

Formação e Gestão em Educação Especial

a pesquisa-ação em foco

Mariangela Lima de Almeida
Andressa Mafezoni Caetano
(Organizadoras)



Formação e Gestão em Educação Especial

a pesquisa-ação em foco

**Mariangela Lima de Almeida
Andressa Mafezoni Caetano
(Organizadoras)**

Formação e Gestão em Educação Especial

a pesquisa-ação em foco

© Copyright das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mariangela Lima de Almeida; Andressa Mafezoni Caetano (Orgs.)

Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 270p.

ISBN. 978-85-7993-562-6 [Ebook]

978-85-7993-599-2 [Impresso]

1. Educação especial. 2. Formação e gestão em educação especial. 3. Pesquisa-ação colaborativa. 4. Autoras/ Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil);
Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura
(UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil);
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

"Nós chegamos nisso dentro de grupo,
dentro da coletividade nas decisões".

Max Weber D'Ávila Lessa,
Gestor de Educação Especial
(In memoriam).

SUMARIO

PREFÁCIO	11
Maria Amélia Santoro Franco	
APRESENTAÇÃO	15
Mariangela Lima de Almeida	
Andressa Mafezoni Caetano	
PARTE I – FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA COMO PERSPECTIVA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	31
Andressa Mafezoni Caetano	
Eldimar de Souza Caetano	
Mariana Karoline Dias Coelho Estevam	
A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
Denise Meyrelles de Jesus	
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane	
PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO: DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS ÀS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO	65
Rinaldo Molina	
REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES	87
Rosana Carla do Nascimento Givigi	
Juliana Nascimento de Alcântara	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA	107
Mariangela Lima de Almeida Meiriane Linhaus de Sousa Barros Janaina Borges Alves	
PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA PENSARMOS A SALA DE AULA	135
Ariadna Pereira Siqueira Effgen Fernanda Nunes da Silva	
PARTE II – DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS	155
FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	157
Marcia Torres Neri Soares Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
A REGIÃO SUL DO ESPÍRITO SANTO: DO MOVIMENTO DE PESQUISA À CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	183
Maria José Carvalho Bento Nazareth Vidal da Silva Damila Soares de Carvalho Mariangela Lima de Almeida	
FORMAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA-AÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM SANTA MARIA DE JETIBÁ - ES	201
Joziane Jaske Buss Elcir Fornaciari Vanize Espindula Mariangela Lima de Almeida	

REVERBERAÇÕES ENTRE PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM BREVE ENSAIO	217
Patrick Stefenoni Kuster Gilsara Guarnier Gonçalves Astori Talita Gonçalves Bernardes Bastos	
POTENCIAIS COMUNICATIVOS DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL: ENSINANDO E APRENDENDO A “FALAR” COM QUEM “NÃO FALA”	231
Vasti Gonçalves de Paula	
DESAFIOS NO CAMPO CURRICULAR ENTRE A SALA REGULAR COMUM E A SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	249
Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto Sonia Lopes Victor	
NOTAS SOBRE ORGANIZADORAS E AUTORES	263

PREFÁCIO

A pesquisa-ação (P-A) não é uma técnica nem um método específico de fazer pesquisa de campo, mas uma família de práticas investigativas; uma orientação metodológica geral; e uma atitude investigativa (REASON; BRADBURY, 2008).

É com alegria que recebo o convite de Mariangela Lima de Almeida e Andressa Mafezoni Caetano para prefaciar este livro, que agora organizam com um coletivo de pesquisadores em pesquisa-ação, articulados ao Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES”, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este grupo tem se dedicado a uma práxis investigativa crítica e contínua, o que tem permitido uma densa produção de conhecimentos sobre políticas e processos de formação de professores, voltadas às práticas pedagógicas em Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, o que o torna um dos mais importantes espaços de pesquisas colaborativas entre a Universidade e a rede pública de ensino, no Brasil.

A obra retrata a convicção da urgência da pesquisa-ação junto às práticas pedagógicas de formação de docentes, como caminho para construção de uma educação inclusiva, emancipatória, pesquisando **com** os sujeitos da prática e não **sobre** esses sujeitos, considerados, nesta perspectiva investigativa aqui elencada, como participantes e co-autores da pesquisa.

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

Universidade, tecendo redes de pesquisadores, quer nas escolas-campo; quer na universidade.

Considero a presente publicação uma preciosa contribuição a todos que acreditam que pesquisa e formação devem caminhar como processos íntimos, dialógicos e mais que isso interpenetrantes. Só a pesquisa da/na prática dá significado aos processos formativos e, são esses, que dão rumos e credibilidade à pesquisa.

Percebo nos trabalhos aqui organizados por Mariangela e Andressa que todos eles contemplam a epígrafe que citei acima, contida no *Handbook of Action Research* (2008) onde os autores afirmam que falar de pesquisa-ação é, acima de tudo, falar de uma família de práticas investigativas, que são organizadas a partir de alguns princípios epistemológicos, de forma a dar conta da perspectiva de produção de conhecimento de forma partilhada com os participantes, sujeitos que vivem suas práticas.

Os trabalhos e pesquisas aqui contidos reafirmam convicções que tenho e que são sustentadas teoricamente por diferentes autores e, dentre estas citamos:

- a) Pesquisas que se fazem com a presença partilhada e coletiva com os sujeitos da prática, tendem a produzir conhecimentos mais legítimos do que aqueles produzidos por um pesquisador externo;
- b) Realizar pesquisas-ações requer tempo e espaços diferenciados: estas pesquisas funcionam bem na perspectiva da imprevisibilidade; portanto o tempo *cronos* não funciona bem; é preciso o tempo da pesquisa; é preciso o tempo da compreensão dos participantes; é preciso um lento caminhar juntos;
- c) Desde os primórdios com Lewin (1948) sabe-se que as espirais cíclicas são o “*core*” da pesquisa-ação: ir e voltar; refletir e compreender; rever e recomeçar; realizar sínteses parciais. Sem as espirais cíclicas que funcionam como a própria pedagogia da pesquisa, corre-se o risco de que o

processo de P-A funcione de forma manipulativa e domesticadora;

- d) Na pesquisa-ação, como já realcei em Franco (2005), todos os sujeitos precisam se transformar em pesquisadores da prática; construir conhecimentos negociados e partilhados; precisam se envolver como co-autores dos conhecimentos que dão sentido às práticas.
- e) A pesquisa-ação precisa carregar em suas práticas a perspectiva crítica e emancipatória, de maneira a funcionar como processo formativo; do contrário poderá ser apenas uma prática domesticadora.
- f) Sempre é necessário um alerta: uma pesquisa-ação não é uma ação pedagógica coletiva. É preciso que os sujeitos participem coletivamente das decisões e avaliações do processo, num profundo e contínuo processo de aprender com;

Além desses princípios investigativos que foram reafirmados nos trabalhos desta obra, todos eles reafirmam, num grito coletivo:

- A importância da realização de pesquisas-ações crítico-colaborativas entre a universidade e as escolas de educação básica como condição fundamental para o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos (professores / profissionais da educação) e pela legitimação dos conhecimentos produzidos;
- A importância de que as políticas públicas de formação de docentes considerem a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar em todas as especificidades; e que tomem por base de suas determinações, as pesquisas já realizadas nesta perspectiva;
- O papel importante dos gestores escolares na condução de práticas pedagógicas com sentido e responsabilidade social; na dinâmica de processos cooperativos na escola e como

mediadores na construção de novos conhecimentos junto aos professores, auxiliares e toda comunidade escolar.

Os profissionais da educação que quiserem aprofundamentos nas formas de pesquisas colaborativas podem encontrar neste livro profícuas referências e sinais de que há caminhos possíveis e dignos para a educação brasileira.

São Paulo, 11 de setembro de 2011

Prof. Dra. Maria Amélia Santoro Franco

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PESQUISA EM FOCO

Mariangela Lima de Almeida
Andressa Mafezoni Caetano

Esta obra é resultado das discussões realizadas nos últimos anos pelos membros e colaboradores do *Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial* (GRUFOPEES) em que se destaca o papel da pesquisa, sobretudo da pesquisa-ação, na produção de conhecimentos, nas políticas, na formação de professores, nas práticas e na gestão em Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão escolar. Os escritos aqui organizados apresentam debates que contribuem com o processo de formação e atuação de profissionais da Educação.

Em um cenário no qual vivemos com a fluidez do capitalismo, a política educacional neoliberal produz influências no processo de ensino-aprendizagem e repercute diretamente nas escolas de Ensino Fundamental e demais níveis. Tal ordenamento da política, por sua vez, influencia a formação continuada do professor, que tende a ser aligeirada cada vez mais. Assim, a produção científica, no contexto nacional, tem contribuído sobremaneira para a construção do conhecimento na área da Educação, com vistas a um movimento contra-hegemônico desses direcionamentos neoliberais.

Para Caetano (2009), adicionalmente a esses fenômenos decorrentes do capitalismo, os organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial, vêm exigindo dos países em desenvolvimento formas para expandir a escolarização dos segmentos excluídos da sociedade e requerendo transformações fundamentais nas políticas e na organização da instituição escolar,

tendo em vista a perspectiva econômica prescrita. Nesse ínterim, a “educação para todos” ainda está em processo nos sistemas de ensino, haja vista a necessidade de se promover uma educação que atenda toda a gama de diversidade existente nas escolas, nas quais ganharam destaque os alunos público-alvo da Educação Especial. Nessa esteira, a formação do professor é necessária e carece de alinhamento com as práticas pedagógicas realizadas na escola.

Nesses termos, nos documentos internacionais e nacionais dos quais o Brasil é signatário, uma educação para todos é aquela que tem por base uma escola que reconheça e atenda as diferentes necessidades de seus alunos, como também trabalhe com os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, para assegurar ensino de qualidade, organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades, ou seja, uma escola com princípios inclusivos. Fica explícito que as ações nas comunidades devem ser realizadas a partir de seus contextos educacionais, considerando suas próprias demandas.

Diante desse cenário, o GRUFOPEES/CNPq, constituído por professores e alunos da universidade, gestores e professores das redes de ensino, investiga e discute os processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Os estudos desenvolvidos pelo grupo evidenciam que, por meio da constituição de redes de colaboração entre as Superintendências Regionais de Educação (SRE) e as Secretarias Municipais, tem acontecido a elaboração de planos de trabalho/projetos de intervenção, em uma cooperação entre os sistemas de ensino.

É importante ressaltar que as pesquisas desenvolvidas pelo GRUFOPEES na atualidade salientam a potência de grupos autorreflexivos (CARR; KEMMIS, 1988) na construção de propostas e ações políticas de formação continuada nos municípios capixabas (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; ALMEIDA; CAETANO; ESTEVAM, 2017; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; ALMEIDA, ZAMBON, 2016). Dessa maneira,

damos ênfase aos desdobramentos do processo de pesquisa-formação pela via dos grupos autorreflexivos.

É notória a necessidade de também discutir as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar, tendo como meta a construção de processos formativos colaborativos e críticos. Acredita-se que é complexo formar um profissional para uma perspectiva de inclusão escolar, se não existir um trabalho integrado e que mostre a sua materialidade. Não se trata de ter, na formação continuada, apenas cursos que discutam as questões da inclusão escolar, do público-alvo da Educação Especial e da sua escolarização, mas a forma como os sistemas articulam e elaboram as possibilidades de inclusão escolar por meio de políticas e ações. Se não levarmos em conta um direcionamento acerca de que profissional queremos continuar formando, provavelmente não formaremos para a perspectiva pretendida. Por isso, defendemos a formação pela via dos grupos autorreflexivos.

Nessa perspectiva, com base no debate proposto nesta obra, entendemos que, ao refletir sobre as políticas públicas educacionais e a formação de profissionais no contexto amplo, podemos também repensar a constituição da escola e, conseqüentemente, o acesso e a permanência, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos e a prática, avistando outras possibilidades de implementação de princípios e ações inclusivas que colaborarão para todos os estudantes terem acesso aos saberes e se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos, de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Pensando assim, este livro congrega uma coletânea de artigos que foram redigidos a partir dos movimentos desencadeados pela pesquisa *Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de Educação Especial: a região sul do Espírito Santo*. É importante destacar que a pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq)¹. Ao longo desse período, tivemos vários alunos de iniciação científica, extensão e inovação tecnológica que receberam bolsas financiadas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e pelo CNPq. A pesquisa deu origem ao Projeto de Extensão *Formação continuada de profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão de Educação Especial* e ao Curso de Extensão *Formação continuada e gestão em Educação Especial*. Nos últimos anos, o estudo possibilitou a colaboração entre gestores, professores das redes de ensino e comunidade acadêmica da UFES.

Além disso, foi possível construir redes de colaboração com outras Instituições de Ensino Superior (IES) em momentos de formação, eventos e produção de conhecimentos. Por meio da organização de eventos e desdobramentos da pesquisa, foi possível estabelecer trocas com outras universidades brasileiras, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de São Carlos, e com a Universidade de Sassari (UNISS), na Itália. Nessa perspectiva, o processo de colaboração permitiu-nos a construção de conhecimentos e ações sobre formação de professores a partir da pesquisa-ação. Foram seminários regionais, colóquios e seminário sobre pesquisa-ação nos quais houve a participação de professores e alunos de graduação e pós-graduação de diferentes IES do Espírito Santo e de outros Estados brasileiros.

Resultante desse processo de pesquisa-formação, houve um intenso movimento na formação inicial de alunos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, como também na formação continuada de diversos profissionais da educação — gestores e professoras das redes de ensino, professores e alunos da pós-graduação das universidades. Desse modo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sustentado a perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo GRUFOPEES.

¹ Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 - Processo N° 455731/2014-1.

Levando em consideração todo o processo de construção do conhecimento, este livro tem como objetivo contribuir com o debate concernente à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa-ação. Esta coletânea nos dá, além da possibilidade de repensar ações políticas e pedagógicas, uma visão ampliada dos processos intrínsecos ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e seus desdobramentos no contexto brasileiro. A obra está organizada em duas partes: a primeira reúne textos que focalizam debates relativos a perspectivas sobre a formação inicial e continuada de profissionais da educação, enquanto os textos que constituem a segunda parte do livro trazem possibilidades de diálogos a partir de práticas formativas.

A obra tem início com o texto de Andressa Mafezoni Caetano, Eldimar de Souza Caetano e Mariana Karoline Dias Coelho Estevam, que discutem o currículo na formação inicial no curso de Pedagogia e a perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência. Debatem sobre o conteúdo veiculado, na formação, acerca da inclusão escolar, haja vista as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Durante a pesquisa, os alunos em formação consideraram amplo o currículo 2006 (generalista), que discute temas sobre diversidade na escola, e não necessariamente sobre inclusão escolar e especificidades da deficiência. O currículo 1995 (Habilitação em Educação Especial) necessitava oferecer materialidade ao processo de inclusão escolar. Os articulistas apontam que o currículo e o conteúdo ministrados em um curso de graduação são bases na formação inicial, haja vista os desafios que têm sido lançados a respeito da possibilidade de que alunos com deficiência estejam na escola, usufruindo os processos de escolarização a que têm direito.

No texto subsequente, intitulado *A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em Educação Especial*, de Denise Meyrelles de Jesus e Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane, discute-se como a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial tem

desafiado a escola regular a ressignificar as práticas pedagógicas, as formas avaliativas, os espaços-tempos de formação para garantir o direito à educação no que tange à permanência e ao ensino. Reconhece-se que os movimentos da pesquisa-ação na escola podem desencadear nova/outra forma de “estar docente”, ou seja, implicado com seu saber-fazer, no aspecto individual e no coletivo. A reflexão com os professores-pesquisadores propicia a dialética teoria-prática, essencial no fazer-agir educacional, efetivando a crítica/indagação tão fundamental à emancipação pelo conhecimento. Defende-se que as ações colaborativas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica entre os profissionais da escola podem favorecer mediação pedagógica e experiências docentes sobre como garantir aprendizagem no contexto da diferença humana. Aposta-se no ensinar-aprender, evocando possibilidades de professores ensinarem e alunos aprenderem, constituindo a função pública da escola.

Em seguida, Rinaldo Molina discorre sobre a *Pesquisa-ação colaborativa em educação: dos princípios teóricos às estratégias de atuação*. É unânime o ponto de vista de que a pesquisa-ação possui forte potencial para o empoderamento dos professores e dos alunos. No entanto, apesar de possuir pressupostos teóricos consolidados que indicam importantes princípios de ação, os pesquisadores que nela investem necessitam, a cada processo, inventar estratégias de atuação. A intenção é suprir parte dessa lacuna ao apresentar quais os passos dados para a construção de pesquisas-ação colaborativas. Na pesquisa-ação, a investigação é feita pelo professor-pesquisador sobre sua própria prática e, na pesquisa-ação colaborativa, o professor-pesquisador investiga a própria prática em parceria com o pesquisador-professor. Assim, o objetivo é apresentar como a pesquisa-ação colaborativa constrói e organiza seus processos, sinalizando suas estratégias de atuação e mostrando suas possibilidades. Para tal, foram analisadas 32 pesquisas-ação colaborativas, publicadas entre 1997 e 2002, em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Rosana Carla do Nascimento Givigi e Juliana Nascimento Alcântara, a partir do texto *Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores*, abordam a formação sob o prisma da gestão. Destaca-se a dimensão da relação entre teoria e prática no âmbito da formação de gestores, evidenciando a potência de sua dialética, em uma concepção de epistemologia da prática e autonomia da crítica, com vistas a constituir gestores reflexivos com ações colaborativas de pesquisa. A discussão é fomentada a partir de experiências formativas junto a gestores públicos do Estado de Sergipe. Aponta-se a formação pela ótica da reflexividade crítica, aliada às contribuições da teoria sócio-histórica e dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O caminho, para tanto, encontra-se no diálogo entre universidade e escola. Pensar a formação continuada pelas vias da pesquisa-ação consiste em um chamamento aos gestores para a assunção de seu compromisso ético e político, visando mudanças dentro dos panoramas educativos em que se encontram imersos.

O texto *Formação continuada de gestores de Educação Especial pela via da pesquisa ação: uma análise da constituição da autonomia*, de Mariângela Lima de Almeida, Meiriane Linhaus de Sousa Barros e Janaína Borges Alves, busca analisar o movimento de constituição de grupos autorreflexivos formados por gestores públicos de Educação Especial em duas regiões do Estado do Espírito Santo. De diferentes modos, os gestores vão se constituindo em comunidades críticas de investigadores a partir da autorreflexão, organizada por meio da colaboração nas redes de ensino e na universidade. Utiliza a pesquisa-ação colaborativo-crítico como pressuposto teórico-metodológico baseado no diálogo com a teoria de Habermas. Dos movimentos que têm se constituído no grupo, destacamos três para análise nesse momento: o desencadeamento, a constituição e a configuração do grupo autorreflexivo. Como resultados, sobressaem-se transformações intelectuais dos gestores dedicadas ao crescimento pessoal, compromisso profissional e aperfeiçoamento da cultura de análise

de práticas organizacionais participativas por meio da pesquisa-ação como metodologia de formação.

Finalizando a primeira parte, apresentamos o texto *Pesquisa-ação colaborativo-crítica e práticas pedagógicas: possibilidade de pensarmos a sala de aula*, de Ariadna Pereira Siqueira Effgen e Fernanda Nunes da Silva, em que as autoras assumem, como referencial teórico-metodológico, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, objetivando ponderar, de forma colaborativa, acerca de “mudanças” nos contextos educativos, além de potencializar a necessidade de construção e o fortalecimento de uma escola inclusiva. As discussões buscam refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entendendo suas diferenças como potencialidades para tais processos. As autoras mostram o processo de aprendizagem de um aluno com autismo e os movimentos de ação e reflexão instituídos pelos profissionais implicados. Portanto, sob essa ótica, a pesquisa-ação possibilita que a escola se configure como um lugar de aprendizado pelo trabalho, onde se estuda, se pesquisa, se discute e se reflete sobre os alcances e os limites das ações. Em tal perspectiva, a formação em contexto pode configurar-se em uma via potente, no sentido amplo de entender as questões que envolvem esses alunos.

A segunda parte do livro — *Diálogos sobre práticas formativas* — abre o debate com o texto de Marcia Torres Neri Soares e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, intitulado *Formação docente e organização curricular no âmbito da inclusão escolar do estudante com deficiência nos anos finais do ensino fundamental*. Tem como objetivo examinar, com base nos diálogos produzidos com os participantes de uma pesquisa, o desafio de analisar as condições de participação e desenvolvimento de estudantes com deficiência no currículo escolar, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Em tempos de discussão de uma escola inclusiva, pautada na perspectiva de problematizar o desenvolvimento curricular e atentar para as demandas de seus estudantes,

realizou-se uma pesquisa-ação colaborativo-crítica com atividades em um grupo colaborativo, constituído de 26 professores e uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foram visíveis as dificuldades na garantia de um projeto formativo da/na própria escola, talvez acirradas pelo distanciamento entre os conhecimentos academicamente produzidos e as contribuições às práticas desenvolvidas nos contextos escolares. Evidencia-se ainda o papel do processo colaborativo como caminho para a formação docente em tempos de educação inclusiva.

Maria José Carvalho Bento, Nazareth Vidal da Silva, Damila Soares de Carvalho e Mariangela Lima de Almeida, no texto *A região sul do Espírito Santo: do movimento de pesquisa à construção da política para formação continuada na perspectiva da inclusão escolar*, abordam um processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica realizado com gestores públicos de Educação Especial das Superintendências Regionais do Sul/Serrana do Estado do Espírito Santo (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí) e dos municípios a ela jurisdicionados. O referencial teórico-metodológico é a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada por Habermas (1987; 2012). O estudo desdobrou-se em três momentos: no primeiro, utilizou-se a estratégia dos grupos focais; no segundo, foi criado o grupo de estudo-reflexão; no terceiro, acompanhou-se a materialização da construção da proposta de uma política pública para formação continuada. Os gestores, ao construírem propostas para formação continuada dos profissionais de suas redes de ensino, desenvolvem sua própria formação. Revela-se, ainda, a importância da continuidade das ações e da efetivação do projeto político elaborado, garantindo-lhe caráter de política permanente na mudança de governos e administrações.

A partir do olhar de Elcir Fornaciari, Joziane Jaske Buss, Vanize Espíndula e Mariangela Lima de Almeida, discute-se a formação continuada de pedagogas e professores da rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá/ES, tratando-se de ação da coordenação do Centro de Referência de

Educação Inclusiva (CREI-SMJ) com o GRUFOPEES/CNPq. Tem como referencial teórico-metodológico os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Foram selecionados dois encontros de formação, um com as pedagogas e outro com os professores. A temática central do encontro foi “A avaliação na Educação Especial”, enfocando as adaptações curriculares. A dinâmica de grupo utilizada simulou avaliação em aula, buscando visibilizar as práticas escolares cotidianas instituídas que envolvem os estudantes público-alvo da Educação Especial e que (re) produzem lugares de saber/poder e seus efeitos.

O texto posterior, intitulado *Reverberações entre a pesquisa-ação e formação continuada: um breve ensaio*, dos autores Patrick Stefenoni Kuster, Gilsara Guarnier Gonçalves Astori e Talita Gonçalves Bernardes Bastos, é resultado de uma análise sobre a construção coletiva da formação contínua em Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de ensino de Domingos Martins/ES. Considerando os anos de 2015 a 2017, objetivou-se vislumbrar alguns indícios do modo como a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, de René Barbier (2007), contribuiu na construção do espaço-tempo de formação contínua em Educação Especial/Inclusiva. Perfazendo necessariamente algumas linhas que compuseram esse espaço-tempo de formação, por meio da perspectiva dos praticantes, abriu-se um ângulo do olhar que privilegiou o saber tático de gentes cotidianas implicadas na feitura desse espaço-tempo de formação, segundo Certeau (2012). Toma-se o conceito político-epistemológico de “ecologia dos saberes”, de Boaventura de Sousa Santos (2007), como balizador analítico desse trabalho. Ressalte-se que a pesquisa-ação tem servido como importante mediadora na criação de um coletivo de gentes, por meio do qual é inevitável não sentir o gosto da potência do “fazer com”.

O artigo *Potenciais comunicativos de uma aluna com paralisia cerebral: ensinando e aprendendo a “falar” com quem “não fala”*, de Vasti Gonçalves de Paula, descreve a experiência de ensinar e aprender a “falar” de uma professora especializada, em atuação com uma aluna com severos comprometimentos motores e de

fala, junto a uma pesquisadora, por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Problematiza questões sobre a invisibilidade de sujeitos não oralizados na escola e as dificuldades ainda encontradas pelos profissionais quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Realiza o diálogo teórico com Bakhtin (2010) e Vigotski (1998). Metodologicamente se apoia na pesquisa-ação colaborativo-crítica, em Pimenta (2005) e Jesus (2008), por meio da qual foi possível intervir, mediar e propor ações junto aos envolvidos na pesquisa. Dentre as ações, destaca-se a implementação da CAA por meio do uso de pranchas de comunicação. Tal ação potencializou o processo de ensino e aprendizagem, deu lugar a experiências comunicacionais ainda não vividas e assegurou maior potência aos professores em sua função precípua, que é a de ensinar a todos.

Finalizando, apresentam-se as reflexões de Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto e Sonia Lopes Victor, no texto intitulado *Desafios no campo curricular entre a sala regular comum e a sala de recursos multifuncionais no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial*, que visam expor os desafios, no campo curricular, entre a sala regular comum e as salas de recursos multifuncionais no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial no município de Vitória. No primeiro momento, problematiza-se o conceito de “currículo” e sua importância na Educação Especial. Depois, discorre-se sobre as narrativas de professores de Educação Especial do município de Vitória, participantes do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), em uma pesquisa-formação que envolveu gestores e professores da Educação Especial. Por fim, expõem-se alguns desafios quanto à articulação entre a sala de recursos multifuncionais e a sala regular comum, estimulando a análise sobre a importância de um currículo colaborativo, em que todos os atores pedagógicos dialoguem em defesa do direito à educação de todos os sujeitos, especialmente daqueles considerados público-alvo da Educação Especial.

O conjunto de textos desta obra expressa a construção de um percurso formativo impulsionado pelo diálogo entre universidade e sistemas de ensino. Desse modo, os profissionais da educação e a universidade são sujeitos de atuação e autores de um processo dinâmico e atual, em uma configuração social, política, histórica e educacional, que motivou a construção desta coletânea para compreensão e intervenção da realidade atual. Além disso, trata-se de reflexões teórico-práticas que contribuirão para outros e novos contextos formativos na área de Educação no Estado do Espírito Santo e no Brasil.

Intencionamos socializar e abrir debates sobre questões relativas à área da Educação, com foco na Educação Especial/Inclusiva, enfatizando o compromisso público e político com alunos público-alvo da Educação Especial, bem como com a gestão, a formação e as práticas pedagógicas de profissionais da educação. Assim, nosso convite a todos os leitores deste livro é fomentar o desenvolvimento de produções que contribuam com as investigações e ampliem as possibilidades de ação para que, no campo educacional, possamos cada vez mais desvelar práticas e ações concretas.

Referências

ALMEIDA, M. L.; BENTO; M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *Rev. bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M.; ESTEVAM, M. K. D. C. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-45, jul./dez. 2017.

ALMEIDA, M. L.; JESUS, D. M.; CUEVAS, M. R. C. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. In:

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação especial no cenário educacional brasileiro*. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1, p. 101-126.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G. F. O. Gestão em educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, p. 137-158.

CAETANO, A. M. *A formação inicial de professor na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

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

**PARTE I - PERSPECTIVAS SOBRE A
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA¹

Andressa Mafezoni Caetano

Eldimar de Souza Caetano

Mariana Karoline Dias Coelho Estevam

A universalização e o acesso ao ensino fundamental obrigatório nas décadas de 80 e 90 aumentaram significativamente o número de matrículas e investimentos na qualidade do ensino. Esse fato vem se dando em um contexto determinado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos do cidadão e pela implantação e uso das tecnologias da informação. Essas modificações vêm alterando, entre outros aspectos, as políticas educacionais com mais força a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 que trouxe, em seu texto, um conjunto de reformas educacionais, entre elas, sobre a formação de professores para atuar na educação básica.

Em relação à Educação Especial, surge a necessidade de formar professores qualificados para o trabalho com alunos com deficiência na rede regular de ensino. Estados e Municípios necessitam de professores capacitados para lidar com a heterogeneidade, na medida em que a legislação delegou a formação de um professor “polivalente” que dê conta das diferenças e da diversidade na escola.

Assim, entra em cena a discussão sobre a construção do currículo na educação superior e especificamente no Curso de Pedagogia que atualmente busca uma redefinição que vem se relacionando com diversas concepções e entendimentos. As

¹ As discussões do texto foram construídas a partir da tese de doutorado de Andressa Mafezoni Caetano (CAETANO, 2009).

discussões acerca desse currículo, atreladas à formação docente, podem ser consideradas como uma via complexa na medida em que buscamos o perfil do profissional que pretendemos formar, quais saberes são necessários a essa formação e em que contexto sociopolítico-educacional estamos inseridos. Essa não é uma tarefa fácil, pois a formação do profissional da educação deve transcender a apreensão de conhecimentos, atendendo às novas e reais demandas educacionais. Nessa perspectiva, as mudanças que vêm ocorrendo, nos currículos dos Cursos de Pedagogia e no processo de formação inicial de professores, terão de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, contidas nela as questões da inclusão escolar. Nesse sentido, é preciso

[...] fazer retornar aos professores e todos os educadores o caráter de responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, da sociedade, de fins sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa (FRANCO; LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p. 69).

Assim, idealizar e construir um currículo para o Curso de Pedagogia implica, entre outros aspectos, situá-lo de acordo com as políticas sociais e educacionais configuradas no País, somando-se a isso os contextos estaduais e regionais, as esferas culturais, políticas e econômicas. Para Sacristán (2000), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas efetivando-se por meio das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos

didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc.; atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc.; que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (SACRISTÁN, 2000, p.13).

Ou seja, currículos não são elaborados no vazio, mas, sim, considerando a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto, por meio deles, se realizam os fins da educação (SACRISTÁN, 2000). Constituem-se, então, a partir das demandas e necessidades representando o conhecimento que será construído no ato educativo intencional e sistematizado.

Sem deixar de considerar as questões inerentes ao contexto, o currículo de um curso de graduação é o eixo da formação profissional. É a partir do currículo pensado e do vivido pelos estudantes que possivelmente se delineará a atuação do futuro profissional. Tanto por ocupar essa centralidade como pela atenção que tem requerido sob a égide das mudanças ocorridas nos currículos dos Cursos de Pedagogia a partir das orientações das Diretrizes Curriculares de 2006, fizemos uma discussão sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tivemos como objetivo levantar uma discussão sobre o currículo e o conteúdo ministrados durante o processo de formação inicial de professores, levando em consideração a perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir do currículo 1995, cuja habilitação complementar foi extinta ao final do ano de 2009 e preparava o professor para o magistério da Educação Especial e o currículo que foi implantado no ano de 2006 para a formação do professor generalista que entrará em fase de finalização a partir de 2018. Sabemos que são dois currículos específicos, com momentos distintos, alunos, professores e administração com suas

expectativas e perspectivas, não tendo a intenção de responsabilizar este ou aquele currículo, este ou aquele professor. “Olhar para dentro” da instituição de que fazemos parte é um desafio e nem sempre é agradável, pois produz riscos e tensões ao passo que sabemos da responsabilidade e do esforço realizado por todas as partes para que essa formação aconteça.

Os alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE), independentemente do currículo, dividiram-se em relação ao que pensavam sobre eles e o que vivenciaram. Para os alunos que participaram da pesquisa e estiveram inseridos no currículo 2006, encontramos duas percepções importantes: para uns o currículo é mais aberto e possibilita pensar amplamente sobre diversas questões, entre elas, a inclusão escolar e a diversidade na escola; para outros, o processo de sua implantação tem se configurado como confuso e indefinido. Assim se posicionaram alguns alunos sobre essa questão:

Eu acho que está meio confuso ainda [...] porque uns falam que é bom, outros falam que é ruim [...] a gente fica em dúvida, porque não sabe se o mercado vai aderir a esse negócio [...]. Vai ter concurso na Prefeitura de Vitória. Pede habilitação? E nós, como vamos ficar? Vai pedir ênfase? Ou vamos ficar prejudicados? [...] eu gostei da proposta de nos formarmos como gestores, só que eu acho que eles acabaram querendo que nos formássemos em muita coisa. Querendo passar muita coisa, ficou muito superficial (ALUNA do quarto período do currículo, 2006.)

Vejo a matriz curricular ainda muito indefinida. Somos a primeira turma a entrar nela. Acho indefinida por causa da falta de continuidade das disciplinas [...]. Sei que estão seguindo as novas diretrizes, mas é ampla demais para quatro anos. Talvez isso prejudique a nossa formação. Vejo que é boa, mas ainda falta muito entrosamento dos professores, departamentos, colegiado e explicações quanto a ela (ALUNA do terceiro período do currículo 2006).

Eu acho que essa grade é bem crítica, faz com que o aluno pense nas questões sociais, que tem que valorizar o que o aluno traz ter clareza que tem uma questão dos dominantes e dos dominados, e que você tem que ter uma formação que dê uma visão ampla do papel dele na sociedade, uma visão emancipadora (ALUNA do terceiro período do currículo, 2006).

Durante a pesquisa, os alunos inseridos no currículo 2006 estavam cursando, pela primeira vez, a disciplina Introdução à Educação Especial, oferecida no terceiro período. No decorrer da pesquisa, ela foi ministrada por três vezes consecutivas, uma a cada período. É importante pontuar que os alunos reclamavam de uma descontinuidade entre as disciplinas, indicando, de modo geral, conteúdos que não se ligam e em algumas disciplinas se repetem a cada período.

Obviamente, isso se dá não somente de modo geral, mas também em relação à Educação Especial que ainda parece ser considerada como o caminho para introduzir conhecimentos relativos à inclusão escolar e questões ligadas à diferença e à diversidade na escola. Com relação à descontinuidade apontada entre as disciplinas, constituiu-se, um discurso de insegurança por parte dos alunos para a realização do trabalho pedagógico com alunos com deficiência e, por parte dos professores formadores, sobre suas possíveis contribuições para formar professores que atuem com alunos com deficiência.

O discurso de uma pessoa carrega a memória de outros discursos, o que dá a ele certa descontinuidade, heterogeneidade e polissemia. A atividade dialógica produz textos e gera outros textos, balança a estabilidade do dizer e do pensar, e é capaz de produzir outras formas de ver e analisar as questões da prática cotidiana. Bakhtin atribui extrema importância ao discurso, afirmando que ele é constitutivo do sujeito, que o outro é condição para o discurso e que o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual (GIVIGI, 2007, p. 126).

O discurso entrecruzado pelas vozes dos alunos atribui a descontinuidade entre as disciplinas a dois principais motivos: o primeiro pelo desentrosamento entre docentes, principalmente entre efetivos e substitutos, e o segundo pela amplitude da matriz curricular, assim classificada pelos alunos. Mesmo a considerando ampla, acreditam que ela possibilita reflexão e aprendizado sobre as questões da diversidade existente na escola, mas não sobre processos de inclusão x escolarização de alunos com deficiência.

Outro aspecto levantado por eles é que o currículo 1995, por alojar uma habilitação em Educação Especial, ofereceria mais profundidade nas questões da deficiência e da inclusão escolar se o currículo em que estão inseridos enfatizasse a diversidade e não especificamente a deficiência. Ainda chamam a atenção para o fato de que, no currículo 1995, a habilitação era escolhida para ser cursada e as questões da Educação Especial não eram “impostas” no currículo.

A descontinuidade apontada pelos alunos entre as disciplinas, no que se refere às questões da inclusão escolar, remete-nos a inferir que está presente no imaginário do professor em formação que a disciplina/habilitação em Educação Especial ainda pode oferecer um “modelo” para a realização da inclusão escolar ou para que adquiram práticas inclusivas nas escolas e também é vista como uma disciplina à parte para aqueles que querem lidar com alunos com deficiência.

Na nossa grade nós não temos muitos estudos na área da Educação Especial. Tivemos um pouco de dificuldade porque a gente não teve aquele trabalho bem desenvolvido nessa área. Quando a gente estiver trabalhando na escola, como a gente vai lidar com essa situação? Eu acredito que essas discussões poderiam ter passado por outras disciplinas, mas isso acontece muito pouco. Fica muito vago, não é um trabalho direcionado, comentam sobre as questões da diversidade, mas [...] (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

Os alunos inseridos no currículo 1995, participantes da pesquisa e que cursaram a habilitação em Educação Especial, relataram que ele proporciona um olhar diferenciado sobre as questões da deficiência e da inclusão escolar. Ao mesmo tempo, alguns alunos esboçaram o sentimento de que esse currículo deixou a desejar quanto à transposição dos conteúdos apreendidos, ou seja, a pouca relação entre a teoria e a prática, prática esta relacionada com a realidade escolar vigente. Afirmaram, ainda, que o conteúdo ministrado e ensinado na universidade é “ [...] muitas vezes para um modelo de escola perfeita e que não existe” (ALUNA do 6º período da habilitação em Educação Especial).

Apropriamo-nos das palavras de Jesus (2006), ao discutir a formação continuada de professores, quando argumenta que ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades e possibilidades, assumem os alunos e suas salas de aula. Sabendo que a constituição das salas de aula é heterogênea, pela natureza do humano, e contidas aí as questões de escolarização de alunos com deficiência, como a formação inicial pode contribuir? É possível romper com a dicotomia entre o conteúdo geral e o específico? Ou seja, será possível trabalhar o específico no geral? Vejamos o relato da Direção do CE sobre as intenções do desenvolvimento da Educação Especial e da inclusão escolar nas disciplinas e respectivos conteúdos no currículo 2006:

[...] algumas disciplinas tratariam mais dessas ‘ditas’ especificidades. Mesmo com a intenção de explicitar, ter o nome da disciplina ‘Introdução à Educação Especial’ e uma ementa x não é garantia de que essa especificidade vai ocorrer [...]. Então, partimos do pressuposto de que acontecerá na prática, mas isso tem um movimento. Um deles é que esse currículo é vivido, multifacetado, tem atores, tem problemas que se dão em um contexto. O professor pode vir não dominar aqueles conceitos, ele pode não gostar daquele fenômeno, não querer ir para aquela abordagem teórica ou não entender, não traduzir seu programa,

sua disciplina em cima da ementa proposta do curso [...]. Nem todos que estão vivendo o currículo hoje participaram desse processo desde o início. Então, um grupo planeja, um grupo executa, embora tenha sido pensado que todos estivessem envolvidos com o planejamento desse curso. Mas isso não acontece, nem entre nós e muito menos com aquele que está entrando agora [...]. Por mais que se queira comparar ou dizer onde está uma coisa e outra, eu acho que temos modelos curriculares distintos que sustentavam a proposição daquele tempo histórico para ter aquela matriz curricular de 95 que fazia pensar aquela formação como a melhor possível para aquele momento [...] (DIRETORA do Centro de Educação).

De maneira geral, o processo descrito pela direção do CE, além de ser complexo, mostra as facetas das im/possibilidades que um currículo expressa na formação inicial do professor. A situação vivida pelos Cursos de Pedagogia, em relação à formação inicial para lidar com alunos com deficiência, defronta-se com o debate que vem sendo realizado sobre o *locus* de sua formação.

Assim permanece o debate sobre o *lócus* de formação inicial do professor: seria no ensino médio ou superior? Qual seria a formação do professor para trabalhar com alunos deficientes na sala regular? E qual a formação para o professor especialista? Sobre a formação do professor especialista em educação especial discute-se: ensino superior ou pós-graduação? Diferentes e nem sempre avaliadas como positivas, propostas de formação continuada são implantadas nas redes e universidades, para responder ao apelo de professores que legalmente são obrigados a receber o aluno deficiente na classe regular, mas reivindicam orientação, uma vez que em sua formação não houve conteúdos ou disciplinas que abordassem essa nova organização da escola (CAIADO, 2008, p.3).

A questão abordada por Caiado (2008) configura o processo que as universidades estão vivendo na formação inicial. Está claro que grande parte dos professores, em sua formação

inicial, não estudou sobre a área da Educação Especial, sua história, políticas, práticas pedagógicas, inclusão, entre outros. Mas, hoje, sua realidade profissional necessita que estudem e coloquem em prática novas possibilidades de ensino-aprendizagem com alunos com deficiência. A literatura aponta-nos muitos avanços e, ao mesmo tempo, evidencia que ainda há muito por fazer, na medida em que vivenciamos a dificuldade que os professores formadores e professores os em formação inicial têm em formar e ser formados para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

Acreditamos que não devemos nos questionar se “isto ou aquilo é melhor”, mas, como nos diz Caiado (2008), nesse quadro, urge problematizarmos as práticas sociais, as práticas pedagógicas construídas nesse cotidiano escolar, analisá-las, compreendê-las na sua complexidade e múltiplas determinações. Nesse sentido, pensar a formação inicial tendo por base um currículo com conteúdos que apontem para uma perspectiva de inclusão escolar postula, em parte, uma proposta que vai além dos saberes da Educação Especial, ou seja, a necessidade da garantia de uma formação que valorize a diversidade e a deficiência, preocupando-nos com uma prática de ensino que fale de ensino, de ensinar, de mostrar uma visão de mundo e sociedade, mostrar práticas pedagógicas que possam instituir-se na realidade das escolas.

Em relação ao currículo 1995, já que habilitava para o magistério da Educação Especial, as discussões sobre a deficiência e a inclusão escolar estavam presentes. Para os alunos “habilitados”, havia a necessidade de uma transposição didática, mais realidade nas aulas, ou seja, trazer a realidade das escolas, seus alunos e seu funcionamento, pois, de acordo com eles, na maioria vezes, “ [...] não funciona como é explorada na universidade”. Para quase a totalidade dos alunos da habilitação em Educação Especial envolvidos na pesquisa, “[...] a realidade veiculada pela universidade é muito distante” daquela vivida por eles nas escolas.

A maioria dos alunos do currículo 2006 alegou a importância da discussão sobre a inclusão escolar, indicando que ela deveria ser contemplada em todas as disciplinas. Os alunos apontaram, em seus depoimentos, que, mesmo que haja demarcações de que as discussões sobre a inclusão escolar deveriam acontecer, elas não têm adentrado a maioria das disciplinas, havendo, em meu olhar, a necessidade de ajustes para que ela se realize no interior das disciplinas.

