

**A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO**



**LUCIMARA GONÇALVES BARROS BRITO
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA**

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O produto educacional aqui proposto sustenta-se no postulado por Sánchez-Gamboa (2013), que afirma a assunção da pesquisa e da crítica na formação de professores e profissionais da educação como uma forma de inovação, na medida em que rompe com os modelos prontos e “aplicáveis” que, historicamente, vêm sendo reproduzidos na formação continuada.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de apostarmos em uma perspectiva de formação continuada que considere a relação intrínseca e dialética existente entre teoria e prática, que considere as demandas dos contextos educacionais aos quais esta formação se dirige. Assim,

Quando essa prática é compreendida nos contextos dos problemas da educação e da sociedade, essa compreensão potencializa ações novas que além de alterar as formas de atuação profissional, conjuntamente produz uma ação significativa que também afeta os problemas da educação. Essa prática ganha abrangência e significado social e político, já que sua compreensão, embora se origine em problemas específicos e particulares, se inter-relaciona com o todo social (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 277).

Partindo desse panorama e cumprindo o que propõe o Mestrado Profissional, no tange à uma produção específica, apresentamos o denominado produto educacional. Trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, realizada no período de 2019 a 2020, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Destaca-se que este estudo está conectado maneira intrínseca ao trabalho de pesquisa-formação e extensão-colaboração que há 10 anos vem sendo empreendido pelo Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão em Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes).

A constituição desse produto se deu ao longo do processo de pesquisa empreendido, alicerçado em uma abordagem crítica de produção de conhecimento, que buscou favorecer espaços de reflexão, bem como vivenciar uma nova/outra possibilidade de formação continuada, em uma perspectiva crítica de formação de todos os seus participantes: gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores acadêmicos.

Nessa esteira, defendemos uma perspectiva de formação continuada constituída de forma coletiva e colaborativa, que se pautar nas demandas do contexto educacional e social em que os seus atores estão inseridos, que se alicerça nas racionalidades

crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012) e na autorreflexão crítica (CARR, KEMMIS, 1988). Consideramos, assim, que essa formação assume uma perspectiva de emancipação humana e possibilita o desenvolvimento desses profissionais que analisam sua prática de forma crítico-reflexiva, podendo assumir posturas emancipatórias em seu modo de ser e estar no mundo, pois, na medida em que os sujeitos agem comunicativamente e buscam entendimento a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida (HABERMAS, 2004).

Para tanto, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como um modo de construir conhecimento *com* o outro. Temos buscado estabelecer um diálogo com Habermas, Carr, Kemmis e outros autores que nos auxiliam e sustentam nossa perspectiva crítica de formação continuada.

Enfatizamos que nossa história e trajetória, como professora e pedagoga que atua na educação há mais de 20 anos, demarcam nossa crença de que a formação de gestores/professores e dos demais profissionais da educação deve cumprir seu papel no que diz respeito à construção de uma sociedade mais humana, mais fraterna e solidária “[...] livre de discriminações e ecologicamente sustentável. Sabemos que a formação não será a solução para todas as injustiças presentes no mundo atual, porém acreditamos que ela não pode se furtar em dar sua contribuição nesse sentido” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 10).

Nesse contexto, a partir da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013), e adotando como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, proposta por Carr e Kemmis (1988), indagamos em nossa pesquisa de mestrado: ***Quais princípios teórico-metodológicos devem fundamentar uma proposta de formação continuada de gestores públicos de educação especial numa perspectiva crítica?***

Apostamos, portanto, em uma perspectiva de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, que “[...] podem ser constituídos, por exemplo, no âmbito das escolas, das secretarias de educação e outros espaços institucionais” (SILVA, F., 2019, p. 247). Assim, apresentamos, aqui, um outro modo possível de instituir processos formativos, com alguns apontamentos que podem ajudar e estimular o desenvolvimento de diferentes processos de formação continuada de professores e

demais profissionais da educação que, em nossa perspectiva, devem tomar como ponto de partida as demandas e interesses desses próprios profissionais, considerando seus contextos de atuação.

Apresentamos, assim, as bases em que se alicerçam o Grupo de Estudo-Reflexão, os dados e análises que emergiram desse processo de pesquisa-formação que contou com a participação ativa de 10 profissionais da Educação que atuaram na gestão de Educação Especial do Município da Serra/ES no período de realização desse estudo. Todas elas são professoras e/ou pedagogas, estatutárias no município, denominadas aqui de pesquisadoras do contexto ou coautoras da pesquisa. Além destas, contamos também com a colaboração outros pesquisadores, da Universidade, a quem denominamos pesquisadores externos ou acadêmicos.

Almejamos que essa proposta de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão não seja compreendida como um manual fechado a ser aplicado, mas sim “[...] como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos” (SILVA, F., 2019, p. 247).

O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O grupo de estudo-reflexão apresentado na pesquisa realizada é constituído de um coletivo de pesquisadores da universidade e pesquisadores das redes de ensino que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias. Constitui-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (ALMEIDA, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988) e as funções mediadoras entre a teoria e prática (HABERMAS, 2012).

A nomenclatura grupo de estudo-reflexão, como utilizamos atualmente, foi apresentada pela primeira vez por Almeida (2016). Em 2004, a autora se utilizou dessa opção teórico-metodológica na realização da pesquisa-formação empreendida nos estudos do mestrado. Nessa ocasião, “A proposta, acolhida pelos profissionais, configurou-se no **Grupo de Estudo e Reflexão Movimento**, no qual participavam oito professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora” (ALMEIDA, 2004, p. 74). A partir de então, como resultado de um longo percurso de estudos e pesquisas, a autora define esse tipo de grupo pelas características conceituais que ele apresenta. O Grupo de Estudo-Reflexão traduz um novo/outro modo de conceber os processos formativos, bem como a pesquisa educacional.

Concordamos com Carr e Kemmis (1988, p. 168), ao postularem que “[...] as abordagens positivista e interpretativa da pesquisa educacional foram inadequadamente justificadas [ao longo dos anos] e que essa pesquisa deve assumir a forma de ciência social crítica”, que, para além de buscar explicar (característica da abordagem positivista, de cunho técnico-instrumental) ou compreender (característica da abordagem interpretativa, de cunho prático), tem o propósito de transformar a educação.

Se, por um lado, temos abordagem técnica e prática, a ciência educacional crítica propõe uma forma de pesquisa educacional concebida como uma análise crítica, participativa e colaborativa, que considera a ação social dos participantes de todo o

contexto educacional (gestores, professores, alunos, famílias), seus entendimentos e valores educacionais e educativos. Nesse sentido, “[...] a pesquisa educacional crítica não se trata de uma investigação sobre a educação, mas na e para a [transformação] da educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 168, tradução nossa).