[...] é de maneira fechada que a gente tem cada disciplina [...] a gente vê que as disciplinas tinham que ter uma ligação e a gente não vê isso por parte dos professores [...]. Essa grade tem questões novas e, se você não se aprofundar nesses estudos, a coisa vai continuar como alguns preferem (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

A intenção, pelo que eu entendi quando eles apresentaram o plano é de que essas questões estariam relacionadas em todas as matérias. Então, todos esses professores estariam trabalhando Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos num contexto geral, multidisciplinar, mas fica a impressão muitas vezes que não fazem isso (ALUNA do 3º período do currículo, 2006).

Outra situação surgida foi a quantidade de seminários solicitada nas disciplinas, tanto nas gerais como nas relacionadas com a Educação Especial. É importante pontuar que, na maioria das vezes, os objetivos dos seminários não foram expostos, configurando-se apenas como um “cumprimento de tarefa” por parte dos alunos para os professores. O que está em discussão não são os seminários em si, mas a forma como foram realizados. Poderiam ter sido mais dinâmicos e seus conteúdos transformados em possibilidades de um conhecimento real e não se configurar, na maioria das vezes, apenas na “divisão de páginas” de texto para cada aluno.

O ano passado, eu só estudei a parte teórica, mas a parte prática é muito importante. Esse ano, eu comecei a estagiar e o curso se transformou pra mim. A gente teve a disciplina de Educação Especial [...] Particularmente, a disciplina não me satisfaz [...]. Eu acho assim, a gente passou muito superficial, porque um grupo explica sobre isso, um grupo explica sobre aquilo e, quando é seminário todo mundo sabe que ninguém presta atenção no seminário de ninguém. Eu expliquei o meu trabalho, então eu posso garantir que eu sei alguma coisa, agora do resto [...] (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

Como ressignificar os seminários, se sabemos que, muitas vezes, a pouca profundidade nas discussões está presente? Ou melhor, como os alunos e professores podem ressignificá-los, aliando-os às práticas educativas? Por que eles se repetem nos mesmos moldes, na medida em que os próprios alunos não acreditam que eles podem ser caminhos para o aprofundamento e aprendizado? Como discutir a inclusão escolar, processos de escolarização, se os conteúdos que dão base para essas discussões se distanciam da realidade em metodologias mal utilizadas? Essas perguntas estão presentes em vários centros e faculdades de educação país afora e essa não é uma questão inerente à UFES. Por mais utópico que pareça, entendemos que uma das maneiras de buscar caminhos poderia, inicialmente, incluir reuniões entre discentes e docentes pelo menos ao início e fim dos semestres, independentemente de serem efetivos ou substitutos, pois é entre eles que acontece a troca ensino-aprendizagem. É preciso possibilitar um espaço onde os professores discutam as ementas e planos de trabalho e os alunos tragam suas necessidades de formação e realidades de trabalho para tentar evitar desgastes e promover maior aproveitamento de conteúdos e tempo. Talvez, essa seja uma forma de acompanhar o curso e avaliá-lo constantemente, pois os alunos e professores estariam como corresponsáveis pela formação e, como nos diz Bakhtin (1986), as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos

e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar [...] e, também, a possibilitar uma conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer ‘textualmente’ o outro, independentemente do saber ‘científico’ acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com a experiência do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com ética prévia a todo o outro específico, com a responsabilidade para o outro [...]. Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” [...] (SKLIAR, 2006, p. 32).

Entendemos que introduzir mudanças em um currículo, no sentido de superar uma concepção em favor de outra, exige, dentre outros aspectos, que sejam adicionadas ideias e investimentos para que as mudanças aconteçam. Nesse sentido, há a responsabilidade da universidade pública e de seus integrantes na formação inicial, na medida em que precisa balizar o conhecimento que lhes pertence, no sentido do que foi e do que é produzido pela academia e, sobretudo, considerar as experiências que os alunos trazem ou não dos ambientes em que vivem.

Quando os alunos do currículo 2006, quando foram solicitados a falar sobre o conteúdo que tem sido trabalhado na formação para uma perspectiva de inclusão escolar, obtivemos, nos diálogos, frases como:

Falam sobre a questão da diversidade, de respeitar as diferenças em sala de aula, mas eu acho que deveria dar mais ênfase aí. Fala-se muito por alto, acho que deveriam trabalhar mais, ter mais disciplinas na área da Educação Especial ou ser discutido em outras disciplinas (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

Apenas a teoria não contempla uma formação para a inclusão. Fala-se muito e mostra-se pouco (ALUNA da habilitação em Educação Especial).

Sobre esses aspectos, também temos uma das falas dos professores do CE sobre o conteúdo que tem sido empreendido em suas disciplinas em relação à inclusão escolar:

Eu sinto que eu não contribuo. Eu preciso fazer um curso. Eu acredito que eu não sou um zero à esquerda porque eu trabalho muito bem os conteúdos, a relação de respeito ao outro, de procurar perguntar ao aluno o que foi que ele fez, porque ele fez assim, antes de dar um errado, falar que está errado. (PROFESSORA efetiva do Centro de Educação).

Como estamos formando o professor para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência? Essa pergunta rebate todo o texto, pois os conteúdos trabalhados na universidade podem materializar a inclusão escolar de alunos com deficiência e ressignificar práticas, ou seja, ressignificar “o outro” no formar-se professor.

No que se refere às possibilidades que a maioria dos alunos em formação veem sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, é dado um “crédito”, mas está implícito que, no “crédito” concedido às possibilidades de inclusão escolar, geralmente existem “impedimentos” para a realização da proposta. Isso se mostra pela falta de condições de operacionalização na escola, pela condição do aluno, ou por uma formação pouco sólida. A possibilidade de inclusão escolar ou não tem se dado em parte por um imaginário que antecede a prática, ou, quando esse professor em formação já está na escola, ele também é envolvido em um imaginário pessimista já existente.

Não estamos afirmando que não existe transformação na formação, mas, com essa postura, pode haver dificuldades de implementação de práticas pedagógicas que deem oportunidades de inclusão escolar, ou seja, “pode demorar mais para começar a

acontecer”, pois não basta apenas ser a favor dela, porém, como nos ensina Leontiev (1988), deve haver um motivo para que a atividade se transforme em ação, já que as pesquisas realizadas na área têm apontado que os professores já formados se sentem despreparados e pouco amparados pelos sistemas de ensino para realizá-la.

Para Ferreira e Padilha (2006), os depoimentos trazem marcas da Educação Especial, da história da educação comum que entre eles foi tecida. Marcas essas que precisam ser conhecidas e superadas para que os sistemas educacionais possam responder aos desafios colocados pela inclusão escolar como uma dimensão da inclusão social.

Eu acredito que sim, mas eu acho que não, como a escola está posta. Até porque uma coisa que não foi discutida, que eu gostaria muito de discutir na Educação Especial, que é a questão da avaliação. Como avaliar o aluno com necessidades especiais? (ALUNA do 4º período do currículo 2006).

Dependendo do grau, eu acho que é possível, mas, em certos casos, eu vejo que é muito complicado ... Não vou dizer que é impossível [...] mas o desenvolvimento não é na mesma proporção do que os outros e é preciso um tempo maior e muitas vezes isso não é respeitado pelo professor, compara-se com as outras crianças que tem um tempo completamente diferente [...] (ALUNA do 5º período do currículo 2006).

Mesmo que as falas dos alunos sejam bem intencionadas e tragam a possibilidade de inclusão escolar, está implícito que, na prática, elas ocorrerão num “plano virtual”, ou seja, ainda têm sido vistas como uma forma de forjar meios e possíveis práticas para ensinar. A ideia de uma escola democrática para todos pode ter rumos distintos, dependendo da maneira como nos posicionamos diante dela. Para Ferreira e Ferreira (2004, p. 17, 2004), ela está diretamente ligada à formação inicial do professor quando nos dizem:

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos 'tradicionais'. Assim, vivemos em um momento, na educação, em que coexiste a incapacidade da escola para ensinar a todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir e em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer, no conjunto da cultura escolar, a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

Além de reconhecer uma escola e seus profissionais que ainda sofrem consequências de uma história marcada por mitos e preconceitos em relação ao diferente/deficiente, há a necessidade de que os professores formadores que atuam em outras áreas sejam "movimentados" e "movimentem" possibilidades dessa discussão no interior de suas disciplinas. O grupo de pesquisa da UFES tem grande contribuição a oferecer, resguardando as condições adversas de trabalho e operacionalização de diálogos. Os professores que participaram da pesquisa foram muito transparentes ao discorrer sobre a formação dos alunos em relação à inclusão escolar na escola básica e na própria universidade.

[...] Eu não tenho essa formação em educação inclusiva e não me especializei nessa área. Eu passei por um desafio enorme no período passado, porque eu tive um aluno surdo e juro, mesmo, eu não sabia como lidar [...] eu me vi diante um 'problemão' e tive que repensar avaliação, inclusive avaliação não na forma de ensinar. Eu vou dizer pra você, eu dei aula como eu dou todos os dias e ele tinha um intérprete [...]. Eu vejo que essa formação é muito importante para o professor. Eu me flagrei em certos momentos diante de um dilema: eu estou cobrando dele da mesma forma como eu cobro dos outros ou eu estou sendo condescendente? Ou seja, estou me apiedando ou coisas do tipo? Eu uso do mesmo rigor ou não uso? Eu vivi um drama [...]. Eu acho que os cursos de formação não têm que só trabalhar a parte técnica em termos de fazer a coisa, também de cabeça: eu não

tenho que olhar pra ele como se fosse alguém menos do que o outro (PROFESSORA efetiva do Centro de Educação).

É interessante pontuar que os professores formadores também enfrentam essa dificuldade. Uma das professoras pergunta: como vamos ensinar aos alunos em formação a ensinar a um aluno com deficiência, se não sabemos lidar com ela na própria universidade? É necessário que estudos em âmbito interno sejam fomentados. Sobre esse aspecto, temos a contribuição de Moreira (2004) que estudou o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal do Paraná, buscando conhecer as iniciativas e ações institucionais da universidade, considerando o ingresso e permanência desse alunado. A autora apontou que mesmo com muitos avanços conquistados por aquela universidade, há necessidade de romper barreiras que perpassam questões de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal para o favorecimento de práticas inclusivas. Dessa maneira, a autora defende que a universidade da mesma forma que reproduz desigualdades, também tem condições de prover acesso e produção de conhecimentos, pois é espaço de formação e reflexão. Aponta também que o próprio formador tem dificuldade para trabalhar com as diferenças, pois, mais do que conhecimentos teóricos lhes faltam condições que extrapolam a docência, que são manifestações de suas concepções de mundo, homem e sociedade, mesmo que seu discurso seja de aceitar e não rejeitar a diferença (MOREIRA, 2004).

Trazemos também, como contribuição, um estudo de Marques e Marques (2004), “Desvelando sentidos no curso de Pedagogia e Psicologia das IFES mineiras”, em que os autores procuram compreender o tratamento dado à questão da diversidade dos/nesses cursos. Em relação à disciplina Educação Especial nos Cursos de Pedagogia, foi constatado que buscavam a caracterização das deficiências, histórico da Educação Especial,

aspectos educacionais da inclusão. Assim os autores argumentam que

Embora tenhamos encontrado em todos os cursos de Pedagogia pelo menos uma disciplina que tratava da inclusão, foi possível destacar em alguns recortes das falas dos entrevistados a situação em que se encontra a temática inclusão dentro do curso, tendo sido explicitada uma insatisfação no que se refere, principalmente, à dificuldade das demais disciplinas em tratar o assunto por resistência dos professores, seja por não compartilharem deste ponto de vista, seja por se restringirem ao estudo de sua área específica de trabalho, não considerando ser este um assunto que atinge o sistema educacional como um todo (MARQUES; MARQUES, 2004, p. 256).

Sabemos que cada contexto universitário tem suas peculiaridades. O currículo 2006 não tem o objetivo de formar especificamente, mas poderá, de acordo com o projeto pedagógico do curso, tratar das questões da escolarização de alunos com deficiência na formação inicial. No caso da habilitação em Educação Especial, mesmo que sejam focalizadas questões sobre a deficiência, isso não significa que o conteúdo explorado dê conta de formar professores que perspectivem a inclusão. Nesse sentido, formar um professor para uma perspectiva de inclusão escolar passa na frente da deficiência, como nos chamam a atenção Ferreira e Ferreira (2004), afirmando que, independentemente das peculiaridades dos alunos com deficiência, a educação deles deve ser destinada a se revestir dos mesmos significados e sentidos que tem para qualquer outro aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao currículo na formação inicial de professores e à perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência e seus conteúdos no CE da UFES, nos discursos empreendidos por alunos em formação e professores formadores, ainda há incerteza

de “a quem ensinaremos e o que ensinaremos”, mantendo a dicotomia entre a formação para o especial e para o regular.

Sabemos que o currículo e o conteúdo ministrados em um curso de graduação são bases na formação inicial, haja vista os desafios que têm sido lançados quando da possibilidade de que alunos com deficiência estejam na escola usufruindo dos processos de escolarização a que têm direito. Nesse sentido, lançamos a seguinte questão: a reformulação dos currículos representa a melhoria da qualidade de formação nos Cursos de Pedagogia, no que tange à inclusão escolar de alunos com deficiência?

Acreditamos que uma questão de peso para que alunos formandos atuem não somente na área da Educação Especial, mas também com alunos com deficiência na sala de aula comum, é que a inclusão escolar deve estar aliada aos conteúdos e vivenciada como uma questão política e social e não apenas como uma questão curricular de aplicação de conceitos. Assim, o professor terá possibilidades de vivenciar a heterogeneidade não relativa apenas à diferença que constitui cada um, mas a heterogeneidade que trata os alunos de forma desigual, que exclui, classifica, normaliza. Esses processos têm caminhado junto à constituição escola na história da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CAIADO, Kátia Regina Moreno et al. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...**, São Carlos, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Cararreto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizman de Laplane. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a reformulação das Diretrizes Curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, 2007

GIVIGI, Rosana do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias**: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa ação crítica, a formação de educadores sujeitos do conhecimento. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação, 2006, Vitória, **Anais...** Vitória, EDUFES, 2006.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich;

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. O conhecimento no mundo atual: os rumos da educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Temas em educação especial**: Avanços recentes (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Meyrelles de Jesus
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

A Educação é ação complexa e abrangente, pois trabalha com as subjetividades humanas, o coletivo escolar, o planejamento educacional, o currículo, as práticas pedagógicas, o acesso aos conhecimentos cientificamente produzidos, a formação em contexto, enfim, conjunto de ações que visam à escolarização de todos os alunos.

A escolarização de alunos que também são público-alvo da Educação Especial¹ tem desafiado a escola regular a ressignificar as práticas pedagógicas, as formas avaliativas, os espaços-tempos de formação para garantir o direito à educação.

Lembrar que essas ações se efetivam na tríade professor-aluno-conhecimento, em contexto socioeconômico, político e cultural, que, na maior parte do tempo, nos implicam, induzindo-nos a buscar e construir avanços possíveis no cotidiano escolar.

Duas questões se colocam quando pensamos a formação continuada sob perspectiva inclusiva: que conhecimentos os professores requerem para escolarizar alunos apoiados pela modalidade Educação Especial? Que ações pedagógicas inclusivas podem produzir esses profissionais, em seus cotidianos de trabalho, a partir da formação continuada?

Tais questões sinalizam formação continuada do tipo que inclua os professores enquanto sujeitos de sua própria prática.

¹ A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram definidos alunos público-alvo da Educação Especial os que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses profissionais precisam refletir, aprofundar seus conhecimentos, socializar suas práticas pedagógicas e delinear projetos de ação.

Visando garantir tais princípios, as necessidades dos professores devem nortear o currículo da formação e as práticas formativas. Esses devem vivenciar as imbricações da teoria em sua prática.

Como grupo de pesquisa da Universidade entendemos que essa instância de ensino superior precisa assumir seu papel político e social fomentando a formação continuada e novos conhecimentos.

Nossos estudos evidenciam que são fundantes os princípios de que a formação se assenta na aposta de pensar a educabilidade de todos os alunos em suas diferenças (MEIRIEU, 2005) e que o professor se coloca na condição de sujeito de seu próprio conhecimento (ZEMELMAN, 2006). Daí defendermos a construção coletiva do conhecimento pelo dispositivo grupal (JESUS *et al.*, 2014), entendendo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é potente na produção de conhecimentos considerando as práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme Santos (2010, p. 60) priorizamos formas de conhecimento que possibilitem “[...] maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle, e na fruição da intervenção”.

Atualmente, o movimento pró-direito social à educação para todos nos desafia a construir espaços escolares inclusivos. Educação inclusiva requer estratégias políticas e pedagógicas que garantam aos estudantes acesso aos espaços-tempos escolares, mas também permanência e ensino.

[...] a educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria

dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações (CURY, 2014, p.1).

Esse movimento impeliu teorizações e pesquisas que passaram a apostar na educabilidade de todos os sujeitos; porém, a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial ainda desafia. Entretanto, trabalhos tomam a pesquisa-ação colaborativo-crítica como caminho possível (ALMEIDA, 2004, 2010; BORGES, 2014; BRECIANE, 2014; CAETANO, 2007; EFFGEN, 2011, 2017; GIVIGI, 2007; GONÇALVES, 2008; NASCIMENTO, 2013; PANTALEÃO, 2009; SOBRINHO, 2009; VIEIRA, 2008, 2012); evidenciando movimentos nos espaços escolares que buscam construir conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva; constituindo ações pedagógicas que apostam na educabilidade humana, na aprendizagem entre pares, no respeito às diferenças humanas e na importância de os sistemas de ensino garantirem acesso e permanência de todos os alunos na escola de ensino comum.

Educar na diferença: contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Ao reconhecer os desafios de educar na diferença, as pesquisas valorizam a potência da ação coletiva, visando reinventar ações, pensamentos e saberes-fazer. A pesquisa-ação colaborativo-crítica evidencia a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o professor-pesquisador a reconhecer a importância de se implicar no campo investigado, criando confiabilidade e dispondo-se a pensar com os profissionais que concretizam os processos de ensino, pois com a pesquisa-ação “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2002, p. 14).

Torna-se então imprescindível no cotidiano escolar buscar constituir movimentos que incluam o agir coletivo e a implicação de todos que almejam educação inclusiva, pois, como nos alerta

Barbier (2002, p. 14), “[...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador [...] *implicar-se* [...]. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo”.

Assim, reconhecemos que os movimentos da pesquisa-ação na escola podem desencadear nova/outra forma de “estar docente”, ou seja, implicado com seu saber-fazer, no individual e no coletivo.

Reconhecemos que educar não é neutro, é ato político: pois, conforme Freire (1995, p. 23), “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político [...]”. Logo, entendemos que o *implicar-se* repercute no agir da pesquisa e daqueles que assumem essa implicação, pois

A pesquisa-ação, por congregar a concomitância de pesquisa com a ação vai criando uma reciprocidade entre ações e discursos; entre pensar e agir; entre saberes e práticas [...] implica propriamente um processo formativo do sujeito e das condições existenciais de sua ação. É um trabalho eminentemente pedagógico e, nestas condições, político (SANTORO; LISITA, 2004, p. 13) [nossa tradução].

Uma das potências que a pesquisa-ação possibilita ao grupo docente envolvido perpassa a alternativa de relacionar a “[...] dialética ação e pesquisa, teoria e prática” (ALMEIDA, 2010, p. 112). Essa é ação que visa à colaboração e à prática cooperativa entre os pesquisadores da Universidade e os profissionais da escola (professores-pesquisadores), buscando reflexões sobre o cotidiano escolar, relacionando teoria e prática e impelindo atitudes investigativas. Essa dinâmica desvela outras possibilidades de ser/estar na profissão docente.

Quando o pesquisador assume a pesquisa-ação, a ênfase do estudo passa a surgir na autorreflexão coletiva, na busca pela superação dos problemas presentes na realidade escolar, em que pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola buscam

transformar as práticas educativas e sociais (JESUS *et al.*, 2009). Porém, essa busca só é possível desnaturalizando questões presentes no ambiente escolar que se tornaram corriqueiras, não mais causando espantos e desconfortos. É nesse processo de transformar o familiar em algo estranho que as possibilidades de mudanças começam a ser potencializadas pelo pesquisador e os professores-pesquisadores.

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que ocorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 16).

Considerando que todos os envolvidos são pesquisadores, na busca do diálogo permanente prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação, concordamos com Freire quando nega dicotomia entre docência e pesquisa:

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2006, p. 192-193).

Compreendemos, então, que o questionamento, a curiosidade e a criatividade são primordiais para consolidar os profissionais da educação enquanto críticos de sua prática, professores-pesquisadores. Essa articulação ação-reflexão nos indica o ponto de partida, e a finalidade se mostra na prática; sem

supremacia da prática sobre a teoria: só questionamentos possíveis (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Assim, a pesquisa-ação aponta a importância da reflexão com os professores-pesquisadores propiciando a dialética teoria-prática, essencial no fazer/agir educacional, efetivando a crítica/indagação tão fundamental à emancipação pelo conhecimento. Essa ação crítica se mostra necessária ao autoconhecimento dos sujeitos e à transformação das práticas educacionais.

A pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz [...]. Nessa perspectiva, espera-se que a pesquisa-ação se constitua em um processo que leve os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las (JESUS *et al.*, 2009, p. 19).

Nesta pesquisa crítica respaldamo-nos também no que Freire (1979, p. 40) nos alerta quanto às possibilidades de modificação da realidade vivida:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Freire (1993, p. 9) destaca ainda a natureza histórica do conhecimento e sua permanente reconstrução. Assim, considera “[...] o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura”. Portanto, a pesquisa-ação

[...] vem se mostrando como uma prática de investigação que busca provocar movimentos nas situações que desafiam e permeiam as questões educacionais, mas também se apresenta

como um campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender, ao adotar a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção (VIEIRA, 2012, p. 127).

Ao assumirmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica, os movimentos de autoconhecimento, da dialética teoria-prática, indagação-crítica, aparecem nos espaços/tempos escolares, podendo ser: os momentos de planejamento e formação em serviço instituídos na escola. Jesus (2007) nos aponta a importância de a teoria perpassar a avaliação da pesquisa e, conseqüentemente, a reflexão para emanar conhecimento:

Em uma pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação. A cada momento de pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas. A discussão sobre esse assunto é uma das características do pesquisador-coletivo. É a teorização que leva o processo de pesquisa à produção de conhecimento. Essa dinâmica exige um diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão do processo de transformação (JESUS, 2007, p. 23).

Esse agir vem desafiando a todos, pois demanda vivência epistemológica, metodológica e política, buscando contribuir para a formação continuada no contexto dos pesquisadores da educação e como caminhos para possíveis reflexões que emergem no repensar práticas educacionais, compreendendo que os profissionais da educação são sujeitos de seus conhecimentos (JESUS et al., 2009).

A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de

mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Faz-se então necessário buscar, com os professores-pesquisadores, formas e espaços de produção de conhecimento e diálogo, pensando coletivamente alternativas possíveis na escolarização de todos os alunos, refletindo sobre a realidade vivida no contexto escolar de maneira crítica e problematizando a educabilidade de todos.

Essa metodologia de investigação vai além dos 'diagnósticos' e das descrições da realidade social, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudanças diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica e a participação ativa na transformação dessa realidade (EFFGEN, 2011, p. 80).

Consideramos que "[...] adentrar o cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações" (JESUS, 2008, p. 153). Do mesmo modo que a constituição do pesquisador, enquanto parte do grupo de profissionais, é gradual, as tão almejadas "mudanças" nas práticas pedagógicas também são lentas, "[...] permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constitui como elementos desafiadores do 'fazer'" (p. 153).

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 782).

Deve-se reconhecer que as mudanças desejadas pelo pesquisador não serão imediatas, nem terão a intensidade almejada, pois são processuais, para Barbier (2002) "flashes de mudanças". Essas possibilidades de mudanças se constituem nos movimentos, nas ações instituídas em negociação constante do pesquisador com o grupo de professores-pesquisadores. Isso demanda lócus de pesquisa, escuta sensível e envolvimento mútuo (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Para continuar o diálogo

As ações colaborativas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica entre os profissionais da escola podem favorecer mediação pedagógica e experiências docentes sobre como garantir aprendizagem no contexto da diferença humana.

Há de se trabalhar apostando no ensinar-aprender, evocando possibilidades de professores ensinarem e alunos aprenderem, constituindo a função pública da escola.

Temos clareza de que a formação continuada extrapola a formação, por entendermos os professores em seu desenvolvimento docente.

Na constituição de uma escola para todos, precisamos adotar, conforme Santos (2007), **subjetividades rebeldes**, ou seja, intensificarmos a **vontade de mudança e de deslocamentos**. Só assim, conseguiremos nos afastar de utopias conservadoras que excluem e segregam todos aqueles que fogem ao padrão humano idealizado.

Meirieu (2002, 2005, 2006) sinaliza para a necessidade de posturas provisórias, plurais e incertas. Oferece-nos, ainda, pistas para pensar tal questão quando nos sugere: "descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão" (MEIRIEU, 2002, p. 34).

Entendemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como potente na perspectiva de intensificarmos a vontade de mudança e de deslocamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

_____. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. 234 f.: II. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CAETANO, Eldimar Souza. **Desafios e Possibilidades à Formação Continuada pela via da Prática Pedagógica**: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2014. v. 1, p. 01-15.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges (Org.) **Professora-pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Política e educação**: ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A importância do ato de ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando idéias**: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: UFES, UFRGS, PUCCampinas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-30.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno.

JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p.139-160.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do(a) educador(a). In: SILVA, C. M. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória/ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 17 - 30.

JESUS, D. M. de; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília/SP: ABPEE, 2012. p. 159 - 174.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandre Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 3 jun. 2014.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Alice Pilon. Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PANTALEÃO, Edson. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTORO, Maria Amélia Franco; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Action research: limits and possibilites in teacher education. **British Education Index** (BEI), Brotherton Library – University, 2004, p. 1-15.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. A participação da família de alunos com necessidades educativas especiais na escolarização de seus filhos: construindo caminhos. In: SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. **Prática pedagógica e relação família e escola: dilemas, desafios e possibilidades**. Vitória/ES: GM, 2009. p. 81-154.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO: DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS ÀS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO

Rinaldo Molina

Desde a década de 1960, até os dias atuais, pesquisadores brasileiros da área de educação se apoiam em processos de pesquisa-ação para estimular mudanças nas instituições escolares (FREIRE, 1967; 1974; SAUL, 1971; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; PENTEADO; GARRIDO, 2010; MOLINA e GARRIDO, 2010; MOLINA, 2007; 2010; CORADIM, 2013; JESUS; PANTALEÃO e ALMEIDA, 2015).

Especificamente para a formação de professores se produzem pesquisas-ação numa linha que valoriza a imersão reflexiva consciente do professor em sua prática, ou seja, a análise refletida intencional, a problematização da prática e a produção de conhecimentos pela pesquisa da própria vivência cotidiana como apoio para a emancipação, para a aprendizagem profissional e para a construção de um novo estatuto social para a profissão (ILHA et al., 2014; AGI, 2012; PENTEADO e GARRIDO, 2010; PASSOS, 2007; MION e SAITO, 2001; MOLINA, 2003; 2005; 2007a).

Numa mesma direção, a pesquisa-ação colaborativa favorece a reflexão compartilhada entre o professor-pesquisador (da escola) (ZEICHNER, 1998) e o pesquisador-professor (da universidade) (ZEICHNER, 1998). Nela, por meio da colaboração, desenvolvem-se processos investigativos que têm por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas escolares, a fim de possibilitar que seus professores, auxiliados pelos pesquisadores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais desenvolvendo o currículo, valorizando uma educação centrada no aprendiz e culturalmente relevante.

Em outras palavras, na pesquisa-ação (PA) a investigação é feita *pelo* professor-pesquisador sobre sua própria prática e, na

pesquisa-ação colaborativa (PAC) o professor-pesquisador investiga a própria prática *em parceria com* o pesquisador-professor. Essa concepção de pesquisa estimula a aproximação entre instituições escolares e instituições de ensino superior, por meio da colaboração em processos investigativos sobre as práticas escolares desenvolvidos *com, para e pelos* professores (FIORENTINI, 2012; IBIAPINA, 2008; PASSOS, 2007; EDUCAÇÃO E PESQUISA, 2005; MOLINA e MIZUKAMI, 2005; MIZUKAMI, 2003; GARRIDO, 2000; GARRIDO et al., 1999; MOLINA, 2007; 2007^a; 2010; MOLINA e GARRIDO, 2010; PROPOSIÇÕES, 2000).

Apesar de ter forte potencial para a transformação do estatuto docente e possuir pressupostos teóricos consolidados que indicam princípios de ação importantes (LEWIN, 1970; COREY, 1979; STENHOUSE, 1985; 1991; ELLIOTT, 1978; 1998; 2000; BARBIER, 1985; CARR e KEMMIS, 1988; THIOLENT, 1985), esses são muito vagos e genéricos já que não definem ou determinam os caminhos da prática. Assim, os pesquisadores que investem na PAC possuem apenas princípios de ação e necessitam, a cada processo, inventar estratégias de atuação.

O objetivo central desse texto é suprir parte dessa lacuna ao apresentar, a partir da análise de um grupo de pesquisas defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Brasil, quais os passos dados para a construção de uma pesquisa-ação em sua modalidade colaborativa. Em outras palavras, a intenção desse artigo é apresentar como a pesquisa-ação colaborativa constrói e organiza seus processos, sinalizando suas estratégias de atuação e mostrando suas possibilidades.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O processo de produção desse estudo teve início com o rastreamento dos resumos das teses e dissertações, produzidas nos programas de PPGE no Brasil entre os anos de 1966 (criação do primeiro Programa no Brasil, PUC-RJ) e 2002 (último ano

analisado), disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas bibliotecas *on-line* das universidades brasileiras.

Foram selecionadas as pesquisas que possuíam no título ou resumo os descritores “pesquisa-ação” ou “investigação-ação”.

Coletamos 236 resumos que, após analisados em seu conteúdo, foram organizados em quatro categorias: “Pesquisa-ação colaborativa” (121 estudos), “Pesquisa sobre a própria prática” (62 estudos), “Pesquisa extraescolar” (39 estudos) e “Outras pesquisas” (14 estudos) (MOLINA, 2007; 2010; MOLINA e GARRIDO, 2010).

Terminada essa fase deliberamos, em decorrência da importância da modalidade de pesquisa para a formação e impactos indicados para a melhoria da qualidade do ensino, por realizar a análise de conteúdo (seg. BARDIN, 1977) do texto completo a partir do seguinte recorte: pesquisas categorizadas como “Pesquisa-ação colaborativa” (PAC), por representarem mais de 50% da amostra de resumos e pesquisas publicadas entre 1997 e 2002, por representarem 65% do total de resumos com a prevalência de 89 pesquisas-ação colaborativas (MOLINA e GARRIDO, 2010).

Em decorrência das dificuldades enfrentadas na coleta, relacionadas com o tamanho do Brasil e a indisponibilidade de formas de acesso à distância (na época da produção desse estudo eram poucos os bancos de teses e dissertações disponíveis na WWW, coletamos 32 pesquisas, amostra desse estudo (lista ao final do texto).

Em linhas gerais essas pesquisas se caracterizam por: abarcarem todo o período estudado; dividirem-se em teses de doutorado e dissertações de mestrado; representarem dez universidades representantes de todas as regiões do país; envolverem escolas do tipo pública com alunos entre 6 e 13 anos; ter entre 1 e 38 participantes; durarem entre 6 e 60 meses.

A seguir apresentamos a análise dos processos e das estratégias de ação presentes nessas pesquisas.

CICLOS: ORGANIZAÇÃO GERAL

Nos 32 estudos analisados evidencia-se um movimento em ciclos ou espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados, assim organizados: 1) preparação e organização do grupo; 2) olhar sobre a própria prática; 3) projeção de novas ações e; 4) formalização e divulgação das práticas.

E, internamente a esses quatro momentos, existe um processo assim organizado: identificados e assumidos os problemas que envolvem o trabalho do professor (conscientização), novas formas de entendimento são pensadas e elaboradas, suscitando a busca de novas propostas curriculares e novas estratégias pedagógicas (planejamento) que, podem levar as novas formas de ação pedagógica (experimentação), inventariadas posteriormente ou durante a ação (registro), que podem encaminhar a um repensar sobre o processo, desencadeando um novo planejamento (reflexão).

Na concretização desses movimentos são propostas ações. Organizamos abaixo essas ações empreendidas por ciclo e, com isso, entendemos dar ao leitor uma visão das estratégias que fundamentam a PAC.

CICLOS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

O primeiro ciclo é organizador e favorece a aproximação entre professor-pesquisador. “Um período de definição da estrutura, do alicerce do trabalho desenvolvido pela equipe” (CARVALHO, 2001, p. 127).

Nele é elucidada a pretensão dos parceiros ao assumir o processo, a formulação da agenda de pesquisa e a definição e organização dos papéis (planejamento), ou seja, é responsabilidade de todos participarem ativamente, situando-se como sujeitos do processo.

As reuniões são o espaço de excelência para a realização das atividades de reconhecimento, questionamento e ressignificação das práticas e teorias dos professores e do pesquisador (experimentação) usada para preservar a memória do processo (documentação). Registros realizados em diários e audiogravação realizada pelo pesquisador ou pelos professores.

O segundo ciclo caracteriza-se pela concretização da parceria a partir da aproximação entre seus membros, bem como o professor é estimulado a implicar-se no processo a partir da aproximação com sua prática. Os professores revelam expectativas e inseguranças com relação ao formato metodológico da própria PAC e, principalmente, solicitam orientações e regras de como deveriam fazer.

Nesse sentido, o professor expressa: “[...] conflitos e tensões tanto [...] de natureza cognitiva [...], emocional/afetivo como também originárias das constantes pressões [...] submetidas dentro da instituição” (NACARATO, 2000, p. 90). (conscientização – reflexão),

Para uma aproximação maior dos envolvidos e reafirmação da necessidade de investimento pessoal e profissional no processo, são efetivadas atividades de sensibilização: dinâmicas de grupo, estudos de caso retirados da própria prática dos professores, histórias de vida, autobiografia, memórias, debates, etc. Os resultados dessas atividades fundamentam a organização de novas ações (planejamento),

Nessa etapa, a sustentação do processo apresenta três importantes estratégias: a introdução das leituras, as reflexões compartilhadas e as definições sobre como abordar a prática como fonte de dados para reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico.

Dois sentidos se manifestam na busca de fundamentos nas leituras. Um é o de confrontar a prática pedagógica diária na expectativa de evidenciar aspectos dessa prática que necessitam de revisão. O outro, objetiva indicar e apoiar novas diretrizes no desenvolvimento da experiência pedagógica.

Nesse momento, o pesquisador atua como mediador entre as leituras e as práticas realizadas pelo professor sendo facilitador para que esse, ao comparar suas práticas com o que estuda, não se torne refém da teoria se sentindo culpado por não conseguir colocá-la em prática como verdade absoluta a ser imitada.

Inicialmente as discussões são tímidas com forte intercessão do pesquisador: “[...] num primeiro momento eu acabava fazendo a mediação entre o que era [nos textos] e o contexto de trabalho das professoras” (NACARATO, 2000, p. 171).

Dificuldades são detectadas quando os professores se confrontam com as leituras: “[os textos] não eram bem compreendidos ou não eram lidos. [...] outra dificuldade foi [...] a sistematização das ideias, escrever os textos, colocar os achados e teorizá-los. (MESSIAS, 2000, p. 92)

Como maior saldo positivo dessa etapa, inicia-se o primeiro nível de pesquisa do professor. Nele o professor direciona o olhar para o trabalho na sala de aula com uma intenção que extrapola o “dar aulas”. Investe agora na compreensão mais profunda do seu fazer.

A aula começa timidamente a se caracterizar como campo de pesquisa (experimentação) assumindo seu primeiro objetivo: ser fonte (dúvidas, questionamentos, impasses) de material para reflexões.

Nesse momento é estimulado o registro das práticas dos professores (documentação) com a intenção de produzir material base para as reflexões acontecidas durante as reuniões.

A implementação de registros se dá com muitas dificuldades. “O temor, a insegurança diante da tarefa de escrever” (CARVALHO, 2001, p. 100). “Escrever, aliás, foi o maior problema do grupo” (CARDOSO, 2001, p. 151).

Para vencer essa resistência inicial à escrita, introduz-se a troca e o debate de textos, a escrita conjunta e o incentivo do pesquisador na leitura, correção e orientação dos escritos.

São tomadas decisões sobre o que registrar e feitas leituras sobre o registro. Inicia-se o registro intencional das práticas que

serve de base para a replanejamento e a construção de planos de ação sobre as atividades de ensino (próximos ciclos).

Com avanços em relação ao ciclo anterior, os registros são realizados pelos professores em diário de campo e em videograções.

Os pesquisadores também registram as práticas dos professores. Para isso, utilizam-se de diários de campo para captar nas salas de aula: a forma de gestão, a articulação entre elementos teóricos e práticos, os recursos utilizados, as atividades e a comunicação didática professor-aluno.

A ação de registrar atinge timidamente os alunos, que demonstram resistência. Eles escrevem sobre as dificuldades/facilidades na aprendizagem ou perguntas e dúvidas sobre os conteúdos ensinados. “É difícil colher as opiniões dos alunos a respeito do tema em estudo [...]. Sinto que, aos poucos, eles vão se soltando e, também têm aqueles que reclamam, que preferem que se encha o quadro de matérias [...]” (BORBA, 1998, p. 77).

Para incitar no professor a investigação há a elaboração e o uso de instrumentos de planejamento, de acompanhamento, de controle e de avaliação das atividades de ensino a partir do uso de, por exemplo, ficha de acompanhamento individual do aluno, exercícios sobre um conteúdo específico, utilização direcionada de trabalhos, registros, entrevistas coletivas.

No terceiro, com maior aproximação e conscientização dos problemas enfrentados na prática, evidenciam-se as socializações e a elaboração e implantação de ações para a superação dessas problemáticas.

Imbricam-se socializações das práticas para troca de experiências e sistematização dos dados para o entendimento do que acontece em classe (conscientização - reflexão).

Nesse ponto do processo, se manifestam conflitos e diferenças entre os participantes e, o pesquisador tem papel fundamental ao não permitir que se mantenham em segredo indícios de problemas.

Em outros momentos, o pesquisador trabalha para que o professor tenha maior segurança ao mergulhar em sua própria prática, ao mesmo tempo em que objetiva ser provocador de mudanças. Apoia e questiona o professor na tentativa de despertar e estimular a vontade de fazer melhor seu trabalho. Para tal o pesquisador utiliza algumas estratégias, por exemplo, mapa conceitual, autoscopia, leituras variadas e trocas de experiências.

O aumento da inquietação sobre o próprio ensino gera uma inevitável intensificação do investimento nas práticas pedagógicas e na escuta do aluno.

Como consequência a transformação do ensino em investigação atinge nesse momento um ponto fundamental, pois nele se empreende a avaliação e sistematização dos dados coletados.

Inicia-se o segundo nível de pesquisa do professor. São ordenadas propostas de ação para a mudança (planejamento). O planejamento dos conteúdos é baseado no interesse e necessidades dos alunos. “[...] os professores investigaram, juntamente com os alunos, os conceitos que estes últimos possuíam sobre os temas que seriam trabalhados e foram elaborados conceitos e reorganizados os temas de estudo para que atendessem as reais necessidades dos alunos”. (TERNES, 1998, p. 57)

O reinvestimento no ensino é impulsionado pela experimentação de novas formas didático-pedagógicas de ação. É primordial, nessa fase, a busca e a construção pelos professores de projetos, em forma de atividades.

A aula assume seu segundo objetivo, o de lugar em que são experimentadas novas hipóteses e estratégias de ensino (experimentação).

Por decisão do professor, encaminham-se ações pedagógicas, deliberadas na reunião e entendidas como necessárias à superação das dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos como, por exemplo: ensino e aprendizagem por projetos; feiras culturais; método criativo; momentos pedagógicos; atividades orientadoras de ensino;

desenvolvimento transpessoal; interdisciplinaridade e informática. Outras atividades aproximam alunos e professores do entorno escolar: excursões, caminhadas pela comunidade, aproximação com pais de escolas vizinhas, etc.

Essas novas práticas indicam novos sentidos para a relação ensino e aprendizagem. “Esses procedimentos significam a busca da autonomia e a oportunidade de professores e alunos, nesses momentos, sentirem-se como companheiros de caminhada, sem que exista a pretensão de que somente o professor é quem sabe ensinar, oportunizando aos alunos viverem uma política de transformação”. (PICCOLI, 2002, p. 29)

No entanto, resistências existem. “[...] duas professoras resistiam aos consensos construídos pelo grupo[...]. Mesmo que não declarassem suas resistências de forma explícita ao projeto do grupo, mantinham na prática de sala de aula, formas semelhantes de hierarquização do desempenho dos alunos” (BORBA, A., 1999, p. 180)

Em linhas gerais, os professores junto aos alunos, manifestam abertura para ouvir; problematizam os conteúdos; aumentam a atenção, o respeito e a afetividade; valorizam o desempenho; compartilham a avaliação das aprendizagens, etc. Os alunos revelam maior autonomia e participação nas decisões sobre o encaminhamento das práticas de ensino; trocam atividades; realizam autocorreção e correção compartilhada das atividades; propõem materiais didáticos etc.

A intencionalidade do pesquisador fica cada vez mais evidente. Há, por exemplo, a formação de grupos e/ou subgrupos entre os professores, como forma de aproximá-los.

Em algumas pesquisas, o pesquisador empreende uma relação de colaboração em sala de aula: “O encontro na prática constitui-se numa boa estratégia de aproximação e de trocas” (Azevedo, 2002, p. 67). Em Borba (1998) e Guido (1997), a professora se sentiu insegura no domínio do conteúdo e pediu ao pesquisador que ministrou a aula (por exemplo, em Guido, 1997, p 115).

Porém tal ação do pesquisador é realizada com muita prudência. “No processo de formação continuada realizada [...], a entrada na sala de aula só se deu após [certo tempo] de contatos diretos com os professores em reuniões, centros de estudos e entrevistas, pois só então havia clima de confiança e eu era vista como mais uma entre todos”. (NIKITIUK, 2000p. 110)

As estratégias de registros (documentação), desses momentos de sala de aula não diferem dos usados anteriormente, mas há melhoria na qualidade do registro.

O impacto do processo de parceria na ação docente, com a compreensão dos progressos e das dificuldades dos alunos, determina a forma de produção do ensino e o interesse pelo que é registrado.

Os registros dos professores e alunos são marcados por relatos de vivências da prática na sala de aula para a compreensão do processo de aprendizagem, para historicizar o trabalho pedagógico, para verificar o impacto da ação educativa, para a elaboração de relatórios de ensino, para capturar a compreensão, as dúvidas existentes e os questionamentos sobre o que foi planejado etc.

O quarto ciclo é complementar ao terceiro apresentando avanços.

Inicia-se com a reflexão e avaliação da situação educativa conjuntamente implementada: socialização das práticas, desempenhos alcançados, sistematização dos resultados da experiência, interpretação crítica do trabalho desenvolvido (conscientização - reflexão).

Nos professores, há maior apropriação dos conhecimentos vividos/dialogados/ teorizados “na forma de um repertório de narrações das situações vivenciadas, e não como um conjunto de proposições soltas e abstratas” (BORBA, A., 1999, p. 97).

Nesses momentos de avaliação é possível detectar problemas presentes na implantação do planejado e indicar novos rumos. “Os momentos de reflexão em relação ao conteúdo eram ricos, porque nas aulas nem sempre os objetivos

pretendidos eram atingidos, percebemos assim a necessidade das interações entre os alunos” (GUIDO, 1997, p. 98).

As teorizações dos professores (Cf. ZEICHNER, 1993) são acessadas e, mudanças são fortalecidas. “O que era discutido e sugerido era incorporado pela professora, que se esforçava para mostrar-se coerente com as deliberações coletivas”. (LIMA, 1998, p. 119)

Nesse ciclo as mudanças se evidenciam a partir da forma de planejamento das ações (planejamento), que já não se limitam aos decididos nos encontros com o pesquisador.

Além disso, consolida-se a organização do programa curricular de acordo com a vida e necessidades dos alunos por meio de observação, diagnóstico e acompanhamento das dificuldades e da formulação de alternativas de solução, ponto chave na elaboração do planejamento e da organização coletiva do ensino.

Com isso, o professor, na tentativa de melhorar o seu trabalho didático-pedagógico, propõe novas formas de ação. Ouve os alunos e os envolve em situações de ensino que procuram melhorar sua aprendizagem. “Os discentes participaram das decisões, das escolhas sobre o que e como trabalhar”. (AUTH, 2002, p. 138)

Destaca-se agora, como um dos principais suportes para a mudança desejada, o emparelhamento entre o que acontece na aula e o que está explícito nas leituras (experimentação).

Consolidam-se novas formas de trabalho em sala de aula e a valorização da criticidade dos alunos. “Uma situação que ilustra a participação dos alunos nas aulas com uma postura mais crítica [...]. Tivemos uma pessoa passando agrotóxicos no pátio da escola sem nenhum tipo de equipamento. [...]nossos alunos nos cobraram como aquele fato era possível. Não foi nada fácil reverter àquela situação (Profª 2)”. (CRISÓSTOMO, 2002, p. 143)

O compromisso dos professores com a estabilidade de uma nova prática como conquista individual e socialização com o grupo (trabalho interdisciplinar) torna-se uma realidade.

A pesquisa torna-se uma prática cotidiana na sala de aula. As investigações dos professores são realizadas por meio de levantamentos para diagnosticar dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos, levantamento da concepção de alunos sobre algum conceito, reflexões sobre a condução das aulas indicadas como desinteressantes pelos estudantes, reflexão sobre registros das atividades desenvolvidas em sala de aula, avaliação da implementação de novas práticas em sala de aula, entre outros. A investigação produzida se volta para sua prática e sobre formas de melhorá-la, entre outras. “Questões muito práticas, rotineiras até [...]” (LUDKE, 2001, p. 89).

Efetiva-se a prática de ouvir os alunos e introduzir conteúdos a partir de conhecimentos já apreendidos por eles. Assim eles são mais solicitados a participar das aulas e convidados a avaliar todas as etapas do processo. Realizam oficinas, produzem textos, desenvolvem projetos em que expõem descobertas, hipóteses, criações e conclusões.

Muito importante nesse momento é a formação de habilidades investigativas entre os alunos. Para isso, são desenvolvidos estudos sobre metodologia de pesquisa, pesquisa de campo, sistematização e socialização das pesquisas e dos resultados obtidos por meio de seminários e pela elaboração e distribuição de textos e avaliação do processo. “[...] os alunos, de fato desenvolveram pesquisas investigando problemas da realidade tendo como ferramenta de trabalho os conteúdos escolares dos diversos campos do conhecimento universal” (GARCIA, 2002, p. 94).

Os registros (documentação) evoluem. Passam a incluir os próprios pensamentos e crenças dos professores, fruto da melhor compreensão de como pratica seu ensino. “Os textos gerados pelos professores [...] traziam em sua maioria não só o relato da prática, mas também uma postura avaliativa sobre o vivido e até as utopias que os guiavam”. (NITIKIUT, 2000 p. 130)

Registram, também, ao elaborarem textos coletivos, relatórios de pesquisa, portfólios e realizarem seminários.

A atuação/registro do aluno também se torna mais significativo. Eles expõem projetos, apresentam teatro na escola, realizam experimentos e utilizam instrumentos de registro (relatórios de atividades e experiências, relatos de excursões passeios, entrevistas, materiais elaborados nos projetos).

Por fim, há a elaboração de textos publicados em jornal: “a publicação do artigo teve um efeito apoteótico, não só entre os alunos da escola, mas também entre professores e outros cidadãos que puderam lê-lo” (LIMA, 1998, p. 141), a produção de textos em livro ou caderno pedagógico que, por sua vez, constitui-se em material didático.

O quinto ciclo inicia-se com a formalização da necessidade de divulgação das práticas e com a necessidade dos professores de melhor qualificação (reflexão – conscientização).

Inicia-se aqui o terceiro nível de pesquisa do professor. Há total implicação do professor com o processo (planejamento-experimentação). Buscam-se novas parcerias dentro das escolas e nas redes de ensino a partir da divulgação, decidida pelos professores e incentivada e acompanhada pelo pesquisador, das mudanças acontecidas nas práticas dos professores.

Realiza-se a divulgação da experiência (documentação). São enviados artigos para periódicos e apresentação dos resultados em eventos científicos.

Para encerrar, verifica-se investimento na melhoria do grau acadêmico, pois professores investem em cursos de graduação e pós-graduação em nível de especialização ou mestrado e, aprovação, em concursos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo apresentado está dividido em cinco ciclos: 1º ciclo – preparação e organização do grupo; 2º ciclo - olhar sobre a própria prática; 3º e 4º ciclos - projeção de novas ações e; 5º ciclo - formalização da necessidade de divulgação das práticas. Todos eles divididos em quatro fases: 1ª fase - conscientização e reflexão

(identificação de um problema); 2ª fase - planejamento (busca de novas estratégias pedagógicas); 3ª fase - experimentação (ação pedagógica) e; 4ª fase - documentação (registros durante ou posteriores à ação).

Cada uma das fases que compõe o ciclo é organizada a partir de um grupo de ações que fundamentam e dão vida a PAC. Sendo que do primeiro ao último ciclo há um aumento na profundidade e no engajamento das ações, tanto dos professores como dos pesquisadores.

Como lugar central dentro do processo, as reuniões se constituíram no espaço de encontro chave para o sucesso da PAC. Nela evidenciou-se o *como* e o *sobre o que* os parceiros refletiram. Nesse espaço pesquisadores e professores interagiram em busca da solução dos problemas escolares por meio do diálogo, com intenção de compreender, interpretar, refletir e agir no universo da sala de aula e, em certos casos, da escola. Pontualmente os professores, na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, foram provocados a problematizar sua forma de trabalhar e a elaborar projetos de ensino, seguidos de intervenção e análise dessas práticas.

Outro fator recorrente é a investigação do professor. O professor tem problemas práticos que necessitam de resolução, ele é um prático e seus problemas são práticos (ELLIOTT, 2000b). A relação ensino-pesquisa é centralizada pelo investimento do professor na transformação da própria prática. Então ele pesquisa, junto com os alunos, para detectar ou ter dados sobre esses problemas e investe em novas estratégias de ensino que acredita que possam dar melhores resultados na aprendizagem. A relação professor-ensino-pesquisa é voltada para melhorar a aprendizagem. “Conhecer e atuar fazem parte de um mesmo processo” (LIMA, 1998, p. 50).

Sobre os registros (escritos, audiogravação, videogravação) verificamos que é algo a ser conquistado. Os professores, em decorrência de vários fatores como, por exemplo, a grande carga horária de trabalho (PRADO; PRADO, 2013) não tem o hábito de

fazer anotações de nenhum tipo de sua prática. O processo mostra as conquistas sobre esse aspecto com o passar do tempo, porém cabe ao pesquisador paciência e tato ao implementar essa prática.

O saldo do processo é que tanto professores, quanto pesquisadores saem ganhando já que por um lado há um movimento dos professores de questionamento sistemático de suas práticas, um compromisso de estudar essas práticas, questionar e comprovar as teorias na prática e uma disposição para fazer isso junto com outros professores e com o pesquisador, fatores indispensáveis para gerar fortalecimento e autonomia dos docentes e, em certos casos produzir conhecimentos. Por outro lado, os pesquisadores adequaram-se à realidade, respeitando o nível de desenvolvimento e as experiências dos professores, partiram de situações concretas, do que era do interesse da comunidade que estava inserida no trabalho coletivo e usaram técnicas participativas que incentivaram a reflexão, a expressão e o envolvimento dos participantes.

Assim, entendemos que as ações aqui apresentadas não descartam outras possíveis, já que as decisões são tomadas em decorrência do processo vivenciado.

Por fim, gostaríamos de alertar que a intenção de nosso artigo é servir de apoio a pesquisadores e professores ao apresentar as possíveis fases para o planejamento e as ações desenvolvidas na condução de processos de PAC. Não temos a intenção de criar modelos, pois como alerta Garrido (2000)

Não há fórmulas, não há respostas dadas. Cada situação é única. Cada grupo tem que partir de sua vivência, de seus valores, de seus saberes e de suas condições. Não há um conhecimento científico a ser aplicado porque não se trata de problemas a serem resolvidos. Os participantes inventam os caminhos. Investigam as possíveis dificuldades que enfrentarão, organizam sua proposta de ação. Experimentam-na. Atentos aos desvios em relação aos fins propostos, investigam a experiência em curso para aperfeiçoá-la ou para corrigi-la a tempo, de modo a não inviabilizar o prosseguimento do projeto do grupo, voltado para valores e

formas educacionais mais democráticas de interação. Neste contexto conhecer e agir andam juntos. (p. 20)

LISTA DE ESTUDOS ANALISADOS

ANDRADE, S.G. *Ações colaborativas na escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, 2000

ARAÚJO, E.S. *Matemática e Formação em Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, 1998.

AUTH, M.A. *Formação de professores de ciências naturais na perspectiva temática e unificadora*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

AVELLAR, R.M.G. *A Avaliação como eixo do projeto pedagógico: construindo uma nova qualidade de ensino*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual Paulista, 2002.

AZEVEDO, C.J.S. *Educação Ambiental: ações compartilhadas escola e comunidade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

AZEVEDO, E.B. *Inglês, língua materna e informática na educação infantil: um esforço pela didática interdisciplinar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

BARCELOS, N.N.S. *A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, 2001.

BERGER, M.V.B. *Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. (Tese de Doutorado não publicada). Pontífice Universidade Católica Campinas, 2001.

BORBA, A.M. *Identidade em construção*. (Tese de Doutorado não publicada). Pontífice Universidade Católica São Paulo, 1999.

BORBA, O. *O potencial da IA Emancipatória para criar e transformar a realidade escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

CARDOSO, A.O. *Da infância à docência: leitura e formação num grupo de estudos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). PUC/Campinas, 2001.

CARVALHO, W. *O componente estético no currículo de biologia do ensino médio*. Tese (Doutorado em Educação não publicada). PUC/SP, 2001.

COSTA, L.M. *Formação dos profissionais da educação em informática: a via da investigação-ação educacional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). UFSM, 2000.

CRISÓSTOMO, A.L. *Relação sujeito conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental*. (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2002.

DICKEL, A. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, Campinas, 2001.

GARCIA, M.F. *A produção do conhecimento na escola pública por meio da pesquisa*. (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2002.

GUIDO, L.F.E. *A evolução conceitual na prática pedagógica do professor de ciências das séries iniciais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). UNICAMP, 1997.

ITACARAMBI, R.R. *A formação de professores comunicadores de matemática: da sala de aula à Rede Internet*. (Tese de Doutorado não publicada). USP, 2000.

LIMA, S.M. *O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). UFG, 1998.

MESSIAS, M.G.M. *Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura "porvir"*. (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2000.

NACARATO, A.M. *A educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao*

aprender ensinando geometria. (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2000.

NIKITIUK, S.M.L. *Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local.* (Tese de Doutorado não publicada). USP, 2000.

NUNES, M.L.R.L. *A educação ambiental e o ensino de ciências em escolas do ensino fundamental em Teresina-PI e Timon-MA.* (Tese de Doutorado não publicada). FUFPIaui, 1998.

PALMA, A.P.T. *A educação física na educação básica e o construtivismo.* (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2001.

PASSOS, L.F. *A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica.* (Tese de Doutorado não publicada). USP, 1998.

PICCOLI, S.M. *Ensinar e aprender: uma possibilidade de transformação do fazer docente de um grupo de professores.* (Dissertação de Mestrado não publicada). PUC/RS, 2002.

RAPHAEL, H.S. *Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação.* (Tese de Doutorado não publicada). UNESP/Mar, 1999.

ROSA, M.I.F.P.S. *A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências.* (Tese de Doutorado não publicada). UNICAMP, 2000.

SILVA, L.M.S. *Em direção à formação de uma comunidade crítica de professores das séries iniciais do ensino fundamental.* (Dissertação de Mestrado não publicada). UFSM, 2000.

SOUZA, N.A. *A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente.* (Tese de Doutorado não publicada). UNESP/Mar, 1999.

TAVARES, N.R.B. *Formação continuada de professores em informática educacional.* (Dissertação de Mestrado não publicada). USP, 2001.

TERNES, I. *Investigação-ação, conhecimento e educação fundamental.* (Dissertação de Mestrado não publicada). UFSM, 1998.

REFERÊNCIAS

- AGI, A.B.P. *A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, 2012.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. RJ: Jorge Zahar, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CORADIM, J.N. Pesquisa-ação no Brasil: um levantamento bibliográfico de dissertações e teses de 1986 a 2010. *E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 4 (2), 2013, 138-162.
- COREY, S. Esperar? Ou começar a saber! In: MORSE, W.C.; WINGO, G.M. *Leituras de Psicologia Educacional*. SP: Cia. Nacional, 1979, 296-302.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA (USP). 31 (3), 2005.
- ELLIOTT, J. What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4), 1978, 335-337.
- _____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, 137-152.
- _____. *La investigación-acción em educación*. 4ª ed. Madrid: Morata, 2000.
- FIORENTINI, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. *Livro 3. XVI ENDIPE*. Campinas: Junqueira & Marin Edits, 2012, 239- 252.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1967.
- GARRIDO, E. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese (Livre-docência em Educação). USP, 2000.

GARRIDO, E. et al. Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes in school practices. *Educational Action Research Journal*, 07(03), 1999, 10-15.

GERALDI, C.; FIORENTINI D.; PEREIRA, E. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

IBIAPINA, I.M.L. *Pesquisa Colaborativa*. Brasília: Liber Livros, 2008.

ILHA, P.V. et al. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (BH), 16(3), 2014, 35-54.

LEWIN, K. Pesquisa de ação e problemas de minoria. In: _____. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1970, 215-230.

MEYRELLES de Jesus, Denise; PANTALEÃO, Edson; LIMA DE ALMEIDA, Mariangela Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, 2015, 1-20.

MION, R.A.; SAITO, C.H. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Fundação Araucária, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R.L.L. *Formação de educadores*. São Paulo; Editora UNESP, 2003.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino*. (Dissertação de Mestrado). UFSCAR, 2003.

MOLINA, R.; MIZUKAMI, M.G.N. A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino. In REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. *Escola: aprendendo a ensinar e a ser professor*. São Carlos, EDUFSCAR, 2005, 220-254.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. (Tese de Doutorado não publicada). USP, 2007.

- MOLINA, R. A pesquisa-ação e suas repercussões: confrontando aprendizagens, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento profissional dos professores. In: ABDALLA, M.F.; LEITE, S.; CARRARO, M.C. (Org.). *Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais*. Marília: EOU/UNESP, 2007^a, 102-136.
- MOLINA, R. Contribuição da pesquisa-ensino colaborativa: análise de dissertações e teses. In: PENTEADO, H.D.; GARRIDO, E. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. SP: Ed. Paulinas, 2010, 351-386.
- MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. *Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2, 2010, p. 27-40.
- PASSOS, L.F. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. *Horizontes*, 25, 2007, 55-62.
- PENTEADO, H.D.; GARRIDO, E. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. SP: Paulinas, 2010.
- PRADO, R.A.N.; PRADO, M.S. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. *Trabalho & Educação*, 22, (1), 2013, 169-182.
- PRO-POSIÇÕES. *Revista da Faculdade de Educação da Unicamp*, v. 11, 1 (31), mar, 2000.
- SAUL, A.M. *Modelo da pesquisa em ação ao treinamento de professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada). PUC/SP, 1971.
- STENHOUSE, L. *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann Educational Books, 1985.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3^a ed. Madrid, Morata, 1991.
- THIOLLENT, M.J.M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora, 1993, 89-110.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras; ALB. 1998, 207-236.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES

Rosana Carla do Nascimento Givigi
Juliana Nascimento de Alcântara

Vivenciamos hoje uma conjuntura em que estudiosos da área da educação têm sido praticamente unânimes em afirmar a complexidade que envolve a escola enquanto instituição, compreendida em suas dimensões técnica, científica e humana. Contudo, para que compreendamos essa questão, torna-se imprescindível ressaltar sua dimensão política, mais especificamente, da política neoliberal regida pelo capitalismo, sobre a qual discorre elucidativamente Mészáros (1995, p.1) neste trecho:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais devorador (que atraí para si) e, nesse sentido, “totalitário”, que o sistema capitalista globalmente dominante. Porque este, sutilmente, sujeita a saúde não menos que o comércio, a educação, não menos que a agricultura, a arte, não menos que a indústria manufatureira, aos menos imperativos cruelmente superimpondo a tudo o próprio critério de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmos” aos mais gigantescos empreendimentos internacionais, e das relações pessoais mais íntimas aos mais complexos de poder de tomada de decisões dos monopólios industriais, sempre favorecendo o forte contra o fraco.

Dessa forma, temos sofrido uma espécie de empuxo para que busquemos incessantemente movimentos hauridos na contracorrente da lógica neoliberal que, inquestionavelmente, atinge e aflige a educação e todos os tentáculos a ela subjacentes. Sendo assim, os processos formativos precisam oxigenar-se da influência do capital sobre o ideário de formação, que há muito

vêm demonstrando seu enfraquecimento e o descompasso com as exigências colocadas hoje aos profissionais da educação, levando ao estrangulamento de possibilidades formativas mais prospectivas, ilhadas que parecem estar nessa crise da educação.

Dentre tais profissionais, temos visto inúmeros estudos envolvendo a formação docente como resposta às demandas atuais, no entanto, privilegiaremos nesse texto a formação sob o prisma da gestão, mais especificamente a formação continuada de gestores no âmbito da educação inclusiva.

Da concepção técnico-científica à concepção democrático-participativa: um salto paradigmático

Numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente (LIBÂNIO, 2013, P. 89).

Para assegurar a gestão democrática da escola, o principal meio é a participação, tendo o envolvimento de profissionais e usuários nos processos de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Está inerente aqui a ideia de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder com definição coletiva dos rumos dos trabalhos.

Decerto esse modelo de gestão visa aproximação da escola com a comunidade, favorecendo sua interação. Tal conceito de participação se fundamenta no de autonomia, acreditando na capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem seus próprios rumos (LIBÂNIO, 2013).

A organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas também a gestão da participação, em

função dos objetivos da escola. Há, indubitavelmente, uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos.

Pressupostos epistemológicos e a relação teoria e prática na formação continuada com gestores

Um dos principais pontos destacados quando pensamos a construção de práticas educativas inclusivas é justamente essa busca pela relação teoria e prática, fundante da práxis. Evidencia-se recorrentemente a relação dialética entre ambas e a importância de construção da práxis enquanto, por assim dizer, ação teoricamente sustentada.

Pensando a potência da dialética teoria-prática, concordamos com Vasquez (1977, p. 206) ao dizer que

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...].

Em nosso envolvimento com as escolas de crianças com deficiência que temos acompanhado ao longo dos quase 10 anos de grupo de pesquisa atuante no estado de Sergipe temos observado a recorrência de discursos que sinalizam para o estatuto de potência da teoria no entrelaçamento às práticas inclusivas.

No entanto, embora não apareça de forma explícita a sobreposição da prática à teoria no âmbito discursivo, a primeira

recebe status privilegiado ao ser enaltecida como o grande diferencial formativo pelos gestores, ou seja, mais do que o desejo pela discussão teórica, pelos pressupostos que fundamentam as ações inclusivas em sua escola, anseia-se massivamente para que a relação entre pesquisadores da universidade e sujeitos da escola se sustente especialmente sob o viés de subsídios para execução de tarefas, operacionalização de estratégias, ainda que estejam carentes de reflexão crítica.

Poder-se-ia dizer, portanto, que há ainda um forte impacto do paradigma da simplificação, herança da tecnocracia, conforme Arroyo (2000, p. 77) afirma que somos gerações de “filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal”, o que vale para o pensamento pedagógico escolar de modo amplo, de docentes a gestores.

Há de se pensar numa concepção de epistemologia da prática e autonomia da crítica, com vistas a constituirmos gestores reflexivos mediante ações colaborativas de pesquisa. Assim, rompe-se com a alienação da técnica, ascendendo à autonomia da crítica. Falamos aqui em epistemologia da práxis, ou seja, um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta. Contestamos, dessa forma, um tecnicismo nos percursos formativos orientado por um positivismo pragmático, o qual

[...] impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa [...]. É preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social (GHEDIN, 2012, P. 148).

Uma formação que se orienta pelo positivismo pragmático não consegue, faticamente, responder às necessidades concretas de um profissional que atenda, mais amplamente, aos desafios

educacionais contemporâneos, tendo em vista que não nos encontramos diante de um problema essencialmente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas estamos deparados a uma problemática eminentemente epistemológica, o que está ligado não somente à formação de gestores e docentes, profissionais da educação de forma geral, mas ao estatuto da ciência da educação.

Outro movimento consiste na prática da epistemologia crítica, entendida como modelo explicativo e compreensivo do trabalho da gestão, propondo um processo de resistência e oposição a uma missão que está inscrita na definição institucional do papel do gestor, inserido num contexto social a ser transformado. Nesse sentido, convergimos com a concepção de Ghedin (2012, p. 151) ao dizer que

[...] a questão que precisamos nos colocar é a seguinte: em que base epistemológica se fundamenta a atual proposta de formação dos profissionais da educação? Esta é uma questão que não estamos em condições de resolver; o que se quer, de certo modo, é evidenciar uma problemática presente na proposta de formação. Isto quer dizer que há uma necessidade intrínseca que precisa se tornar explícita no modo de tratar e propor a formação profissional.

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto básico para a reflexão. Num processo mecânico de formação, em que no ensino-aprendizagem a teoria se encontra dissociada da prática, temos o conhecimento e seu processo enormemente tolhidos. É necessário encarnar teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto para que se compreenda com lucidez o processo de construção do conhecimento. É como estar forçando a separação de algo que é indissociável, pois por conta de uma percepção alienada não se observa sua dialética, como apontara Schön (1992a) em seus renomados escritos acerca do tema.

De acordo com o autor, num contexto em que os principais obstáculos para a prática reflexiva são os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e pela meritocracia, temos um importante lugar concedido à gestão escolar, por isso deve-se redimensionar seus princípios formativos, pois, conforme Gramsci (1985) esses sujeitos podem vir a tornar-se “intelectuais orgânicos”, coautores de um projeto utópico de sociedade capaz de superar as formas convencionais de desigualdade social, de exploração humana e, por fim, da racionalidade técnica criticada, que também não permite ao ser humano se constituir em sua ominilateralidade.

Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética. Essa intencionalidade de separação da teoria e da prática é a pior das violências humanas, segundo Vásquez (1977), por romper com a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. O entendimento é que a separação entre teoria e prática é uma negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação. Ao operar esta “mecânica” instaura-se uma negação, suprime-se ou reduz-se o ser humano apenas a um organismo agente.

Nesse momento de pós-Revolução Industrial (tecnológica), a produção e a transmissão dos conhecimentos se dão dentro de uma “ilógica” (irracionalidade) da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado [...] Nesta mesma “ilogicidade” a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em “formar” o empregado que será selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho (GHEDIN, 2012, P. 155).

Reflexividade crítica x Reflexividade neoliberal

Assim, a reflexividade se coloca na centralidade da relação teoria-prática no contexto formativo. Libâneo (2012) nos ajuda a compreender a concepção de reflexividade ao alçar algumas características comuns a ela, tais como empoderamento dos sujeitos e intelectualização do processo produtivo. Entretanto, aponta diferenças existentes entre tipos de reflexividade, tais como a reflexividade crítica, por ele colocada e aqui também assumida, e a reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática).

Como distinções entre ambas levanta que a primeira atribui como características do educador crítico-reflexivo fazer e pensar a relação teoria e prática; assumir-se como agente numa realidade social construída; preocupar-se com a apreensão das contradições; possuir apreensão teórico-prática do real; possuir atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista; sua reflexividade tem cunho sociocrítico e emancipatório. No que tange à segunda, tal educador se coloca como agente numa realidade pronta e acabada; sua atuação assenta-se numa realidade instrumental; realiza apreensão prática do real; sua reflexividade é cognitiva e mimética.

No âmbito das orientações teóricas, a reflexividade crítica pode ser gerida através dos pressupostos Marxistas/Neomarxistas (Construtivismo Histórico-Cultural ou Socioconstrutivismo ou Interacionismo Sociocultural), do Reconstrucionismo social (Reflexividade crítica), da Fenomenologia (Apreensão subjetiva do real; Reflexividade subjetiva – compreensividade) e da Teoria da Ação Comunicativa (Reflexividade comunicativa/ Reflexividade hermenêutica). A neoliberal, por sua vez, orienta-se pelo Paradigma racional-tecnológico, Cognitivismo, Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação, Pragmatismo, Tecnicismo, Construtivismo piagetiano (LIBÂNEO, 2012).

Ao pensar a formação pela ótica da reflexividade crítica, pensamos necessariamente numa estrutura de organização e

gestão das escolas que possa propiciar espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2012).

A teoria sócio-histórica, com a contribuição dos estudos recentes sobre teorias da ação e da cultura, viabiliza a junção dos componentes da prática dos educadores num todo harmônico, por assim dizer. Possibilita compreender a formação a partir do trabalho real, mediante as práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, divergindo da visão da racionalidade técnica e do senso comum, ainda fortemente marcado nas escolas e instituições formadoras.

A matriz histórico-cultural, formulada por Vigotski e desenvolvida por Leontiev e Luria, cunhou o conceito de ação orientada a um objetivo e mediada por instrumentos. Vigotski desenvolveu a ideia do caráter mediado das funções psicológicas humanas, enquanto Leontiev acrescentou a ideia de mediação por outros seres humanos e pelas relações sociais.

Mediado por ferramentas, o trabalho é também executado por meio de atividades conjuntas, coletivas. Somente por meio da relação com outras pessoas o homem pode se relacionar com a própria natureza, o que leva a que o trabalho surja, desde o seu início, como um processo mediado por ferramentas e, ao mesmo tempo, mediado socialmente (LEONTIEV, IN ZAMBERLAN, 2000, P. 2).

A educação é designada, de acordo com Vigotski, enquanto um processo de apropriação dos signos culturais. Estes signos seriam “instrumentos psicológicos” que ajudariam os sujeitos a organizar seu comportamento e suas ações, mediante o processo de internalização. Para Leontiev, a reflexão mental nos seres humanos vincula-se ao processo da atividade orientada para um objetivo e mediada por esse processo. A atividade de

aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico, conforme acrescenta Bruner (2001).

Tal como a formação docente, a formação de gestores embasada pelo “programa reflexivo” traz valiosos aportes para a pesquisa, como a recusa do profissional da educação meramente técnico, a afirmação da prática como uma ação consciente e deliberada, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais e, por fim, a *correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas*, com a necessidade de estender esse campo de preocupações.

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão escolar e os processos formativos, somos convidados a percorrer o caminho crítico que Saviani (2004a) sinaliza, apontando para uma contra hegemonia nas palavras de Gramsci (1985), configurado através de um movimento de resistência que possa alcançar prospectivamente outra lógica a ser apreendida pelas escolas, para além da arena criada pelo modelo capitalista. Para tanto, urge a necessidade de se elevar a dialética teoria-prática ao patamar de excelência quando almejamos esse processo transformador, para que possa ser capaz de arrebatar velhas configurações de uma escola tensionada entre o cartesianismo dos antigos modelos e a inventividade inerente ao que é plural do paradigma que se filia à diversidade.

Indubitavelmente, tem sido extremamente desafiador nos movimentos de formação continuada em contexto dentro das escolas buscar a legitimação da dialética teoria-prática na construção do educador inclusivo. As lacunas observadas apontam para a necessidade de instituir uma sistematização de estudos teóricos baseados em discussões coletivas, no trabalho de colaboração, pois é perceptível nos enunciados que compõe os discursos dos gestores a ausência de aprofundamento das reflexões em função dos vãos produzidos pela fragilidade da fundamentação teórica.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica: uma alternativa à ressignificação da relação teoria-prática na formação continuada

Para auxiliar a formação de gestores, lançamos mão da pesquisa-formação, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. As discussões aqui tecidas baseiam-se em duas experiências principais do grupo de pesquisa, que servirão apenas como pano de fundo às nossas reflexões: Formação continuada em contexto, com gestores escolares das instituições públicas em que acompanhamos alunos com deficiências; e formação continuada com gestores de três secretarias municipais e estadual de educação, numa parceria Universidade e Secretarias de Educação, com o intuito de instituir processo formativo que culminasse na criação e implementação de políticas públicas inclusivas locais, entendendo que a ação conjunta da universidade com grupos locais pode sinalizar para a superação de conflitos, tensões e desafios que se colocam a uma ação emancipatória no entorno da democratização da educação.

A pesquisa-ação se inscreve no desdobramento histórico ocorrido no século XX, com a institucionalização definitiva da sociologia no mundo e nas suas múltiplas tendências teóricas e metodológicas. Ela tem, por um lado, como preocupação a revolução epistemológica e, por outro, a eficácia política e social (BARBIER, 2002, p. 13).

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da idade. Ela pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulando pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

Significa pensar a ação sempre alicerçada à teoria, de modo que uma só exista na confluência com a outra. Materializando essa relação, poder-se-ia dizer que atua como um

espiral, em recorrentes reflexões sobre a ação. O pesquisador está compreendido dentro do grupo e todos devem participar igualmente, devendo envolver-se nas questões postas no/pelo grupo. O pesquisador tendo por base esses pressupostos entende a realidade como dinâmica e complexa, aprendendo a lidar com os confrontos, embates, contradições e movimentos inerentes ao processo que se constrói.

Entende-se aqui a prática como social e historicamente construída e reconstruída pela agência humana e ação social, numa visão reflexivo-dialética das relações e conexões indivíduo-sociedade. Essa perspectiva é contemplada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, concebendo a prática como “política” num sentido mais autoconsciente – ou seja, entende que estudar a prática é mudá-la, que o processo de estudo é também “político” e que sua própria posição está sujeita a mudar por meio do processo de ação –, bem como é um processo de esclarecimento sobre a posição, a partir do qual se estuda a prática e sobre a própria prática. Essa visão desafia as dicotomias e os dualismos, que tendem a polarizar, procurando sustentação na mutualidade e relacionamentos entre os diferentes aspectos das coisas.

A tela pintada hoje em se tratando da formação nos apresenta a realidade da proliferação de cursos sobre técnicas, novas tendências e teorias, entretanto, essas tentativas “formadoras” persistem refletindo a insatisfação e o despreparo desses profissionais. Os gestores têm sido autores em suas formações? Ou apenas meros espectadores, consumidores de capacitações e especializações que simplificam os fenômenos e desqualificam o processo de autonomia do educador?

Investindo numa educação problematizadora (FREIRE, 1996) em detrimento de uma educação bancária¹, buscamos então

¹ A educação bancária, segundo Freire (1996) concebe o conhecimento como sendo constituído a partir de informações e fatos transferidos de um sujeito para o outro, desmerecendo, assim, a potência de um desses interlocutores que assume uma função passiva na aquisição do conhecimento.

que os sujeitos estivessem ativamente envolvidos no ato do conhecimento. Conhecer, portanto, envolve intercomunicação e intersubjetividade. A intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. É por meio dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que nos permite conceber o ato educativo como um ato dialógico (NOGUEIRA, 2013).

O discurso dos gestores em ambas as experiências evidenciava o conflito entre o reconhecimento da necessidade da construção do conhecimento pela teoria e a não assunção, muitas vezes, dessa conduta durante o percurso formativo, como na contradição denotada nos deslizes dos enunciados.

Nos encontros com os gestores das secretarias, por exemplo, podemos dizer que se observou um grande vão no tocante ao suporte teórico dos mesmos, em linhas gerais. Este aspecto foi notório por todo o desenhar das reuniões e se acentuou quando na ausência das leituras propostas para a discussão das temáticas. Tal fragilidade teórica ressoou na iminente dificuldade em refletir as práticas mediante subsídios teoricamente sustentados, revelando a instabilidade da práxis formativa desses sujeitos. Essa conjuntura evocou o deslizamento pelo aprofundamento teórico que urgia, entretanto, o processo se delineava por entre idas e vindas na teoria, flutuando na tensão entre a necessidade de mergulho na teoria e a necessidade de aproximação com o conhecimento real que lhes era inerente, a fim de impulsionar a construção de conhecimentos cada vez mais complexos, fomentando a espinha dorsal que constituiria os documentos das políticas públicas.

Pela pesquisa-ação o intuito é, necessariamente, provocar mudanças, estabelecer novas vias de acesso à possibilidade de transformação. As mudanças, sejam elas implícitas ou explícitas, objetivam o movimento, apontam para uma dinamização que coloque tanto pesquisadores quanto participantes em conflito com suas concepções práticas e atitudes, e o resultado de mudança não

se pode prever, apenas intencionar, como sinaliza Almeida (2004, p. 180):

Quando a mudança vai ocorrer entre todos os envolvidos, podemos persegui-la, mas, na pesquisa-ação, não há data e hora para acontecer, pois envolve a complexidade e a diferença de cada sujeito, de cada pessoa e dos contextos nos quais estão imbricados (a instituição escolar, o sistema de ensino, a cultura e políticas, entre outros).

Sentiu-se que a alguns a proposta de formação participativa aproximou e fez com que se sentissem mais do que convidados, realmente implicados no processo, e foi possível germinar a discussão dos temas a partir de uma imersão na realidade da qual faziam parte.

Com um grupo menor a análise que se faz é a de que a abordagem produzira a priori um efeito distinto: ao invés de consistir numa força motriz para a participação ativa na construção de conhecimentos, parecia provocar estranheza, tendo em conta que sua trajetória profissional (todos eles servidores do estado/município há muitos anos) fora marcada por formações pautadas na objetividade, desconsiderando as subjetividades que margeiam tais cursos, fundando um modelo esvaziado na articulação da complexidade e do caráter dialógico do conhecimento, omitindo, silenciando ou negando a participação efetiva desses sujeitos, com implicações severas na (não) configuração do gestor enquanto sujeito autônomo, potencialmente intelectual.

Muitas posturas foram intrigantes a princípio, pois, embora esclarecessem a singularidade dos sujeitos da educação especial, pareciam querer transpor exemplos, querer importar modelos, ou talvez uma cartilha de como proceder enquanto profissional inclusivo. Refuta-se muito isso a nível discursivo, mas as condutas urram e se aproximam da intenção de resoluções um

tanto mecanizadas em detrimento da capacidade de reflexão crítica dos movimentos.

Num espaço mais profundo das relações, no decorrer dos processos formativos por essas vias, a partir de uma escuta sensível ao vivido naquele espaço, e para além dele, nas demais redes de significação, sentimos-nos convocadas a provocar, disparar os diálogos, as inquietações, tecer novas formas de capturar os sujeitos.

Constantemente pensamos nas muitas razões para as lacunas teóricas encontradas. Não se trata de outorgar a culpa a quaisquer instâncias, mas de tentar analisar que esse processo é feito a muitas mãos, levantado por múltiplas vozes, desencadeado pela mobilização coletiva. Quando o gestor consegue ter consciência quanto ao seu papel e é capaz de refletir sobre suas próprias faltas, vemos o prenúncio para o fomento de mudanças significativas, vide a conscientização inerente a qualquer alteração de posição/papel.

Desejar as práticas sem a tomada do conhecimento teórico é, indubitavelmente, agir com leviandade diante da complexidade do processo de construção. Trabalhar no grupo o entendimento dessa dialeticidade foi, a todo tempo, nosso desafio e nosso alvo, caminho este percorrido num movimento não linear, entrecortado por conflitos que nos impulsionaram a continuamente remontar e reavaliar nossas próprias condutas enquanto formadores, configurando exaustivo processo de (re)encontros com nosso próprio fazer, com o método e com os pressupostos que sustentaram nossa proposta.

Meirieu (2002, p. 266) indica que essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois jamais encontrarão uma correspondência direta entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática, já que toda experiência educativa envolve “[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reproduzível [...]”.

Diante do aumento das exigências reflexivas vimos profissionais que se deparam com a restrição de seu conhecimento teórico, o que provocou certo incômodo em alguns e o não cumprimento do acordo de leitura dos textos causou visível constrangimento. O fato de nesse modo de conduzir e conceber a relação dentro da formação instaurar o estreitamento dos vínculos entre formadores da universidade e gestores, com todos sendo tomados como intelectuais-pesquisadores numa relação pretensamente horizontalizada, tende a produzir novas conexões psíquicas dentro do grupo tomado como grupo-sujeito, que se desdobravam na necessidade nítida de reposicionamento.

Germinava maior ânsia pelo conhecimento científico: as lacunas cada vez mais expostas começavam a provocar incômodo e, vendo a efervescência das possibilidades quando se faziam interlocutores melhor fundamentados levou muitos deles a uma imersão em seu próprio processo de constituir-se sujeito de conhecimento.

A formação continuada com vistas à inclusão escolar demanda a promoção de espaços-tempos de discussão entre os profissionais da gestão escolar em detrimento de formações verticalizadas, tendo em vista que os processos formativos nesse âmbito tendem também a constituir-se baseados em módulos e etapas a percorrer, e em modelos a reproduzir; são planejados por serviços centrais; que trabalham numa relação de poder vertical do formador sobre o educador; a formação continuada não faz relação com a formação inicial; falam na concepção de transmissão, o que reforça a alienação de boa parte dos gestores. O enquadre de formação acima descrito e ainda perpetuado já demonstrou seu fracasso e aponta, inevitavelmente, para essa necessidade de que partilhemos de saídas para esta problemática que tangenciem as antigas fórmulas.

Provém daí a importância de utilizarmos de modos alternativos, como pelas vias da pesquisa-ação, para que se possa ressignificar a práxis educativa, incidindo, por exemplo, numa concepção de gestão escola/educacional vinculada a essa escola

contemporânea calcada na diversidade. O caminho que apontamos para isso encontra-se no diálogo entre universidade e escola, com a primeira assumindo sua corresponsabilidade sobre os processos educativos no ensino básico.

Considerações finais

Nossos estudos têm demonstrado que a carência de formação continuada para gestores públicos de educação especial não se restringe a contextos pontuais, como o do estado de Sergipe em que nos inserimos, mas reflete um contexto macropolítico nacional, pois, mesmo em face aos esforços, avanços e movimentos que as esferas governamentais e diversas agências de formação têm empreendido, havemos de questionar se para além da oferta realizada estão sendo devidamente consideradas as reais demandas profissionais, se a voz da escola ecoa dentro dessas formações, se suas expectativas e condições de trabalho são, de fato, levadas em consideração.

Por isso, dentro da proposta de formação continuada proveniente da pesquisa-ação, desde a composição dos currículos do que deve ser estudado há uma escuta para os educadores em formação, é um currículo construído coletivamente, temos assim um “currículo vivo”, como levantara Freire (1996). O autor profere que quem ensina deve respeitar a curiosidade, que não se trata de curiosidade ingênua, mas aquela em que o formador captura sinais, pistas, as experiências, necessidades, inquietações e vários conhecimentos para elaborar uma formação que viabiliza os processos de transformação e faça uma leitura verdadeiramente crítica da realidade social.

O olhar crítico-reflexivo sobre as tensões e conflitos levantados pelos próprios gestores possibilita que se possa pensar junto a superação dos mesmos. O contexto político e histórico deve ser sempre levado em consideração quando na concepção teórico-prática da formação. Dentro desses grupos donde constroem-se interações profícuas, numa formação de caráter

flexível, dinâmico e processual, com estatuto dialógico da díade teoria-prática, brotam as redes de colaboração. Partir dos saberes-fazeres subjacentes aos depoimentos dos gestores é fundamental, bem como provocar o entendimento de que os efeitos da formação nessas vias atingem cada sujeito, mas são, antes de mais nada, fruto do coletivo e materialização para o coletivo, tendo em vista os pressupostos da educação inclusiva. Como disse Nogueira (2013, p. 148)

[...] 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.

Pensar a formação continuada pelas vias da pesquisa-ação consiste em um chamamento aos gestores para a assunção de um compromisso ético e política de pela formação buscar aportes para sua contribuição no que concerne à instituição das políticas públicas, desdobramento de outras, mudanças dentro dos panoramas educativos em que se encontram imersos.