Habermas argumenta que as ciências produzem diferentes tipos de conhecimento, servindo a variados “interesses humanos”. Esclarece que existem três desses “interesses constitutivos do conhecimento”, cada um dando origem a uma forma diferente de ciência: há um “interesse técnico-instrumental” em controlar o mundo da natureza, que é constitutivo das ciências empíricas e que produz conhecimento explicativo da natureza mundo; um “interesse prático” em entender as tradições culturais que moldam o mundo social que dá origem às “ciências históricas – hermenêuticas”, que, por sua vez, produzem um conhecimento interpretativo da vida social; e, finalmente, Habermas postula que há um “interesse emancipatório”, que consiste em uma forma de autoconhecimento adquirido pela via da autorreflexão, que permite que os indivíduos tomem consciência das raízes históricas e ideológicas em que se baseiam sua compreensão da realidade e das práticas sociais (RIBEIRO, 2015).

A partir dessa conscientização que a autorreflexão possibilita, os indivíduos podem pensar e agir de maneira racional, ou seja, usando a razão/razionalidade. Habermas (1988), então, reconhece a razão como “[...] principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas” (MUHL, 2011, p. 1036). Assim, os interesses que orientam a razão humana são técnico-instrumentais, práticos e emancipatórios. Para o filósofo, é o interesse emancipatório que conduz o ser humano à busca imanente por liberdade e autonomia.

Desse modo, o interesse emancipatório é o ponto-chave para a transformação social e, por sua vez, não está desvinculado dos demais interesses. Pelo contrário, os interesses técnico-instrumental e prático devem convergir para o interesse emancipatório. Para que isso ocorra, faz-se necessária a autorreflexão na ação comunicativa entre os sujeitos, retomando, nesse processo, o caráter indissociável da relação teoria e práxis.

Nesse contexto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica cumpre o papel de fornecer os recursos teórico-metodológicos para a realização de uma pesquisa educacional pautada no interesse emancipatório da teoria social crítica, que busca ir além das abordagens técnica e instrumental (positivista) e prática (interpretativa) das pesquisas educacionais (CARR, 2019).

Inferimos, assim, que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma perspectiva teórico-metodológica a serviço do interesse emancipatório da teoria social crítica no que se refere à pesquisa educacional que, para além da explicação e compreensão, tem como interesse a transformação, ou seja, a emancipação humana. Seus atores/participantes constituem uma comunidade autocrítica e seguem uma espiral cíclica de autorreflexão que envolve planejamento, ação, reflexão.

Conforme nos aponta Carr (2019), esse tipo de pesquisa-ação apresenta os seguintes pressupostos:

- a) **visa a transformar** tanto a prática, quanto o próprio profissional, transformando as maneiras pelas quais eles entendem suas práticas e as situações sociais em que tais práticas são conduzidas;
- b) **é colaborativa e participativa**: não é uma forma de pesquisa que possa ser realizada por um grupo de indivíduos (pesquisadores) e um outro (sujeitos). Ao contrário, envolve os próprios participantes para “pesquisar” suas próprias práticas, seu conhecimento e compreensão de sua prática e de como esse conhecimento influencia ou restringe sua ação;
- c) **é reflexiva e interpreta a “Ação” como “Práxis”**, que é o tipo de ação comprometida e informada, que, refletindo em seu caráter e consequências, transforma as ações e as ideias em entendimentos. Assim, é um modo reflexivo de investigação no qual teoria e prática são vistas como partes mutuamente constitutivas de um todo unificado;
- d) **envolve o pensamento dialético** que, de maneira crítica e reflexiva, se concentra em revelar e transcender as contradições que emergem dos dualismos e oposições existentes, como “saber e fazer”, “ação e pesquisa”, “teoria e prática”;

- e) **é crítica**, no sentido de buscar capacitar os participantes a se tornarem mais críticos sobre suas práticas sociais historicamente formadas e incorporadas e, portanto, sempre vulneráveis às distorções ideológicas;
- f) **é emancipatória**, na medida em que busca libertar pessoas das estruturas sociais e irracionais impostas, que limitam as suas oportunidades de serem sujeitos racionalmente autônomos, mais abertos à análise crítica e à reflexão.

Nesses termos, afirmamos que o Grupo de Estudo-Reflexão se alicerça nesses princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma perspectiva epistemológica que sustenta nosso modo de conceber a pesquisa educacional e a formação continuada pela via do grupo. Portanto, o que a torna potente como “pesquisa” não é o uso de um “método” diferente de pesquisa, mas o fomento do tipo de espaço comunicativo no qual os profissionais envolvidos podem reconstruir crítica e reflexivamente sua *práxis*. E o que torna a pesquisa-ação crítica em “colaborativa” não é apenas o fato de exigir que um grupo de pesquisadores trabalhe juntos, em colaboração.

Dessa forma, a colaboração se dá na ação comunicativa, no sentido de exigir participação ativa de todos, nessa ação, como postulado por Habermas (2004), na qual todos os participantes, tomados como sujeito de linguagem, encontram um ambiente livre de restrições ou coações para expor seus argumentos, interesses e conhecimentos, o que torna possível os processos de autorreflexão, conscientização, organização da aprendizagem e da ação.

A seguir, com base nos estudos realizados, elaboramos um quadro cujo interesse é apresentar de forma sistematizada as bases e características do grupo de estudo-reflexão.

Quadro 2 – O grupo de estudo-reflexão e suas bases teórico-metodológica e epistemológica (continua)

<p>Quais os pressupostos?</p>	<p>Espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação e autorreflexão organizadas (CARR; KEMMIS, 1988); funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 2000): elaboração ou formação dos teoremas críticos; organização da aprendizagem; e condução da luta política (organização da ação)</p>
<p>Quem são os autores do processo?</p>	<p>Formado por um coletivo de pessoas (mais de um): pesquisador(es) acadêmico(s), da universidade e pesquisadores participantes (do contexto) que se unem e, no decorrer do processo, vão encontrando objetivos comuns. São considerados atores e autores de conhecimento</p>
<p>O que fazem?</p>	<p>A constituição de um grupo pode levar meses, em um constante ir e vir. Na medida em que vão se constituindo como grupo, os atores do processo, pesquisadores externos e do contexto vão encontrando objetivos comuns a todos no grupo (CONTRERAS, 2012). Os interesses individuais vão dando lugar aos interesses comuns ao grupo, em um processo contínuo de comunicação, de negociação de demandas, de administração de conflitos e tensões de argumentação, que busca por consensos provisórios. É necessário um movimento constante e espiralado de planejamento, ação, reflexão e ação. Em todo momento, os participantes são instigados a trazer à tona as concepções que muitas vezes estão ocultas à consciência e impossibilitam mudança. Essa ação, na busca por mudança de concepções, Carr e Kemmis (1988) denominam de elaboração de teoremas críticos, que se constitui na primeira função mediadora da relação teoria e prática (HABERMAS, 2000)</p>
<p>Como fazem?</p>	<p>A partir da elaboração de teoremas críticos, a aprendizagem é organizada pelo próprio grupo, mediante processos de reflexão, ação e reflexão de seus atores. Isso vai se constituindo com o aprofundamento da literatura científica por meio da leitura de textos, sínteses e reflexões individuais e coletivas; com o adensamento teórico no diálogo e com a reflexão crítica da prática vivida e da produção de conhecimento. Esse movimento consiste na segunda função mediadora da relação teoria e prática: organização da aprendizagem (HABERMAS, 2000). Temos, então, o terceiro elemento da relação teoria e prática, que corresponde à construção de estratégias de mudança. Trata-se da condução da luta política (HABERMAS, 2000) ou organização da ação, que podemos considerar como uma busca de transformação, sempre com vistas à emancipação humana. Assim, alicerçado em seus pressupostos, o grupo utiliza estratégias de aproximação, de organização da aprendizagem, de avaliação e de organização da ação</p>
<p>O que buscam?</p>	<p>Buscam interesses que, na medida em que vão se constituindo como grupo, passam a ser negociados, privilegiando os coletivos e não individuais. Defendem sempre o entendimento mútuo e a produção de conhecimento. Desse modo, formam comunidades autocríticas, comunicativas e autorreflexivas</p>
<p>Qual racionalidade?</p>	<p>Racionalidades crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012). Todos têm liberdade para expor seus pensamentos, suas ideias e argumentos, sem coerção. Os atos de fala, ou comunicativos, são oportunizados a todos, tanto de modo oral, quanto escrito. Há busca pelo entendimento mútuo e pelos consensos provisórios</p>