Sistematizar os conteúdos, estruturá-los no coletivo significa delinear a práxis formativa através da pesquisa-ação num constante movimento de acompanhar, avaliar, agir e teorizar sobre o vivido. As trocas de experiências oriundas da aproximação entre os próprios gestores e entre os mesmos e pesquisadores da universidade fomenta uma importante interlocução no âmbito da aprendizagem mútua. Flexibilizar o currículo, a discussão, significa considerar o caráter de imprevisibilidade e acomodá-lo a uma estruturação teórico-prática que, nessa dimensão de formação, nunca é estanque, imutável. As vozes que encorpam os enunciados ganham vida a cada encontro e os rumos formativos são ressignificados continuamente, num real movimento espiralar.

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, P. 64).

Por fim, apontamos a necessidade de ampliar o universo de produções acadêmicas no que tange à formação de gestores públicos de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, incorporando a indissociável relação entre teoria e prática, trabalho colaborativo, reflexão crítica, intelectuais transformadores, nesse emaranhado conceitual e de propulsão da ação formativa, com vistas a alçar processos formativos mais prospectivos e emancipadores. Precisamos, em definitivo e cada vez mais, ser capazes que conceber formações que aproximem o “conhecimento científico” da “realidade da prática educativa”. Teoria e prática não podem ser dicotomizadas: são unidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidade de construção de uma prática inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.
- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, p. 11-26.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. A ordem de reprodução social metabólica do Capital. In: **Simpósio Internacional: Lukács e os desafios teóricos contemporâneos**. Paris: 1995.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: constituindo caminhos**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

ZANBERLAN, Maria C. A teoria da atividade: agir para transformar algo. 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA

Mariangela Lima de Almeida
Meiriane Linhaus de Sousa Barros
Janaina Borges Alves

[...] eu percebo que nós temos hoje uma prática fundamentada na teoria mesmo, por que quando eu cheguei tinha uma teoria vazia e como nós chegamos nisso? Nós chegamos nisso dentro de grupo, dentro da coletividade nas decisões [...] (Gestor de Laranja da Terra. In memorian).

Introdução

Neste artigo abordamos processos de colaboração construídos por um grupo de gestores públicos de Educação Especial no Estado do Espírito Santo por meio da pesquisa-ação. Nossa ênfase está nos movimentos vividos pelo grupo diante dos desafios e das possibilidades de conceber perspectivas de formação continuada de profissionais da educação que sustentem a construção de práticas inclusivas.

As reflexões que trazemos são constituídas a partir dos processos instituídos nas últimas décadas nos contextos internacionais, bem como as normatizações legais em âmbito nacional que passam a exigir dos estados e municípios a proposição e implementação de políticas públicas que assegurem a educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial¹ no

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

ensino comum. Em 2001, a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica assegura, em seu artigo 2º, que

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

A partir dessa e outras diretrizes legais, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), os órgãos gestores municipais e estaduais buscam em assegurar que as reformas propostas sejam efetivadas em seus sistemas de ensino. Nesse contexto, novas perspectivas são demandas para coordenadores/técnicos responsáveis pela organização e articulação das ações que assegurem a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Estudos que analisam esse movimento em municípios brasileiros (PRIETO, PAGNEZ, GONZALEZ, 2014; CAIADO, LAPLANE, 2009; LOUREIRO, CAIADO, 2013; GONÇALVES, 2008; JESUS, 2012; JESUS, ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, 2016) indicam que essa configuração passou a exigir dos gestores das secretarias municipais a condução de políticas públicas garantidoras da educação como direito de todos (CÔCO, 2014).

Impulsionados pelos desafios regionais e pelos estudos em nível nacional, que apontam para a relevância e necessidade de estudos sobre as políticas instituídas, os resultados de pesquisas realizadas no Espírito Santo têm possibilitado reflexões sobre como os gestores públicos de Educação Especial vêm se instituindo, formando-se e assumindo esse lugar, bem como se faz e avalia a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação (JESUS, 2009; JESUS, 2011; JESUS, 2012; GOBETE, 2014;

JESUS, PANTALEÃO, ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, CAETANO, 2015; ALMEIDA, 2016).

Desse modo, este artigo pretende aprofundar o debate acerca da formação de gestores públicos de Educação Especial em cenário capixaba. Enquanto grupo de pesquisa², temos investido na pesquisa-ação colaborativo-crítica que tem suas bases epistemológicas e metodológicas alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Apostamos na constituição de *grupos autorreflexivos*, que na pesquisa-ação envolve um processo de autorreflexão crítica e coletiva (CARR, KEMMIS, 1988). Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa (JESUS, 2008). Portanto, os processos grupais constituem-se para nós como espaços potencializadores para nossa própria formação, bem como para elaboração de propostas formativas pela via da produção de conhecimentos.

É nesse contexto que essa perspectiva se sustenta numa outra forma de conceber a razão humana a partir da teria do agir comunicativo em Habermas.

Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004, p. 107).

² Nosso grupo de pesquisa foi constituído e registrado no CNPq a partir do movimento construído nesse estudo com os gestores públicos de Educação Especial. Assim, são membros do grupo professores, alunos da graduação/pós-graduação da universidade, professores e gestores das redes de ensino, e colaboradores de outras universidades brasileiras.

O objetivo deste texto é analisar o processo de constituição da autonomia do grupo de gestores públicos de Educação Especial das regiões sul e serrana do Estado do Espírito Santo. De diferentes modos, os gestores vão se constituindo em comunidades críticas de investigadores a partir da autorreflexão organizada (CARR, KEMMIS, 1988) por meio da colaboração nas redes de ensino e na universidade. Assim, no grupo de estudo-reflexão focalizaremos nossa discussão no que temos chamado de grupos autorreflexivos.

A construção de conhecimentos sobre formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica

As estratégias utilizadas pelo grupo provocam o desejo de buscar mais conhecimentos e oportunizam o confronto de opiniões. [...] A partir do diálogo, das discussões e da troca de experiências, somos convidados a todo tempo a refletir sobre qual o processo de formação continuada precisamos oferecer aos nossos educadores (GESTORA-PESQUISADORA MUNICIPAL).

Há alguns anos temos apostado na potência dos grupos para buscar romper com a lógica de produção neoliberal e instrumental na construção de conhecimentos sobre políticas educacionais e formação de profissionais na perspectiva da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial. Temos assumido a pesquisa-ação em seus princípios epistemológicos e metodológicos, enquanto opção política na construção de conhecimentos *com* o outro e não sobre o outro. Esse movimento possibilita-nos delinear as configurações do grupo de estudo-reflexão de gestores-pesquisadores das regiões sul e serrana do Espírito Santo e professores, alunos da universidade.

Considerando a perspectiva da pesquisa-ação, a formação continuada passou a se configurar em objeto de estudo e investigação, ou seja, ao mesmo tempo que procurávamos

compreender as perspectivas conceituais e construir novas/outras, nosso próprio processo de formação acontecia.

Segundo Almeida (2010), os estudos de pesquisa-ação, na perspectiva da inclusão escolar, têm possibilitado a constituição de comunidades de aprendizagem. Por tratar a inclusão do envolvimento e da atuação de todos que integram a comunidade educativa (gestores, técnicos, professores, alunos, familiares, pesquisadores), ela tem desvelado formas de aprender no fazer da pesquisa, no movimento de reflexão-ação-reflexão crítica.

O movimento de pesquisa constituído com os gestores públicos de Educação Especial iniciou-se em 2013 com a realização de grupos focais (GATTI, 2005) por regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências Regionais de Educação (SRE). Participaram 27 gestores municipais e 06 gestores das SRE's (um número que ao longo do processo de pesquisa vai se alterando). Esses encontros propiciaram um primeiro movimento de engajamento dos participantes, onde tivemos acesso aos acontecimentos no próprio movimento dos grupos.

Nesse momento, buscamos construir com os gestores processos de implicação mútua, considerando-os autores de processos de construção de conhecimentos que ali queríamos tencionar. Contreras (2002), destaca a importância de fomentar a autonomia dos professores, propiciando uma prática educativa embasada nas concepções dos profissionais como sujeitos reflexivos, críticos e responsáveis processo de aprendizagem, superando o modelo de racionalidade técnica.

[...] a autonomia [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal (CONTRERAS, 2002, p.269).

Falamos assim de um grupo de pesquisadores no contexto de suas práticas que buscam observar de outro modo os seus problemas coletivos de forma a encontrar soluções e durante seu processo constroem novos modos de se fazer pesquisa e novos conhecimentos, ganhando autonomia no processo. Segundo Almeida (2010) isso se sustenta pela construção de conhecimentos com o outro, no caso, pela via da constituição de grupo.

Nesse movimento vai se constituindo o *grupo de estudo-reflexão* de gestores públicos de Educação Especial e docentes e alunos da universidade. O grupo elege como foco investigar suas próprias ações, em busca da concepção de formação e propondo-se a mudança de postura frente as propostas de formação continuada diante dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Os encontros iniciaram em dezembro/2014 no espaço-tempo da universidade e permitia-nos buscar junto com os gestores organizar o processo de aprendizagem do grupo, “mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). O grupo apostou na ideia dos pequenos grupos, na construção coletiva, a plenária como momento de debates, decisões e de consensos.

Foram 08 encontros na universidade, incluindo a participação no Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva e a realização do Seminário de Gestão em Educação Especial e Formação continuada em uma perspectiva inclusiva, em que apresentaram os projetos parciais de formação constituídos ao longo do processo de pesquisa.

No geral, nos encontros do grupo analisamos os princípios que fundamentam o processo de pesquisa formação colaborativo crítica; organizamos os processos de conscientização e da aprendizagem do grupo; refletimos criticamente conceitos e concepções de formação continuada; aprofundamos o conhecimento acerca da constituição dos projetos políticos de formação continuada e avaliamos o processo de pesquisa vivido.

Esses momentos não ocorreram de forma linear e, sim, sustentaram todo estudo.

Com a proposta de aprofundar seus conhecimentos e provocar debates, realizamos diálogos virtuais, oriundos de propostas dos gestores na pesquisa anterior (2010-2012), em que sinalizavam a necessidade de constituição de um fórum de gestores públicos de Educação Especial. Inicialmente, a partir das demandas dos gestores, construímos um *website*³ para troca de informações e formação. Com o passar do tempo, percebemos que nossa maior necessidade não estava sendo atendida, assim foi criada a plataforma moodle⁴ com a finalidade de permitir maior comunicação e, diálogo entre gestores e pesquisadores (SILVA, 2014; SILVA, ALMEIDA, 2014a 2014b; RAMOS, CRUZ, SILVA, 2014).

Esses movimentos do grupo propiciam processos de conscientização e de aprendizagem para todos envolvidos. Os gestores colocavam suas angústias e questões em relação a formação continuada, uma vez que partia deles o desejo pelo novo “[...] Afinal, estamos acostumados a realizar uma formação “sob encomenda”. E precisamos aprender a construir um novo caminho” (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, 15/04/2014). Ou seja, um novo caminho que não mais de formações técnicas como vem acontecendo. Dar-se ai o grande desafio, considerando que, de acordo com a fala dos próprios gestores, “os professores do município, quando participam de uma formação, vão à procura de receitas prontas” (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, 15/04/2014).

Enquanto mediadoras do grupo, também acostumados com as metodologias e estratégias tecnicistas, pouco dialógicas, agora estávamos propondo construir uma comunidade de pesquisadores com os gestores e para isso, precisávamos elaborar formas de mediação que propiciassem a participação de todos em todo o processo (HABERMAS, 2004). O autor ainda diz que a

3 Site: <http://www.gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

4 Plataforma moodle: <http://moodle2.ufes.br/EducacaoEspecial/>

mediação é entendida como ferramenta facilitadora de diálogos e resolução de conflitos, reafirmando a autonomia dos sujeitos envolvidos e Sales (2004) explica nosso papel como mediadoras desse grupo.

[...] um procedimento em que através do qual uma terceira pessoa age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever a solução. As partes são as responsáveis pela decisão [...] (SALES, 2004, p. 23-24).

A ação do mediador segundo Sales (2004) nos remete ao que Carr e Kemmis (1988) falam a respeito do exercício de mediador entre a teoria e prática. Esse combinado estipulado entre as partes sobressai diante de como foi trabalhado os grupos autorreflexivos, ou seja, eles continuavam atentos em se organizar de forma a serem mediadores e duplicadores dos conhecimentos adquiridos.

No contexto da produção vivida pelo grupo, em julho/2014 propusemos um encontro descentralizado para acontecer nas SRE's. Naquele momento, a intenção era que os gestores pudessem vivenciar o processo de organização de sua própria aprendizagem, considerando o processo de *autorreflexão organizada*. Propusemos inicialmente um primeiro encontro. A partir daí, os gestores passaram a se organizar em um movimento que toma diferentes contornos em cada regional.

Sem dúvidas esse é um momento ímpar no processo vivido até então. Como pesquisadores externos, amigos-críticos como nos dizem Carr e Kemmis (1988), mais que ter os gestores na nossa pesquisa desejávamos vê-los assumindo seus próprios processos de investigação. Foram vários encontros realizados em cada superintendência, sempre relatos por escrito. Começam a dialogar sobre as práticas de gestão de Educação Especial, as tensões que perpassam as políticas locais e as possibilidades de

construção de uma política de formação continuada em cooperação entre Estado e municípios.

Inicialmente, nós juntamos a SRE A, B, C e D na concepção que a gente tinha no momento de que o primeiro passo era alcançar os diretores, os pedagogos que estavam nas escolas, na intenção de que se ele não tem uma concepção formada do que é Educação Especial, se ela não acredita, não vai produzir também junto com os professores. Partimos desse pressuposto (GESTORA-PESQUISADORA MUNICIPAL, 10/10/2014).

Sem dúvidas a grande produção do grupo foi a elaboração dos projetos políticos de formação continuada, sobretudo por se constituírem no movimento de autonomia e autoria do próprio grupo dos gestores com a colaboração dos amigos-críticos (CARR; KEMMIS, 1988). Os projetos tomaram caminhos e perspectivas de acordo com as demandas, a organização, a regionalidade e os percursos de cada superintendência, municípios e gestores envolvidos. Assim, embora pudessem construir projetos individuais, optaram pela construção de políticas públicas em regime de colaboração.

Dos movimentos que têm se constituído pela via da pesquisa realizada nos últimos 05 anos com esse grupo destacamos para análise e discussão neste artigo os encontros disparados pelos próprios gestores em seus contextos locais (superintendências regionais de educação e os municípios a elas jurisdicionados)⁵. O movimento inicia-se quando no grupo de estudo-reflexão incentivamos os gestores a se organizarem para um encontro em suas regionais e ganha força. Observamos a partir da análise dos dados, que surgem novas configurações por

5 Participaram desse movimento do estudo no qual analisamos neste texto, gestores públicos de Educação Especial de 03 (três) Superintendências Regionais de Educação (SRE) e 27 Secretarias Municipais de Educação das Regiões Sul e Serrana do Estado do Espírito Santo e, ainda, 02 técnicos da Secretaria Estadual de Educação/ES (SEDU-Central).

meio dos diferentes contornos em cada regional, onde os gestores vão constituindo sua autonomia, nos diferentes grupos locais. Esses movimentos têm um dos pontos de culminância o I Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação e Educação Especial (I SCPAEE) que teve como objetivo dialogar sobre práticas de pesquisa-ação articuladas com as redes municipais e estadual de ensino do Espírito Santo e de outros Estados. Nesse seminário os gestores puderam apresentar/debates textos escritos a partir da construção dos projetos políticos de formação continuada desenvolvidos durante os encontros de grupo nas regionais.

Neste contexto, a perspectiva de análise busca estabelecer um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto. Nosso objetivo é, pela tessitura dessa discussão, refletir princípios da pesquisa-ação que marcam a trajetória constitutiva desse grupo de gestores e pesquisadores. Ao mesmo tempo, analisar a relação teoria e prática no processo de constituição da autonomia do grupo a partir da perspectiva de Habermas (2002). Assumimos como premissa que:

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

Buscamos, assim, a construção de conhecimentos com o *outro*. Tomamos a produção do grupo para problematizar pressupostos sobre a potência dos *grupos autorreflexivos* na produção de conhecimentos sobre formação continuada de profissionais da educação, em especial, a formação de gestores públicos de Educação Especial. Elegemos os diários de campo de encontros realizados na universidade; os relatórios das reuniões realizadas pelos gestores nas regionais; os projetos (parciais) de

formação continuada e os resumos/textos submetidos ao SCPAEE como base para essa análise.

No próximo item deste artigo iremos aprofundar acerca dos processos de mediação teoria e prática ocorridos nesse momento de auto-gestão do grupo, ou seja, nos debruçaremos sobre os *grupos autorreflexivos*.

A mediação teoria-prática nos grupos *autorreflexivos*: contribuições da teoria habermasiana

No decorrer deste item, evidenciaremos elementos teóricos que sustentem o processo de mediação entre teoria e prática para que os grupos se constituíssem como autogestores. Das escolhas teóricas, epistemológicas e filosóficas optamos por sustentar nossa proposta de grupo autorreflexivo nos pressupostos de Habermas. Partilhamos de suas ideias quando destaca as funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática enfatizadas:

A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2002, p. 41, tradução nossa).

Tendo como base, a função mediadora da relação teoria e prática de Habermas (2002) que se refere a elaboração de estratégias que levem os profissionais a tomada de *decisões*

prudentes, propusemos um primeiro encontro descentralizado por regiões administrativas em julho de 2014 para que gestores pensassem e desenvolvessem sua própria aprendizagem, considerando o processo de autorreflexão organizada. Esse primeiro encontro teve como objetivo analisar o processo de (re) construção e materialização dos projetos e das ações políticas de formação continuada. Pois segundo Habermas (1987) “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (p. 24, tradução nossa).

[...] o que temos que pensar é: uma política pública [...] que envolva algo mais constante. Mesmo as pessoas não estando aqui, que ela continue, que prossiga. Este é um aspecto que temos que pensar, até em termos de registro de uma política, um projeto, seja a sistematização de uma política, mas que já tenha começado e terá continuidade (GESTORA-PESQUISADORA UFES, 03/06/2014).

De acordo com as políticas governamentais já temos caminhado e pretende-se caminhar ainda mais quando o assunto diz respeito ao acesso e permanência do alunado da Educação Especial (BRASIL, PNE, 2014). Quando falamos em elaboração de políticas públicas de educação, Prieto (2002) traz a luz que a indagação nesse caso é sobre que garantias temos dos governantes a respeito da real participação dos membros da comunidade: alunos, pais, professores e gestores municipais sobre o dever de assegurar educação a todos.

Diante disso, os gestores passaram a se organizar em um movimento que toma diferentes contornos em cada regional onde começam a se perguntar a respeito do que seria essa política educacional de formação. Esse movimento acontece a partir do momento em que os municípios e as superintendências começaram a pensar juntos cada um em sua regional, se

constituindo em grupo na busca de objetivos em comum (HABERMAS, 2002) entre eles, mesmo que esses objetivos não se configurem unissonantes. A singularidade entre cada um desses grupos demonstra o caminhar de cada grupo segundo seus objetivos mais latentes em cada localidade.

[...] nós começamos uma discussão, a nossa primeira pergunta foi o que é que nós enquanto regional, na região serrana, o que é que a gente pode pensar em formação? O que é bacana? A gente estabelecer como parceria entre superintendência e municípios e a gente fazer um trabalho que atenda às nossas especificidades enquanto regional (GESTORA-PESQUISADORA MUNICIPAL, 26/08/ 2014).

Esse processo de problematização, questionamentos e reflexão é propiciado pela pesquisa-ação, considerando que se trata de uma metodologia rica, envolvendo diferentes visões e ideias para situações desafiadoras (BARBIER, 2007). Os gestores enfatizam a parceria e o trabalho colaborativo gerado no grupo. Nesse contexto do vivido, embora cada município e cada SRE busque delimitar suas especificidades regionais, políticas e educacionais, os gestores tomam seu principal interesse em comum para alavancar o processo de construção grupal: a garantia da formação professores e gestores considerando a melhoria da qualidade da educação do público-alvo da Educação Especial. Esse momento é caracterizado por Habermas (2002) como aquele em que os iniciam os sujeitos/investigadores iniciam no grupo um processo de mediação entre teoria e prática, pela **formulação de elementos teóricos** ('teoremas críticos'). Carr e Kemmis (1988, p. 159) interpretam como " [...] proposições sobre o caráter e a condução da vida social". Os gestores refletem sobre a prática da formação no município, ou de sua própria formação para a elaboração de uma ação planejada e coordenada por diversos setores.

No meio dessa discussão a gente levantou questão de avaliação, as questões dos nossos alunos com deficiência grave, as nossas dificuldades nesse processo, esse aluno avança ou não avança? Se não tem aprendizagem? Se não é alfabetizado? Em que momento a gente vai se posicionar? Ele continua na escola sem ter nenhum avanço significativo. É esse o perfil da nossa formação? É pensando nisso que a gente vai se organizar? Quais serão os sujeitos dessa formação? Todos os professores? Os professores da Educação Especial? (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, relato de 28/10/2014).

Em uma relação entre teoria e prática, o grupo vai colocando em xeque seus saberes, ou seja, elaborando teoremas consistentes com o discurso científico, constituindo-se em um grupo “[...] caracterizado por um objetivo em sua situação de interesses” (HABERMAS, 2002, p. 40).

Esse primeiro momento da mediação entre teoria e prática em que os gestores vão elaborando seus teoremas críticos, possibilita os grupos **a organização de processos de conscientização**, segunda função teoria e prática. É nesse momento que os participantes do grupo colocam [...] a prova dos teoremas críticos está nos processos de ilustração onde os afetados reconheçam sem coação as interpretações que se derivam dos mesmos ” (CONTRERAS, 2002, p. 189).

Nesse momento decidimos que seria uma formação em grupo, porque às vezes para um município fazer a formação dele, cada uma fazer a sua formação, porque normalmente o município trabalha muito sozinho. Até o momento G. trabalhava somente com uma pessoa, e outros municípios também só tem uma pessoa. Então para fazerem a formação individual seria muito complicado. Logo pensamos em fazer uma formação em conjunto, que parece que não, a palavra superintendência parece dar um apoio, puxa, chama, seduz! Pensamos em uma formação em grupo (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, relato de 26/08/2014).

Percebe-se assim no grupo autorreflexivo o princípio fundante na estratégia de organização do grupo: a colaboração no processo de construção de conhecimento e aprendizagem frente a formação continuada. No lugar do sujeito/grupo solitário que se debruça sobre seu objeto de investigação, temos um sujeito/grupo que busca o entendimento mútuo, a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade. Nesse movimento percebemos a ação comunicativa que Habermas defende e explica que acontece

[...] sempre que as ações dos sujeitos envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa. (HABERMAS, 1987, p. 285- 286).

Concordamos que por meio desses encontros organizados pelos grupos autorreflexivos, eles começaram a se perceber enquanto produtores de conhecimentos de sua própria prática se baseando agora nos estudos que organizaram conosco nos encontros da UFES e com os encontros organizados com os colegas nas regionais, um processo de formar formando-se (PANTALEÃO, 2009). Passando então, a se organizar em outro movimento com a escrita de seus projetos de formação continuada que em geral optam por uma formação grupal que tem como base a pesquisa-ação no que condiz uma ação planejada dentro do contexto.

Precisamos neste percurso desconstruir alguma coisa, que tínhamos como verdade enquanto processo de formação continuada, uma provocação, vamos colocar dessa forma, que

iremos a cada município e na superintendência levar ao público, ao nosso grupo de estudo que vai debater esta temática. Para construirmos novos saberes, também precisamos colocar em xeque algumas coisas, algumas concepções que temos como verdade [...] Estamos unindo os nossos saberes para construir algo novo, algo que pressupõe uma nova metodologia de formação (GESTORA-PESQUISADORA MUNICIPAL, 18/11/2014).

Os projetos tomaram caminhos e perspectivas de acordo com as demandas locais, a organização, a regionalidade e os percursos de cada superintendência, municípios e gestores envolvidos. Assim, embora pudessem elaborar projetos individuais, optaram pela construção de políticas públicas em regime de colaboração, como destacado em um dos projetos:

As fragilidades e potencialidades dentro da regional são muito significativas, ao ponto de justificarmos as parcerias estabelecidas com todos, uma vez que as tensões, os movimentos vivenciados, as discussões dos grupos focais na SRE com os gestores de Educação Especial e, finalizando com os secretários municipais de educação, que culminou na construção e efetivação de uma Política Pública de Formação Continuada em Educação Especial na regional (TONOLI et al., 2014, p. 4).

Ainda, segundo a perspectiva habermasiana quando discutimos a teoria do agir comunicativo, nos atentamos também para “[...] os conflitos surgem da distorção da comunicação, do mal entendido e da incompreensão, da insinceridade e da impostura [...]” (HABERMAS, 2004). Esses conflitos gerados por via das relações sociais se materializam como desafios a serem superados por intermédio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo esta o movimento disparador de rupturas ideológicas diante a prática social que vem a construir novos conhecimentos.

[...] nós estamos habituados à fazer para, tanto para os nossos professores, especializados, os nossos professores regentes de

classe, pedagogos, nós temos esse hábito de fazer para eles, como as próprias meninas colocaram aqui antes também...e até apresentarem os instrumentos delas de trabalho então com essa preocupação, nós adotamos a política de fazer com, trabalhar com eles, eles participar junto conosco, dessa é...reconstrução, desse novo olhar de formação continuada, dessa prática de formação continuada, fortalecer as práticas pedagógicas e parcerias, porque nós precisamos tê-los como nossos parceiros e não o oposto, estarmos sempre no patamar como os detentores do saber e eles não (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, 18/11/2014).

Os gestores-pesquisadores escolhem uma metodologia com o objetivo de contribuir para a formação continuada nos contextos educacionais, potencializando caminhos para reflexões que surgem no movimento de repensar políticas educacionais públicas, os gestores concordam ao compreender “[...] os profissionais como sujeitos no processo de seus conhecimentos” (JESUS et al, 2009, p.2). A pesquisa-ação por essa perspectiva tem propiciado o grupo de gestores uma forma de investigação-ação crítica para a educação e não sobre a educação (CARR; KEMMIS, 1988). Sendo assim, o professor não deve se fechar somente na sua prática, o movimento de socialização e participação que rompe com a lógica positivista contribuindo imensamente para o processo de formação do indivíduo enquanto profissional. Esse diálogo entre saberes, práticas, teorias e reflexões auxiliam na transformação tanto das práticas educativas como nas sociais.

Dessa maneira chegamos a terceira função no processo de mediação grupal, **selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política** que de acordo com Contreras (2002, p. 189-190) a partir da teoria de Habermas define

[...] por sua própria natureza, depende de circunstâncias variáveis e do prudentemente aconselhável em cada momento, não tendo uma resposta definitiva ou única. Neste caso, é a livre

participação em condições de igualdade que tem de produzir a decisão, porque as estratégias se desenvolvem no discurso prático, sem que haja uma dedução a partir da teoria. A teoria cumpre as funções de ilustração e, na medida que produz a consciência, pode colocar as condições para diluir a deformação sistemática do conhecimento [...].

Logo, a escrita da primeira versão dos projetos políticos de formação se configuram na primeira etapa da terceira função, onde o papel de ilustrador coube aos gestores-pesquisadores. Nosso olhar se volta agora para a etapa seguinte, onde o contexto teórico em que foram escritos os projetos são postos em ação, o contexto da formação realizada a partir desse processo, em um ambiente de livre participação entre gestores, diretores, pedagogos, professores e estagiários agora em condições de igualdade propiciado pela metodologia de formação escolhida por eles para produção das decisões e estratégias dentro de seu discurso prático. Visto que para Habermas (2002) “[...]A reivindicada superioridade do ilustrador sobre aquele que ainda deve se ilustrar é teoricamente inevitável, mas é, ao mesmo tempo fictícia e necessita de autocorreção: em um processo de ilustração há somente participantes” (p. 50).

Nosso intuito é captar o movimento de aprimoramento das estratégias de formação, e de conduta política dos gestores em seus municípios como forma de mediação onde todos os profissionais são participantes do processo. Para isso dialogamos com os gestores, nesse momento, pela via dos textos publicados no SCPAEE.

O estudo de Kuster, Astori e Bernardes (2015, p. 2) coloca em evidencia a importância da escolha metodológica da formação enquanto estratégia apropriada ao afirmar que “[...] a pesquisa-ação tem redimensionado nossa formação ressaltando um aspecto criador/produtor de conhecimento no cotidiano escolar [...]. A forma dinâmica em que o contexto da formação está inserido propicia que a pesquisa-ação colabore ao incitar o envolvimento

entre o grupo de formação, fazendo com que se tornem colaboradores íntimos do processo.

O grupo toma um caráter de pesquisador coletivo necessário para a pesquisa-ação o qual Barbier (2007, p. 104) alerta sobre o cuidado de na sua constituição, pois trata-se de encontrar dentro desse contexto “[...] as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada a reflexão [...] ter cuidado para não estar com personalidades ideológicas e fechadas a análise crítica de sua própria existencialidade”. Essas pessoas seriam a fonte das informações da escola e multiplicadoras do processo de mudança. A figura do pedagogo aparece de forma muito forte nos resumos a respeito disso.

Buscou-se constituir um espaço que permitisse aos participantes (*pedagogos*) a sistematização das próprias reflexões e ativação de um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração com os colegas (BUSS e ESPINDULA, 2015, p.1 e 2)

O estudo de Neves e Fontes (2015) já apresenta que o local desses profissionais é no centro das discussões pois são os verdadeiros atores que podem iniciar um processo de mudança real na sua realidade.

A partir das propostas temáticas geradas no grupo em formação-ação e da metodologia da pesquisa-ação, pretendemos discutir acerca da necessidade da adaptação curricular e o repensar das formas de avaliação praticadas na escola. Acreditamos que são estes atores que poderão processar as mudanças conceituais necessárias a inclusão (NEVES e FONTES, 2015, p. 2)

Esse formato de grupo pesquisador-coletivo e contribui para captura da fala de todos participantes nos textos dos gestores para o Seminário devido o que Barbier (2007) fala sobre escrita coletiva de grupo, e segundo Habermas (1984) o sentido de

validade das informações pode ser estabelecido a partir dos enunciados críticos dos atores entendido aqui como *autorreflexão* do grupo autorreflexivo.

Tal fato já ficou comprovado após o terceiro encontro, onde ouvimos do grupo em formação-ação o quão gratificante tem sido os estudos, que os assuntos trabalhados facilitaram a interação, reflexão, conhecimento e participação nos ajustes que devem ser feitos nas diferentes instâncias curriculares para responder às necessidades de cada aluno incluso Assim sendo, parece-nos evidente e essencial que esta não seja mais uma formação que viabilize novas concepções no ensinar e no aprender em um contexto inclusivo, mas desejamos que esta seja uma ferramenta para os trabalhadores da educação se sentirem **atores e coautores** das histórias vivenciadas no ambiente escolar (NEVES; FONTES, 2015, p.2, grifo nosso)

Coloca-se assim em análise as implicações teórico-metodológicas da pesquisa-ação no processo de constituição da formação continuada em Educação Especial na perspectiva da inclusão feita com professores da Educação Especial e auxiliares/estagiárias da rede municipal, como no caso de um dos municípios que questiona:

Considerando o espaço de formação em seu aspecto produtor de conhecimento, um problema irrefutável se coloca no ato da feitura desse espaço, a saber: em que consiste essa produção de conhecimento? E qual a implicação dos professores e auxiliares/estagiárias nessa produção de conhecimento? (KUSTER, ASTORI, BERNARDES, 2015, p. 01.)

Uma pesquisa-ação desenvolvida coletivamente não existe sem uma real participação de todos os seus sujeitos envolvidos, e a construção do conhecimento por via dela só acontece se essa participação se efetive de todos os modos, por meio dos reais atores do contexto. Barbier (2007) já apresentava que

Não há pesquisa-ação sem participação. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional (p. 70-71)

Como demonstravam Ventana e Pedrosa (2015) que dentro de um contexto onde busca-se a inclusão escolar não só do alunado público-alvo, mas também toda a comunidade escolar e não escolar, cuja finalidade é impactar enquanto cidadania, diversidade e aprendizado coletivo, após aplicação de um questionário para os gestores das escolas de seu município, alvo da formação, as maiores barreiras para a gestão de Educação Especial é a alta rotatividade e a designação temporária de professores.

Nesse contexto, o benefício da inclusão escolar não acontece apenas para crianças com deficiência, mas para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado. Os resultados parciais da pesquisa-ação censitária e questionário fechado no Google Drive com gestores demonstram que os maiores entraves na gestão da Educação Especial no contexto escolar são: alta rotatividade de professores que atuam em regime de designação temporária, falta de coerência entre o discurso e a prática, de apropriação da legislação vigente e da garantia dos direitos fundamentais de todos os alunos por parte dos gestores escolares (VENTANA; PEDROSA, 2015, p. 2).

Assim sendo, reforçamos a potência da pesquisa-ação como metodologia capaz de detectar questões pontuais, e através da colaboração entre os envolvidos buscar mecanismos para construção de novos conhecimentos. Destacamos também a necessidade dos profissionais reconhecerem a identidade docente e desempenharem o papel que lhes cabe. Não vamos aqui discutir

políticas públicas de efetivação e valorização profissional, interessamos a construção da autonomia dos mesmos.

Considerações sobre os grupos autorreflexivos [de Educação Especial]

Sem dúvidas, o que marca o potencial desses grupos denominados como *autogestores* foi a elaboração dos projetos políticos de formação continuada, sobretudo por se constituírem no movimento de autonomia e autoria do próprio grupo dos gestores com a colaboração dos pesquisadores da UFES, amigos-críticos (CARR; KEMMIS, 1988). Os gestores dessas regiões do Espírito Santo adotaram a pesquisa-ação como metodologia para os projetos de pesquisa-formação, colocando os sujeitos como construtores de conhecimento e aproximando a prática da teoria e teoria da prática, partindo da realidade concreta e tendo ela como mola propulsora para a superação dos desafios.

Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais (JESUS, 2008, p. 150).

A elaboração deste texto nos levou a refletir o percurso deste grupo estudo-reflexão, sobre nossa aposta numa formação diferenciada sustentada pela construção do conhecimento *com o outro* e sobre nossa postura enquanto mediadoras desse grupo. Vemos nas análises dos encontros organizados pelos gestores nas SRE's, que os encontros propiciaram um movimento de engajamento.

Os movimentos dos gestores no processo de pesquisa, suas concepções sobre o que é uma formação reflexivo-crítica e suas consequências para a melhoria da qualidade educacional e a

elaboração de políticas de formação inclusiva reverberam no modo como eles têm se colocado enquanto gestores-pesquisadores. Com uma conduta de luta política fica claro o processo de emancipação que vem sendo trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão e sua visão do que é ser enquanto gestor municipal de Educação Especial.

Intriga-nos e estimula as futuras ações destes grupos agora denominados *autogestores* e sua escrita coletiva sistematizada, que a cada dia buscam aprofundamento teórico-epistemológico da pesquisa-ação como forma de se constituírem pesquisadores. Podemos dizer que conhecimentos têm sido constituídos, políticas propostas e ações implementadas na realidade concreta. Mas esse é um diálogo para outro momento!

Referências

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

_____. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** 1ed. Marilía: ABPEE, 2016, v. 1, p. 169-190.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. Os Movimentos e Percursos de Formação de um Grupo de Gestores de Educação Especial e Pesquisadores. In: **II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas,** 2015, Sorocaba. II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas. Sorocaba/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. (BRASIL, 2008) **nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Gestão Pedagógica e Formação Continuada: Diálogos Possíveis/Necessários entre Educação Geral e Educação Especial. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2015. Vitória. **Anais....** Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 303-315, 2009.

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

CÔCO, V. A configuração do órgão gestor da educação municipal: abrangência, espacialidade e orquestração do trabalho. In: CÔCO, V. (Org.). **Desafios na gestão**: secretarias municipais de educação. PROEX/UFES: Vitória, 2014, p. 16-41. comparada. Educ. Soc., Campinas, v.25, n.89, p.1301-1332, 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOBETE, G. **Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014: políticas e direito à educação**. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada dos professores: na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia.** Tradução de Artur Morão. Lisboa:Edições 70, 1987.

_____. **Teoría y praxis: estudios de filosofia social.** Tradução de Salvador MasTorres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2002.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

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

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. P. 139-159.

_____. **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.

_____. **Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo.** In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R. ; CHICON, J. F. **Educação Especial e Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação.** Junqueira e Marin Editores: Araraquara, 2011.

_____. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo : um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da Educação Especial.** [recurso eletrônico]. Vitória/ ES: Secretaria da Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. ; BARRETO, M. A. S. C. ; VICTOR, S. L. **Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar.** In: Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Inclusão, práticas**

pedagógicas e trajetórias de pesquisa. 2ªed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, v. 1, p. 166-175.

JESUS, D. M. ; ALMEIDA, M. L. **Pesquisa e Educação Especial: constituindo pistas de diálogo com a formação continuada.** In: Lucia de Araújo Ramos Martins; Gláucia Nascimento da Luz Pires; José Pires. (Org.). Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. 01ed.João Pessoa: Ideia, 2014, v. 01, p. 85-114.

JESUS, D. M. ; PANTALEAO, E. ; ALMEIDA, M. L.. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 29, 2015, p. 1-23.

KUSTER, P. S.; ASTORI, G. G. G; BERNARDES, T. G. Reverberações entre pesquisa-ação e formação continuada: um breve ensaio. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2015. Vitória. **Anais....** Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

LOUREIRO, A. D. T. ; CAIADO, K. R. M.. Educação Especial na educação básica: análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória, v. 19, p. 39-58, 2013.

NEVES, A.; FONTES, R. C. S. Pesquisa-ação e Formação-ação: práticas a favor de uma nova visão do currículo e da avaliação a partir da inclusão de alunos deficientes em escolas municipais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2015. Vitória. **Anais....** Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. 218 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, set. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=pt&nrm=iso>.

acessos em 19 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300006>.

RAMOS, I. O; CRUZ, S. R. I; SILVA, R. R. **O chat como Espaço de Diálogo: As TIC'S como Ferramenta De Formação.** In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014, Vitória. *Anais*. Vitória: UFES, 2014. v. 01. p. 1-8.

SALES, L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos.** Belo Horizonte: Editora. Del Rey, 2004.

SILVA, R. R. **Diálogos pelas TIC'S: Processo de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos da Educação Especial da região sul do Espírito Santo.** 2014. 103 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

SILVA, R. R. E.; ALMEIDA, M. L. Website: desafios e possibilidades na constituição de um fórum de gestores públicos de Educação Especial. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. *Anais*. São Carlos/SP: UFSCAR, 2014a. v. 01. p. 01-15.

SILVA, R. R. E.; ALMEIDA, M. L. **A constituição de um fórum de gestores públicos de Educação Especial pela via website: dos desafios às possibilidades.** In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014, Vitória. *Anais*. Vitória: UFES, 2014b. v. 01. p. 01-15.

TONOLI, G. S. B. et al. **Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar.** Afonso Cláudio: Superintendência Regional de Ensino de Afonso Cláudio e Municípios da Região Serrana, 2014.

VENTANA, G. G. S; PEDROSA, J. F. B. "Novos Olhares para uma Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades". In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2015. Vitória. *Anais...* Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015. No prelo.

PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA PENSARMOS A SALA DE AULA¹

Ariadna Pereira Siqueira Effgen
Fernanda Nunes da Silva

INTRODUÇÃO

Os processos de escolarização dos alunos considerados público-alvo da educação especial² têm desafiado a escola regular³ na busca de alternativas pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, nossas discussões se presentificam na busca por pensar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; concordamos com Cury (2014, p. 6) ao afirmar que:

¹ Esse texto é constituído por um recorte teórico-metodológico da dissertação de mestrado de uma das autoras (EFFGEN, 2011) e por um recorte dos dados da tese de doutorado da mesma autora, *A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas* (EFFGEN, 2017). Ambas as pesquisas tiveram financiamento da agência de fomento CAPES. Reiteramos que partes do texto encontram-se publicadas no trabalho de Effgen (2016).

² Usaremos as nomenclaturas deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2008).

³ Por escola regular, estamos denominando a escola que todos os alunos frequentam, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, comunicativas, econômicas, religiosas, sociais, culturais e de gênero.

[...] a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas.

Pensar essa questão nos remete a optar pela pesquisa-ação como referencial teórico-metodológico, pois essa forma de pesquisa nos possibilita provocar/construir de forma colaborativa “mudanças” nos contextos educativos, criando espaço-tempo que potencializa a construção e o fortalecimento de uma escola inclusiva. Compreendemos que o sistema educacional/escolar precisa ser capaz de receber “[...] toda e qualquer clientela, independente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais [...]” (VIEIRA, 2011, p. 13) e, para além disso, é necessário criar condições de garantia de aprendizagem de todos que adentram o lócus escolar. Contudo, isso não tem sido uma tarefa fácil. Na verdade, faz-se necessário olhar para uma estrutura que é eminentemente organizada e pensada a partir da perspectiva homogênea, ou seja,

Abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais têm se configurado um grande desafio para instituições de educação básica. Essas instituições, pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, encontram dificuldade em atuar em contextos heterogêneos, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmos diferenciados ou que não falam, não enxergam ou não ouvem. (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 141)

Para além de repensar sua estrutura física, atualmente a escola tem demandado um olhar também para a formação continuada dos professores, a forma de praticar o currículo, os objetivos da avaliação, sua ação pedagógica, a mediação e, a partir disso, ela tem se colocado mais disponível a estabelecer parcerias com as universidades na busca por apoios e colaboração para repensarem juntos os desafios enfrentados pelo contexto educativo na atualidade. O diálogo entre essas instituições tem contribuído para que a universidade repense a própria formação inicial dos professores, pois a escola necessita de um professor engajado nas lutas sociais e políticas, mas que também saiba mediar o conhecimento acumulado pela humanidade de modo que o aluno tenha condições de, pela via desse saber, manter seu vínculo social.

Pensar a partir da realidade e da demanda do outro fez com que o grupo de pesquisa “Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, do qual fazemos parte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscasse realizar pesquisas⁴ que adotam os

⁴ a) “Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada” (2004-2005); b) “O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz: avaliando em contexto” (2006); as duas pesquisas se constituíram como uma das atividades do grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências – Ufes; c) “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas” (2007-2010); d) “Políticas de educação especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial” (2010-2012); e) “Observatório nacional de educação especial no Estado do Espírito Santo” (Oneesp) (2012-2015); f) “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações de indicadores e de tendências em diferentes cenários” (2015, em curso); as duas últimas pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa intitulado Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, coordenado pela professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Por último, nosso estudo de mestrado, sob a orientação da professora citada, possibilitou a produção de um trabalho final intitulado: “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (2011).

pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, permitindo ao pesquisador uma “nova” inscrição, ou seja, “[...] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (JESUS, 2008, p. 139). Ao optarmos por esse aporte metodológico, concluímos que quem trabalha com 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).

A grande potência da pesquisa-ação está em ajudar a legitimar o conhecimento produzido na escola que, por muito tempo, tem sido marginalizado, diminuído e por vezes nem tem sido reconhecido como “conhecimento”. Nesse contexto, vemos a escola tão distante da academia a ponto de nos perguntarmos: “Essa pesquisa tem como objetivo ver ou fazer?”; ou seja, é uma pesquisa que vem mais uma vez denunciar ou dialogar com a escola e com o que estamos produzindo nela?

Nessa direção, estudos como os de Almeida (2004; 2010), Gonçalves (2008), Pantaleão (2009), Vieira (2008; 2012), Effgen (2011) e Jesus e Almeida (2012) nos fazem perceber avanços e mudanças na forma de conceber a pesquisa, seu papel social, sua influência e os resultados produzidos. Temos buscado pensar, como grupo, um pressuposto teórico-metodológico que perpassasse todas as pesquisas produzidas pelo grupo, tomando a pesquisa-ação colaborativo-crítica⁵ como eixo central, como forma/meio de produção do conhecimento junto aos atores envolvidos durante a pesquisa.

⁵ Termo utilizado por nosso grupo como forma de reiterar o *status* teórico-metodológico da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, aqui assumida, tem em suas bases a teoria social crítica de Habermas, estando comprometida com a emancipação e constituindo-se em processo de formação continuada. Assumir tal perspectiva metodológica significa, também, a assunção de uma postura ética e política comprometida com a transformação, pois tão importante quanto a compreensão da complexa, injusta e desigual realidade, é não a conceber como “[...] imutável e incapaz de sofrer ressignificação” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, p. 775, 2014). Significa, portanto, assumir uma postura propositiva que vislumbre possibilidades de romper com o que está posto.

Trata-se, de acordo com Barbier (2004), de uma nova forma de pensar e de fazer pesquisa, na medida em que concebe como indissociáveis pensamento e ação, teoria e prática. Dessa forma, não só os pesquisadores, mas também os sujeitos pesquisados produzem, coletiva e colaborativamente, conhecimento. Conhecimento “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (FRANCO, 2005, p. 490).

É nesse sentido que Jesus aponta como necessária a relação de colaboração entre pesquisadores e pesquisados, entre universidade e escola “[...] em busca de uma reflexão dos contextos que nos auxilie a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação” (2008, p. 144). Essa relação precisa, portanto, ser horizontal, na qual todos os sujeitos tenham abertura para falar e se posicionar, construindo e reconstruindo coletivamente o processo imprevisível da pesquisa.

Assim, Almeida define a pesquisa-ação:

[...] uma forma de investigação socioeducativa, a partir de processos coletivos de colaboração, de autorreflexão crítica com vistas a possibilitar mudanças no cotidiano escolar, promover a constituição de novos conhecimentos para docentes e discentes e

instaurar ações políticas educacionais que tomem como referência as necessidades dos processos de escolarização locais. (ALMEIDA, 2009, p. 15)

Dito isso, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, para além de atividade de investigação, constitui-se também em formação para o grupo envolvido. O enfoque não está no resultado, mas no próprio processo de pesquisa, a partir do qual, por meio de reflexões contínuas ou – como designadas por Barbier (2004) – em espirais, os demais participantes da pesquisa acabam “[...] incorporando atitudes na direção de constituírem-se em investigadores no contexto da prática” (FRANCO, 2005, p. 498). Assim, corroboramos com a afirmação de Pimenta, de que “[...] à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais” (2005, p. 536). Esse exercício coletivo de reflexão crítica, ao nosso ver, é capaz de transformar participantes, suas práticas e a realidade escolar.

As implicações da pesquisa-ação no espaço da sala de aula

Temos nos desafiado, a partir do entendimento de que a educação é direito de todos, a pensar/pesquisar formas de colaboração com a escola regular, na intenção de que ela se constitua inclusiva. Para tanto, tínhamos como objetivo geral no estudo de doutorado (EFFGEN, 2017) analisar as intervenções pedagógicas que podem ser planejadas/desenvolvidas numa perspectiva colaborativa, tendo em vista o fortalecimento do processo de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI)⁶ e Transtornos

⁶ “A concepção de deficiência intelectual foi diferentemente conceituada, ao longo da história, com terminologias e classificações que foram modificadas e atualizadas de acordo com o contexto de cada época, com interesses econômicos e ideológicos (sociais religiosos e políticos); [...] sob influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a

Globais do Desenvolvimento (TGD), matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Nessa direção, nosso estudo evoca um olhar para a realidade concreta da escola, enxergando as possibilidades existentes, de modo a criar, juntamente com os envolvidos, uma rede de colaboração que pudesse significar a construção de alternativas educacionais curriculares em ação nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem.

Realizamos a pesquisa em uma escola pública municipal por 20 meses (entre os anos de 2014 e 2015). Utilizamos, como instrumentos para coleta e registro dos dados, o diário de campo, filmagens, gravação de áudio, questionários e documentos fornecidos pela escola. Além disso, participamos de momentos de observação e planejamento. Isso nos possibilitou momentos de ação e reflexão; momentos cíclicos, pois se retroalimentam.

Os primeiros meses na escola foram de observações, em busca de captar as demandas da instituição, de estabelecer vínculos afetivos e de confiança. De forma lenta e concomitante, começamos a dialogar com a escola sobre as demandas percebidas e ouvir os profissionais nos seus desejos e anseios. Após esse momento, escolhemos acompanhar o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento do aluno Filipe⁷. Tal escolha nos colocou diante dos profissionais que atuavam diretamente com ele, e gradativamente fomos criando um grupo para que pudéssemos pensar coletivamente e pela via da ação grupal os processos de aprendizagem desse estudante.

designação das pessoas com esta característica, a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, nos últimos anos, deficiente mental. Atualmente, sob o reflexo de correntes que defendem a escola inclusiva, propõe-se a substituição deste último por deficiência intelectual” (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011, p. 3). No Brasil, o novo termo está sendo mencionado nos documentos orientadores do MEC e da SEDU. Diante disso, usaremos o termo “deficiência intelectual”.

⁷ Aluno com autismo.

Nesse sentido, o grupo tornou-se potente espaço para pensarmos as demandas de aprendizagem dos alunos, bem como as estratégias. A essa constituição grupal, preocupada e engajada em construir novas alternativas para a realidade apresentada, denomina-se “pesquisador-coletivo”. Barbier (2004, p. 104-105) argumenta que 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 [...]. O pesquisador coletivo representa uma entidade que não poderia ser reduzida à soma de seus membros [...]. É no âmago do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção.

A própria constituição do pesquisador-coletivo emanava a ideia de colaboração. Assim sendo, por ela entendíamos uma construção mútua, mas que também tivesse uma característica em que o pesquisador/agente externo ou pedagogo podia assumir o “fazer por” (EFFGEN, 2011; ALMEIDA, 2004) como forma de mostrar as possibilidades num ambiente complexo e, aos poucos, no próprio movimento da pesquisa-ação, o contágio ocorreria e possibilitaria disparar movimentos na escola.

Nesse sentido, a ação colaborativa, numa perspectiva grupal, junto aos professores dos alunos com DI e TGD, possibilitava-nos pensar as ações pedagógicas necessárias para que esses alunos pudessem fazer aquisição do conhecimento. Essa metodologia investigativa possibilitou ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da complexidade do real, produzindo novos sentidos, mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, o não saber, a contradição e o imprevisível como partes do processo de mudança.

Assim, planejávamos as práticas pedagógicas para que pudéssemos, pela via da ação pedagógica, garantir o acesso ao

conhecimento de todos alunos, ou seja, acesso ao currículo escolar. Estavam envolvidas diretamente nesse processo a professora da sala de aula regular, a professora especialista, a pedagoga e a pesquisadora. A partir desse pesquisador-coletivo, agíamos, refletíamos e agíamos novamente, vivenciando o que Barbier (2004) denomina de espirais reflexivas, ação-reflexão-ação. Dentro desse processo, vivíamos nossa formação continuada, que era também o espaço-tempo de discutirmos e aprofundarmos nossas demandas pedagógicas ao ensinar o aluno.

Um exemplo prático aconteceu quando a professora planejou uma aula sobre fontes históricas, com a intenção de trabalhar as diferentes fontes de modo que os alunos pudessem compreender que há diferentes fontes e, obviamente, saber fazer uso delas. Trazemos aqui, diante disso, o episódio⁸ “Fontes Históricas” para vislumbramos que pela via das práticas pedagógicas é possível desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula regular para contemplar as necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Esse episódio aconteceu em 2015, na sala do “4º ano 2”, com uma turma com 30 alunos – dentre eles, Filipe e Douglas⁹.

No dia 16/03/15 a professora Elisa estava trabalhando em História os “Tempos e as memórias”, assim a aula girava em torno de Fontes Históricas, os diferentes tipos de fontes, tudo

⁸ Optamos por trabalhar com episódios, por ser uma forma de categorização e organização dos dados que potencializa leveza ao texto e ao mesmo tempo densidade nas questões discutidas. Os episódios nos permitem rever, conjecturar, captar pistas e indícios, analisar, compartilhar dados e instigar novas/outras pesquisas que possam aprofundar temáticas que neste estudo tenham sido trabalhadas de forma tangencial. A opção pelos episódios nos ajudou a categorizar os dados e analisá-los qualitativamente a partir do referencial teórico-metodológico que adotamos. Isso nos possibilitou a construção de reflexões e conceitos teóricos, bem como a problematização de questões que parecem “naturalizadas” na escola (cf. PEDROSA; CARVALHO, 2005).

⁹ Aluno com deficiência intelectual.

isso pela via do livro didático. O livro apresentava muitas imagens sobre as fontes históricas e ela explicava bem o conteúdo, esclarecia as dúvidas, fazia uso das imagens, mas tínhamos a sensação, assistindo a aula, de que os alunos estavam apreendendo pouco da temática. A aula transcorreu normalmente, e logo após tivemos um planejamento. No planejamento, nós a questionamos: “Elisa, percebi que em História agora será trabalhado o tema fontes históricas; como você pensou sua aula?” Elisa nos coloca: “[...] menina, como não pede aprofundamento do assunto, pensei em passar de modo mais superficial, acho esse assunto difícil de ser trabalhado. Mas você tem alguma ideia?” Sugeri então “trabalhar, por exemplo, pedindo aos alunos para trazer fotografias antigas, objetos; enfim, nós também poderíamos trazer, por exemplo, toca-discos antigo, disco de vinil, um ferro de passar antigo, vasilhames, panelas, dinheiro, roupas, essas coisas. O ideal seria, por exemplo, fazermos uma visita com eles no centro de Vitória, mas sabemos que é complicado; mas eu acho que a gente poderia tentar nesse momento trazer os objetos [...] Trazer pra ver essas coisas, eu acho que seria legal para o Filipe. Penso que toda a turma irá se beneficiar, mas para ele manipular aquilo ali; eu acho que ia explorar um pouco mais [...] as fontes históricas. Porque o grande problema da disciplina de história é esse distanciamento existente/produzido entre a história e a vida cotidiana. [...] Então eu acho que precisamos dar uma outra conotação de história pra esses meninos, para eles entenderem que nós somos hoje um passado muito recente. E futuramente a gente vai fazer parte”. Dizia a professora: “[...] então assim, como é que constrói com eles a importância da história? Se ontem a tarde nós tivemos uma passeata é porque historicamente no país você teve um movimento que pela via de manifestações você conseguiu mudanças”. No transcorrer da semana foram feitos movimentos no sentido da organização da aula. No dia seguinte, a professora especialista estava na escola e conversamos com ela sobre os planos futuros. Ela nos fala que irá organizar seu planejamento de forma complementar ao trabalho da sala de aula. Destacamos que durante a semana fomos articulando com a mãe de Filipe para que ele não faltasse

na segunda-feira. Ele era um aluno faltoso, e tínhamos que convencê-la constantemente sobre a importância de ele comparecer, de que havíamos planejado uma aula muito especial para que ele pudesse participar. Na data prevista a professora retoma o assunto, recolhe os objetos que os alunos trouxeram e diz que tem uma surpresa para eles após o recreio. Durante o recreio, organizamos a sala de modo que as cadeiras ficassem em círculo. No meio, arrumamos uma grande mesa com vários objetos. Quando o sinal soou, anunciamos o fim do recreio, a turma inteira já estava à porta, e Filipe junto. Abrimos a porta e explicamos que tudo poderia ser tocado com cuidado, para não estragar. Assim eles entraram, manipularam todos os objetos, conversaram uns com os outros, perguntaram sobre o uso de alguns objetos “estranhos” (monóculo). Durante aproximadamente 30 minutos a sala parecia estar em festa. Filipe olhava os objetos, tocava-os. O que mais o encantou foi um álbum de fotos do casamento da mãe da pesquisadora. Sentamos e fomos contando para ele toda a história das fotos, quem eram aquelas pessoas com aqueles cabelos diferentes, com roupas diferentes, e ele nos ouvia atentamente e devagar; as crianças foram interessando-se também pela história. De repente estavam todos escutando atentamente as histórias, e começaram uma entrevista informal com a pesquisadora, sobre cada objeto, buscando entender e apreender todo aquele conjunto de informações que aqueles objetos carregavam em si. Um momento muito emocionante para a pesquisadora, pois sua história atravessada por culturas, moda, costumes, princípios e a própria evolução tecnológica vira o meio pelo qual é possível entender a função que a história tem na vida da humanidade, de um modo leve e interessante. Passado esse momento e a euforia, nos acomodamos no círculo e a professora nos contou a história do livro intitulado “Os guardados da Vovó”. A partir de todo esse conjunto de vivências é retomado o conteúdo, agora cercado de sentido, e o debate ganha vida. Os alunos fazem suas articulações, retomam os conceitos científicos de forma articulada, os conhecimentos prévios dos alunos são ampliados, e Filipe nos evidencia a compreensão do que são fontes históricas.

Diante disso, percebemos que a concepção que cada um tem de trabalho colaborativo tem se mostrado subjetiva e um tanto particular – razão pela qual muitas vezes fica inviabilizado o estabelecimento desse tipo de trabalho. O colaborador não pode se colocar de forma invasiva, precisa ser cuidadoso, atencioso. Há que se ter uma conduta ética e sensível ao outro e uma capacidade de negociação, articulação e gestão inteligente dos conflitos que possam surgir no convívio.

Os papéis dos envolvidos nessa ação colaborativa precisam ser claros, para que os conflitos possam ser minimizados e/ou evitados. Essas ações são fundantes do sucesso de um trabalho colaborativo. A colaboração para garantia de aprendizagem do trabalho docente com a diferença humana precisa ser constantemente evidenciada, pois, para Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2003, p. 47).

A relação estabelecida precisa ser de troca o tempo inteiro. Não é possível colaboração em uma relação em que há hierarquias de saber; todos os saberes precisam ser considerados e valorados. Além de potencializar o processo, isso possibilita aos envolvidos cada vez apostar mais alto. Assim, um processo de confiança instaura-se de forma ética e coerente, pois ambos envolvidos sentem-se parte de uma ação coletiva e seguros para expressarem seus medos, tensões, angústias e inclusive o não saber, sem se sentirem expostos e desvalorizados. Reconhecem no outro o acolhimento necessário e ao mesmo tempo a solução passa a ser gestada de forma conjunta.

Quando o pesquisador se insere na sala de aula com o professor, propicia-se a compreensão do espaço-tempo de aula como colaborativo de aprendizagens mútuas, e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores, como nos contam os autores-pesquisadores, o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos. (ALMEIDA, 2010, p. 212)

Foi a partir de princípios claros e éticos e num contexto de parceria que foi possível à pesquisadora perceber que os alunos do “4º ano 2” não estavam apreendendo o que a professora Elisa estava explicando sobre fontes históricas e, num segundo momento, expor a situação de forma tranquila, mas ao mesmo tempo em que se pudesse problematizar e pensar em alternativas. Inicialmente estávamos tensas, estudávamos o melhor momento para dizer a Elisa que sua aula poderia ser ainda mais potente, sem que isso significasse uma desvalorização do seu planejamento e da sua mediação. A atitude de Elisa sempre nos deixava tranquila, e por isso a abordamos, mesmo numa situação que considerávamos carregada. Elisa prontamente percebe que não era uma crítica a sua aula, mas sim uma forma de potencializar o conhecimento para todos os alunos.

O conhecimento precisa ser apreendido por todos os alunos de forma que permita aos aprendizes novas/outras articulações e a formação de conceitos, num processo de desenvolvimento. Assim,

[...] o educador deve assumir sua tarefa sem estados de alma: ele deve instruir a criança sobre o mundo e resistir à tentação pedagógica de abandonar os ‘conteúdos de conhecimento’ em proveito de metodologias sem valor cultural próprio, isto é, sem um poder verdadeiro de criar o vínculo social [...]. Deve introduzir a criança no trabalho intelectual exigente, que é uma condição para chegar ao entendimento do mundo [...]. Ele deve [...] resistir às pressões daqueles que lhe fazem crer que as crianças podem governar a si mesmas: se fosse assim, não seria necessário educá-las. (MEIRIEU, 2002, p. 115)

Não é uma tarefa fácil, mas possível – principalmente quando há o outro para pensar junto. Assim, quando pensamos os desafios da ação pedagógica que deem conta da diversidade existente em sala de aula, compreendemos o pedagogo e o professor especialista como dois profissionais que podem, junto

com o professor regente, desenvolver ações potentes. O trabalho colaborativo pode ser uma via que envolva essas três pessoas dentro do espaço escolar. Além disso, o professor especialista, pela via do trabalho colaborativo, alimenta sua prática pedagógica para o atendimento educacional especializado, dando o caráter complementar desse atendimento.

A intervenção baseada no ensino colaborativo envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. (CAPELLINI, 2004, p. 9)

Por isso temos cada vez mais ajustado nossas lentes ao olhar para a sala de aula, pois há ainda muitas tensões a serem resolvidas. O professor sente-se solitário no fazer pedagógico frente às demandas da escola que busca ser inclusiva. Para além disso, a sala de aula regular ainda é o espaço em que o aluno passa mais tempo, e esse local e os que lá estão precisam ser olhados e potencializados.

A colaboração entre professores do ensino regular, de Educação Especial e do pesquisador externo se configurou como um dispositivo capaz de possibilitar ações docentes no contexto da inclusão escolar.

A adoção [...] [da] pedagogia diferenciada configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula, que necessita ser construída coletivamente por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, convivem com esses desafios, uma vez que trabalhamos com sujeitos concretos que portam percursos e ritmos de aprendizagens diferenciadas e expectativas singulares em relação à produção de seus conhecimentos, demandando trabalhos diversificados e distantes de estratégias e mediações

prontas que, às vezes, parecem retiradas de ‘manuais ou receituários’ de como ensinar e aprender. (VIEIRA, 2008, p. 221)

Capellini destaca que o trabalho colaborativo precisa ser um espaço de reflexão da ação pedagógica para ambos os envolvidos no processo; um tempo de compreender as tensões e, com equilíbrio emocional, geri-las para voltar a agir:

Nesse sentido deve se ressaltar a importância de o professor desenvolver a competência para tomar sua própria atuação como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional. Essa tematização da prática, como processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação cotidiana de leitura no contexto do qual as ações pedagógicas propostas [...]. Essa leitura e reflexão são necessárias para que o professor tenha condições de avaliar permanentemente suas ações, tomando decisões sobre a melhor forma de intervenção [...]. (CAPELLINI, 2004, p. 73)

A pesquisa-ação se apresentou como uma possibilidade de articular ações colaborativas entre os sujeitos que na escola estão engajados em promover a aprendizagem daqueles que ali adentram. Nessa perspectiva, a formação em contexto pode se configurar numa via potente, num sentido amplo de entender as questões que envolvem esses alunos, tomando as ações pedagógicas como centrais para serem pensadas a aquisição de conhecimento desses alunos.

[...] a colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como

processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778)

Concordamos com Jesus, quando afirma que se faz necessário trabalhar com os profissionais da educação

[...] de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais. (2008, p. 143)

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

Diante do trabalho com alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, foi preciso reconhecer cada sujeito como ser complexo, partindo do pressuposto de que ele se constitui nas inter-relações e nas condições concretas da sua realidade, que não é única, mas perpassada pelas múltiplas experiências dos lugares que eles ocupam. Assim, a escuta sensível possibilita a atribuição de sentidos, que se reflete na implicação dos envolvidos, pois “[...] implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101).

Como pesquisadora, sentíamos-nos instigadas a participar dessa rede colaborativa, num processo de problematização do trabalho educativo, no sentido de potencializar e criar, junto com os professores, novas/outras ações pedagógicas que garantissem a aquisição do conhecimento.

Considerações finais

Assim como Ainscow (2009) e Almeida (2004), pensamos em uma escola inclusiva que contemple a diversidade, encare as diferenças como oportunidades enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem e como capazes de disparar outras/novas práticas pedagógicas. Não negamos, contudo, que isso ainda se constitui um desafio para os professores e demais profissionais da escola, e acreditamos que a formação continuada numa perspectiva crítica emerge como importante alternativa.

Buscamos nesse texto apresentar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de investigação e de ação frente aos desafios que se colocam diariamente no cotidiano escolar. O viés aqui adotado não hierarquiza as relações entre teoria e prática, ação e investigação, pesquisador e pesquisado, mas as considera numa perspectiva dialética. Assim, a participação efetiva do grupo pesquisado, a partir de espirais de reflexão-ação-reflexão, foi essencial em todos os momentos da pesquisa, tendo se constituído em um processo formativo para professores da escola estudada, mas também para pesquisadores da universidade. Trata-se de uma via de mão dupla em que professores e pesquisadores se formam a partir de processos coletivos de autorreflexão crítica, que devagar vão construindo outras práticas pedagógicas, pois

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar. (FREIRE, 2003, p. 39)

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

_____. Que bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009. p. 11-22.

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

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2014. v. 1, p. 1-15.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Ed). **Educação inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-156.

_____. Dialogando com os movimentos de gestores em formação. In: JESUS, D. M. (Ed). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012, p. 267-282.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, p. 431-442, dez. 2005.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar.** 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011. p. 1-12.

_____. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.** 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

**PARTE II – DIÁLOGOS SOBRE PRÁCTICAS
FORMATIVAS**

FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Torres Neri Soares
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Introdução

As bases legais do campo da Educação Especial têm convergido para a “perspectiva inclusiva” orientando a matrícula de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ nas classes comuns do ensino regular e pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em turno oposto ao de sua escolarização (BRASIL, 2008; 2009).

A inclusão escolar, como proposição política em ação de estudantes em situação de vulnerabilidade (BUENO, 2008), passa a figurar como aglutinadora de boa parte dos estudos relativos à Educação Especial em diferentes vertentes teórico-metodológicas. Prevalece, portanto, a importância em adentrar nas condições de escolarização destes estudantes nas escolas regulares. No presente estudo, escolhemos fazê-lo pelo diálogo com professores e intérprete de Libras de uma escola pública estadual por meio das observações de suas práticas, entrevistas e dos conhecimentos compartilhados no âmbito de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

¹ Doravante denominados estudantes com deficiência. Como vimos defendendo em outras produções, a deficiência é ilustrativa para denunciar atitudes estigmatizantes comumente dirigidas ao público alvo da Educação Especial.

Este texto demarca as inserções da Educação Especial no contexto macro da educação geral, tendo mais especificamente como objeto de estudo, as políticas públicas de formação docente em Educação Especial e as discussões curriculares junto a profissionais da Educação Básica. Nosso objetivo central é, portanto, discutir, com base nos diálogos desenvolvidos com os participantes da pesquisa, o desafio de pensar condições de participação e desenvolvimento de estudantes com deficiência no currículo escolar, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental², sob o crivo da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Para fins de organização deste texto, iniciamos nossas discussões apresentando **A conjuntura mais ampla sobre a formação docente no Brasil e suas articulações com o campo da Educação Especial**, discussão, sob nosso ponto de vista, indispensável às análises pretendidas. Em seguida, expomos nossa abordagem metodológica circunscrevendo-a no âmbito da pesquisa-ação. Na seção **Currículo escolar à luz da inclusão: como ficam os anos finais do Ensino Fundamental?** caracterizamos a imprescindibilidade da discussão curricular e, com os sujeitos da investigação, socializamos dados e subsídios teóricos fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Com o estudo apresentado, esperamos alargar perspectivas teóricas no campo da Educação Especial como afirmado em nossas **Conclusões**.

A formação docente no Brasil e suas articulações com o campo da Educação Especial

As políticas públicas são engendradas na correlação de forças e de caminhos variados desde sua formulação à

² A delimitação do segmento se deve ao fato da escola pesquisada lidar com turmas do Ensino Fundamental apenas, por isso não incluímos as discussões sobre o Ensino Médio e o Ensino Superior, embora reconheçamos a importância em contribuirmos ao debate em outras etapas e modalidades de ensino.

implementação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Na perspectiva do estudo ora apresentado, como partícipes destas políticas, necessitamos transcender a mera constatação de seus desdobramentos para intervir de modo a cotejá-los com nossa realidade. As políticas públicas como responsabilidade do Estado se desenvolvem “ [...] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, não há como desvencilhar a participação da sociedade nas políticas implementadas. De igual modo, não é possível teorizar sobre a Educação Especial pautado no entendimento descontextualizado das políticas fundantes para este campo de estudos. Um olhar assim compartimentado, impede-nos de considerar o contexto macro de engendramento das condições e organização do ensino no Brasil, país de origem colonialista e escravocrata (PERONI, 2003) e, a imputar-lhe – a Educação Especial configurada na política oficial pela vertente da inclusão escolar – a responsabilidade pelas mazelas educacionais como a evasão e repetência, por exemplo. Este olhar também tangencia as dificuldades históricas na garantia de uma proposta de formação inicial e continuada articulada às condições de trabalho docente (FREITAS, 2007) para congelar-se nas lacunas destas formações relativas ao trabalho com estudantes com deficiência, como principal via de negação a participação destes estudantes, quando matriculados, por vezes obliterados no currículo escolar.

A compreensão sobre a formação política da educação brasileira coloca o foco da discussão no seu devido lugar, afinal:

O processo de degradação da educação e do ensino, as condições de vida e produção da existência de nossos educadores na escola pública – professores e técnicos administrativos – e de nossas crianças e jovens e as mazelas das condições materiais de infra-

estrutura e funcionamento da instituição educativa são condições que restringem as formas mais avançadas de construção e produção de conhecimento, bem como **produzem as formas atuais de exclusão da maioria de nossas crianças do acesso ao conhecimento e do processo de formação omnilateral almejado** (FREITAS, 2007, p. 144. Grifos nossos).

As “atuais” formas de exclusão escolar, portanto, como anunciado pela autora, são produzidas no/pelo processo de degradação da educação e do ensino e dos demais fatores apresentados. Neste sentido, a Educação Especial e seu público alvo não podem ser responsabilizados pelo ônus histórico de lacunas no trato da formação docente.

Afora os fatores mais gerais como exemplificados até aqui, a gênese da Educação Especial demarcada por um serviço especializado de cunho médico e assistencialista contribui para a visão dicotomizada de detenção de um saber muito específico e restrito aos profissionais especializados no assunto como suporte para a inclusão da população-alvo da educação especial na escola. Desse modo, nem todos têm condições de ensinar aos estudantes com deficiência, afinal isso depende de um saber especializado não contemplado nas formações iniciais.

A dedução deste saber hiper-especializado para lidar com as necessidades de estudantes com deficiência demarca também o retorno a visão curricular restrita a técnicas e procedimentos individualizados e retira a discussão do papel da escola no insucesso/sucesso de tais estudantes. De fato, isso também corrobora a alegação acerca do despreparo docente e da decorrente impossibilidade em contemplar a escolarização destes estudantes nas escolas regulares.

Outro aspecto importante e, possivelmente, influenciado pelas políticas governamentais brasileiras, é a criação de um sistema de dependência no qual sempre necessitamos encaminhar o estudante com deficiência para algum tipo de atendimento. Tal aspecto faz-nos (re)pensar a inclusão escolar e as condições de

aprendizagem e acesso ao conteúdo acadêmico, para além das iniciativas de socialização de estudantes população-alvo da Educação Especial (MAGALHÃES, 2005).

No tocante a configuração deste trabalho especializado, segundo pesquisas “[...] os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109. Grifos da autora). Com efeito, estudos têm indicado as fragilidades da implementação desta política (LUNA, 2015; GARCIA, 2013; MICHELS, 2011; MICHELS; GARCIA, 2010).

Na agenda de mobilização política para garantia das condições e valorização da docência, o trabalho coletivo permanece como pauta ainda não suficientemente enfrentada. Superar o viés tecnicista do cuidado exacerbado ao como fazer e/ou as técnicas de ensino e construir alternativas de diálogo com a escola, ainda se constitui um desafio. O segmento dos anos finais do ensino fundamental com suas características – tempo de aula de 50 minutos, professores com formações iniciais distintas, realização de reuniões isoladas por áreas do conhecimento, entre outros aspectos – supomos exigir o desenvolvimento de pesquisas com os sujeitos, pela via da construção coletiva de alternativas para organização curricular. Apesar da caracterização de um cenário quase desolador, do ponto de vista das condições para investimento na formação continuada, atentamos para os avanços e garantias legais na concretização de uma proposta de intervenção no âmbito da formação docente em observância aos subsídios teóricos defendidos.

Como contemplado nesta seção, não há como desconsiderar o debate sobre a formação inicial e continuada sem articulá-lo às condições de implementação no cerne de uma política pública. Além disso, a tendência ao isolamento do campo da Educação Especial sob a alegação da demarcação de um saber superespecializado e distante dos princípios, ou perspectivas

teóricas, epistemológicas e metodológicas comuns a educação de forma geral, alerta-nos sobre a responsabilidade no diálogo desejado com o ensino regular, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e os princípios norteadores do Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (Gcei): percursos metodológicos

A metodologia base para a pesquisa compartilhada no presente texto é a pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008; VIEIRA, 2012). A adoção pela metodologia se justifica pelo modo como a escola e seus sujeitos favoreceram conhecer suas práticas curriculares, bem como seus interesses.

A primeira justificativa, portanto, reside no fato de não propormos uma intervenção para a escola, mas com a escola. A Escola Estadual Despertar³ é o nosso cenário. Não impomos nosso estudo, conquanto construímos na coletividade estratégias de aproximação as suas principais necessidades, dentre elas, a proposição de uma formação continuada sobre inclusão de estudantes com deficiência. Esta formação, denominada de Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (Gcei) foi paulatinamente definida com seus sujeitos, 26 professores (da sala comum, Sala de Recursos Multifuncionais, coordenação pedagógica e direção da escola) e uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e adquiriu centralidade no desenvolvimento da pesquisa.

Para isso, foram realizadas reuniões de discussão sobre o formato da proposta. Isso trouxe um revisitar constante de nosso planejamento inicial.

Veja como são as coisas. A gente pensa em fazer uma formação envolvendo todo mundo e depois se surpreende com essa

³ Em respeito aos acordos éticos e anonimato garantido na pesquisa, todos os nomes apresentados são fictícios.

redução. Não tem mais como a gente envolver os funcionários como havia pensado. Vai ficar para uma outra oportunidade, mas a formação tá sendo bem recebida por quem tá participando (Diário de Campo da pesquisadora. Fala do diretor Jean.).

A fala do diretor da escola ajuda a traduzir o movimento de adequação do projeto de formação às condições enfrentadas na/pela escola. Este movimento foi conduzido pelo contato com os participantes da pesquisa e suas expectativas. O interesse pelo tema, portanto, também se justifica no desconhecimento revelado pelos participantes, conforme comprovam suas próprias vozes:

Durante toda minha formação e até na minha graduação na década de 80, não foi possível discutir a educação especial. Depois a rotina na escola dificulta a gente participar de cursos e essa é uma área que eu necessito aprender (Atividade Extra⁴, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Juliana).

A formação era mais voltada aos objetivos do planejamento e a questões técnicas. Não tínhamos uma preparação sobre como lidar com esses estudantes que a gente tem discutido aqui na formação (Atividade Extra, professor de Arte do 9º ano, Luís).

Outro aspecto importante é o fato da Escola Estadual Despertar atender a turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com um significativo número de estudantes com deficiência matriculados. Localizada no município de Natal, Rio Grande do Norte, próximo a Instituição Especializada no atendimento de estudantes com deficiência visual, recebe estudantes desta Instituição, tornando-se referência para a comunidade no acolhimento de outras deficiências. Notadamente, a matrícula de estudantes com deficiência colaborou no interesse da escola pela revisão do seu Projeto Político Pedagógico e a

⁴ Atividades realizadas como forma de complementação aos temas discutidos, em horário extra aos encontros nas rotinas dos participantes.

necessidade de discutir, do ponto de vista curricular, como corresponder às necessidades destes estudantes.

A perspectiva da formação continuada adotada alimentou-se de outros procedimentos e técnicas de pesquisa. Paralelamente a formação, foram realizadas observações às turmas do 6º e 9º anos, intencionalmente escolhidas por funcionarem em turnos opostos, matutino e vespertino respectivamente e permitirem o trabalho de observação realizado pela pesquisadora, terem estudantes com deficiência matriculados, bem como caracterizarem os ciclos de entrada e saída nos anos finais do ensino fundamental. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, bem como registrado todo o percurso metodológico e as reflexões sobre a efervescência dos dados por meio de um Diário de Campo.

Durante a realização do Gcei, o sentido colaborativo também foi assumido na condução e organização dos encontros, para tanto, além dos professores e intérprete de Libras imbricados na participação dos encontros, contamos com as contribuições de professores da Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), colaboradores de alguns temas trabalhados na formação, bem como de duas estudantes, Cláudia e Júlia, responsáveis pela participação nos encontros do Gcei com observações e registros em seus diários de campo.

O tempo para formação, um dos grandes desafios enfrentados, constituiu-se no horário posterior as avaliações da escola, com uma periodicidade quinzenal. As duas horas de formação demandaram um desprendimento dos participantes, em especial de nossa criatividade para adequação dos temas densos sobre o currículo escolar ao tempo disponibilizado. Isso inclui a disposição dos participantes para aproveitamento deste tempo, bem como do levantamento dos temas conforme suas participações evidenciadas no GCEI:

Não é fácil, porque a prática, a rotina é intensa. E se a gente não conseguir garantir esse espaço é muito pior. Por isso é que eu não perco as oportunidades de formação, pois não dá pra a gente pensar e decidir tudo sozinho (Diário de campo da pesquisadora. Fala da professora dos anos iniciais, Aurilene).

A fala da professora Aurilene ilustra o trabalho de conquista e mais especificamente, o compromisso dos professores e intérprete de Libras, participantes da pesquisa, a despeito de suas dificuldades na organização do tempo necessário ao investimento em sua formação e ao direito de “não pensar e decidir tudo sozinho”. Conforme apresentado na seção anterior, esta situação não é específica do campo da Educação Especial, mas da conjuntura política mais ampla:

[...] Essa situação funcional e esse regime de trabalho, somados aos baixíssimos salários, geram insegurança e desmotivação. Essa insatisfação, por sua vez, dificulta a busca de um aperfeiçoamento por parte do professor. A dificuldade de participação em cursos de especialização e aperfeiçoamento dá-se em função da falta de incentivo, apoio, interesse e, mesmo, ‘tempo’ para isso. (PEREIRA, 2000, p. 24-25).

A realização do grupo de formação denominado Gcei primou pelo entendimento da necessária participação de todos, afinal “os membros do público alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador” (BARBIER, 2004, p.52). Desse modo, os dados aqui compartilhados também foram apresentados aos participantes, pois esta característica da pesquisa-ação colaborativo-crítica foi preservada no bojo da coletividade.

De igual modo, o apoio aos sujeitos da pesquisa foi subsidiado pela base teórica adotada, conquanto realçou “[...] a importância de equipe pedagógica ou equipe de pesquisadores para subsidiar esses processos de formação em serviço, que poderiam direcionar a transformação das salas de aula em espaços de aprender e produzir coletiva e significativamente”

(FRANCO, 2011, p. 174). A participação ativa dos sujeitos da pesquisa, com base na reflexão sobre suas próprias práticas, oportunizou o enfrentamento de suas principais necessidades formativas e, a perseguição do objetivo de transformação das salas de aula em espaços profícuos de aprendizagem.

O Gcei também nos trouxe o desafio de ser condizente com os discursos veiculados nos encontros soube o respeito às especificidades dos estudantes com e sem deficiência. Isso exigiu de nós, tanto a organização de encontros enriquecidos por diferentes recursos e estratégias didáticas para discussão dos temas levantados, quanto do reconhecimento de nossas próprias dificuldades na composição de um curso com os participantes e não previamente organizado e elaborado para eles. Do ponto de vista cartesiano, a falta de “segurança” no caminho a trilhar sem uma previsão dos conteúdos a serem trabalhados trouxe-nos uma revisão as nossas próprias concepções epistemológicas em contextos formativos. “Nesse sentido, a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica [foi] se instituindo como uma possibilidade teórico-prática” (JESUS, 2005, p. 156). Aos poucos, o eixo norteador Currículo Escolar, foi arrematado pelas discussões no âmbito das políticas de formação docente e pelas próprias práticas acompanhadas na Escola Estadual Despertar, totalizando 60 horas de formação.

Conhecer, de forma breve, o aporte metodológico adotado em nossa pesquisa, auxiliará na compreensão da discussão anunciada na próxima seção.

Currículo escolar à luz da inclusão: como ficam os anos finais do Ensino Fundamental?

As discussões sobre o Currículo Escolar requeridas pela Escola Estadual Despertar partiram do reconhecimento do conteúdo subliminar, das subjetividades implícitas a organização de sua proposta pedagógica. Segundo os participantes do Gcei, o cotidiano escolar impunha situações para além dos conteúdos

programáticos assegurados em suas próprias rotinas. O grupo, gradativamente, encaminhou-se ao entendimento sobre o fato de não haver receituários para tais situações, mas a necessidade de garantir um esforço coletivo de (re)pensar a prática.

A concepção de currículo norteadora do Gcei fundamentou-se no entendimento de “uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Investigar com os sujeitos da pesquisa a organização curricular em atenção a matrícula dos estudantes com deficiência, nos fez apostar no grupo colaborativo como uma importante possibilidade investigativa.

Em diferentes frentes, aspectos decorrentes da organização da prática pedagógica analisados no Gcei – agrupamento dos estudantes com deficiência, organização do planejamento, formas de participação no currículo escolar, dentre outros – reiteradamente comprovaram o quanto “[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 8).

Embora, tenhamos defendido a importância em discutir estas iniciativas de formação com professores dos anos finais do ensino fundamental, o Gcei foi facultado a toda escola. Assim, envolveu professores e a intérprete de Libras com formações e atuações variadas.

PROF.	FUNÇÃO/ ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
01 Bete	Profa. da Sala de Leitura	Letras
02 Pablo	Prof. de SRMs	Geografia
03 Priscila	Vice-Diretora	Pedagogia
04	Profa. dos anos iniciais	Pedagogia

Juliana	do EF	
05 José	Prof. de História	História – Pós em Educação
06 Paulo	Prof. de Geografia	Geografia
07 Alice	Profa. de Matemática	Matemática – Pós em Educação
08 Jane	Profa. de Português	Letras
09 Nora	Profa. de Ciências	Ciências Biológicas
10 Viviane	Coord. Pedagógica	Pedagogia – Pós em Coord. Pedagógica
11 Simone	Profa. de Arte	Educação Artística – Desenho
12 Miguel	Prof. de História	História
13 Virgínia	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
14 Aurilene	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
15 Ivo	Prof. de Matemática	Matemática
16 João	Prof. de Educação Física	Educação Física
17 Betânia	Profa. de Ensino Religioso	Pedagogia e Ciências da Religião. Pós em Educação.
18 Selma	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
19 Paula	Profa. de Português	Licenciatura em Letras
20 Jaque	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
21 Júnior	Coord. Pedagógico	Pedagogia
22 Raquel	Profa. de SRMs	Pedagogia
23 Marli	Coord. Pedagógica	Pedagogia
24	Prof. de Ed. Física	Educação Física

Geraldo		
25 Elke	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
26 Dalva	Profa. dos anos iniciais do EF	Pedagogia
27 Diná	Intérprete de Libras	Pedagogia – Em curso

Quadro 01: participantes do Gcei.

Numa breve amostra do teor de nossos diálogos sobre o conteúdo subliminar do currículo e as problematizações decorrentes, recordamos o quanto os professores da Escola Estadual Despertar tinham receio em apresentar as regras à rotina de estudantes com deficiência, diferentemente da naturalidade ao disseminar as mesmas regras com os demais estudantes. Aos poucos, este conteúdo, muito discutido nos encontros do Gcei, passou a ser redimensionado pelos professores:

Eu não entendo porque para uns estudantes as regras são umas e para outros são outras! Não dá pra gente continuar passando a mão pela cabeça desses alunos. Agora eu começo a entender que assim como há regras para os demais estudantes, os que têm uma necessidade especial também necessitam entender que a sociedade também tem regras que são comuns a todas as pessoas (Diário de campo da pesquisadora. Fala do professor de História do 9º ano, José).

Nesta e em outras situações, a discussão curricular foi imperiosa ao desenvolvimento da pesquisa, aspecto enriquecedor de nossas escolhas teóricas e metodológicas, pela oportunidade em incorporar a dinâmica do trabalho dos participantes, a possibilidade de reflexão de suas práticas pedagógicas sob as contribuições teóricas trabalhadas no Gcei.

Eu acho que essa pesquisa foi proveitosa, pelo fato de a gente pensar de forma diferente. É, às vezes a gente tava na correria do

cotidiano, sai de uma sala entra na outra e assim tem realmente, tem coisas que a gente, as vezes a gente, pelo menos eu falando por mim, né? Claro! Eu deixo! Às vezes a gente tem detalhes, coisinhas assim, que... Às vezes a forma de se dirigir ao aluno, de falar, de interagir com ele, as vezes que a gente não sabe exatamente como fazer, né? Tem toda a questão também, do preconceito então, às vezes a gente fica, ficava meio na dúvida do que é correto, politicamente correto, do que pode soar como algo pejorativo pra o aluno ou não. E também pensando nessas adaptações, nessas estratégias que a gente adota pra poder fazer que o aluno aprenda os conteúdos (Entrevista, professor de Educação Física do 9º ano, Geraldo).