Como se dá a relação ensino e aprendizagem no/do grupo?	A relação acontece de forma dialógica, horizontalizada e não hierarquizada. Todos os participantes são tomados como sujeitos de conhecimento. A autorreflexão crítica se dá de forma individual, coletiva e colaborativa, partindo das experiências vividas e de conceitos constituídos por todos, sem nenhuma distinção. Cada encontro é conduzido por um mediador, que faz parte do próprio grupo
E o planejamento dos encontros?	O planejamento é construído com todos os participantes: as temáticas a serem estudadas, quem será o mediador, o horário e local, as datas e as demais ações que emergem do processo são definidos coletivamente
Há registros?	Todos os encontros são registrados (relatório, gravação em áudio e/ou vídeo e fotografias)
Há avaliação?	O processo é avaliado o tempo todo, por todos os participantes, em um movimento espiralado de reflexão-ação-reflexão
O que se almeja?	Implicação dos sujeitos-autores; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; formação reflexiva e crítica; e também tornar o sujeito pesquisador de suas práticas para transformá-las

Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos de Almeida (2004, 2010, 2016, 2019) nas produções do Grupopees-Ufes e na constituição desta pesquisa.

A partir dessas bases, apostamos em uma perspectiva de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, de modo a construir conhecimento de forma coletiva e dialogada, cujo interesse central é a transformação das práticas sociais. Compreendemos que esse modo de conceber o conhecimento, a pesquisa e a formação de todos esses atores/autores do processo – integrantes do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) – tem como foco a emancipação, de forma a transformar os sujeitos em sua maneira de ver, de sentir e de estar no mundo. Defendemos a construção de um sistema educacional inclusivo, bem como de uma sociedade que conceba a inclusão como princípio (AINSCOW, 2009) para os estudantes PAEE e todos os demais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

Este item tem por objetivo analisar o movimento de colaboração que estabelecemos com a equipe gestora de Educação Especial do Município da Serra/ES, focalizando as contribuições de habermasianas da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012) e das funções mediadoras da relação teoria e práxis ((HABERMAS, 1975, 2013). Sustentamos o processo de investigação nos fundamentos de Habermas para a constituição do grupo de estudo-reflexão, numa perspectiva crítica de formação continuada, pela via da pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica. Esse tipo de pesquisa pressupõe o trabalho em/com grupos, comunidades autocríticas, numa ação coletiva e intersubjetiva, partilhada e, portanto, participativa e colaborativa. Trata-se de um processo de pesquisa que se [...] estrutura de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos compartilhados coletivamente” (FRANCO, 2018, p. 09).

Diversos autores (PANTALEÃO, 2009; SOBRINHO, 2009; ALMEIDA, 2010; JESUS; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 2005; ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018; SILVA, F., 2019; SILVA, N., 2019; BENTO, 2019) têm apostado nesta perspectiva metodológica como possibilitadora para realizar pesquisas educacionais que tenham como base a colaboração em grupos, pois essa configuração possibilita [...] um processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação das tensões vividas, muito delas distorcidas pela lógica positivista que ainda predomina nas práticas educativas” (PANTALEÃO; SOBRINHO; 2014, p. 175). Assim, a pesquisa-ação admite que

[...] o pensamento e a ação emergem das práticas em situações particulares e que as próprias situações podem ser transformadas por meio da transformação das práticas que as constituem, bem como dos entendimentos que lhes dão sentido. **Isso implica transformações de práticas, entendimentos e situações individuais, bem como transformações de práticas, entendimentos e situações que grupos de pessoas constituem por meio de sua interação** (CARR, KEMMIS, p. 195, tradução nossa, grifo nosso).

É nessa abordagem dialética da teoria e prática, do indivíduo e da sociedade, do pensamento e da ação, está no cerne da pesquisa-ação como um processo participativo e colaborativo de autorreflexão, que se dá pela via de grupos autorreflexivos, que se constituem como comunidade autocrítica de pesquisadores

ativos¹, externos (da universidade) e do contexto comprometidos com a melhoria da educação, que são pesquisadores da educação (CARR e KEMMIS, 1988).

Os estudos de Almeida (2004; 2010; 2016; 2019) e as pesquisas realizadas pelo Grufopees-Ufes e por seus integrantes, ao longo dos seus 10 anos de atuação, tomam o grupo de estudo-reflexão como estratégia teórico-metodológica para a realização de pesquisas-formação, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE. As dissertações de mestrado de Carvalho (2018); Bento (2019); Silva F., (2019); Silva, N. (2019, Vieira (2020), Queiroz (2021), e artigos científicos (ALMEIDA, JESUS e CUEVAS, 2013; ALMEIDA, 2016) têm demonstrado a potência do grupo de estudo-reflexão no que tange à formação continuada de profissionais da educação e de gestores públicos de Educação Especial.

Nesses termos, apresentaremos os dados produzidos no processo formativo via grupo de estudo-reflexão, tomando como base as funções mediadoras da relação teoria e prática, propostas por Habermas (1975; 2012). O autor esclarece essa abordagem quando discute o processo social através do qual as ideias teóricas e as exigências da prática estão inter-relacionadas, apontando esse caminho/maneira de se produzir conhecimento de forma crítica por meio do que denomina de funções mediadoras entre o teórico e prático na ciência social crítica, quais sejam: **a elaboração de teoremas críticos; a organização dos processos da aprendizagem; e a ação política eficaz (ou condução da luta política)**. E essa relação que conduz para uma ação política tem como foco a transformação social, a emancipação dos sujeitos. Assim, a proposta de grupo de estudo-reflexão se sustenta teoricamente nessas três funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 1975; 2012).