A fala do professor Geraldo informa sobre a importância da realização da pesquisa-ação colaborativo-crítica, em particular no contexto das dificuldades docentes em investir na formação continuada.

Além dos professores dos 1º ao 5º ano, a participação dos professores de diferentes licenciaturas, em atuação nas turmas do 6º ao 9º ano, todas com matrícula de estudantes com deficiência durante a realização da formação, fez-nos dialogar com um público não muito evidenciado em outras pesquisas na área. Comumente, as contribuições teóricas sobre a formação docente no campo da educação especial têm privilegiado os anos iniciais do ensino fundamental. Em nosso levantamento teórico, coletamos dados a subsidiar esta última afirmação. Consoante aos resultados de uma pesquisa relacionada a produção acadêmica no campo da educação inclusiva,

Entende-se que a tônica das pesquisas sobre formação continuada de professores aqui analisadas está voltada com maior recorrência para recursos pedagógicos, formação pessoal e para o trabalho de apoio em parceria entre professores/especialista/equipe diretiva, com demandas escolares específicas na formação em serviço, resultante do que determina a legislação na educação básica e educação especial,

sendo que a maioria dos estudos estão relacionados a experiências desenvolvidas no âmbito municipal. (GUASSELLI, 2014, p. 9).

A ênfase na esfera municipal nos leva a inferir sobre a preponderância de pesquisas nos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista a predominância desse segmento da educação nas escolas municipais. Com base em nosso próprio levantamento no portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concernente às propostas de formação em educação especial para professores dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, sistematizamos os seguintes achados:

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS LOCALIZADOS	PROPOSTAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Formação docente e educação de pessoas com deficiência	29 Trabalhos	Sem o foco nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), localizamos três estudos, porém voltados ao levantamento e/ou análise das concepções/práticas docentes. Não se constituem, portanto, em propostas de intervenção no âmbito da formação continuada. Os estudos também são localizados em determinada licenciatura. Não há envolvimento de professores com diferentes formações: BOATO, E.M.; SAMPAIO, T.M.V; SILVA, J.V.P (2012). Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física; REIS; Michele Xavier; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra (2010). A formação

		do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual; BATISTA, Érika Regina Caporal Costa (2010). Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente.
Formação de professores e deficiência	230 Trabalhos	<p>Com preponderância nos anos iniciais do ensino fundamental, dos 230 trabalhos alusivos à formação de professores e deficiência, apenas três foram localizados sob os critérios definidos:</p> <p>TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.18, n.2, p. 319-336, abr.-jun. 2012 e</p> <p>TOLEDO; Elizabete Humai de. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina.</p> <p>Foram participantes desta pesquisa duas professoras atuantes na 5ª e 7ª séries (nomenclatura do estudo) do ensino fundamental.</p> <p>CARMO, Valdirene Ribeiro do. Cartografia Tátil Escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade de São Paulo – USP.</p> <p>Apresenta experiências com cursos e oficinas para formação continuada de professores em cartografia tátil e</p>

		sua aplicação no ensino de Cartografia na educação básica. Envolve professores de Geografia.
Formação Continuada para Educação Especial	210 Trabalhos	Com este descritor os trabalhos identificados são os mesmos apresentados no item anterior.

Quadro 02: Síntese do levantamento sobre propostas de formação continuada para anos finais (6º ao 9º ano) na área de educação especial.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os descritores utilizados facultaram a abrangência dos trabalhos identificados e a localização de estudos específicos no campo da escolarização de pessoas com deficiência. Ao todo, foram analisados os resumos de 469 estudos (teses, dissertações e periódicos). Dentre os trabalhos, destacamos um notável interesse por estudos sobre concepções docentes acerca da inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial, bem como uma gama representativa de trabalhos na área da Educação Física. Este último aspecto também foi evidenciado na pesquisa de Guasselli (2012, p. 70), ao afirmar “As pesquisas mais recorrentes sobre a temática se desenvolvem na área de educação infantil e na matéria Educação Física”.

Em nosso levantamento, o tempo não foi definido, pois o critério foi englobar todos os resultantes da busca e analisá-los conforme seus objetivos e formação/atuação dos participantes, contudo notamos a atualidade dos estudos identificados. De fato, são escassas as propostas de formação e/ou investigações dirigidas aos professores dos anos finais do ensino fundamental, no tocante à inclusão escolar, dado preocupante, pois precisamos contribuir para as possibilidades de promoção escolar nas etapas mais avançadas da escolarização destes estudantes.

Uma publicação importante, a coletânea *Professores e Educação Especial: formação em foco* (CAIADO; JESUS; BAPTISTA,

2011) discute, em seus dois volumes, a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Ao nos debruçarmos sobre a leitura dos textos, constatamos o trato de caráter mais analítico acerca das propostas de formação desenvolvidas em diferentes espaços educativos. Não é possível, portanto, identificar propostas envolvendo professores de diferentes licenciaturas.

As vozes dos participantes da pesquisa ratificam a importância da pesquisa realizada em suas formações, nos fazendo crer sobre a necessidade em fortalecer os diálogos com profissionais do magistério com experiências e formações diversas.

Olha! No começo eu estava um pouco receosa. Achando... como isso ia contribuir? Mas hoje eu vejo de outra maneira. Como contribuiu! Hoje eu vejo com outros olhos. Realmente como é bom a gente poder ter uma formação a respeito disso, que era algo que ainda estava obscuro pra nós e agora tá abrindo uma luz no fim do túnel, tá ficando bem claro! Foi importante pra nós, gostei muito! (Entrevista, professora de Ciências do 9º ano, Nora).

Depois do curso, eu penso duas vezes antes de falar. Tento fazer a audiodescrição sempre. (Diário de campo das colaboradoras. Registro da observadora Júlia. Fala do professor de Geografia do 9º ano, Paulo).

Do ponto de vista da metodologia adotada, também foram produtoras as participações dos sujeitos da investigação e a sinalização sobre a importância de sua audiência. Aqui escolhemos uma das falas para esta comprovação:

Eu tava aqui pensando... um dos melhores encontros até hoje foi aquele em que nós trabalhamos com os mitos e as verdades sobre a condição da deficiência. Talvez pudéssemos trabalhar mais esse conteúdo no Curso, porque ainda há muitos equívocos

sobre nós, as próprias pessoas com deficiência⁵. Então, eu sugiro que trabalhemos um pouco mais essas concepções (Fala do professor da SRMs: Pablo. Diário de campo da pesquisadora.).

A fala do professor de SRM Pablo infere sobre a persistência de equívocos no tocante a sua própria condição de deficiência, algo a ser considerado, haja vista a convivência com um colega com deficiência não ter garantido, aos demais sujeitos sem deficiência, as mudanças nas concepções sobre a condição de vida destes colegas, conforme almejamos. Contribuem ainda para endossar a importância da realização da pesquisa-ação colaborativo-crítica, as falas dos participantes sobre as mudanças em suas práticas.

Sim, a maneira de pensar a aula, sim! É, para um cego, se, um aluno, se você tem aluno cego na tua sala de aula, é mais a oralidade, né? A descrição, já para a estudante surda, é, a ferramenta já deixa de existir, você pode caminhar pra conteúdos mesmo, esquema de aula, ou pode usar figuras, coisa desse tipo (Entrevista, professor de História do 6º ano, Miguel).

Como positivo é o desafio, né? O desafio de você se inovar, porque, trinta, trinta e oito anos de experiência, quatro agora com deficientes visuais, eu tive que reestruturar até conceitos, tornar conceitos mais simples no sentido de narrativas pra tentar me tornar, é, pra ser entendida, né? Nas narrativas principalmente quando eu trabalho as religiões onde os conceitos são completamente diferentes dos conceitos cristãos, então é muito difícil eles absorverem esses conteúdos, né, quando eles... Eles até riam quando a gente trabalhava os conceitos do renascimento, das religiões orientais que eles não entendiam como é que uma pessoa não podia nascer pedra, né? Que é um conceito muito abstrato, porque ele só tem o conceito da ressurreição. Né que era mais um conceito que eles tinham. Então foi, assim, uma maneira de procurar mais, né, porque eu já

⁵ Dois dos professores participantes da pesquisa eram cegos.

tinha os alunos videntes, então pra eles é muito mais fácil absorver esses conceitos, e pra eles, não, pra eles eu tive que buscar mais recursos onde eles entendessem melhor esses conceitos, né? Abstraíssem melhor esses conceitos (Entrevista, professora de Arte do 6º ano, Betânia.).

À medida que as informações foram compartilhadas, um professor disse: “muito bom! Esse é um dado que nos interessa, pois não sabíamos exatamente como tratar o estudante com deficiência! (Diário de campo da pesquisadora. Fala do professor de Educação Física do 9º ano, Geraldo.).

Além das falas dos professores, a intérprete de Libras, Diná, corrobora a importância do Gcei como espaço de colaboração na própria escola.

Dois dos professores escutaram já as minhas falas com relação a estudante e, é diferente agora, um, por exemplo, sempre quer saber o sinal na sala e aprendeu o sinal, perguntou o sinal, o outro faz, explica a atividade com desenhos no quadro e isso facilita muito a compreensão dela. E ela acha ótimo os desenhos. (Entrevista, intérprete de Libras Diná).

O movimento de pensar sobre a prática oportunizou ricos diálogos com a escola ao ponto de favorecer a troca de conhecimentos e informações entre os sujeitos da pesquisa, haja vista lidarem com as especificidades dos estudantes com deficiência. Isso também possibilitou enriquecer as práticas pedagógicas e assim contemplar o interesse e necessidade de outros estudantes também a margem do currículo escolar. Investir em pesquisas com este cunho, em especial com este segmento de ensino, possivelmente ampliará a audiência dos seus sujeitos e quiçá, contribuirá ao desenvolvimento e participação de todos os estudantes.

Conclusões

O desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Especial é demarcado pela necessidade de construção de novos diálogos com a Educação Básica, em especial com os anos finais do Ensino Fundamental, notadamente tendo a organização curricular como fundamento. Este foi um dos resultados evidenciados por nossa pesquisa, dado o público investigado, e possível de ser ampliado para outros segmentos da educação.

Por seu turno, o afunilamento das políticas mais gerais de formação docente e o conseqüente olhar sobre a Educação Especial denotam o oferecimento de formações em serviço sobre saberes especializados para professores de SRM, todavia a atenção aos professores da sala comum, cotidianamente em contato com as especificidades dos estudantes com deficiência, não tem recebido o mesmo destaque. E, segundo problematizamos neste texto, também são inexpressivas as próprias pesquisas junto/sobre professores de diferentes licenciaturas, aqueles atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

São visíveis as dificuldades na garantia de um projeto formativo da e na própria escola, talvez acirradas pelo distanciamento entre os conhecimentos academicamente produzidos e as contribuições às práticas desenvolvidas nestas escolas (MOREIRA, 2011), algo a nos instigar pela possibilidade de outras pesquisas tendo a escola como *lócus* de formação e em suas necessidades, a bússola para nossas reflexões sobre a prática.

O estudo revelou a carência de investigações no segmento supracitado, bem como a importância em ouvir seus sujeitos para, com eles, compor alternativas curriculares no âmbito da inclusão escolar. Também foi possível abstrair a riqueza de uma intervenção desenvolvida com um público de formação e atuação tão diversas e a importância em ser coerente com os princípios teóricos defendidos acerca da inclusão na organização do Gcei. Com o texto, esperamos contribuir e ampliar as possibilidades

investigativas no cerne das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Especial.

Referências

BATISTA, Érika Regina Caporal Costa. **Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente.** 2010. [70] f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BOATO, E. M; SAMPAIO, T. M. V; SILVA, J. V. P. **Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física.** Motricidade, v. 8, n. S2, p. 891-900, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 4/02/2017.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação (MEC)/ Conselho Nacional de Educação (CNE).

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e**

escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008, p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 159-172.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARMO, Valdirene Ribeiro do. **Cartografia Tátil Escolar:** experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de Professores para a Educação Básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 143-158.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP.** São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-159.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano.** 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar.** 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? In: **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 39-55 (Coleção questões da nossa época; v. 30.).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

REIS; Michele Xavier; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Maфра. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TOLEDO; Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr.-jun. 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

A REGIÃO SUL DO ESPÍRITO SANTO: DO MOVIMENTO DE PESQUISA À CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Maria José Carvalho Bento
Nazareth Vidal da Silva
Damila Soares de Carvalho
Mariangela Lima de Almeida

Contextualizando o estudo...

Nos últimos anos, um dos grandes desafios da Educação Especial é a formação dos profissionais da educação, principalmente diante das diretrizes e propostas para a inclusão escolar. Em diversos estados e municípios de nosso país, tal formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação em nível de especialização, predominantemente semipresencial e à distância.

As políticas educacionais que atendem o público-alvo da Educação Especial têm sido debatidas com maior ênfase, perpassando os limites nacionais, como observamos na Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990). Os diálogos sinalizam políticas educacionais inclusivas do sujeito público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Pesquisas recentes no Espírito Santo (JESUS, 2007, PANTALEÃO, 2009, VIEIRA, 2011, ALMEIDA, JESUS, CUEVAS, 2013) apontam fragilidades nas formações continuadas que vêm sendo ofertadas pelos sistemas. Os estudos revelam também preocupação dos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas em construir e

executar propostas para formação continuada em seus *lôcus* de atuação.

Observam-se mudanças legais desde a década de 1980 – Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – legitimando o direito à escolarização do aluno sujeito público-alvo da Educação Especial no ensino comum, reconfigurando conceitos e concepções educacionais. Assim, as discussões que emergiram nesse período, até os dias atuais, voltam-se à formação do profissional, para

[...] efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

Ao refletir sobre a elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas, é consensual entre muitos engajados nesse debate a necessidade da formação profissional adequada às especificidades do público-alvo da educação especial, tão heterogêneo, em contextos diversos.

Assim, a materialização de uma política para formação continuada vai ao encontro de políticas já definidas em âmbito nacional, como se observa no art. 62 e incisos, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Nesse processo, os diálogos entre os gestores, quando estes trazem suas demandas e as compartilham no grupo reflexivo-critico, são considerados por todos. Ao envolver atores da gestão municipal e estadual, constrói-se trabalho coletivo buscando formação no/para o espaço escolar.

A proposta da política ressalta o espaço escolar como “local privilegiado de formação”, considerando que a formação continuada se configura com a inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano, a partir dos desafios oriundos da prática.

No movimento de constituição do projeto¹ do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq, com encontros na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e nas Superintendências Regionais de Ensino, demarcam-se os processos pedagógicos a ele inerentes e o diálogo constante entre o grupo de gestores de Educação Especial, participantes da pesquisa, e a UFES, proponente da investigação.

Adota-se a perspectiva de pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico evidenciado na investigação, constituindo grupo de pesquisadores que são atores e autores de sua própria prática.

Assim, considerando a política para formação continuada no panorama da inclusão, este estudo analisa a construção da proposta para formação continuada sob a óptica da inclusão escolar pelos gestores públicos de Educação Especial das Regionais do sul do Estado do Espírito Santo - ES e os municípios a elas jurisdicionados, por meio de grupos de estudo-reflexão, numa perspectiva colaborativo-crítica.

Trata-se de tema atual, a política para formação na perspectiva da inclusão, pensando a inclusão como assunto muito debatido nacional e internacionalmente. São, portanto, apresentados os projetos políticos para formação continuada na Educação Especial do sul do Espírito Santo.

O texto está organizado em cinco tópicos: o primeiro traz a contextualização do objeto e a apresentação da pesquisa; no segundo, apresentamos os referenciais teóricos que nos ajudaram a pensar a formação continuada, a política pública e a Educação Especial; no terceiro, desenvolve-se diálogo com o referencial teórico-metodológico utilizado para a compreensão dos processos para formação continuada; no quarto apresenta-se o movimento

¹ Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do Estado do Espírito Santo. Pesquisa financiada pelo CNPq (Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014).

da pesquisa e a construção da proposta, e no quinto e último, pontua-se o observado na análise, propondo-se a continuidade do acompanhamento.

Breve panorama da Educação Especial, formação continuada e políticas públicas

Na década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), movimentos internacionais se direcionaram para a instituição de políticas públicas educacionais, e os países trataram o assunto com adequação. Assim, o atendimento dessas demandas exigiu organização legal.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. O conceito de Educação Especial mais atualizado encontra-se na redação da Lei 12.796, de 2013:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Quanto ao público-alvo, as definições devem ser contextualizadas, extrapolando a mera categorização e especificações atribuídas a quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. O princípio da educação inclusiva deverá ser garantido nas instituições escolares para que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, visto que

o aluno é sujeito de direito e foco de toda ação educacional (ESPÍRITO SANTO, 2011).

No bojo das políticas brasileiras para a educação inclusiva mais recente, a de maior relevância é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, aprovada em 2008. Jesus e Vieira (2011) cartografaram o movimento de inclusão escolar no Espírito Santo, concluindo que:

[...] as diretrizes legais vêm impulsionando as redes de ensino a criarem movimentos, tanto para a definição dos sujeitos a serem contemplados pela modalidade de Educação Especial quanto para a instituição de dispositivos para a escolarização desses alunos. [E nessa visão nos informa ainda que] [...] o Estado do Espírito Santo vem buscando outras possibilidades de ação para que tal resposta se fortaleça e faça das escolas de ensino comum um espaço de todos (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 106 e 107).

O governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria da Educação – SEDU - apresenta documento² constituído por diretrizes para a organização do desenvolvimento do trabalho da Educação Especial que assume a inclusão como princípio organizador da escola e busca superar histórico de lacunas e inconsistências.

Tonoli et al. (2014), ao justificarem sua proposta para o *Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial Frente ao Processo de Inclusão Escolar*, afirmam que:

[...] vários movimentos vêm acontecendo nas escolas, [porém] [...] a ausência ou descontinuidade de políticas efetivamente propostas pelos governos, [...] evidencia avanços e retrocessos

² Diretrizes da Educação Especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo - Educação Especial: inclusão e respeito à diferença (Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria 974-S, publicada no Diário Oficial de 2 de julho de 2008).

históricos que apontam para a necessidade de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Especial na Educação Básica e Profissional que se constituem e dão alicerce para uma política de Estado (TONOLI et al, 2014, p. 10 e 17).

Diante de tais afirmativas, entendemos que se torna complexo atender plenamente a legislação; mas os documentos que norteiam a Educação Especial, numa dinâmica intensa na última década, têm proporcionado reflexões, tensões, críticas e muita criatividade dos profissionais da educação na tentativa de cumpri-las. Para o Espírito Santo, as dificuldades não são muito diferentes, mas tentamos assegurar o atendimento, por meio dessas mesmas normas públicas, e garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos os sujeitos da educação.

A formação continuada destaca-se na inclusão escolar, visto que o movimento inclusivo requer profissionais qualificados para sua efetivação e cumprimento legal. Almeida (2004) *apud* Mediano (1992) aposta na importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. Assim, entende-se que as escolas, como espaço formativo, podem assumir a formação em serviço de seus profissionais.

Carr e Kemmis (1988, *apud* ALMEIDA, 2004) apresentam a formação continuada de professores sob a óptica da pesquisa-ação como prática social na qual a formação se dá na própria escola, especificamente a formação continuada dos professores para inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular.

Como nos esclarece Gatti (2008, p.57):

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história.

Assim, múltiplas iniciativas em diferentes modalidades metodológicas visam formação de variados tipos, enfocando professores de diversos níveis de ensino e suas especialidades.

A formação continuada é significada como desafio para todos. Os gestores entendem sua responsabilidade por fomentá-la, no entanto, há dificuldades tanto sobre o processo, quanto sobre a garantia de condições concretas. Por outro lado, não se colocam em um “lugar de poder”, de maneira que possam viabilizar a formação em diferentes contextos (BRAGA et al., 2011, p. 6).

Assim, em breve discussão sobre as políticas públicas na perspectiva da inclusão, na busca pela compreensão e transformação das políticas existentes a partir de autorreflexão organizada, considera-se ser possível contribuir ao avanço do conhecimento sobre a gestão pública em Educação Especial e desenvolver trabalho mais próximo aos alunos da escola. Esse movimento pode conduzir à elaboração de políticas para formação continuada a profissionais da educação.

Dialogando com o referencial teórico-metodológico

Como abordagem teórico-metodológica do estudo, toma-se por base a pesquisa-ação colaborativo-crítica, com referenciais em Carr e Kemmis (1988) e Barbier (2004).

Para Benedito (1988) práticas, valores educativos e estruturas sociais institucionais podem sofrer modificação pela investigação participativa, a partir de comunidades críticas de professores: assim, o pressuposto da pesquisa-ação crítica ancora a proposta de motivar a autorreflexão crítica e coletiva entre gestores e acadêmicos.

Portanto, a pesquisa-ação não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe integração dialética entre o sujeito e sua existência, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado. Porém, ao entrar no campo das pesquisas em

educação, a pesquisa-ação incorpora a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica podendo ser pautada em Habermas.

Ao propormos aos gestores discussão a partir de concepções filosóficas, aprofundamos concepções teórico-conceituais sobre práticas para formação continuada e aproximamos as práticas vivenciadas, o que vai ao encontro das ideias de Habermas (*apud* ALMEIDA, 2010, p.50) quando diz que “[...] na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro”, busca-se resgatar o potencial de criticidade por meio da elaboração de teoria ampla da racionalidade.

Na busca de compreender a formação continuada por meio de grupos reflexivo-críticos entre gestores públicos municipais e estaduais de Educação Especial, para a sistematização da proposta de uma política para formação continuada numa perspectiva inclusiva, o pressuposto habermasiano, acerca da racionalidade da ação, nos serve como esclarecimentos, evidenciando-se na postura elaborativa e/ou de praticantes da política dos gestores, que “[...] só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem” (HABERMAS, 2012, p. 40).

Aproximadamente 36 (trinta e seis) compõem esta pesquisa, entre gestores das SREs de Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí e os municípios a elas jurisdicionados (conforme Tabela 1), pesquisadores da Universidade e bolsistas de iniciação científica.

Tabela 1 - Relação de Municípios agrupados por SREs da região sul-ES

REGIÕES	SUPERINTENDÊNCIAS	MUNICÍPIOS
SUL	GUAÇUÍ	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire
	AFONSO CLÁUDIO	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá
	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes

Fonte: autoria própria.

Instrumentos utilizados para coleta de dados nos movimentos da pesquisa foram: vídeo-gravações, diários de campo e relatórios, transcrições; leitura de textos; questionário sobre a identidade dos gestores; e formulário de questões acerca das formações ofertadas pelos municípios/SREs; relatórios de reuniões dos gestores em *locus*; *slides* de apresentações e projetos.

Portanto, o método pesquisa-ação colaborativo-crítica foi buscado, com o diálogo e a colaboração de gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores, por meio de grupos de estudo-reflexão, para construir política para formação continuada na perspectiva da inclusão.

Do movimento da pesquisa à construção da proposta política para formação continuada

A sistematização da proposta de política pública para formação continuada, em implementação pelos gestores na Regional Sul do ES, deu-se em três momentos: grupo focal; grupo estudo-reflexão; encontros nas SREs (construção da proposta).

- Primeiro momento - grupos focais

Realizaram-se, inicialmente, encontros nas Regiões Administrativas, jurisdicionadas às SREs (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí), com todos os gestores municipais e estaduais. Foi utilizada a estratégia dos grupos focais (GATTI, 2005), propiciando movimento de engajamento de seus participantes. Recorreu-se aos acontecimentos no próprio movimento dos grupos para mapear continuidades e rupturas na gestão de Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação e nas Superintendências Regionais de Ensino.

- Segundo momento - constituição do grupo de estudo-reflexão

Organizaram-se encontros mensais presenciais e via plataforma *moodle*®³ para estudo e reflexão das propostas para formação continuada, a fim de estudar e aprofundar questões teórico-conceituais, planejar e refletir sobre a pesquisa-ação sobre formação com os gestores, conciliando as demandas dos gestores e exercitando negociações entre entendimentos e anseios.

- Terceiro momento – encontros nas SREs

Os projetos de políticas públicas para formação continuada foram construídos de julho a novembro de 2014. Nesse processo, as SREs e municípios jurisdicionados visaram elaborar os seus projetos.

Construção da proposta: diálogos nas SREs

Chamam-se “diálogos nas SREs” as discussões para organizar e planejar a construção das propostas para formação continuada dos profissionais da Educação Especial. Observa-se desse movimento que cada SREs, conforme especificidades,

³ Moodle, plataforma de aprendizagem à distância baseada em software livre, é Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

apresentou produção segundo o entendimento e necessidade de suas áreas de atuação.

Analisando todo o percurso nas SREs, que contempla os encontros e a apresentação da produção final, observa-se que o grupo, considerando aqui todos os participantes, buscou em suas produções a construção coletiva. Fato evidenciado nos relatórios e na apresentação das propostas no seminário. Para Habermas, a construção de entendimentos com base nas interações entre os sujeitos, nos permite considerar a relevância do processo como um todo, gerando

[...] consenso a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada (HABERMAS, 1987, p.27, tradução nossa).

No contexto da elaboração de cada Regional, ao focar a SRE de Afonso Cláudio, observa-se que esta produziu proposta intitulada: “Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar”, propondo novo formato para a formação continuada dos profissionais de educação dos municípios serranos, com dimensões pedagógica, administrativa e financeira, durante nove meses, contemplando os pedagogos.

São pontos peculiares nesta elaboração: 1) embora nem todos os municípios da Regional estivessem no movimento da pesquisa-formação, em um dos encontros todos foram convidados pelos gestores para a elaboração da proposta, integrando assim o grupo estudo-reflexão e evidenciando a intenção do grupo em construir coletivamente a proposta de formação continuada e 2) avaliação dos gestores sobre a necessidade da participação dos secretários municipais, que precisariam conhecer a proposta, antecipadamente, e aprová-la para dar-lhe caráter legal, tornando

o documento público e parte da legislação municipal. Assim, elaborando colaborativamente propostas políticas públicas, conforme fala do Gestor: “Foi de extrema importância a participação dos secretários na construção deste diálogo e deste projeto, pois os gestores de Educação Especial não teriam condições de assumir as fragilidades sem o aval dos mesmos” (informação verbal)⁴.

A Superintendência de Cachoeiro de Itapemirim elaborou um “Projeto Político de Formação Continuada em Educação Especial – Regional Sul Cachoeiro de Itapemirim”, com dimensões pedagógica, administrativa e financeira, determinando que cada município elegeisse o público-alvo de formação, e duração de oito meses (de abril a novembro).

O projeto de intervenção da Regional de Guaçuí, “Novos olhares por uma educação inclusiva: desafios e possibilidades”, visa curso para formação continuada aos profissionais da educação com foco nos diretores e pedagogos, com dimensões pedagógica, administrativa e financeira e duração de oito meses.

Na discussão com os gestores, que visou à constituição/construção dos projetos para formação continuada considerando a interlocução/intersetorialidade entre pares e em análise à proposta, temos algumas pontuações: Cachoeiro de Itapemirim não especifica o público-alvo da formação; ao especificar o público-alvo, Guaçuí e Afonso Cláudio definiram os profissionais para formação sem explicitar as ações a serem tomadas na escola seguindo-se à formação. Nota-se que ao elaborar as propostas a preocupação foi estabelecer o “como”, não “para quem”.

[...] Porque nós estamos com intenção, nossa intenção [...] é de construir esse projeto junto com todos os outros setores, um único projeto e não o ensino fundamental vai fazer um projeto

⁴ Transcrição do encontro na Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio de 10/10/2014.

de formação, a educação infantil, não. Nós vamos fazer um único, abrangendo todas as modalidades (Informação verbal)⁵.

Ao analisar os relatórios e as propostas na elaboração e materialização da formação continuada, os gestores aplicam a metodologia do grupo focal quando programam os encontros para discutir a elaboração da proposta.

Nos diálogos dos grupos, observa-se o interesse em conseguir de todos a colaboração para o êxito da proposta, como registrado na pauta: [...] “Questões disparadoras para início dos trabalhos: O que trouxemos para hoje? O que esperamos para o dia de hoje?”⁶ Nesse contexto do grupo estudo-reflexão, Almeida (2016) observa, entre as características do grupo estudo-reflexão, a “[...] aprendizagem do grupo em organizar sua própria aprendizagem, considerando o processo de *autorreflexão organizada*”.

Assim, os desdobramentos do movimento de construção da proposta pelo grupo estudo-reflexão nos remetem a Habermas (1987), quando diz que um *ato de fala* significa que, “pelo menos, dois sujeitos, linguística e interativamente competentes, compreendem identicamente uma mesma impressão”, entendimento que possibilitará consenso, válido para todos os participantes do discurso, fundado na ação e na razão comunicativa.

Nos diálogos entre os gestores para a elaboração da proposta, nota-se preocupação em contemplar todos os municípios numa só formação: “[...] o Plano de Ação será para a Regional toda” (informação verbal)⁷. Esse fato nos reporta ao objetivo da pesquisa de mapear continuidades e rupturas na gestão de Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação e nas Superintendências Regionais de Ensino e evidencia os pressupostos da pesquisa-ação que potencializam as

⁵ Transcrição do encontro na Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio de 10/10/2014.

⁶ Trecho do Relatório do Encontro da Regional de Cachoeiro de Itapemirim.

⁷ Trecho do Seminário de Apresentação das propostas.

ações e interações, e motiva a autorreflexão crítica e coletiva entre os gestores (BARBIER, 2004).

Dentre as temáticas apontadas, uma categoria que surge da Gestão de Educação Especial é a construção da proposta política para formação continuada; o ato de buscar informações, pelo Gestor, para construir a política, sugere a interpretação do estudo “formar formando-se” de Pantaleão (2009): “[...] na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos [...] constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente”.

Todas as SREs apresentaram diagnóstico da Educação Especial dos municípios nos encontros iniciais. Abordando as especificidades, em Guaçuí, paralelo à proposta foram desenvolvidas pela gestão de Educação Especial duas oficinas de Libras e estudo da LDB (Capítulo da Educação Especial). A Regional de Cachoeiro de Itapemirim construiu um passo a passo para orientar as escolas em suas ações e instrumentos a serem aplicados onde estão os sujeitos público-alvo da Educação Especial. A Regional de Afonso Cláudio buscou apoio dos secretários municipais para firmar compromisso com o projeto. Tais ações revelam a singularidade de cada Regional.

Observam-se em cada uma dessas ações os diferentes contornos que cada SRE desenhou, evidenciando diferentes pretensões; a ação comunicativa sustenta alternativa à ação estratégica, voltada aos interesses de grupo ou indivíduo específico. Habermas (1987) propõe a ação comunicativa em que todos os envolvidos na deliberação passem a buscar o consenso em torno de solução que beneficie a todos igualmente.

Palavras finais

Este estudo buscou analisar a construção de proposta política para formação continuada na perspectiva da inclusão escolar pelos gestores públicos de Educação Especial das

Superintendências Regional do Sul do ES (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí), incluindo municípios jurisdicionados, por meio de grupos de estudo-reflexão, sob perspectiva colaborativo-crítica.

O movimento de constituição da proposta para formação continuada revela especificidades de cada município das Regionais não impossibilitando projeto político em conjunto. Nesse contexto, este estudo nos mostrou que a colaboração entre profissionais e pesquisadores ativos nas práticas educativas pode configurar construção de projetos que atendam a várias localidades, independentemente das especificidades locais, como sugerem Carr e Kemmis (1988).

No contexto de construção das propostas, observa-se a importância da continuidade e efetivação das ações caracterizando política subsistente à mudança de governos e administrações. Assim, as ações de elaboração dos projetos podem ser avaliadas e caracterizadas como política de ação pública, cuja construção deve contar com diversos atores que definem e interpretam as atividades no espaço público da educação.

Os gestores, ao construírem propostas para formação continuada dos profissionais de suas redes de ensino, desenvolvem sua própria formação, em processo de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009), essencial à própria dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Fortalecendo os princípios do diálogo, busca-se a colaboração e a autorreflexão crítica nesse movimento bidirecional.

O movimento constituído pelas Regionais em parceria com a Universidade através da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica aqui apresentada espera estimular outros professores-pesquisadores.

Enfim, após este trabalho, percebe-se o processo inclusivo quando nas regionais os gestores começam a se organizar para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todos os alunos, preocupando-se com a formação contínua de todos os profissionais da escola: isso é uma concretização da política

inclusiva. Conclui-se que diferentes estratégias podem propiciar políticas formativas que atendam total ou parcialmente as demandas locais.

Referências

- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2004.
- _____. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2010.
- _____. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 169-190.
- ALMEIDA, M. L.; JESUS, D. M.; CUEVAS, M. R. C.. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da região sudeste e do Caparaó/ES. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013, v. 01, p. 101-126.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BENEDITO, V. Prólogo. In: CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J.A Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988. p. 11-15.
- BRAGA, A. et. al. **Formação de Gestores de Educação Especial**: desafios e possibilidades. Disponível em: <<http://www.anpae.org>.

br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosComple-
tos/comunicacoesRelatos/0021.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 12.796, de 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento orientador. Brasília, 2005.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

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

ESPIRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.** 2ª Ed. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/download/CartilhaDiretrizes2educacao2012.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v.1.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo:** Racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012. Vol. I. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, 1981.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas**

pedagógicas e trajetórias de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2007, p. 166-175.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e Práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, setembro de 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440-602011000300007&lng=en&nrm=iso)

602011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Tailândia. Março de 1990.

Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/-resources_10230.htm>. Último acesso em 30 set. 2015.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. 218 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

TONOLI, G. S. B. et al. **Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar.** Superintendência Regional de Ensino de Afonso Cláudio e Municípios da Região Serrana: Afonso Cláudio, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Data de publicação: 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

VIEIRA, A. et. al. **Formação de Gestores de Educação Especial: desafios e possibilidades.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0021.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

**DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGAS E
PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE
JETIBÁ - ES**

Elcir Fornaciari
Joziane Jaske Buss
Vanize Espindula
Mariangela Lima de Almeida

Iniciando a Discussão

Discurso frequente dos professores, quando um estudante público-alvo da Educação Especial (com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) chega à sala de aula: *“Eu não tive preparação [formação] para atender este aluno!”*.

A frase dos professores - e outros profissionais da área Educação - aponta a dimensão da necessidade de formação continuada, aprendizagem que pode permitir a criação coletiva partilhando conhecimentos que sejam capazes de produzir transformações e impactos no contexto escolar e nos próprios profissionais educacionais, pois as necessidades e demandas diárias da escola exigem melhorias gerais e constantes para atender a diversidade na sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação continuada pode tornar-se ferramenta fundamental nas práticas docentes, fortalecendo vínculos entre os profissionais da educação e os saberes científico-pedagógicos. Isso requer a construção de espaços onde pedagogos e professores, dentre outros profissionais da educação, possam produzir conhecimentos coletivamente, preparando-os para os novos e crescentes desafios da educação.

Considerando que a formação inicial não garante total conhecimento sobre a atuação e intervenções na carreira educacional, pensamos que a formação profissional não se dá exclusivamente nesse momento, mas também pela prática profissional e reflexões constantes da atuação em discussões coletivas no espaço escolar. Assim, para Esteves; Rodrigues (1993, p. 44), a formação contínua será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Daí a importância dos pedagogos na formação docente, podendo proporcionar espaços em momentos de reflexão contínua da própria prática como determinante para ação pedagógica mais consciente, crítica e transformadora. Assim,

Os espaços-tempos de diálogo-formação se transfiguram em oportunidades para o professor adensar a matéria-prima de seu instrumento de trabalho, ou seja, o conhecimento, analisando reflexiva e criticamente, porque alguns saberes estão presentes nos currículos escolares, enquanto outros são invisibilizados, o que leva o docente trabalhar esse artefato com poucas correlações com os percursos de vida dos estudantes, mesmo considerando que a aprendizagem é construída em uma história que não se parece exatamente com nenhuma outra (VIEIRA, 2012, p. 38).

Vários estudiosos apontam como alternativa a formação continuada dos professores. Segundo Schnetzler (1996, 2003), para

justificar a formação continuada de professores três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p.27).

Os estudos de Nóvoa (2010, p. 23) também apontam a necessidade da aprendizagem continuada, porém não enquanto obrigação, advertindo para o **consumismo de cursos** que “[...] caracteriza o atual ‘**mercado da formação**’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]” (grifo nosso). Essas redes seriam espaços de trocas de experiências e estudos alicerçando práticas formativas e ações profissionais.

Entendemos que os pedagogos e os professores devem buscar mecanismos para autoformação, não esperar somente dos órgãos competentes ou da própria escola cursos de “aperfeiçoamento”. Assim, para Candau (1996), a formação continuada deve extrapolar a mera acumulação (de cursos, palestras e seminários, conhecimentos ou técnicas), tornando-se reflexão crítica sobre a (re)construção permanente e interativa de uma identidade pessoal e profissional.

Refletimos então brevemente sobre as práticas educacionais inclusivas, sobre como a escola tem incluído os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, respeitando a

diversidade, a convivência e a aprendizagem de todos. Assim, educar na diversidade exige estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças nas salas de aula, de modo a pensar num currículo acessível capaz de redemocratizar as práticas escolares propiciando a todos os estudantes a construção e a apropriação dos conhecimentos, buscando extinguir todas as formas de exclusão dentro e fora do ambiente escolar em políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, da educação infantil à superior (art. 58, inciso III); atendimento especializado (idem, inciso II); formação de professores para o atendimento especializado (art. 59, parágrafo II). Diante dos marcos legais supramencionados, percebemos que não basta garantir a matrícula de pessoas com deficiência, é preciso articular e planejar mudanças para que, de fato, a escola atenda a todos os estudantes tendo como garantia de direitos o acesso, participação e permanência com qualidade.

Assim, entende-se que os docentes atuantes com estudantes ditos deficientes devem ter formação específica, de maneira inicial e contínua (BRASIL, 1996, 2008, 2011). Os desafios para a inclusão apresentam-se nas mais variadas formas e contextos, discutindo e rediscutindo os processos formativos, refletindo as práticas pedagógicas ao ressignificar a inclusão como paradigma escolar atual.

Sob esse olhar as barreiras que impedem estudantes com deficiência de terem as suas necessidades satisfeitas podem ser rompidas, mas esse papel não é somente do professor. A inclusão requer mudanças, em que a escola precisa e deve criar condições de acessibilidade a esses estudantes.

Segundo Jesus, Vieira & Aguiar (2016),

Na lógica da inclusão escolar, as políticas educacionais devem criar as condições necessárias para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento - independente de seus modos de ser/estar no mundo - adensando discussões sobre os processos de formação

de professores, os currículos, as práticas docentes, os projetos políticos pedagógicos, o uso de recursos didáticos e a contratação de profissionais (dentre outros), não ficando isenta dessa dinâmica os processos de avaliação da aprendizagem (p. 18-19).

Instituída nas mais diversas áreas dos conhecimentos humanos, avaliação é “calcanhar de Aquiles” da Educação Especial. Como avaliar estudantes que fogem às atuais normas; um estudante que não fala, não escuta, não vê, não escreve, não “lê”...?

Jesus, Vieira & Aguiar (2016) apontam a falsa neutralidade do processo avaliativo, tecnicista, segregacionista, produtor do fracasso escolar, centrado no aluno. Questionam a ênfase em respostas certas ou erradas e, também aquelas tarefas que o estudante **não** consegue realizar.

Assim, a avaliação nos currículos também deve ser repensada para não ser mais instrumento de exclusão.

Em meio aos discursos darwinistas das práticas educacionais instituídas de que os indivíduos devem adaptar-se ao meio (leia-se adaptar-se às práticas educacionais escolares) temos uma inversão de paradigma. Na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, já não é mais o estudante quem deve se adaptar à escola, mas a escola é que deve se “adaptar” às necessidades desse novo público que tem direito à educação tal qual qualquer outro cidadão.

Ressalte-se que, além das legislações e documentos federais, as políticas públicas variam de município para município, no âmbito das formações, elaboração de currículos e outros. Assim, atemo-nos mais precisamente à realidade de Santa Maria de Jetibá-ES.

Colaboração rede de ensino-universidade: a pesquisa-ação como perspectiva para construção de conhecimentos, práticas e políticas

A participação dos gestores do CREI-SMJ em pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), iniciada em 2010, intitulada “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, intensificou o contato da universidade com as políticas públicas correspondentes a tal modalidade de ensino, embora a participação não fosse enquanto pesquisadores.

Em 2013 outra pesquisa foi realizada: “Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do Estado do Espírito Santo”, coordenada pelo grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão da Educação Especial: GRUFOPEES - Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (CNPq). Desta vez, gestores do CREI-SMJ, foram incluídos enquanto membros do grupo de pesquisa. Tal grupo tem como referencial teórico-metodológico os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada na ciência social crítica, pressupõe a investigação, que parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações sentidas, o que exige que os profissionais que estão no contexto da prática se convertam em pesquisadores ativos do processo da pesquisa (ALMEIDA & ZAMBON, 2016, p. 146).

De meros espectadores e receptores os gestores passam, então, a protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimentos.

Como desdobramento da pesquisa-ação, os vários encontros para formação inicialmente envolveram as pedagogas da rede municipal de ensino, partindo de temáticas sugeridas por elas e

produzidas com elas, tornando-as produtoras e colaboradoras dos conhecimentos construídos coletivamente no espaço escolar onde atuavam.

No processo, o grupo de pedagogas firmou-se como grupo de estudo. Porém, notamos lacuna de algumas ao compartilhar e refletir criticamente sobre as práticas educativas instituídas nas escolas em que atuavam. Assim, sentimos a necessidade paralela da formação continuada também com professores das diversas modalidades de ensino da rede municipal, utilizando os mesmos pressupostos teórico-metodológicos dos encontros com as pedagogas.

A formação de pedagogas e professores de Santa Maria De Jetibá

Dos 54 estabelecimentos de educação básica no município, 45 são da rede municipal, distribuídos em 3 creches, 5 Centros de Educação Infantil, 2 Escolas Municipais de Educação Infantil, 29 Escolas Unidocentes e Pluridocentes e 6 escolas de Ensino Fundamental completo.

Quanto à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva as políticas públicas municipais são elaboradas com auxílio do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI-SMJ), da Secretaria de Educação (SECEDU). Este setor, criado em 2010 pelo Decreto 091/2010¹, propunha desvincular o conceito de atendimento clínico, como, o da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), garantindo trabalho psicopedagógico sistematizado aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular. Atualmente a rede municipal de ensino tem 76 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados.

Dentre as temáticas abordadas, uma trata das adaptações curriculares, abordando as avaliações escolares que envolvem o público-alvo da Educação Especial.

¹ Decreto 091/2010 que cria o Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) em Santa Maria de Jetibá.

As adaptações curriculares estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): “Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Selecionamos, dentre os vários encontros, dois sobre adaptações curriculares enfocando as avaliações: um com 19 pedagogas em 10 de junho de 2016 e outro com 42 professores das diversas disciplinas e modalidades de ensino, em 15 de agosto de 2017.

Para dar visibilidade às práticas instituídas no cotidiano escolar que envolvem os estudantes público-alvo da Educação Especial e seus efeitos independentemente de suas especificidades, utilizamos dinâmica de grupo simulando avaliação em aula. Inicialmente, os envolvidos leriam texto escrito em pomerano para interpretá-lo e responder às questões propostas. Depois, o grupo faria a mesma prova, mas com adaptações, considerando que muitos deles não dominavam a língua. Ressaltamos que a temática central do encontro foi “A Avaliação na Educação Especial”.

Como nos dizem Mendes & D’Affonseca (2015, p.36), “[...] não basta identificar as barreiras à aprendizagem e as necessidades educacionais especiais dos alunos, mas analisar também quais os apoios necessários para o sucesso na escolarização de todos os alunos”.

Ainda conforme as autoras,

Vale destacar que, em virtude das dificuldades em encontrar instrumentos disponíveis que sejam aplicáveis a contextos particulares e específicos de uma comunidade escolar, recomenda-se a construção de instrumentos e procedimentos não padronizados pelo próprio ambiente escolar [...] (MENDES; D’AFFONSECA, 2015, p. 37).

Utilizamos as contribuições de pesquisa-ação, pois

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2002, p. 70-71).

Para Thiollent (2009, p. 47), “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”.

A partir dos dados produzidos pelos dois grupos, o de pedagogas e o de professores, nos dois encontros de formação, comparamos seus discursos/práticas, embora não fosse pesquisa comparativa premeditada.

Portanto, não buscamos julgar os atores, mas analisar as práticas e os efeitos delas dentro do cotidiano escolar.

Pedagogas em “avaliação” ou “avaliação” das práticas pedagógicas?

No encontro com as pedagogas, algumas frases ditas na dinâmica foram trabalhadas:

“– “X”, você é mais inteligente! Vou sentar atrás de você.” (A)

“– Eu, “Y”, não estou entendendo nada!”

“– Posso entregar minha prova? Vou tirar zero!” (Z)

“– A “X” é mais inteligente!” (Pois estava conseguindo interpretar algo do texto) (A)

“– Vou colar da “B”!” (A)

“– Cala esta boca “A”!” (B)

“– Vou ter que recolher sua prova!” (C, no papel de professora)

“– Sinto analfabeta!” (K)

“– Catei algo!” (B)

“– Preciso de mais tempo!”

Analisamos as frases ditas, dando visibilidade a todo um modo de funcionamento e de práticas cotidianas que atravessam o espaço escolar e (re)produz lugares de saber/poder e seus efeitos.

Assim, toda uma dinâmica de funcionamento, durante a execução de uma avaliação em sala de aula é visibilizada em seus movimentos naturalizados. O estudante que se acha menos inteligente, sentado atrás daquele que é visto pela turma como o mais inteligente para poder “colar” as respostas. O estudante que entrega a prova mesmo antes de tentar e antes do prazo porque acredita que sua nota será zero.

Também os sentimentos de impotência e incapacidade são percebidos: *“– Sinto analfabeta!”* (K).

A voz alta que atrapalha alguém a resolver a prova e recebe a repreensão de um colega: *“– Cala esta boca “A”!”* (B), como forma de interferir na execução da prova.

Outro ponto é a dimensão temporal: *“– Preciso de mais tempo!”*. Tempo que difere para cada pessoa diante de uma dada realidade, para poder criar formas de lidar com ela.

Uma frase de ordem/advertência: *“– Vou ter que recolher sua prova!”* (C), ajuda-nos a refletir sobre o lugar de saber/poder ocupado pelo professor na sala de aula.

A seguir, foi dado às pedagogas o mesmo texto com adaptações, com pistas visuais (figuras) para que elas fizessem a atividade proposta, considerada um pouco mais fácil de ser entendida e resolvida.

Uma pedagoga fez uma colocação importante: *“– Quando um aluno faz uma avaliação e tira nota baixa, quem é avaliado?”* (J).

A fala, tem a conotação de que não é somente o aluno que é avaliado, mas também o professor. Polariza-se o “fracasso” no professor e no aluno, desconsiderando as práticas pedagógicas e

as políticas educacionais instituídas, com suas formas de “avaliação”. Em realidade, o que se quer avaliar?

Outra pedagoga, da equipe do CREI-SMJ, ressaltou que em uma das escolas da rede municipal um professor utilizou material adaptado produzido para estudante “deficiente” na turma toda como estratégia para revisão dos conteúdos envolvendo o Iluminismo, já que as notas foram abaixo da média. A estratégia propiciou à maioria dos estudantes nota melhor em relação à da prova anterior sobre o mesmo conteúdo, usufruindo das adaptações não voltadas diretamente a eles.

Uma das pedagogas ressaltou que ao se considerarem os aspectos culturais quem teve maior contato com a cultura pomerana conseguiu entender e compreender, partes ou tudo o que estava descrito no texto.

Professores em “avaliação” ou “avaliação” do que se professa?

O encontro com os professores de diversas disciplinas e modalidades de ensino revelou nas falas algumas proximidades com a realidade vivenciada.

Eis algumas frases dos professores durante a prova:

“– *Eu não sei pomerich!*” (A)

“– *Você vai dar nota?*” (B)

“– *Tenho TDAH, não consigo ficar quieto!*” (C)

“– *Acho que vou entregar em branco.*” (D)

“– *Estou com deficiência visual.*” (E)

“– *Eu sei falar, mas não sei ler.*” (F)

“– *Eu preciso de um tradutor.*” (G)

“– *Tô com dor de cabeça.*” (H)

Um professor, (I), disse:

“– *Eu tô lendo alto!*” (para que a colega traduzisse).

Nestas falas, vemos a apropriação da deficiência por parte de alguns professores para justificar o não conseguir ou não querer fazer a prova: “– *Tenho TDAH, não consigo ficar quieto!*”; “– *Estou com deficiência visual.*”. Assim notamos apropriação do

TDAH e da deficiência visual como recurso/resistência àquela prática pedagógica, mas também para justificar, por parte dos professores, a não aprendizagem por parte dos estudantes.

Quantas vezes não ouvimos um estudante dizer: “– *Tô com dor de cabeça.*”, quando percebe que não consegue realizar as atividades devido às metodologias que não lhe permitem acessar os conteúdos, mesmo não sendo do público-alvo da Educação Especial? Forma de fuga diante da impotência?

Também notamos preocupação com notas, tanto no caso das pedagogas, quanto no dos professores. É a nota, geralmente numérica, que diz a quantidade de conhecimentos aprendidos e que o aprovará ou não no final do ano. Assim, em uma prova em que se deve marcar certo ou errado, a probabilidade de o estudante acertar é de 50%, mesmo ignorando os conteúdos.

A importância do contexto cultural no processo de ensinar/aprender evidencia-se nestas falas: “– *Sinto analfabeta!*”; “– *Eu não sei pomerich!*”; “– *Acho que vou entregar em branco.*” “– *Eu sei falar, mas não sei ler.*”

A seguir foi perguntado para os professores:

“*Como vocês se sentiram?*”

Eis algumas respostas: impotência, desespero, incapacidade, completamente leiga, discriminada...

Uma das professoras diz:

“– *Alguns (alunos) iriam responder por responder.*”

Uma das professoras lia em pomerano, destoando das respostas das outras:

“– *Me senti em casa, acolhida...*”

Tal fala também remete-nos novamente à importância do contexto cultural na construção e produção de conhecimentos, pois permite o acesso ao conhecimento, potencializando a aprendizagem.

Após esse momento, nova prova foi dada aos professores com adaptações/modificações...

Eis algumas falas:

“– *Estou decifrando.*”

“– Mais uma prova, professora?”

“– Me dá uma dica: eu tenho que marcar mais que um X?”

A seguir perguntamos:

“– Qual a sensação agora?”

“– Analfabeto!”

“– Fiz na associação... mas existe um grau de dificuldade.”

“– Relacionei com as imagens.”

“– Com a imagem, consegui associar.”

“– Mesmo assim senti dificuldades.”

Um professor fez uma colocação:

“– A imagem traz mais coisas que a gente viveu; sou mais visual”.

Diante das falas, tanto das pedagogas quanto dos professores, evidencia-se a necessidade de uma formação continuada sistematizada para discutir as teorias de aprendizagem desenvolvimento adotadas articulando-as à definição dos conhecimentos, fundamentos, instrumentos e práticas educacionais avaliativas na organização curricular para identificar o que e como ensinar para atender a diversidade escolar.

Considerações

Analisando os dois encontros, notamos a importância da criação de espaços coletivos e momentos individuais para discutir as temáticas e práticas pedagógicas cotidianas a serem estudadas com professores e pedagogas, buscando conjunto de conhecimentos e ferramentas para atender suas demandas no processo de ensinar/aprender, bem como as dos estudantes envolvidos na política de inclusão.

Assim, o formato da formação continuada no município tem-se mostrado espaço de (re)construção/reflexão das práticas pedagógicas e conseqüentemente das ações educativas de maneira coletiva, instigando a novos olhares voltados para as

possibilidades, ressignificando pensamentos voltados às limitações, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nos dois encontros trabalhados, notamos que o material “modificado/adaptado” **não** é utilizado convencionalmente: é estratégia pedagógica DIFERENTE, que pode ser utilizada para todos os estudantes, e que por vezes não cabem na rotina escolar instituída. Se as adaptações curriculares fossem gerais, teriam sentido os termos “Educação Especial” e “adaptações curriculares”?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.; ZAMBON, G.F.O. Gestão da Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. In: VICTOR, Sonia L.; OLIVEIRA, Ivone M. (Org.). **Educação especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 137-158.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n. 9394/96**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 7611, de 17.11.2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CANDAU, V.M.F. et al. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESTEVES, M., RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B; AGUIAR, A. M. B. de. **Avaliação e educação especial: busca por novos olhares**. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). Educação especial: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público alvo da educação especial. In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola - Gestão Educacional**. São Paulo: n.8, p.23-25, jun./jul.2010.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES. **Decreto nº 091/2010**, datado de 22 de março de 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. B., 1975-V658c. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Vitória, 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

REVERBERAÇÕES ENTRE PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM BREVE ENSAIO

Patrick Stefenoni Kuster
Gilsara Guarnier Gonçalves Astori
Talita Gonçalves Bernardes Bastos

1. ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Esse texto é resultado de uma reflexão sobre a construção coletiva da formação contínua em educação especial/inclusiva na rede municipal de ensino de Domingos Martins (ES). Por se tratar de um trabalho feito a muitas mãos, destacamos as contribuições dos auxiliares / estagiários, dos professores da educação especial e dos pedagogos da rede municipal de ensino de Domingos Martins (ES), que diretamente têm participado desse espaço tempo de formação contínua em educação especial/inclusiva.

Suscitando, dentre outras coisas, discussões a propósito dos princípios teóricos metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, R. 2007), vale destacar também as contribuições do grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES”, sob a coordenação da professora Dr^a Mariangela Lima de Almeida e a co-coordenação da professora Dr^a Andressa Mafezoni Caetano.

Com esse texto, nos propomos a fazer um recorte da formação referida entre os anos de 2015 a 2017, de modo a poder vislumbrar alguns indícios do como a perspectiva teórica metodológica da pesquisa-ação de René Barbier (2007) tem contribuído na construção do espaço tempo de formação contínua em educação especial/inclusiva na rede municipal de ensino de Domingos Martins (ES). Objetivamos com esse texto, portanto, traçar as reverberações dos princípios teóricos metodológicos da pesquisa-ação na feitura desse espaço tempo de formação.

Apresentamos necessariamente algumas linhas que compõem esse espaço tempo de formação, e o faremos por meio da perspectiva dos praticantes, abrindo aqui um ângulo do olhar que privilegia o saber tático de gentes cotidianas implicadas na feitura desse espaço tempo de formação (CERTEAU, M. de, 2012). E, vale destacar também que tomaremos o conceito político epistemológico de *ecologia dos saberes* de Boaventura de Sousa Santos (2007) como balizador analítico deste trabalho.

A guisa de introdução adiantamos que essa perspectiva teórica metodológica da pesquisa-ação tem servido como uma importante mediadora na criação de um coletivo de gentes por meio do qual é inevitável não sentir o gosto da potência do *fazer com* (JESUS, D. M. de et. al., 2009; BARBIER, R., 2007).

A partir da formulação de Givigi (2013) quando diz que em uma “[...] escola onde a heterogeneidade seja um fator positivo para aprendizagem, as inter-relações tornam-se essenciais [...]” (p. 257), diríamos que é na criação de um coletivo de gentes que temos sentido a possibilidade de inter-relações como ocasião em que a heterogeneidade se abre num valor positivo. Vejamos como isso acontece...

2. FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM LUGAR DE EMBATE DE FORÇAS

Ao considerar as reverberações teórico-metodológicas da pesquisa-ação no processo de constituição da formação continuada em educação especial na perspectiva da inclusão na rede municipal de ensino de Domingos Martins (ES), algumas perguntas se colocam, a saber: considerando o espaço tempo de formação em seu aspecto produtor de conhecimento, em que consiste essa produção de conhecimento? Qual a implicação dos profissionais da educação envolvidos nessa produção de conhecimento?

Essas perguntas têm força de nos colocar a uma distância do ato cognoscitivo tal como coletivamente se desenvolve no espaço

tempo de formação contínua, possibilitando o vislumbramento de algumas de suas linhas constitutivas.

Uma dessas linhas se sobressai de maneira hegemônica, condicionando sobremaneira a percepção desse coletivo de pessoas que compõe a formação contínua. Isto é, uma concepção que entende que um saber só ganha o estatuto de conhecimento legítimo quando é balizado por uma ciência historicamente validada.

Assim, há um pressuposto de que apenas aqueles institucionalizados num campo científico reconhecido socialmente são aptos a produzir um discurso de conhecimento. O que se sabe, o que se fala e se faz fora desse domínio é toda uma sintaxe obscura que não pode ser (ainda?) validada como conhecimento.

Dessa forma, o cientista-especialista seria o que estaria em condições de arbitrar sobre os modelos válidos de educar, de escolarizar, etc... O sintoma por meio do qual podemos acessar essa linha, que de maneira hegemônica vem compondo esse espaço tempo de formação contínua, é o apelo de professores, auxiliares/estagiários e pedagogos por modelos prescritivos, por formas preestabelecidas que, a rigor, determinariam o “o que fazer/como fazer” na educação especial.

Não sem razão vemos a disseminação vultosa de informações que indicam modelos de educação especial, uma proliferação de experiências que versam seus próprios sucessos servindo de padrão do que fazer, todavia, na linha argumentativa de Walter Benjamin (2012), há muita informação, indicando que muita coisa acontece, todavia sem que algo nos aconteça. Parece, como diz Jorge Larrosa Bondía (2002), que o conjunto de experiências modelares está organizado para que muita coisa aconteça sem que nada nos aconteça, nos enredando numa rede super estimulante que nos dessensibiliza.

A cultura cientista-especialista agrava essa dessensibilização na medida em que a caução científica produz e assegura um corte epistêmico entre os saberes, tornando as diversas realidades enunciáveis por gentes ordinárias que compõem as mais variadas

comunidades (que não são as comunidades científicas) como formulações sem valor de conhecimento. Como a expressão de mundos irreduzíveis aos domínios científicos, por isso mesmo, vê-se historicamente silenciados nos campos dos saberes. Isso ganha uma desenvoltura ensurdecadora quando se acredita que o que nos acontece, a nós gentes ordinárias, só ganha realidade sob o registro das linguagens científicas oficiais.

Como assinala Boaventura de Sousa Santos (2007), vivenciamos uma racionalidade atravessada sobremaneira pela *monocultura do saber e do rigor* que invisibiliza uma multiplicidade de realidades cognoscitivas, produzindo verdadeiros *epistemicídios* em nome da ciência.

Quantos conhecimentos possíveis deixam de se presentificar por não estarem fundamentados em bases científicas? Quantos conhecimentos enunciáveis em bases epistêmicas próprias de comunidades populares, camponesas, diríamos também, da classe de profissionais da educação que trabalham ordinariamente sem que estejam vinculados a instituições de pesquisa, que não são reconhecidas nem como conhecimentos? Quantas gentes das classes populares, das classes camponesas, de entre os profissionais da educação, não se reconhecem nem como produtores de conhecimentos válidos?

A *monocultura do saber e do rigor*, dessa forma, tem implicações não apenas no estabelecimento de hierarquias de valores entre os saberes, mas por isso mesmo, tem implicações no como gentes ordinárias se relacionam com suas realidades e com suas linguagens possíveis, na medida em que essas mesmas gentes de modo acrítico hipostasiam as ciências como único registro legível da realidade. Como nos diz o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2009), “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos [...]” (p. 7).

Considerando a importância dos saberes científicos como índices referenciais, problematizamos, contudo, a relação monológica que a cultura do cientista-especialista institui, onde há a crença disseminada, até entre quem não é cientista-especialista,

de que tão somente é o cientista-especialista que detém o saber válido por meio do qual se “fala para o outro” o que fazer.

Problematização que é atravessada pelo que Boaventura de Souza Santos (2007) chama de *ecologia dos saberes*, isto é, uma perspectiva epistemológica por meio do qual se cria

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo. [...]. Somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem, por princípio, “a ciência é a única, não há outros saberes”. [...] (p. 33).

Os princípios teóricos metodológicos da pesquisa-ação têm servido, nesse espaço tempo de formação, de operador de análise de nossa relação com o conhecimento e com os saberes cotidianos. Alinhado em seu princípio metodológico de *fazer com* (JESUS, D. M. de et. al., 2009; BARBIER, R., 2007), vem-se interrogando toda relação que separa e hierarquiza, na produção de conhecimento, os que sabem e os que não sabem, os que produzem conhecimento e os outros que supostamente não.

Assim, os princípios teóricos metodológicos da pesquisa ação têm servido na composição desse espaço tempo de formação, como uma linha contra-hegemônica que traça digressões nas relações instituídas na produção de conhecimento, fazendo um embate com toda uma cultura arraigada que chamamos de especialista-cientificista que preza por relações monológicas.

Gestualmente aí o espaço tempo de formação sofre algumas alterações, como a abertura enunciativa para o que esse coletivo de gentes, profissionais da educação, pode falar a propósito de suas realidades, mas numa enunciação cuja regra basilar considera uma valoração das realidades que não estão apenas sob o signo científico.

Sob a perspectiva dos praticantes que *metamorfoseiam a ordem dominante com mil astúcias quase invisíveis*, abre-se para uma sintaxe que seja expressão do que nós, profissionais da educação, ruidosamente fazemos e que ninguém necessariamente consegue ver, as criações anônimas que operamos astuciosamente num certo dado e que só nós, praticantes ordinários, e mais ninguém, podemos dizer (CERTEAU, M. de, 2012). Assim, consideramos que “[...] Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. [...]”. (BARBIER, R., 2007, p. 53).

O espaço tempo de formação, deste modo, possibilita a criação coletiva de linguagens (com as riquezas de cores e tons peculiares aos testemunhos diretos, com palavras e silêncios, com incertezas e inseguranças, com medos e apostas) que expressem um cotidiano escolar com a tessitura das relações que se fazem ordinariamente, com as percepções que se sedimentam sub-repticiamente em seu coletivo de pessoas, com os valores que sutilmente mediam o agir pedagógico.

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

Vamos qualificando, ainda mais, como objeto de conhecimento o que praticantes ordinários podem enunciar a propósito da feitura de seus cotidianos na medida em que testificamos o como as deficiências (atribuídas às pessoas, público alvo da educação especial) não se reduzem às marcas do corpo, mas são muito mais os efeitos sociais de *situações relacionais* (FREITAS, M. C. de, 2013), isto é, que “[...] as situações tornam as particularidades do corpo e do intelecto vantajosas ou desvantajosas em relação aos demais que estão presentes nos cenários institucionais”. (FREITAS, M. C. de, 2013, p. 39).

Assim, num embate com toda uma cultura hegemônica que trabalha monologicamente com categorias científicas, criamos ocasiões nesse espaço tempo de formação em que se formula o vivido na espessura de sua infidelidade a todo modelo normal de vida (CANGUILHEM, G., 2010).

“Esse aluno não fica na sala como os demais, ele fica andando pela escola”; “Esse aluno parece viver em outro mundo, ele fala muitas coisas da imaginação”; “Será que ele está entendendo o que estamos falando com ele, pois ele não fala nada?”; “A aluna é surda, como a professora irá ensinar a ela?” “A professora do ensino comum está inquieta com o como vai ensinar seu aluno que não aprende como os demais”; infidelidade aos modelos normais que construímos de aluno, de escolarização, de comunicação, de ensino, de aprendizagem, etc..

Nessa relação, difícil de suportar, com a realidade enunciável na espessura de sua infidelidade a todo modelo normal, é comum no espaço tempo de formação vermos uma reação impotente que (re) clama por subterfúgios científicos e por uma racionalização que busque tornar o real coerente à custa do menosprezo da vida em ato.

Isso mostra que não é em virtude dessas ocasiões enunciativas que deixamos de ser atravessados pela cultura do cientista-especialista. Todavia, evidenciado numa abertura enunciativa, torna-se possível um encadeamento interrogativo a propósito dos valores que expressamos naquilo que falamos.

Uma das evidências sintomáticas dessa cultura do cientista-especialista que se presentifica nessas ocasiões enunciativas em que reagimos de maneira impotente às infidelidades aos modelos, vale ressaltar, é o uso por profissionais da educação de linguagens biologizantes e medicalizantes como um registro que veicula verdades inquestionáveis e, o que é pior, acreditando com isso que há uma resposta médica para os problemas de natureza pedagógica que vivenciamos no dia-a-dia.

No lócus da Educação Especial, fica ainda mais destacado, portanto, a institucionalização histórica da pessoa com deficiência

como objeto do domínio médico (LOBO, L. F., 2008) e, por conseguinte, seus efeitos iatrogênicos (ILLICH, I.,1975), isto é, a alteração da natureza de problemas que são pedagógicos passando a tratá-los como problemas médicos, criando uma percepção que se intercambia entre os profissionais da educação de que as possíveis soluções para os problemas pedagógicos que vivenciamos no dia-a-dia só podem ser encontradas fora do território educacional.

Ainda que num encadeamento interrogativo, a ocasião de um não suportar a espessura das infidelidades, contudo, torna muitas vezes a interrogação sem força, interrogação que se dá num rebatimento impotente em que não se reconhece a vocação prática da reflexão, diz-se com frequência que “a formação é muito teórica, ela precisaria ser mais técnica/prática”.

Por outro lado, na relação com as realidades enunciáveis no espaço tempo de formação que trazem a espessura das infidelidades a todo modelo de vida, embora de maneira menos comum, há também um suportar essa infidelidade como elemento da própria vida, algo a não ser evitado, mas a ser cadenciado em suas contundências e na tensão que suscita, ouvindo as questões que nos colocam, os problemas que nos forçam a pensar. Vejamos um exemplo.

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA: UMA OCASIÃO CRIADORA

A partir da formação que ocorreu entre os anos de 2015 a 2017, destacamos um processo em que (re) construímos coletivamente uma ferramenta que temos considerado para o trabalho na Educação Especial, a saber, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

O PAEE é uma proposta feita pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. de, 2010; ROPOLI, E. A. et. al., 2010). Subjacente a sua formulação há uma política, princípios e

regras que editam uma maneira de uso e colocam o trabalho sob determinada perspectiva.

Ao nos encontrarmos na formação contínua para discutir o trabalho na Educação Especial, ficava claro que o PAEE, tal como é proposto, vinha colocando o professor do Atendimento Educacional Especializado como o centro polarizador desse trabalho, de uma forma que não contribua necessariamente com a criação de relações de co-responsabilidades na escola.

Incomodados com essa situação, indagávamos se de fato é o professor do atendimento educacional especializado o pivô para a operacionalização da educação especial na escola. E, se assim entendêssemos, teríamos de indagar, por conseguinte, se seria o professor do atendimento educacional especializado exclusivamente o responsável pela educação especial, isto é, se outros profissionais da educação também não seriam responsáveis pela educação especial.

De qualquer forma, essas indagações nos levavam a perceber que estávamos indagando uma circunstância criada pelo PAEE e que dessa forma, não se configurava numa ferramenta neutra, muito pelo contrário, testemunhávamos que este instrumento era um operador de realidade sob leis pré-estabelecidas.

É por ser um operador de realidade que fomos entendendo a importância do debate com os profissionais que dele fizeram uso. E, nesses encontros, (re) desenhávamos o PAEE de outras formas e sob outras lógicas.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), fomos (re) afirmando uma educação especial que não funcionasse paralelamente, substituindo o ensino comum, mas que funcionasse como uma modalidade de ensino que complementasse e/ou suplementasse o ensino comum. Assim, (re) afirmamos uma educação especial cujo ponto de referência é o ensino comum do qual alguma coisa precisa ser complementado e/ou suplementado.

Entendemos que havia algo que se ensinava e como se ensinava para todos que necessitavam de alguma intervenção

complementar e/ou suplementar. Reconhecia-se que havia, no ensino comum, situações pedagógicas que se faziam para as aprendizagens e para os convívios, que eram vividos desigualmente.

A legitimidade dessas intervenções, complementares e/ou suplementares, estaria, portanto, na problematização das situações pedagógicas excludentes que criamos no ensino comum, forçando-nos a pensar alternativas, ainda que inicialmente não estivessem tão claras quais seriam essas alternativas.

Portanto, em nossa compreensão, de modo algum a educação especial era a repetição, em caráter de reforço, de situações pedagógicas que já se mostraram excludentes na sala de aula comum e que, pela força da repetição, acreditava-se no seu poder de “incucação”.

Nesta caminhada produzimos uma compreensão de que a educação especial, ainda que a princípio não delimitasse alternativas claras de intervenção, se ela não contribuísse na vizibilização do como se vive desigualmente as situações pedagógicas criadas no ensino comum, tensionando os modos pedagógicos instituídos, ela não cumpriria sua tarefa.

Aliás, foi por meio desse tensionamento que pudemos criar uma circunstância em que os profissionais da educação se viram implicados em busca e em troca de informações, numa rede de mútuas intersecções que nos forçaram a refletir sobre alternativas às práticas excludentes.

Com essas considerações, fomos coletivamente (re) construindo o PAEE com perguntas que viessem produzir uma versão coletiva, isto é, uma conversação entre todos implicados na criação de situações pedagógicas no ensino comum.

De modo que, ainda que num primeiro momento provavelmente não se tivesse o que dizer, essas perguntas dispararam, em todos nós, uma curiosidade irrecusável, uma relação com o não-sabido de modo que a cada vez fôssemos surpreendidos a pensar algo, que de outro modo não seríamos.

Portanto, fomos construindo um PAEE cujo desenvolvimento se deu de maneira processual e em cuja tessitura presentifica-se a contribuição de muitas pessoas. O que exigiu muito trabalho, pois tendo a possibilidade de, numa primeira conversa, um professor não ter o que dizer quando diante de uma questão como “o que o estudante com quem trabalha não consegue participar/aprender?”, não significa que não ter o que dizer não viesse forçá-lo a se atentar de outro modo para essas coisas.

A pergunta sem resposta a princípio pode engendrar, em quem se vê indagado, uma sensibilidade que antes não havia, colocando outras coordenadas em seu fazer. Queremos dizer que aquilo que é sem resposta a princípio tem força para polarizar um campo de trabalho e criar circunstâncias que, num outro momento, dê condições de se dizer coisas que inicialmente não se podia dizer, e ao serem ditas conduzam a novas perspectivas de trabalho ou a novos pontos de investigação.

Se formos coerentes com o que vamos defendendo, então, mais importante do que o próprio dito, por maior que seja sua validade, é a criação de sua possibilidade, pois, como já nos referimos, sua possibilidade nasce na rede que se tece entre as pessoas e é fruto do engajamento de gentes que se recusam a perpetuar a discriminação e a segregação.

A criação dessa dizibilidade coletiva é um trabalho processual que ganha, entre nós, muita importância, mas é um trabalho que geralmente fica ocultado, muitas vezes dando a entender que o trabalho se reduz às informações que se obtém.

Não é incomum a angústia de profissionais da educação que, por não conseguirem respostas de alunos e professores a respeito dos processos escolares, se vêem como não fazendo nada. Isso tem levado à crença de que o professor da educação especial, que trabalha com um, dois, três alunos, tem pouco trabalho.

Assim, entendemos que o registro do PAEE tal como (re) formulamos, pode, de algum modo, visibilizar todo esse trabalho obscuro da criação das condições de dizibilidade nessa rede de conversação, de modo que possa servir tanto para que o professor

se visse em seu trabalho, como também para dar a ver a qualquer um a natureza laboriosa desse exercício.

Dessa forma, a institucionalização do uso dessa ferramenta denominada Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na rede municipal de ensino de Domingos Martins, não tem se dado de maneira monolítica e unidirecional, visto que à medida que os profissionais da educação usam essa ferramenta, eles interrogam os fundamentos sob os quais ela foi pensada.

É conspícuo, dessa forma, o como de uma proposta pré-estabelecida de PAEE, com a qual o professor do atendimento educacional especializado ao usá-la, visceralmente se sentia como único responsável pela educação especial. Ao expressar esse sentimento, num debate coletivo em que um reconhecia-se na fala do outro, fomos tornando possível a criação de maneiras imprevistas de uso do PAEE, redimensionando essa ferramenta de modo que criamos, em resposta aos nossos sentimentos, um coletivo de gentes em que todos que compõem a comunidade escolar passaram a planejar, executar e avaliar a educação especial, complementando e/ou suplementando o ensino comum.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço de formação tem servido de disparador para que os profissionais da educação se percebam como produtores de saber, e de um saber que, embora possa se dar numa sintaxe inelegível nas regiões das ciências institucionalizadas, nem por isso tem menor valor.

O se perceber como produtor de saber torna possível um se perceber na relação com a própria produção de saber, isto é, visibiliza a própria situação cognoscitiva em que os sujeitos do conhecimento estão implicados, o que tem nos permitido compreender esse espaço de formação como um espaço em que os profissionais da educação possam se encontrar de outras maneiras na construção do dia-a-dia escolar.

Assim, podemos concluir que a pesquisa-ação tem redimensionado esse espaço tempo de formação contínua como espaço tempo de produção de saber, isto é, como uma ocasião criadora, que se opõe a mera adaptação aos modelos prescritivos veiculados na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BENJAMIN, W. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 a 28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GIVIGI, R. C. do N. Costurando os Fios de uma Rede com o Trabalho Colaborativo. Discursos que Contagiam. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de (orgs). **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. P. 257–274.
- GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010

- ILLICH, I. **A expropriação da saúde:** nemeses da medicina. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- JESUS, D. M., et. al. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do (a) educador (a). In: SILVA, C. M. S. et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo:** povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral:** uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

POTENCIAIS COMUNICATIVOS DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL: ENSINANDO E APRENDENDO A “FALAR” COM QUEM “NÃO FALA”

Vasti Gonçalves de Paula

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto em tela¹ tem como objetivo descrever a experiência de ensinar e aprender a “falar” de uma pesquisadora e uma professora especializada em atuação com uma aluna com severos comprometimentos motores e de fala, por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada-CAA. Nas palavras da professora, essa era a primeira vez em sua vida profissional que tinha a oportunidade de atuar uma aluna naquelas condições motoras e de fala. Em relação às suas atribuições, ao menos três necessidades emergiam: 1. **a de se apropriar** de um repertório de informações sobre as especificidades inerentes à condição de uma aluna com severos comprometimentos motores e de fala; 2. **a de “responder”**, objetivamente às necessidades da aluna por meio do uso da CAA e; 3. **a de apoiar e/ou “responder”** colaborativamente aos desafios enfrentados pelos professores da sala de aula comum, em suas práticas pedagógicas. Refletimos, também, sobre os processos comunicativos em sujeitos não oralizados que, por vezes empobrecidos, resultam na invisibilidade e nas dificuldades ainda encontradas pelos profissionais quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da escola.

O estudo, de natureza qualitativa, assumiu a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo crítica. O

¹ O texto é uma versão revisitada de parte da Tese de Doutorado, de nossa autoria, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo e orientada pela Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

caráter de criticidade presente neste tipo de pesquisa, sobretudo quando tais pesquisas assumem a perspectiva emancipatória e colaborativa, tem possibilitado avançar nas ações de descobrir, propor e fazer juntos, pois os professores, envolvidos pelo processo da pesquisa-ação, se constituem em pesquisadores de suas próprias práticas, a partir da problematização de seus contextos (PIMENTA, 2005; JESUS, 2008).

Em referência à proposta do texto, é importante destacar que, a insuficiência de discussões teórico-práticas quanto aos processos de inclusão de alunos severamente comprometidos na fala e a não apropriação pelos profissionais acerca dos conhecimentos voltados à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem com os referidos alunos, nos levaram à realização de uma revisão de literatura, à época do doutorado, no Portal da Capes e no site do Domínio Público relativo ao período de 1997 a 2011 com o objetivo de verificar a existência de problematizações e discussões acerca dos processos de escolarização de alunos com Paralisia Cerebral no ensino comum.

Dos 92 trabalhos encontrados e, após leitura dos resumos e metodologias, selecionamos 40 trabalhos que atendiam aos critérios de seleção definidos, como: sujeitos com Paralisia Cerebral participantes da pesquisa, utilização de CAA com enfoque educacional e lócus de pesquisa em espaço especializado ou de ensino comum. Com o refinamento dos descritores nos limitamos a 18 trabalhos, dos quais nove problematizaram e discutiram **os processos de inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no ensino comum**² e nove discutiram as questões da **aquisição e desenvolvimento da linguagem numa perspectiva ora dialógica ora descritiva e conceitual da linguagem**³.

2 MELO, 2006; GONÇALVES, 2006; SILVA, 2007; SILVA, 2008; PELOSI, 2008; GONÇALVES, 2008; ALVES, 2009; RODRIGUES, 2011; LIMA, 2011.

3 MASSI, 1997; PAULA, 1998; VASCONCELOS, 1999; MUNIZ, 2004; PASSOS, 2007; GUARDA, 2007; GIL, 2009; CESA, 2009; PASQUALETO, 2010.

Embora tenhamos, no presente momento, um gradativo aumento de pesquisas realizadas no âmbito da escola comum com o objetivo de produzir conhecimentos relacionados às necessidades específicas de ensino, aprendizagem e avaliação de alunos severamente comprometidos na fala, entendemos que a incipiência de pesquisas durante um longo período de tempo, com esse foco, deixou reflexos que redundaram na invisibilidade dada pela escola a esses alunos.

PERSPECTIVAS TEÓRIAS

Vasconcelos (1999) escreve que a concepção de língua como funcionamento na fala pode iluminar questões de linguagem, quando tomamos como análise uma criança que nunca falou ou que dificilmente falará, uma vez que a língua, como funcionamento, se despreza da fala/oralidade. Com isso a autora afirma que uma pessoa impedida de falar não está fora da esfera da linguagem, pois linguagem é mais do que fala. Assim sendo, perguntamos: que significados e sentidos produzem quem não fala e não escreve? Uma das respostas vai ao encontro do que Vigotski (1998) postula sobre o desenvolvimento do pensamento, sendo este determinado pela linguagem. Segundo o autor, ele se dá, “[...] pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Assim, os sentidos e significados presentes nas enunciações de quem “não fala” e de quem “não escreve”, sempre terão relação com as experiências socioculturais construídas pelos sujeitos ao longo da vida. Nesse sentido,

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

Se a função social da fala já se evidencia antes de esta se estruturar objetiva e articuladamente nos sujeitos, não é difícil compreender e aceitar que o foco de atuação com sujeitos severamente comprometidos na fala precisa ser compreendido em seu pensamento e em suas motivações. O sentido das palavras muda também com o motivo, por conseguinte, a explicação final está na motivação. Nesse contexto, Vigotski (1998) propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, o que significa analisar o seu significado, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem.

Pensando nos sujeitos sem fala articulada, é possível considerarmos os seus enunciados a partir da ideia de que a simples tomada de consciência, “[...] mesmo confusa, de uma sensação qualquer, digamos a fome, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica” (BAKHTIN, 2010, p. 118). Em várias situações de interação entre a pesquisadora, professora especializada e a aluna “H”, essa expressão ideológica foi registrada e compartilhada com os demais profissionais da escola. Isso assegurou maior visibilidade dos potenciais comunicativos de “H” à equipe da escola desconstruindo, aos poucos, a baixa expectativa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna.

Sob a perspectiva enunciativo-discursiva, presente nos estudos de Bakhtin, destacamos sentidos e significados produzidos pela aluna “H” nas situações interativas vivenciadas entre ela, a pesquisadora e a professora especializada, conforme descrições de três aulas/momentos que seguem ao longo desse texto.

O CONTATO INICIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES

O primeiro contato com a professora especializada, foi marcado por uma expressão bastante veemente: “*Só assumo esta empreitada se você estiver junto de mim!*”. Diante disso, assumimos a responsabilidade de repassar à professora as informações de que

dispúnhamos acerca da aluna “H”. Dissemos-lhe do seu potencial comunicativo, sobretudo quando mediado por recursos de CAA, e da importância de visibilizarmos aos demais profissionais da escola esse potencial.

Com essa intenção acompanhamos, durante duas vezes por semana, por um ano, as ações realizadas pela professora, por meio da observação, do planejamento formativo, envolvendo estudo e indicação de fontes de leitura, produção e seleção de recursos materiais, e da realização de entrevistas e intervenção conjunta nos atendimentos à aluna.

A PROCESSUALIDADE DAS AÇÕES INTERVENTIVAS: ENSINANDO E APRENDENDO A “ FALAR” COM QUEM “NÃO FALA”

A processualidade das ações interventivas se deu a partir de nossas reuniões com a professora especializada nos planejamentos formativos, na atuação conjunta e nas avaliações realizadas acerca das ações desenvolvidas nos encontros com a aluna. Esses encontros são apresentados por meio das aulas no Atendimento Educacional Especializado-AEE, por meio das quais propomos o diálogo teórico sobre o uso dos recursos de CAA e sobre a linguagem e os processos comunicacionais de “H”, entre outras ações articuladas entre o AEE e o currículo escolar.

A expectativa da professora quanto à nossa colaboração e participação, levaram-nos ratificar os objetivos principais de nossa atuação naquele espaço, ou seja, o de **colaborar** com a professora e **intervir** nas ações de planejamento (definição de recursos didático-pedagógicos voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação da aluna, sem perder de vista a interlocução com o currículo escolar); **produzir** conhecimentos por meio do estudo e reflexão de temas acerca da linguagem e dos processos comunicativos e enunciativos em sujeitos sem fala articulada; **elaborar e potencializar** o uso dos recursos de TA/CAA como facilitadores dos processos/trocas comunicativas no cotidiano da

sala de aula assim como do acesso ao currículo escolar, e **visibilizar** aos alunos, professores e demais profissionais da escola o potencial comunicativo e de aprendizagem de “H”, com o uso desses recursos no contexto escolar.

A seguir, registramos, descritiva e reflexivamente, três aulas realizadas no AEE, dentre o conjunto de várias aulas nas quais nos envolvemos ao longo da pesquisa. De forma não tão linear, trazemos os planejamentos, replanejamentos e interlocuções ocorridos antes, durante e após as aulas.

Na **primeira aula**, apresentamos à aluna imagens diversas (água, comida, banheiro, pessoa triste, alegre, com dor, chorando, sorrindo, dormindo...) e situações cotidianas variadas (pessoas passeando, trabalhando, viajando, praticando esportes, consultando médico, brigando, abraçando, brincando; fotos da Presidenta do Brasil, de artistas da TV, de cantores; imagens de desastres ambientais, entre outras). Descobrimos nesse processo a funcionalidade de alguns recursos de baixa tecnologia (alguns deles construídos ou descobertos naquele momento, como a ponteira/pincel e a possibilidade de “H” para arrastar figuras e letras imantadas no quadro magnético).

Além de identificar o nível de conhecimento, interpretação e compreensão de “H” sobre o que representavam as imagens/situações expostas, também tínhamos como objetivo verificar se “H” emitia ou não sons para algumas palavras ou situações e conhecer as expressões faciais e gestos utilizados nas ações comunicativas. O conhecimento e a compreensão relativos às situações apresentadas eram percebidos quando “H” apontava e/ou relacionava as imagens para a composição de determinada resposta às nossas proposições e/ou perguntas. Seguem três exemplos:

Exemplo 1: “H” *o que você comeu hoje, no café da manhã?*
Dentre as imagens de alimentos propostas a Helen, ela arrastou a do pão e do café-com-leite.

Exemplo 2: “H”, quem comanda o nosso País? Quem é o Presidente da República? Dentre as várias imagens expostas de pessoas, “H” apontou corretamente a da Presidenta Dilma.

Exemplo 3: “H”, escolha dentre estas imagens quais as que contribuem para esses grandes desastres ambientais que a gente vê com frequência na TV. Foram dispostas imagens de pessoas jogando lixo nas ruas, derrubando florestas, imagens de queimadas, mas também de pessoas plantando árvores, recolhendo adequadamente o lixo, entre outras que não provocam alterações no ambiente. “H” fez as escolhas corretas, sorrindo diante das imagens que contribuía para a preservação do ambiente. Demonstrava desse modo que podia não só identificar ações que eram prejudiciais, mas também comunicar-se conosco demonstrando, por meio de um sorriso, quais eram as boas ações, respondendo além do que havíamos perguntado.

Com apenas os três exemplos aqui expostos, mas não somente a partir deles, temos, talvez, o suficiente para que os professores e demais profissionais da escola desconstruam a ideia de impossibilidades que têm em relação a “H”.

Essa foi nossa percepção, a da impossibilidade, nos quase dois meses de observação no turno escolar no qual “H” estava matriculada e foi, também, a percepção da mãe, como se pode perceber em sua fala, *“Quanto à questão de cuidados e de carinho com minha filha, não tenho que reclamar nada daqui da escola. O problema é que eles não sabem ensinar “H” e pensam que só porque ela não fala e não escreve que ela não tem condições de aprender”*.