E, nesse caso, é no processo formativo realizado pela via de constituição do grupo que apresentamos tais funções. Conforme destaca Silva, F. (2019), embora o grupo de estudo-reflexão busque iniciar seu processo de constituição pela primeira função mediadora, elaborando seus teoremas críticos (levantamento e negociação de demandas) e almeje chegar à terceira função que é a organização da ação (ou condução da luta política), tais funções se inter cruzam de modo que a segunda função, por exemplo, está presente em todos os momentos vivenciados.

1 O adjetivo *ativos* refere-se aos pesquisadores que realizam/participam de pesquisa-ação.

Carr e Kemmis (1988, p. 158, tradução nossa) nos auxiliam ao explicarem as três funções mediadoras, propostas na teoria social crítica de Habermas (1978), da seguinte maneira:

[...] a primeira são seus elementos teóricos (teoremas críticos) e a maneira como eles se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, seus processos de organização da conscientização, da aprendizagem do grupo; e em terceiro, são os processos para a organização das ações.

Os autores ainda afirmam que essas três funções mediadoras entre teoria e práxis revelam a epistemologia construtivista da teoria social crítica habermasiana, uma vez que ela considera o conhecimento como algo que se desenvolve através de um processo de construção ativa e reconstrução num processo democrático de ação política, baseada no livre compromisso com ação social e consenso sobre o que deve ou sobre o que deveria ser feito.

Assim, o primeiro movimento dessa pesquisa-formação, pela via do grupo de estudo-reflexão, consistiu, resumidamente, em ouvir as demandas do contexto. Realizamos três momentos de escuta com a gestoras de Educação Especial, a fim de dialogarmos e refletirmos sobre suas reais necessidades. Nesse processo, fomos compreendendo, juntas, que a gestão de Educação Especial é composta por professoras que foram – e vão – se constituindo gestoras no decorrer do exercício de suas funções.

Na medida em que avançaram na compreensão de que suas funções vão muito além de questões pedagógicas, decidiram pelo investimento na formação continuada da própria equipe e constituímos com as gestoras de Educação Especial do município, em colaboração com o Grufopees-Ufes, o Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial (Gergees) na rede municipal de ensino de Serra/ES.

Nessa esteira, apresentamos a seguir a segunda função mediadora da relação teoria e prática que diz das estratégias de aprendizagem deste grupo.

A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO

Em relação ao processo de organização da aprendizagem, destacamos que ele ocorre pela via da ação comunicativa. Conforme postula Habermas (2012), as decisões não são guiadas por considerações de poder; ao contrário, os saberes e conhecimentos de todos os envolvidos são considerados em um espaço de diálogo, de troca e de aprendizagem mútua. Assim, não foi definido previamente um currículo para o processo formativo do grupo. Na medida em que o grupo foi se encontrando e se constituindo, a cada momento em que se reunia, as decisões iam sendo tomadas. As falas a seguir ilustram esse movimento.

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): *Nosso encontro aqui está marcado para o dia 25.*

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): *O de gestores?*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *Pensando a formação deste grupo aqui [...], que sugestão vocês têm? Todo mundo aqui eu já vi que tem uma larga trajetória. Então, que sugestões vocês têm para esse próximo encontro de vocês? Tem algum texto? Ou o que acha prioritário começar a discutir? Depois a gente vai pensando em autores que podem ajudar.*

Ametista (assessora pedagógica de EE): *Eu estava pensando na Rosimeire Dias com aquele livro dela, Formação inventiva, no primeiro capítulo, ela faz um resgate, mas com o foco na formação inventiva. A Gastrupe? Ela faz um resgate também, mas tem um foco diferente do que a gente está propondo aqui. O Nóvoa é...*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *Eu acho que tem textos de Nóvoa que fazem esse resgate da identidade docente, formação... A gente pode ver algum deles e compartilhar.*

Ametista (assessora pedagógica de EE): *Aí, a gente faz um grupo e manda lá.*

Rubi (gerente de EE): *A gente já fez um grupo (de whatsapp) e vai te adicionar lá.*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *Já foi criado ontem à noite... Ela vai mandar para a gente!*

Ametista (assessora pedagógica de EE): *Quem, gente, Ágata?*

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): *Isso! E o mediador? (Transcrição do 1º encontro Gergees-Serra/ES, 12-7-2019).*

O grupo aponta, como prioridade, nesse primeiro encontro, estudar “sobre” formação. Para nós, aquele momento também era de muito aprendizado. Como seria? Quem faria a mediação? Estávamos juntos aprendendo a ser Grupo de Estudo-Reflexão, entendendo que nossa atenção e escuta deveriam estar sensíveis, tanto como pesquisadora, quanto como integrante do grupo, considerando que o Grupo de Estudo-Reflexão requer envolvimento e participação ativa de todos.

Decidimos, então, que os encontros aconteceriam ali, no Centro de Formação da Sedu-Serra/ES. As datas e a sala foram reservadas, uma vez por mês, e o horário seria dentro do turno de trabalho da equipe, especificamente às sextas-feiras, no turno vespertino. Consideramos esse espaço-tempo de formação, no horário de trabalho da equipe, um diferencial. Afinal, com uma rotina tomada por tantas demandas, de trabalho intenso e diversas atribuições, as gestoras demonstravam a importância da formação continuada para a equipe.

Concordamos que participar desse movimento foi bastante desafiador, tanto para nós, pesquisadora acadêmica, que estávamos ali propondo essa outra possibilidade de pesquisa-formação, bem como para as gestoras. Não foi um processo simples, principalmente porque estamos acostumados com as metodologias e estratégias técnicas, com pouco diálogo e currículos previamente estabelecidos. Agora, estávamos propondo construir uma comunidade autocrítica e, para isso, fazia-se necessário favorecer e instigar a participação de todos em todo o processo. Para que isso fosse possível, procurávamos exercitar uma premissa fundamental na organização dos processos de conscientização e aprendizagem do grupo: garantia de fala e escuta a todos, ou seja, uma comunicação aberta e democrática (HABERMAS, 1987).

Os caminhos percorridos ao longo desse processo de organização da aprendizagem do grupo estão sintetizados no quadro a seguir, com datas, temáticas, participantes, mediador(a) e local, assim organizados: encontros do grupo realizados de forma presencial, no ano de 2019 e início de 2020; e, no quadro seguinte, os encontros realizados de forma virtual, no ano de 2020, via plataforma digital.

Quadro 7 — Encontros presenciais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão Pública de Educação Especial do município de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) (continua)

Datas	Ações/Temáticas	Participantes	Mediadora(s)	Local
1º encontro 12-07-2019	Apresentação e levantamento de demandas do/pelo grupo	Equipe gestora de EE, subsecretária pedagógica e gerente de formação da Sedu-Serra/ES Líder do Grufopees-Ufes, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES
2º encontro 26-07-2019	“A pesquisa de educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes e bolsista de Iniciação Científica - Grufopees-Ufes	Mestrandas Fernanda Nunes da Silva e Lucimara Gonçalves Barros Brito	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES
3º encontro 23-08-2019	Concepções de Formação; Espirais cíclicas: reflexão, avaliação e replanejamento	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadoras externas: mestranda Lucimara G. B. Brito e bolsista de Iniciação Científica Melissa da Cruz Oliveira.	Centro de formação – Sedu-Serra/ES
4º encontro 27-09-2019	“Formação Continuada: desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da Educação: A trajetória de um grupo de estudo-reflexão” (ALMEIDA, 2016)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Gestoras de Educação Especial - Sedu-Serra/ES Mara Rúbia dos Reis Fonseca e Lilian Rose	Centro de formação – Sedu-Serra/ES
5º encontro 06-12-2019	“A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar” (F., NUNES, 2019)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadora acadêmica Fernanda Nunes, mestre e integrante do Grufopees - Ufes	EMEF. Aldary Nunes Serra/ES

6º encontro 10-12-2019	Reflexão sobre o processo e organização da aprendizagem: avaliação, reflexão, planejamento e ação	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; líder do Grufopees-Ufes e mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida e mestrandas Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ ES
7º encontro 18-02-2020	Diálogo sobre as demandas e planejamento das ações	Coordenadora do Grufopees - Ufes, mestrandas PPMGPE, Equipe Gestora de Educação Especial	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida e mestrandas Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ES

Fonte: Elaboração da autora.

Os encontros do grupo foram definidos de forma coletiva, contando com a colaboração de alunos da graduação e da pós-graduação, integrantes do Grufopees-Ufes. O espaço-tempo de cada encontro permitia-nos buscar, juntamente com as gestoras e colaboradoras, a organização do processo de aprendizagem do grupo, mediante processos de reflexão no próprio grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

Como explicitado no quadro, além do estudo das temáticas propostas pelas participantes, houve momentos de avaliação, de planejamento, de replanejamento, de levantamento e negociação de demandas, obedecendo ao movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação. As temáticas elencadas na coluna ações/temáticas foram definidas coletivamente a cada encontro do Gergees-Serra/ES. Com base na temática escolhida, dialogávamos com o grupo de pesquisa e com as próprias gestoras sobre quais textos poderíamos selecionar para nosso estudo. Assim, cada texto-base selecionado para estudo e reflexão foi disponibilizado no intervalo de tempo entre os encontros e encaminhado via grupo de *whatsapp* e por *email* para todas as participantes para leitura prévia.

Embora cada temática tenha sido trabalhada a partir de textos enviados previamente, as discussões e reflexões foram sempre enriquecidas com os conhecimentos e as reflexões de todas as envolvidas que traziam suas contribuições. Em um desses momentos de encontro, ao refletirmos sobre as concepções de formação e a relação teoria e prática, as participantes apontaram:

Cristal (assessora pedagógica de EE): Por isso, nós temos professores saem que da faculdade com uma dificuldade tão grande de encarar a prática, porque a fala que ele reproduz é esta: 'porque era muita teoria, e a gente não tem a prática'. Na verdade, ele que não faz esse processo de reflexão daquela teoria que ele está recebendo e também a forma como é conduzida a gente não sabe. E aí cada vez mais a gente recebe esse tipo de profissional dentro da escola. Ele não conseguiu fazer desse momento teórico essa reflexão da ação dele dentro da unidade de ensino

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Fazer a ponte...

Rubi (gerente de educação especial): Essa ponte, eles não conseguem, porque querem aula prática, querem algo prático. E é um desespero...

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): A receitinha.

Ametista (assessora pedagógica de EE): Não, eles se perdem porque toda prática é embasada numa teoria, mesmo que a pessoa não compreenda, mas ela está colocando em prática uma teoria que ela acredita. Não tem como desvincular teoria e prática...

Cristal (assessora pedagógica de EE): Educação não é neutra. Paulo Freire fala que não tem educação neutra (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).

O diálogo acima nos faz destacar que, nesse processo de pesquisa-formação, os atores do contexto são concebidos como produtores de conhecimento, de modo que as falas e reflexões de todos os envolvidos são consideradas. As gestoras apresentam seus conhecimentos e fazem reflexões sobre teoria e prática. Esse espaço de comunicação e diálogo é garantido, buscando superar a perspectiva da racionalidade técnica que concebe a prática docente como uma solução instrumental, na qual

[...] os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, com a aplicação da teoria e da técnica derivadas de um conhecimento sistemático, de preferência científico. O professor é visto como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 101).

Nessa concepção, os gestores e professores são tomados como aplicadores do conhecimento científico e as questões relacionadas com a educação “[...] são tratadas como problemas ‘técnicos’ que podem ser resolvidos objetivamente, por meio de procedimentos racionais da ciência” (ZEICHNER, 2008, p. 21). Em contrapartida, nos espaços discursivos e nos encontros do grupo, todos são considerados como sujeitos de conhecimento e a relação estabelecida é horizontal. Todos exercem o direito de se expressar, refletir, expor ideias e argumentos.

Nos encontros do grupo, lançávamos mão de diferentes estratégias, visando a fomentar os processos de autorreflexão individual e coletivos. Sempre iniciávamos com algo que nomeamos de **Estratégias de Aproximação**, por compreendermos que, para nos constituirmos um grupo, se fazia necessário conhecermos mais umas às outras. Utilizamos o termo estratégias porque, conforme o referencial adotado, as ações precisam ser orientadas, não para o êxito (sucesso), mas para possibilitar a autorreflexão organizada, pois compreendemos que, por meio desta, todos nós, participantes do grupo, devemos desenvolver uma compreensão sistemática das condições que moldam, determinam e até mesmo limitam nossas ações, como professores, gestores e pesquisadores.

Essa compreensão exige que todos participem ativamente, “[...] **de forma colaborativa, na articulação e definição de teorias em suas próprias práticas**, bem como no desenvolvimento dessas teorias **por meio de ação e reflexão permanentes**” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164, tradução nossa e grifos nossos).

Nesse sentido, iniciávamos com uma dessas estratégias de aproximação com a intenção de conectar todos os presentes, propiciando uma atmosfera mais leve e tranquila, considerando que todas nós estávamos nos constituindo como grupo, cavando um espaço formativo no horário do trabalho, buscando “fechar a porta” para as demandas. Esses espaços e momentos foram, aos poucos, permitindo que soubéssemos mais umas das outras, que falássemos sobre nossos sentimentos, nossos pensamentos e posicionamentos. Foram momentos de descontração, de “quebrar o gelo”, mas que se tornaram espaços de conhecimento e reflexão, entendendo que esta

[...] não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (KEMMIS, 1985, p. 149, apud CONTRERAS, 2012, p. 180).

No segundo encontro do Gergees-Serra/ES, realizado logo em seguida ao primeiro encontro presencial, ficamos responsáveis pela mediação, com a colaboração de uma pesquisadora acadêmica, integrante do Grufopees-Ufes. Muitos foram os desafios apontados pelas gestoras, no primeiro encontro do grupo, os quais mencionamos no item anterior. Diante desses e de outros pontuados por elas, ao olharmos para os

dados daquele encontro (transcrição), realizamos, com a colaboração da líder o grupo e da mestrande Pérola, o planejamento do segundo encontro do Gergees-Serra/ES.