Destacamos também, nessa **primeira aula**, outra questão importante que nos serviu para reflexão, a que se refere às perguntas envolvendo SIM e NÃO. Como desconhecíamos as formas de comunicação prévia já estabelecidas entre “H” e sua família, elaboramos uma prancha para respostas a perguntas fechadas.

Uma prancha com a identificação SIM e NÃO é imprescindível, principalmente para identificar respostas imediatas e/ou avaliar capacidades e competências básicas. No

entanto, para que o aluno adquira vocabulário mais expressivo e elabore enunciados mais complexos, as perguntas devem favorecer muito mais do que essas respostas imediatas. Elas devem provocar nos sujeitos sem fala articulada o desejo de dizerem porque NÃO e porque SIM. Nesse sentido, é importante conhecer as formas de comunicação presentes na relação cotidiana das pessoas sem fala articulada para evitar que a pessoa aprenda formas diferentes de comunicar algo que já sabe expressar (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Em nosso planejamento para as aulas seguintes, consideramos essa questão com a professora e descobrimos que só acrescentando mais recursos imagéticos diversos (símbolos, figuras, fotos, miniaturas, entre outros) às pranchas de comunicação de “H” é que conseguiríamos maior participação da aluna na construção de seus enunciados. Do contrário, ficaríamos estagnadas nas perguntas e respostas fechadas. Outro aspecto importante a considerar é o que já sabíamos do repertório comunicativo de “H”, repassado pela mãe.

No caso de “H”, aprendemos, em nossas aproximações com a mãe, algumas formas já definidas e estruturadas de comunicação, como, por exemplo: quando está brava, xinga “ãõ”; quando briga com a irmã, vocaliza “**keka**”, que significa chamá-la de *bruxa*; para a mãe, diz “ãe” e, para pedir água, vocaliza “ag”. Segundo a mãe, essas são as únicas expressões que “H” utiliza. Outras formas comunicativas por meio de movimentos corporais foram apontadas como indicativos de seu humor, desejo ou repulsa por algo, entre outros sentimentos.

As descobertas do repertório comunicativo prévio das pessoas (sons, gestos, expressões faciais), segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), não têm como objetivo mudar ou alterar as capacidades comunicativas das pessoas que o possuem, mas, sim, proporcionar mais competência de comunicação a partir desse repertório primário.

A seguir, trazemos os registros e as reflexões referentes à **segunda aula**. O objetivo principal desse encontro foi o de

ampliar as possibilidades de diálogo com a aluna a partir da leitura e interpretação do livro *Alimento para a cabeça: conversando sobre educação*⁴.

Para cada assunto abordado durante a leitura do livro, a professora estabelecia referências e conexões com o contexto e a realidade socioeducacional de “H”. A partir dos registros audiogravados e das observações, duas situações significativas emergiram sobre as trocas comunicativas entre a professora e aluna, durante essa segunda aula. Nessas situações, além da iniciativa de “H” em se manifestar e expressar algo, registramos os conteúdos discursivos presentes nos enunciados construídos por ela.

A primeira situação foi a manifestação de “H” diante da imagem de uma escola. Quando perguntada sobre o que achava mais importante no contexto da Escola *Novo Horizonte*⁵, “H” logo se movimentou para pegar a ponteira/pincel, direcionando-a para o quadro imantado onde estavam algumas letras e palavras.

Professora: Você quer dizer que é aprender a ler e escrever?

“H”: Balançou a cabeça em sinal afirmativo.

Professora: Você pode apontar isso no símbolo Sim ou Não?

“H”: Direcionou a ponteira para o SIM.

A solicitação para que “H” confirmasse na prancha, o SIM ou o NÃO, veio da necessidade de tornar mais habitual e frequente o uso da prancha de comunicação. Nem sempre isso seria preciso, porém, tendo em vista que a implementação desse tipo de apoio à comunicação requer um esforço maior tanto dos interlocutores, quanto do próprio sujeito que a utiliza e que,

4 Autor: Ivan Alcântara. Editora Escala Educacional.

5 Nome fictício da escola.

segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), muitas pessoas têm dificuldade em usar as suas tecnologias de apoio de modo espontâneo, é interessante sempre incentivar o seu uso, mesmo que algumas respostas sejam claras para ambos.

Considerando a afirmação de “H” quanto ao desejo de aprender a ler e escrever, destacamos que esse aprendizado é algo que ainda não se concretizou. Percebemos, desde nosso encontro com a diretora da escola pesquisada, que esse objetivo está distante e é quase impossível de acontecer, na concepção da maioria dos profissionais da escola.

O fato concreto de “H”, com treze anos e com, no mínimo, sete ou oito anos de escolarização, não contando a etapa da Educação Infantil, ainda não ler, remete-nos a duas questões pelo menos: ou “H” possui dificuldades significativas de natureza cognitiva que ainda não lhe permitiram apropriar-se dessa competência, ou a escola e seus professores não se apropriaram ainda de “competências” para ensiná-la a ler e escrever.

A primeira hipótese não nos parece plausível, pois “H” demonstrou uma habilidade intelectual surpreendente. É capaz de realizar operações lógicas em um nível de abstração suficiente para indicar que essa hipótese não é verdadeira. Nesse caso, parece que as dificuldades são/foram da escola e dos professores.

Ser alfabetizada, para “H”, seria um processo de libertação quase total, quando consideradas as possibilidades comunicativas que teria nos processos de interação com seus pares. Alfabetizá-la é, sem dúvida, o principal objetivo entre os outros já estabelecidos para a série que cursa, e deve ser buscado no contexto e nos espaços-tempos nos quais “H” transita.

A segunda situação significativa, nessa **segunda aula**, surgiu quando a professora, ao abordar questões apontadas no livro sobre os direitos das pessoas, fez referência ao transporte, principalmente para aquelas que utilizam cadeira de rodas. Como não sabíamos ainda em que tipo de carro “H” estava vindo

à escola, perguntamos se era o Mão na Roda⁶. A aluna apontou para o símbolo NÃO e vocalizou algo ininteligível.

Pesquisadora: “H”, eu não entendi o que tentou me dizer. Então vou perguntar e depois escrever e colocar algumas imagens no quadro para ajudá-la em nossa conversa, certo?

H: Deu um sorriso largo e balançou a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: Aponte nas imagens qual é o tipo de carro que te traz para a escola (no quadro, colocamos um carro pequeno e um micro-ônibus *Mão na Roda*).

H: Apontou para o carro pequeno.

Pesquisadora: Mas por que o *Mão na Roda* não te pega em casa? Ele quebrou?

H: Balançou a cabeça, mexeu um pouco mais o corpo, sem deixar perceber se era um SIM ou um NÃO. (Pedimos a ela que apontasse o símbolo. Ela direcionou a ponteira/pincel, mas não a fixou nem no SIM nem no NÃO.

Professora: Ah! O carro quebrou. Acho que ela apontou o SIM.

H: Fechou o rosto e oscilou a ponteira/pincel entre o SIM e o NÃO.

Pesquisadora: O carro quebrou?

H: Apontou o SIM, mas continuou vocalizando algo ininteligível, com o rosto fechado.

Pesquisadora: “H”, entendi que o carro quebrou, mas tem outra coisa a dizer. É isso?

H: Sorriu largo, balançou a cabeça e ainda fixou a ponteira/pincel no símbolo SIM.

Pesquisadora: Quando a sua mãe chegar, a gente conversa mais sobre isso então, OK?

Na avaliação dessas duas primeiras aulas e no planejamento das seguintes com a professora, retomamos a discussão sobre uma problemática comum, presente nas conversas entre sujeitos sem fala articulada e sujeitos com fala normal – o papel mais passivo de quem não fala, que

6 O Serviço de transporte “Mão na Roda” é destinado aos cadeirantes nos municípios atendidos pelo Sistema TRANSCOL – Transporte Coletivo.

normalmente se resume a responder às perguntas feitas pelo interlocutor.

Revedo os vídeos, observamos que quase 100% das participações de “H” se resumiram às respostas SIM ou NÃO. Em poucas situações ela tomou a iniciativa comunicativa durante as conversas. Mesmo assim, pudemos constatar um avanço em nossas perguntas no que diz respeito à problematização e reflexão sobre as respostas SIM ou NÃO emitidas por “H”, que a levaram a manifestações diferenciadas com o corpo na tentativa de responder às nossas questões.

Von Tetzchner e Martinsen (2000), ao problematizarem a pouca participação dos sujeitos que utilizam o apoio de recursos de CAA, fazem referências a estudos, como o de Sutton (1982), que comprovam que 34% dos enunciados dos interlocutores foram perguntas, contra apenas 2% por parte das crianças sem fala. No estudo de Wexler, Blau e Dore (1983), também referenciado por Von Tetzchner e Martinsen (2000), verificou-se que os usuários de CAA fizeram apenas oito pedidos e perguntas, marcando suas iniciativas comunicativas, contra 163 respostas, enquanto os interlocutores oralizados fizeram 285 pedidos e perguntas contra oito respostas dos usuários.

Para Von Tetzchner e Martinsen (2000), isso acontece porque grande parte da comunicação estabelecida entre as pessoas com fala normal e as que falam com apoio de CAA consiste em perguntas cujas respostas são SIM ou NÃO. Nesse sentido, além de não favorecerem a participação mais efetiva do sujeito sem fala articulada, pois em grande medida essas perguntas são sobre circunstâncias, cujas respostas o interlocutor já conhece antecipadamente, perguntas baseadas apenas em respostas SIM ou NÃO tornam a conversa pouco interessante.

Decidimos em nossa avaliação, apesar de termos avançado bastante, pela elaboração de mais recursos em apoio à comunicação e pelo cuidado na realização das perguntas, ampliando-as ao máximo e associando a elas mais reflexões e problematizações.

As duas aulas anteriores no AEE indicaram para a professora aquilo de que precisaria para trabalhar com “H”. Ela já havia conseguido identificar a funcionalidade dos recursos de baixa TA e verificar questões importantes sobre o posturamento do tronco e a mobilidade dos braços, mãos e dedos, as quais seriam consideradas na organização do planejamento das aulas seguintes.

A percepção de que a linguagem expressiva de “H” melhorava à medida que o aporte visual se tornava mais rico (miniaturas, cartões e pranchas de comunicação, entre outros) assegurou à professora a compreensão de que, somente dispondo desses recursos, poderia propiciar situações dialógicas de interação com a aluna.

Para a realização da **terceira aula**, pedimos à mãe, com antecedência, fotos da família. Ampliamos e imantamos as fotografias e combinamos que, além de conversar com “H” sobre seus familiares, a profissão que exerciam, o que mais gostavam de fazer, o que ela mais gostava de fazer, entre outras coisas, também faríamos o registro escrito no computador dos nomes de cada membro da família com alguma característica que lhe fosse marcante, possibilitando-lhe trabalhar a representação e identificação desses familiares a partir da escrita.

Obtivemos, também, através da mãe, os vínculos e os nomes de cada membro da família. A professora dispôs todas as fotos no quadro magnético e foi dizendo nome por nome, ou vínculo familiar, pedindo a “H” que apontasse quem era.

No computador, a professora ia digitando e “H”, perto dela, com uma prancha alfabética parecida com o teclado de computador, identificava as letras dos nomes dos parentes ora acertando-os, ora errando-os. Pedimos a “H” que nos ajudasse a encontrar a característica mais marcante de cada um deles. Para isso, mostramos imagens características de pessoas muito alegres, tristes, mal-humoradas, bravas, trabalhadeiras (para pessoas que trabalhavam muito), amigas (imagem de duas crianças se abraçando), choronas (para pessoas que choravam muito), além

de símbolos para desagradável (imagem do polegar para baixo) e legal (imagem do polegar para cima).

A primeira a ser identificada foi ela própria que se caracterizou como uma pessoa muito alegre. A mãe foi caracterizada como mal-humorada e brava; o pai, como trabalhador; a irmã, como amiga; o primo e a tia, como legais, e assim por diante.

A atividade permitiu que “H” falasse mais de seus familiares e que aprendesse outras coisas relacionadas a comportamentos, personalidades e jeitos de ser das pessoas, uma vez que a professora apresentou várias outras situações pessoais que envolviam sua família e seus colegas de trabalho, entre outros.

Construir espaços de interação verbal favorece a construção de relações dialógicas significantes e significadas pelo contexto sociocultural. A estratégia *estrutura tópico-comentário*⁷ para as conversações são excelentes estratégias para fazer fluir um determinado assunto. O interessante é que a pessoa sem fala articulada e seu parceiro de comunicação sempre decidam o tópico da conversa e, em seguida, comentem e desenvolvam o assunto o máximo que puderem.

Nessa aula, a professora e “H” combinaram previamente que conversariam sobre o tema *Família*. Devido a essa decisão compartilhada, percebemos muito envolvimento de “H” e interesse em se manifestar sobre seus familiares.

Entendemos, após as respostas de “H”, que a dúvida levantada pela professora e negada de imediato pela aluna, na verdade foi disparada por sua intenção comunicativa antecipada em nos dizer que o prefeito (recém-eleito) de sua cidade, no primeiro turno, seria Audifax. “H”, inclusive nos disse que esse era o seu candidato e de toda a sua família.

⁷ Esta é uma sugestão dada por Von Tetzchner e Martinsen (2000) como estratégia que minimiza a falta de compreensão do que a pessoa sem fala articulada está expressando e evita mal-entendidos.

É importante considerar que a palavra, o símbolo/imagem apontados ou o movimento do corpo precisam ser percebidos, num processo de interlocução com sujeitos sem fala articulada, não como uma palavra, símbolos ou movimentos impessoais da língua, mas como um signo de posição semântica de um alguém que participa e que enuncia.

A linguagem e as relações dialógicas evidenciadas colocam em discussão e ao mesmo tempo põe fim à expectativa negativa quanto aos sujeitos sem fala articulada de que eles não teriam condições de se manifestar discursivamente e afirmam sua condição de sujeitos social e historicamente constituídos.

A atenção minuciosa dos interlocutores às pistas e indícios de comunicação intencional de “H”, assim como a interpretação de seus sentidos e significados foram fundamentais para a visibilização do seu potencial comunicativo e de aprendizagem.

Quanto ao processo de mediação para o uso dos recursos de CAA, em apoio à comunicação, entendemos que eles podem e devem ser utilizados de maneira que o sujeito que os usa perceba que é possível construir, com este tipo de apoio, enunciados cada vez mais claros, que possibilitem sua inserção nos variados contextos discursivos, considerando, sempre, nesse processo, suas formas naturais de comunicação (gestos, diferentes vocalizações e movimentos diferenciados do corpo).

Sobre o aprendizado e desenvolvimento de processos comunicativos por meio de recursos de CAA, Von Tetzchner e Martinsen (2000, p. 257) escrevem que os usuários desses recursos “[...] deveriam aprender a procurar indicações de incompreensão, no seu interlocutor, aprendendo signos gráficos para efectuar perguntas de clarificação, como, por exemplo, O QUE QUERES DIZER ou O QUE DISSESTE”. Perguntas bem direcionadas e claras dos usuários de recursos de CAA dão sinais ao interlocutor sobre seus níveis de compreensão da linguagem oral e os ajudam a definir suas próprias estratégias de clarificação.

Por fim, no processo de construção das *estratégias de conversação*, expressão utilizada por Von Tetzchner e Martinsen

(2000), temos que cuidar para que as correções, as clarificações e as negociações sobre o significado das palavras/imagens quanto ao enunciado gráfico, representativo daquilo que o aluno quis enunciar, não suscitem rejeição nele em se comunicar por meio dos recursos de CAA. Essa negociação sobre os significados das palavras e dos signos, ao contrário, deve influenciar positivamente o desenvolvimento da linguagem desse aluno (BARNES, 1983, apud VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

CONSIDERAÇÕES

O cuidado e a atenção para com as minúcias presentes nos processos de comunicação intencional em sujeitos não oralizados são fundamentais à fluidez conversacional. Cada movimento corporal e cada indicativo diferenciado, quaisquer que sejam no fluxo da conversa, devem ser considerados como intenção comunicativa. Esse cuidado assegura ao interlocutor melhor interpretação das respostas, permitindo a inserção de opiniões divergentes e a alteração dos rumos da conversa. Isso amplia as possibilidades de participação do sujeito não oralizado na dimensão do discurso e da enunciação.

Flores e Teixeira (2010, p. 35) afirmam: “Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso”. Nesse sentido, podemos considerar que a virtualidade da língua foi transformada nas enunciações construídas por “H” pelos gestos de apontar, durante a conversa sobre política, produzindo-se assim um discurso no qual a aluna deu suas respostas.

As três aulas apresentadas nesse texto indicam que, quanto mais ricos e fartos forem os recursos imagéticos, maior será a participação dos sujeitos impedidos de se comunicar pela via da oralidade.

A experiência de ensinar e aprender a “falar” com quem “não fala” vivida na escla pesquisada, nos faz refletir sobre o quão frágil ainda se encontram os processos formativos de

professores especializados em atuação na Modalidade de Educação Especial. Isso nos convida a repensar sobre a formação inicial e continuada de forma mais contundente. No entanto, para além dessa problemática, é pertinente destacar o papel comprometido da professora especializada em tomar para si a oportunidade de aprender e de se “formar” no processo de uma pesquisa-ação, apresentada para ela naquele momento.

Aprendemos, portanto, pesquisadora e professora especializada, além das questões específicas que envolvem a implementação da CAA que, sempre a cada aula e a cada conteúdo novo a ser tratado, é importante que os professores antecipem aos alunos que utilizam a CAA todas as imagens e símbolos possíveis à promoção e ao apoio à comunicação. Essa ação expressa comprometimento, cuidado e atenção para com as minúcias presentes nos processos de comunicação intencional, em sujeitos não oralizados e fundamentais à fluidez conversacional. O uso da CAA potencializou o processo de ensino e aprendizagem, deu lugar a experiências comunicacionais ainda não vividas e assegurou maior potência aos professores em sua função precípua, que é a de ensinar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michael Lahud e Yara F. Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. [1929].

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.com.br/scielo.php>. Acesso em: 12 mar. 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELOS, R. *Paralisia cerebral: a fala na escrita*. 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto, PT: Porto, 2000.

DESAFIOS NO CAMPO CURRICULAR ENTRE A SALA REGULAR COMUM E A SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto
Sonia Lopes Victor

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir das contribuições do *Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade* (GRUPICIS)¹, sobre as temáticas de Políticas Públicas, Formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a partir da participação desse grupo no estudo sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Essa parceria científica teve início no segundo semestre de 2011, por meio de um convite para fazer parte do ONEESP², coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes, da

¹ O GRUPICIS está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² No ES, há o OEESP (Observatório Estadual da Educação Especial), sob a coordenação das professoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves, da Universidade Federal do Espírito Santo, para o qual foram convidados em torno de 93 professores de Educação Especial, que atuam nas SRM das escolas municipais da Região Metropolitana de Vitória/ES (Municípios de Serra, Vitória, Cariacica, Guarapari e Vila Velha), e os gestores desses municípios na primeira etapa da formação no período de 10 de abril a 7 de dezembro de 2012. A região norte do ES foi envolvida também nessa pesquisa, por meio dos professores e gestores dos Municípios de Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Sooretama e Rio Bananal, na primeira fase da investigação em 2012.

Universidade Federal de São Carlos/SP, visando à realização de um estudo, em âmbito nacional, sobre as SRM nas escolas comuns. O ONEESP tem como foco de produção os estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

O estudo foi realizado em vários Estados brasileiros, entre os quais o Espírito Santo, envolvendo vários professores que atuam em SRMs. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para discussão das seguintes temáticas: a) a formação continuada dos professores; b) a avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 3) o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. A investigação no Estado baseou-se no método de pesquisa de natureza qualitativa, na abordagem de pesquisa colaborativa e na formação, pois, na medida em que os professores discutiam o que faziam nas SRMs, iam, simultaneamente, se envolvendo também em um processo de formação.

No âmbito nacional, significativos movimentos evidenciam as tentativas das escolas de ensino comum de se “adequarem” às necessidades dos alunos, mas o grande desafio, que destacamos, está na formação docente para o trato com a inclusão e a diversidade humana, nos currículos, nas avaliações e na gestão das/nas escolas. Neste contexto, cabe à Educação Especial, como área de conhecimento científico, aprofundar o saber sobre a temática da inclusão escolar e, ainda, investigar como prover a melhor educação possível para crianças e jovens indicados à educação especial.

Nessa direção, consideramos a necessidade de evidenciar alguns aspectos que circunscrevem, social e culturalmente, o objeto de nossa reflexão nesse trabalho, pois as crianças possuem uma condição particular de estar no mundo. Estamos falando aqui de crianças público-alvo da educação especial, que apresentam como primeiro traço cultural, a sua condição histórica de excluídos da escola comum.

Mediante um breve histórico sobre as diretrizes educacionais, Kassar (2011) sinaliza que elas constituem condutas baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial desde a adoção de uma política de matrículas em massa de crianças com ou sem deficiências nas escolas públicas. Com base nesse histórico, destacamos o andamento das políticas educacionais e do PNE na atualidade. Cabe ressaltar que, desde a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Meta 4 apresenta fragilidades no andamento da política educacional inclusiva, principalmente na discussão de financiamento.

Com o debate fomentado a partir das edições da Conferência Nacional de Educação (CONAE), instituída em 2010 com o tema “Construção do Sistema Nacional Articulado”, o Ministério da Educação (MEC) retomou, nesse momento histórico, a prática “[...] de organizar conferências de educação em âmbito nacional” (SAVIANI, 2014, p.8) e ainda o grande desafio da implementação do Sistema Nacional de Educação, quando pautou-se a necessidade de uma maior articulação dos Municípios, Estados e União, na garantia do acesso e da permanência das crianças na educação básica.

O processo de tramitação³ da Lei nº 13.005/2014 – PNE foi marcado por tensões na aprovação, tanto na Câmara dos Deputados, quanto no Senado Federal. Tal tensionamento teve impacto no atual texto, principalmente relativo à Meta 4 da Educação Especial.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à

³ A princípio, o Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (PNE) chegou para a comissão especial na Câmara de Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010, em março de 2011, foi criada a comissão especial para análise. Em 13 de abril de 2011, a comissão recebeu o documento para análise e emissão de parecer do Projeto de Lei. O Projeto de Lei foi aprovado em junho de 2012, seguindo para o Senado Federal.

educação básica e ao atendimento educacional especializados, **preferencialmente** na rede regular do ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classe, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p 55, grifo nosso).

No percurso de aprovação do novo PNE, o *lobby* sofrido pelas instituições especializadas foi tão intenso que o documento final retomou o debate do termo “preferencialmente”, podendo, assim, continuar e reafirmar a mudança já ocorrida com a aprovação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispondo acerca tanto da educação especial como do atendimento educacional especializado e prevendo como dever do Estado a oferta da educação especial (e não do atendimento educacional especializado, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996), preferencialmente na rede regular de ensino.

Temos aqui um dos desafios na implementação das políticas educacionais de educação inclusiva — a retomada e o debate acerca do financiamento da educação pública—, pois, mesmo com a tensão dos movimentos sociais, não tivemos incidência a tal ponto de impedir que os grandes empresários do ensino — e, aqui no nosso caso, os conveniamentos com as instituições especializadas, agora com as grandes empresas educacionais —, de reafirmar e garantir em tal documento que o recurso público é para a escola pública na busca da qualidade social.

Outro desafio quanto à implementação da Meta 4, alinhado às mudanças da LDBEN, na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, é o debate da base nacional comum, que tem provocado novas configurações no campo curricular. Nesse sentido, afirma Cury (2014a, p.50):

A LDB, ao longo dos anos, sofreu várias alterações em diferentes textos, seja no legislativo, seja no executivo. Isso evidencia como

o Brasil é tradicional, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar.

Ainda declara, quanto às demais mudanças no ordenamento jurídico da educação brasileira, que

[...] as mais impactantes são a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 [...] [pois] houve alteração no artigo 26, que inclui base nacional comum, a educação infantil e substitui o termo clientela por educandos (CURY, 2014a, p.51).

Aqui, o autor sinaliza a necessidade de repensar essa expressão (base nacional comum) à luz da exigência de formação comum e de cidadania. Cury (2014b) salienta que

[...] justamente o que eu não posso enquanto classe popular, o que eu não posso dominar o que os outros dominam? Por que que as pessoas, que tem uma mobilidade na sociedade capitalista, dominam conhecimentos válidos, conhecimentos sólidos, conhecimentos de boa qualidade, e abrem para cultura? Se abrem para as artes, para os clássicos. E por que que a gente tem que oferecer uma educação de segunda? Então aí é que entra essa questão do currículo de base nacional comum, isso está na lei. Isso está na lei. O nosso grupo defendia o inverso, defendia uma base comum nacional, mas não foi o que entrou na lei. Não foi. A base nacional comum faz anteceder o nacional a aquilo que seria igual para todos. O comum, ele teria, como precedência ao nacional, você teria uma dimensão; é, poderia unificar aquelas classes sociais que foram prejudicadas em seu processo histórico de acesso aquilo que os outros tiveram como privilégio (CURY, 2014b, informação verbal).

Desse modo, para Cury (2014a, p. 51) o currículo é o trabalho da escola, pois consiste em um trabalho pedagógico. Por sua vez, o trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico.

Logo, esse trabalho pedagógico só tem sentido se atender a tais fins estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito:

[...] os currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais, parâmetros curriculares nacionais ou qualquer outro nome que se lhes tenham sido atribuídos são dimensões da política educacional que, adequadas ou não aos fins, sempre estiveram às voltas com questões substantivas: questão democrática e questão federativa (CURY, 2014a, p.51).

Assim, a questão democrática visa construir a igualdade pela redução das desigualdades sociais, tendo em vista maior participação de todos no bem de todos. Para Baptista (2011), a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contribuiu para a intensificação do debate e delineou as diretrizes orientadoras para a política brasileira quanto à área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial, bem como destacou um serviço a ter prioridade: a sala de recursos multifuncionais. Nesse documento, também indicou que o Atendimento Educacional Especializado não deveria substituir, mas complementar e suplementar o ensino regular comum.

Para Victor, Cotonhoto e Souza (2014), algumas atribuições e ações do AEE estão descritas na legislação nacional e permitem entender que o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da sala comum. Victor e outros (2011) alertam e enfatizam que a proposta do AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades devam se diferenciar das realizadas em sala de aula de ensino comum. Como ação complementar ou suplementar às práticas da sala regular, o AEE requer necessariamente organização, planejamento e estratégias, os quais deveriam ter como referência a sala regular comum e a organização curricular ali desenvolvida.

2. CONCEITUALIZANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sacristán (2000) sinaliza que é importante compreendermos o currículo como uma junção, ou seja, um entrelaçamento da teoria e da prática, portanto práxis. Refere-se a um projeto, um plano, uma proposta que define os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a metodologia a ser empregada. Isso diz respeito ao chamado currículo prescrito. No entanto, simultaneamente, o currículo também se refere a um conjunto de experiências vivenciadas pelo professor e pelo aluno, proporcionadas pela escola. Isso diz respeito ao chamado currículo real.

Segundo o autor, o currículo não é neutro. Ele envolve comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, pois está imerso em uma realidade histórico-social e cultural, contemplando interesses de natureza política e econômica. Dessa forma, esses comportamentos encobrem pressupostos que envolvem crenças e valores, permeados ideologicamente de uma visão de mundo, que pode reproduzir ou contestar o que é imposto ou ditado pela sociedade.

O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura. Nesse sentido, é importante considerar que a educação básica tem, assim, a função de garantir condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, em um processo de educação permanente. Por isso, pensar em um currículo para além do conceito de flexibilização curricular, muito marcado no campo da Educação Especial, faz-se necessário quando vivenciamos o andamento de políticas que favorecem a articulação entre a sala regular comum e o AEE na atualidade.

Garcia (2007) apresenta uma interessante análise histórica sobre o conceito de flexibilidade curricular, presente nas políticas

públicas de inclusão educacional. A autora destaca que, no Brasil, na década de 90, houve investimento para propor novas diretrizes curriculares do ensino fundamental, tarefa que se estendeu para outros níveis e modalidades de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essas discussões também abarcaram a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda afirma que as ideias gerais relacionadas ao conceito de flexibilidade curricular nos discursos políticos analisados estavam demarcadas: qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. A autora evidencia que a marca nas propostas sobre a questão curricular naquele momento histórico estava pautada para as capacidades individuais e a necessidade de dar respostas a cada tipo de interesse e habilidade, por meio de adaptações de métodos, técnicas, recursos, entre outros elementos.

Prieto (2009) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares, diferentemente dos demais documentos, mais do que fundamentos, apresentam estratégias a serem adotadas para uma população específica; ainda, ao que parece, esse documento não se constituiu como referência para os sistemas de ensino, tal como os demais, por várias e possíveis razões: não ter sido suficientemente divulgado; não corresponder às necessidades dos professores; os sistemas de ensino terem formulado suas próprias orientações curriculares.

Em sua análise, a autora considera que, se tais adequações curriculares estiverem configuradas, sua organização faz crer que atendem às necessidades dos demais alunos, exceto as de um segmento: o de alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Como consequência desse raciocínio, somente a eles devem ser propiciadas condições diferenciadas, o que negaria um dos princípios centrais da inclusão: o reconhecimento da heterogeneidade.

Portanto, quando debatemos a relação do currículo e o atendimento educacional especializado, defendemos que a “[...] prática do educador especializado não deve se restringir a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas uma ação plural em suas possibilidades e suas metas”, como salientou Baptista (2011, grifos do autor). Tal como argumentaram Victor, Cotonhoto e Souza (2014), por fundamentarmos essa discussão na abordagem histórico-cultural, concebemos o sujeito da educação, com deficiência ou não, a partir de uma concepção de homem, cuja constituição origina-se na relação com “[...] a atividade, com as novas formações que se organizam em torno da atividade principal [...]” (SOUZA, 2007).

Desse modo, esse entendimento sinaliza que o sujeito em desenvolvimento se apropria de experiências culturais e sociais acumuladas historicamente. Na escola, com a sistematização do conhecimento científico, o currículo e as práticas pedagógicas serão mediados garantindo a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, o presente estudo apresenta uma análise de um dos tópicos investigados pelo Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo, na pesquisa-formação, que envolveu a concepção de currículo e a sua relação entre a sala regular comum e a sala de recursos multifuncionais no Município de Vitória.

3. ALGUMAS NARRATIVAS SOBRE CURRÍCULO: SALA REGULAR COMUM E SUA ARTICULAÇÃO COM O AEE

Vitória, um dos municípios pesquisados, organiza a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino, em conformidade com as bases legais da educação nacional e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, expressos no documento da Política Municipal de 2012 e na Resolução nº.02/2016., específica da Educação Especial.

Nesse sentido, o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino deve ser organizado a partir de ações colaborativas entre os professores e os profissionais implicados no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a apropriação do conhecimento. No Município de Vitória, identificamos que o trabalho em relação ao AEE, no relato e na apresentação dos professores, mostra organização e funcionamento desse atendimento pela via da SRM. A dinâmica do trabalho do AEE parte da avaliação realizada na SRM para conhecer as limitações e as potencialidades dos sujeitos, do Plano de Desenvolvimento Individualizado ou de outras observações e/ou planejamentos realizados com o professor da sala regular.

Os professores relatam que a articulação com o professor da sala regular é fundamental, mas também um desafio a ser superado. Constatamos, no Município de Vitória, que o AEE ocorre fundamentalmente na escola regular comum, com o professor de educação especial efetivo e/ou contratado para acompanhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial e com a tentativa de um trabalho no contraturno em que o aluno está matriculado.

Em algumas escolas, há um profissional pela manhã e não existe outro à tarde, porque às vezes está de licença médica e entra um pedagogo contratado. O dia a dia na escola é muito dinâmico. Logo, há uma polêmica muito grande com o contraturno. Quando nas escolas não tem o pedagogo mas tem o profissional do AEE nos dois turnos, dá para conversar através de bilhetes. Mas ano passado houve uma escola que optou por não ter o profissional do AEE e assim prejudica o atendimento no contraturno (Prof^a Silvia, Grupo focal, 2012).

Ainda destacam sobre a articulação no AEE:

Eu tenho uma experiência legal lá na escola. Eu acho assim, essa troca com o professor é essencial e ela tem que existir. Eu também trabalho os dois turnos, acaba te facilitando e te

proporcionando essa. Você trabalhar no AEE e também fazer um trabalho articulado no turno (Prof^a Tatiana, Grupo focal, 2012).

Há um reconhecimento da especificidade da criança com deficiência e demonstra-se uma articulação no contraturno quanto ao AEE. Cabe destacar que a professora trabalha em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que é uma instituição de referência quanto ao trabalho da educação bilíngue na Educação Infantil. A professora ainda destaca, quanto à organização e ao funcionamento: “[...] Trabalho com LIBRAS com todas as crianças do ensino regular, os educadores, alguns funcionários e alguns estagiários (uma vez por semana); oficina em LIBRAS para os ouvintes; história com aprendizagem em LIBRAS” (Prof^a Silvana, Grupo focal, 2012).

Há situações em que os pais e/ou familiares continuam participando dos atendimentos na SRM, como relata a Prof^a Silvia, ao ofertar oficinas para irmão de surdo na SEM: “[...] organizamos horário de reunião de pais em que todos possam estar presentes, porque essa troca é fundamental. É importante os pais fazerem o curso de LIBRAS para ajudar nessa comunicação (eles foram informados onde encontrar o curso)” (Prof^a Silvia, Grupo focal, 2012).

No geral, procura-se trabalhar com um currículo próximo ao desenvolvido na sala regular, como destaca uma das professoras: “[...] O currículo da SRM é relacionado aos conteúdos da sala regular. O objetivo é o ensino de LIBRAS” (Prof^a Silvia, Grupo focal, 2012). Nesse sentido, a questão curricular na SRM deve ocorrer de forma complementar e suplementar, na medida em que se faz necessário ampliar o trabalho colaborativo, articulando-o na sala regular comum com o AEE; ampliando os planejamentos coletivos e potencializando os professores e os profissionais que atuam na Educação Especial nos processos formativos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. MULTIPLICIDADE DO AEE, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 4 de jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Congresso Nacional. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

CURY, C. R. J. A lei de diretrizes e bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014a.

CURY, C. R. J. **Seminário Nacional e Capixaba de Educação Especial**. Entrevista, Vitória, set. 2014b.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, C. et. al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; PMV, CDV/FACITEC, 2007.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

PRIETO, R. G. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora. In: BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (Org.) **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo-uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança no enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns. In: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., São Paulo. **Anais...** São Paulo, maio de 2014.

VICTOR, S. L.; SOUZA, D. A.; PORTO, V. C.; SALES, S. S. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, abril de 2011.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Vitória. Resolução nº 2/2016. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Homologada Portaria SEME nº 16/2016, em 13/07/16. Diário Oficial do Município, Vitória, 27 jul. 2016.

NOTAS SOBRE ORGANIZADORAS E AUTORES

Informações dos organizadores

Mariangela Lima de Almeida

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação e nos Programas de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação/CE e Ensino, Ed. Básica e Formação de Professores/CCENS. Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. Representante da UFES no Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (ESTREIADIÁLOGOS). É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação.

Andressa Mafezoni Caetano

Doutora em Educação e Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É habilitada no magistério da Educação Especial e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Instituto Superior de Educação da Escola Superior São Francisco de ASSIS - ESFA (2004 - 2008), Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (2013-2017). Professora do Curso de Mestrado em Educação na modalidade Profissional do PPGMPE/Ufes. Membro do

Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Informações dos autores

Ariadna Pereira Siqueira Effgen é graduada em Pedagogia (2005), Mestrado (2011) e Doutorado (2017) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atuou como docente na área de Educação Especial - da Rede Estadual de Ensino e na Prefeitura Municipal da Serra. Atuou no Ensino Superior como professora substituta na Universidade Federal do Espírito Santo e Faculdade São Geraldo. Atualmente professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal da Serra. É membro do Grupo de Pesquisa: Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq; é membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas de inclusão escolar - EEFP/CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, práticas pedagógicas, educação inclusiva, direito à educação, políticas públicas, educação infantil, ensino superior e contexto escolar.

Damila Soares de Carvalho - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo, membra do Grupo de Pesquisa, Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

Denise Meyrelles de Jesus é professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orienta trabalhos de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado em Educação pela University of Iowa, Doutorado em Psicologia da Educação pela University of California e Pós-Doutorado pela USP.

Elcir Fornaciari é Psicólogo da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES, graduado em Psicologia pela Universidade

Federal do Espírito Santo e mestre em Psicologia na área de Estudos da Subjetividade e subárea de Subjetividade, política e exclusão social pela Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro.

Eldimar De Souza Caetano é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), especialização lato sensu em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2013). Atualmente é Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental. - Secretaria Municipal de Educação de Vitória - ES, Diretora Pedagógica da Sociedade Educacional Linus e colaboradora externa do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Fernanda Nunes da Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2011. Atualmente realiza seus estudos de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, PPGMPE/UFES. Atua como pedagoga e professora na Educação Básica das redes municipais de ensino da Serra/ES e de Vitória/ES. Membro do grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Gilsara Guarnier Gonçalves Astori é graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Espírito-Santenses (FAESA) e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pedagoga do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins (ES).

Janaína Borges é Graduada em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2017). Tem experiência na área de Educação, teatro e moda. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq); da pesquisa Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de educação especial: a região sul do espírito santo; e do projeto de extensão formação continuada de

profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos Pela Gestão em Educação Especial.

Joiziane Jaske Buss é Gestora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES, graduada em Normal Superior pela Faculdade da Região Serrana - FARESE, pós-graduada em Educação Especial no contexto da Inclusão pela Faculdade de Educação Regional Serrana. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Juliana Nascimento Alcântara é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (2015). Fonoaudióloga graduada pela Universidade Federal de Sergipe (2011) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Suas principais áreas de interesse em pesquisa e trabalho relacionam-se à Linguagem Infantil, Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Comunicação Alternativa e Ampliada.

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane é graduada em Pedagogia e com Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Professora na Prefeitura Municipal de Serra/ES, atuando no ensino fundamental e coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Cariacica/ES.

Marcia Torres Neri Soares é Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-graduada em Educação Especial, Supervisão Escolar e em Atendimento Educacional Especializado. Atualmente é professora - Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana (Seduc), atuando como coordenadora pedagógica da Modalidade Educação Especial no Grupo de Currículo do Ensino Fundamental. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XXI - Ipiaú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes

temas: Educação Inclusiva, Deficiência, Currículo e Inclusão de Pessoas com Deficiência, Formação de Professores e Políticas Públicas em Educação Especial.

Maria José Carvalho Bento – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestranda em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo, membra do Grupo de Pesquisa, Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

Mariana Karoline Dias Coelho Estevam é graduada em Pedagogia e Especializada em Psicopedagogia Institucional e Alfabetização e Letramento. Pedagoga da rede estadual do Município de Barra de São Francisco/ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Mestranda da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Meiriane Linhaus de Sousa Barros é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de Iniciação Científica e Extensão do projeto "Formação Continuada de profissionais de Educação e Gestão em Educação Especial: processos vividos no estado do Espírito Santo" entre 2014 a 2018, integrante da pesquisa intitulada "Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do Espírito Santo". Membro do Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial" (GRUFOPEES/CNPq).

Nazareth Vidal da Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestranda em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo, membra do Grupo de Pesquisa, Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

Patrick Stefenoni Kuster é graduado em Psicologia (2008) e mestrado em Psicologia Institucional (2013) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicólogo do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins (ES).

Rinaldo Molina é graduado em Psicologia - Formação do Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras - Assis (1992), tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professor adjunto I da Universidade Presbiteriana Mackenzie, curso de Psicologia. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Educação, com ênfase nos seguintes temas: psicologia escolar, desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores e pesquisa-ação colaborativa.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Centro de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Assessora pedagógica da Coordenadoria de Formação para a Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Pesquisa na área de educação com ênfase em educação especial.

Rosana Carla do Nascimento Givigi Concluiu o curso de Fonoaudiologia no ano de 1990. Fez mestrado (1998) e doutorado (2007) em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. É docente desde o ano de 1996. Atualmente é Professora Adjunta do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Fonoaudiologia Clínica e Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia, estudo clínico, linguagem, relação dialógica, diversidade, práticas educativas, formação de professores e educação inclusiva.

Sonia Lopes Victor é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial CE/UFES. Coordena o Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Desde 2010, é membro da Rede Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, no Observatório Nacional de Educação Especial. Organizou livros e publicou artigos sobre formação de professores, jogo infantil, avaliação, políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, com foco na área de Educação Especial.

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto Doutora, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Mestrado em Psicopedagogia - Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Pós-graduada em Gestão Educacional, Psicopedagogia, Educação Infantil, Língua Espanhola e Cultura Hispânica e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vitória. Técnica na gerência de Formação-SEME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, inclusão, natureza infantil, movimento instituinte, políticas educacionais, gestão democrática, formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas inclusivas. Participa no Grupo de Pesquisa GRUPICIS-UFES e Federalismo e Educação. Membro no Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Membro no Fórum Nacional Popular de Educação representando o MIEIB. Membro no Comitê Diretivo do MIEIB. Membro no Colegiado do FOPEIES. Membro no Conselho Municipal de Educação de Vitória.

Talita Gonçalves Bernardes Bastos é graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Vila Velha (UVV), e é fonoaudióloga no Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins (ES).

Vanize Espíndula é gestora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES, graduada em Pedagogia pela Educandário Seráfico São Francisco de Assis - ESFA, pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Vasti Gonçalves de Paula é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo -PPGE/UFES na linha de pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora da Faculdade Doctum. É servidora da Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação onde desenvolve funções técnico-pedagógicas na Gerência de Formação em Desenvolvimento em Educação-GFDE. As experiências na área educacional têm ênfase e foco na Administração Educacional, Coordenação Pedagógica e Educação Especial, com atuação sistemática na formação de educadores nos seguintes temas: gestão escolar e organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, políticas públicas de educação especial, avaliação, currículo, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e deficiência física com severos comprometimentos motores e de fala.

As discussões compiladas nesta obra, possibilitam refletir sobre as políticas públicas educacionais, o ressignificar a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, dentre outros fatores, que nos possibilitam repensar ações políticas e pedagógicas, numa visão ampliada dos processos intrínsecos à Educação Especial/Inclusiva e seus desdobramentos no contexto brasileiro e no Estado do Espírito Santo.