Tudo aquilo era muito novo para nós que, juntamente com as gestoras, estávamos aprendendo esse novo/outro modo de propor a formação. Desejávamos, na verdade, fazer aquilo que já estávamos acostumada: praticar a leitura do texto; apresentar as sínteses para o grupo em slides, perguntar se desejavam tecer comentários; ouvi-las e manter o controle sobre todo o encontro. Entretanto, na medida em que estudávamos, que vivenciávamos o processo no grupo, fomos também compreendendo que não poderia nem deveria ser assim.

Desse modo, trouxemos uma estratégia de aproximação na qual as participantes deveriam se esforçar para manter balões no ar, enquanto cada uma, aos poucos, ia sendo retirada da roda. Ao final, restou a participante Alexandrita que, sozinha, não conseguiu cumprir “aquela missão”.

Fotografia 3 – Estratégia de aproximação - “Balões para cima”



Fonte: Arquivo próprio.

Em seguida o espaço de fala foi garantido a todas, que se manifestaram sobre aquela experiência:

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): A primeira pergunta: qual foi a sensação Inicial?

Alexandrita (assessora pedagógica de EE): Ah! Foi muito legal saber que tem pessoas do lado para você compartilhar aquele momento, né? Para não deixar o balão cair, sabendo que tem gente para te ajudar te confortar, né? Porque você fica naquela tensão assim: 'não pode cair, não pode cair!'.

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): Mais alguém quer falar? Pode falar!

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): É um compartilhar, pois tá todo mundo lá, juntinho, no mesmo objetivo é muito gostoso, não é assim?

Turmalina (assessora pedagógica de EE): Conseguir ajudar o outro e não deixar a bola cair. Nem a sua, nem a do outro.

Esmeralda (assessora pedagógica de EE): Eu não consegui nem curtir muito; eu saí logo no começo. Logo que você falou, eu imaginei assim: 'Ah, que bom brincar um pouquinho... Desligar daquilo que a gente está fazendo?'

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Eu estava ajudando pra caramba...

Alexandrita (assessora pedagógica de EE): E para sair de lá?

Esmeralda (assessora pedagógica de EE): E começar... Fazer uma coisa gostosa e brincar... É tão bom ouvir, né? A gente não faz isso!

Pérola (mestranda integrante do grupo de pesquisa): E tinha gente que estava do lado de fora que queria ajudar...

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): E qual é a sensação de sair e/ou ver os outros saindo? Como foi? Como é que ficou para vocês?

Turmalina (assessora Pedagógica de EE): Eu quero estar junto com o que acontece. Eu acho que já trago isso dentro de mim. Me dá uma sensação, assim... Eu não gosto de ver o outro perder? Eu quero ajudar...

Esmeralda (assessora pedagógica de EE): É muita preocupação! Preocupada em ajudar os outros...

Alexandrita (assessora pedagógica de EE): Dá uma sensação, assim, não é de frustração, mas de preocupação [risos], pois as outras estão saindo e tem muita coisa para fazer! [risos] eu que fiquei por último...

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): Sim, pode falar, o que você sentiu?

Alexandrita (assessora pedagógica de EE): Tentar se tornar um polvo é complicado, né? Devido a tantas demandas, tantos balões, para você fazer sozinho, se torna impossível, praticamente impossível, né? Com a ajuda do outro o processo é mais leve, se torna mais leve... Apesar do desafio, dos desafios, são vários desafios e cada balão é um desafio de permanecer no alto... e esse era o nosso objetivo. Quando você está com várias pessoas que estão com o mesmo objetivo fica mais leve. O processo no final ficou mais penoso. Como? Com tanta demanda?

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): Como dar conta, né?

Alexandrita (assessora pedagógica de EE): E aí eu caio na questão de 'não dar conta e de não conseguir' [sozinha] realmente.

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): E o sentimento é de...

Alexandrita (assessora Pedagógica de EE): de frustração.

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): Mais alguém quer falar? Da experiência? O que isso traz para você? É muito bacana poder desligar de tantas demandas que nos cercam, mas, ao mesmo tempo, a

brincadeira traz uma reflexão. Quando eu paro de tirar vocês e fico olhando de fora, a sensação é esta mesmo! São algumas pessoas desesperadas para manter os balões no ar, e quem está fora quer entrar para ajudar [...]. Alguém mais deseja falar? (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 27-7-2019).

Podemos perceber que a reflexão realizada sobre um momento de descontração traz à tona sentimentos e impressões do cotidiano e do próprio trabalho realizado pelas participantes. Temos, assim, a oportunidade de nos conhecermos melhor, de nos conectarmos, aos poucos, na tentativa de favorecer um ambiente onde todos se sintam à vontade para falar e ouvir, considerando que todos ali têm contribuições relevantes e, por isso, todos devem ter a chance de se expressar, estabelecendo uma comunicação que deve estar livre de restrições e coações (HABERMAS, 2002).

Naquele momento de reflexão sobre o vivido, as participantes encontraram o ponto comum entre suas atribuições e os balões, relatando que muitas vezes se sentem sozinhas, tentando não deixar o “balão” cair. Os balões serviram de metáfora para falarem sobre a forma como o Setor de Educação Especial fica apartado de decisões sobre ações que deveriam ser tomadas coletivamente, considerando que essa modalidade de ensino é a única a perpassar, transversalmente, todas as etapas e níveis da escolarização. Compreendemos que a racionalidade técnico-instrumental que tem colonizado não apenas nossa formação, como também todas as nossas relações sociais, interfere muito na forma fragmentada como se dá a organização dos órgãos gestores da educação e na atuação de seus profissionais. Concordamos que

[...] essa concepção de atuação tecnocrática e centralizadora, ao hierarquizar as relações de poder no cotidiano escolar [e também na gestão das redes e sistemas de ensino], acarretou, e ainda tem acarretado nos profissionais, dificuldades em implementar e articular ações que envolvam e mobilizem politicamente a comunidade escolar nos seus aspectos micro e macrosociais para atender suas demandas concretas (PANTALEÃO, 2009, p. 12, grifos nossos).

Nesse movimento do grupo, nossa intenção era privilegiar a busca pela reflexão crítica que não pode ser compreendida como pensamentos soltos, sem orientação. Ao contrário, “[...] a reflexão crítica tem um propósito muito claro definir-se diante dos problemas, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais” (CONTRERAS, 2012, p. 179), procurando analisá-los como problemas que possuem uma origem social e histórica.

A ação intencional de busca pela reflexão crítica não se trata de uma tarefa simples ou fácil. Para além de uma intenção voltada para o grupo, fomos, o tempo todo, desafiada a colocar em xeque nossa postura de condução e de controle, tão permeada pela racionalidade técnico-instrumental. Em meio a todos os desafios e (re)conhecendo, a cada passo, as possibilidades que o Grupo de Estudo-Reflexão foi nos viabilizando, fomos experimentando “[...] estratégias, buscando nos afastar daquelas ferramentas diretivas, mecanizadas, predefinidas e não reflexivas [...]. Isso não significa que não houve organização do processo e sistematização” (ALMEIDA, 2016, p. 183).

A seguir apresentamos quatro *Estratégias de aproximação* que foram utilizadas em diferentes encontros do Gergees-Serra/ES, ilustrando tais momentos com fotografias logo abaixo do quadro. Cumpre destacar que realizamos a primeira estratégia no segundo encontro do grupo, e o próprio grupo manifestou interesse em realizá-la nos encontros seguintes.

Quadro 8 — Estratégias de aproximação nos encontros presenciais do grupo

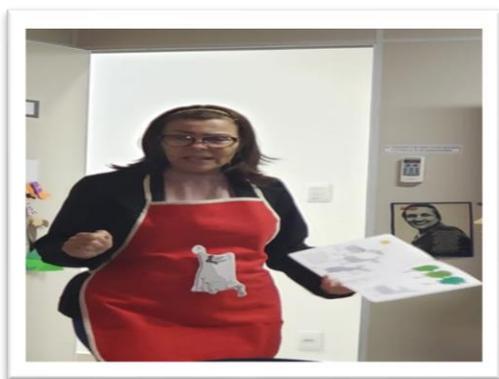
Nome	Temática abordada	Materiais e desenvolvimento	Questões iniciais	Mediação
Balões para cima	Importância/necessidade de estar/viver/ contar <i>com</i> outro(s): colaboração	Um balão cheio por participante, no mínimo, e música ao fundo Cada participante recebe um balão cheio e, ao início da música e do comando do líder, deve jogar o seu balão para cima, quicando-o, com o objetivo de sustentá-lo no ar. O líder joga outros dois ou três balões, de modo que todos interajam para cumprir o objetivo. Os balões caídos devem permanecer no chão. Aos poucos, o líder vai retirando os participantes, um a um, de modo que quem está do lado de fora não pode ajudar. Ao final, apenas um(a) participante permanece e, possivelmente, a maioria dos balões estará no chão	. O que veio à sua mente enquanto você participava? . Qual foi a sensação?	Ágata e Pérola (pesquisadoras acadêmicas)
História	Diversidade de pensamento e de ação	Livro de literatura infantil Eugênio, o gênio (Ruth Rocha) Avental para fixar os personagens da história (opcional)	. Quais aspectos mais chamam sua atenção? . Por quê?	Turmalina (pesquisadora do contexto)

Vídeo	Identidade	TV ou projetor, computador e caixa de som Exibição de vídeo produzido com a música: <i>Todas as coisas têm nome (Toquinho)</i> As mediadoras incentivam as participantes a ouvir e cantar a música apresentada.	. Quem somos nós? . O que estamos fazendo aqui? . E o que queremos? . Estamos constituindo um grupo. Quais são nossos objetivos como grupo?	Rubi e Tanzanita (pesquisadoras do contexto)
Pergunta reflexiva	Conhecendo melhor o outro e suas necessidades e/ou demandas	Pergunta: Pensando no passado, no presente ou no futuro, qual “presente” (de qualquer natureza) você gostaria de receber hoje? Por quê?	O que é possível considerar em relação às respostas? O que mais chamou sua atenção? Por quê?	Ágata (pesquisadora acadêmica)

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas e reflexões advindas da última estratégia citada foram para nós surpreendentes: uma pediu mais tempo, pois estava tudo muito corrido, e precisava de mais tempo para dar conta de tantas coisas; outra escolheu como presente um carro novo; uma outra pediu a cura de um de seus filhos que lutava pela vida em um tratamento contra uma doença grave; houve quem pediu para estar junto à filha, netos e genro que moram no exterior. Como já dissemos, essas estratégias de aproximação possibilitam a reflexão e o conhecimento do outro, bem como a partilha, a troca, a autorreflexão individual e coletiva, dialética.

Fotografia 4 — Estratégia de aproximação “Diversidade de Pensamento e Ação”

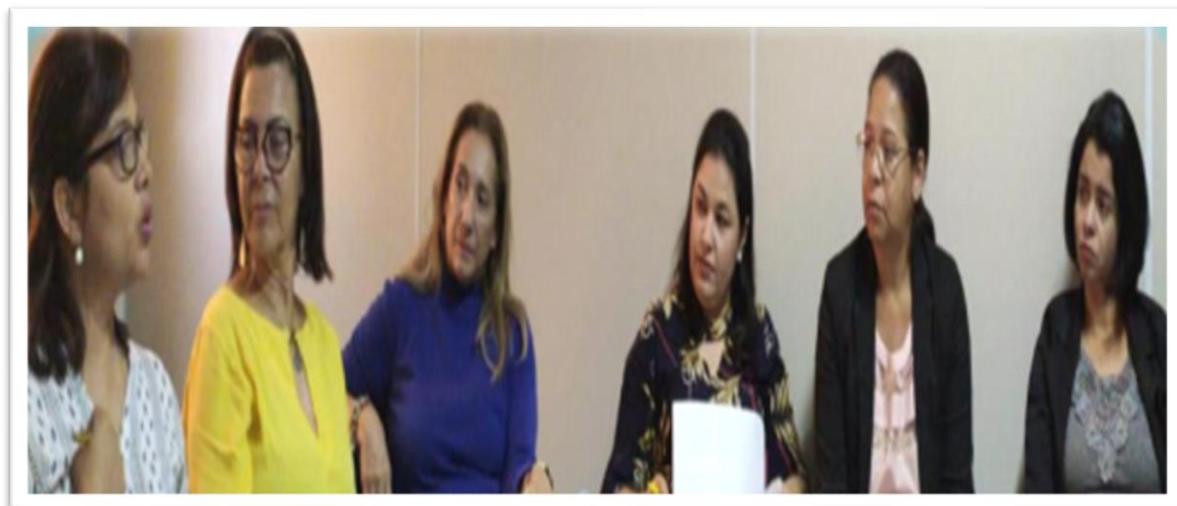


Fonte: Arquivo próprio.

Nosso esforço se concentrou em lançar mão do *diálogo* e da *autorreflexão crítica* como princípios fundantes das estratégias que utilizamos, a fim de nos constituirmos como grupo autorreflexivo que se preocupa em estudar e refletir sobre sua própria

prática, com a intenção de compreendê-la para transformá-la (CARR; KEMMIS, 1988).

Fotografia 5 — Estratégia de aproximação “Identidade”



Fonte: Arquivo próprio.

Entrementes, fomos elaborando, no decorrer do processo, de forma coletiva e colaborativa, estratégias de aprendizagem que incorporassem os princípios basilares do grupo de estudo-reflexão. Para isso, lançamos mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, coletiva e individual, fortalecendo o pensamento de que

O que se requer nos programas de formação inicial quanto nos ‘em serviço’ são processos que estimulam professores e formadores de professores a constituírem suas próprias questões e, então, começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades” (COCHRAN; LYTLE, 1999, p. 63, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 34).

A autorreflexão desempenha um papel fundamental no pensamento de Habermas e, por conseguinte, no Grupo de Estudo-Reflexão. É pela via da autorreflexão que Habermas (1982) estabelece as relações entre conhecimento e interesse e entre teoria e prática, chegando à formulação da teoria social crítica, cujo objetivo central é a emancipação humana (CARR; KEMMIS, 1988). Para o filósofo, a autorreflexão é o processo de reconstituição, que conduz o sujeito ao ato de compreender de modo consciente a sua própria história (conscientização). Embora a autorreflexão esteja presente, de maneira explícita ou implícita na evolução do pensamento filosófico, é a partir da proposta freudiana, da psicanálise, que Habermas identifica a autorreflexão como uma estratégia para a emancipação humana.

Nesse sentido, Ribeiro (2015) nos auxilia nesta compreensão ao afirmar que é na psicanálise que Habermas encontra um fio condutor para retomar a questão da emancipação do sujeito que, por meio de identificações sucessivas, agindo e interagindo com outros, vai conquistando sua autonomia — sua identidade, por meio da autorreflexão. A autora postula que, para o teórico,

[...] a partir da comunicação deformada, que está na base da neurose e das características do discurso terapêutico, pode-se deduzir os contornos de uma análise dos atos linguísticos, que permita definir a capacidade de distinguir entre ilusão e realidade, entre essência e manifestação, **entre o ser e o vir-a-ser. Isto só é possível na perspectiva de uma comunicação pura, onde os interlocutores não se iludem nem a si nem aos outros** (RIBEIRO, 2015, p. 12, grifos nossos).

Em outras palavras, a autorreflexão proposta por Habermas (1982), e na qual se baseia nosso intento como Grupo de Estudo-Reflexão, assume um papel fundamental como estratégia para oportunizar aos participantes dessa comunidade — que busca constituir-se como autocrítica—, a constante análise e reflexão sobre sua práxis. Assim, as estratégias de aprendizagem do Gergees-Serra/ES foram permeadas pela autorreflexão crítica e coletiva, tanto nos momentos em que utilizamos as estratégias de aproximação, como apresentamos, anteriormente, quanto nos momentos em que estávamos em círculo, compartilhando nossas reflexões sobre os — e a partir dos — textos (literatura científica).

Em determinados momentos nos dividíamos em duplas e/ou trios que, momentos depois, retornavam para o grupo todo, como aconteceu no quarto encontro do Gergees-Serra/ES. Iniciamos aquele momento com estratégia de aproximação, mediada por Rubi e Tanzanita. Em seguida, as mediadoras propuseram que

distribuísssemos o texto em duplas e/ou trios, para que, no próximo momento, compartilhássemos nossas reflexões. No encontro anterior, o grupo decidiu que necessitava dar continuidade aos estudos sobre os pressupostos da formação alicerçados em uma perspectiva crítica de formação continuada. Assim, contamos com a colaboração dos pesquisadores acadêmicos para selecionar, juntos, uma literatura científica que contribuísse com a aprendizagem do Gergees-Serra/ES, considerando o consenso de seus participantes. A seguir, apresentamos um trecho desse momento de ação comunicativa, com autorreflexão crítica e coletiva:

Ametista (assessora pedagógica de educação especial): *Então, quando a gente lê esse artigo, a gente vê todo o processo de construção [...] a autora vem falando que este artigo tem três focos de temáticas, que é a formação continuada, a gestão pública em Educação Especial e a pesquisa-ação, que é uma metodologia... Ela coloca que o objetivo é pensar a formação de modos críticos, então ela já tem um posicionamento de que uma formação precisa ter um olhar crítico...*

Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa): *Ametista nos apresentou o contexto do estudo realizado, então... a gente vem para o primeiro tópico da análise que é justamente a formação continuada e as políticas públicas. Pode falar, Safira...*

Safira (assessora pedagógica de EE): *Os relatos dos gestores contando sobre essa situação da formação... O profissional já vem em busca dessa produção de conhecimento, mas querendo a famosa receita pronta. Eu até comentei aqui com as meninas algo que me chamou a atenção nas assessorias. Teve duas assessorias, em particular, que indicaram a dificuldade do profissional de destacar na avaliação diagnóstica, o que o aluno de fato precisava. Eu pensei: "Agora... não adianta só eu sentar com esse professor, nesse momento, e tentar ali dar aquela receita. Naquele momento, ele pode até entender, mas ele não vai fazer a autorreflexão: o que que é essa avaliação? Então, se ele não tem constituído o que é essa avaliação diagnóstica, ele não vai conseguir trabalhar as possibilidades com aquela criança, em cima daquela real necessidade.*

Ágata (mestranda e integrante do grupo de pesquisa): *Eu penso que é um desafio e, ao mesmo tempo, penso que a proposição desse grupo, quando a Ametista traz a 'emancipação', é neste sentido. 'A gente precisa se fortalecer, precisa compreender e refletir. Quais concepções esse grupo vai constituir para que isso reflita na construção de políticas e de planos de ação?'*

Jade (assessora pedagógica de EE): *Eu estava relatando a experiência que nós tivemos no início deste ano, que foi a proposta de trabalhar com o professor como protagonista... Cada assessora foi para uma região. E nós levamos textos e, lá, a proposta foi a leitura mesmo, a discussão e, depois, a exposição de tudo que eles trabalharam, pensaram, as críticas, os desafios. E, assim, nós vimos, pelo menos na região onde eu fiquei responsável, o que eu ouvi e vi foram muitos professores interessados, que se envolveram com o estudo. Realmente eu acho que aquela forma era bem pertinente. Mas também há outras, com essa resistência que o texto aqui traz, de querer alguém que trouxesse algo pronto. 'Ah não. Tem que ler, tem que criar o texto, o nosso próprio texto, então seria muito mais fácil trazer outra pessoa e eu só sentado ali, ouvindo'. Então, esse texto traz isso como desafio para os gestores aqui e, realmente, a gente vê que isso se concretiza em nosso dia a dia. É um grande desafio mesmo, porque é mudar esses paradigmas, essas coisas que já estão enraizadas (Transcrição do 4º encontro Gergees-Serra/ES, 27-9-2019, grifos nossos)*

A autorreflexão crítica coletiva exige de todos os envolvidos uma escuta sensível. É necessário, nesse movimento de escuta do outro, colocar em ação todos os nossos sentidos, pois trata-se do processo que envolve implicações mútuas, em âmbitos psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural, em nosso modo de ser/estar/agir no mundo, e afeta, direta e indiretamente, nossa relação *com os outros* (Barbier, 2010).

Além das estratégias de aproximação, realizávamos a *autorreflexão individual* por meio dos registros escritos por todas as participantes, inclusive por nós. Tínhamos, como ponto de partida, algumas questões suscitadas durante os encontros, por meio do diálogo estabelecido com todos as participantes, ou em momentos em duplas e trios, e, após diálogo e reflexão, eram compartilhadas com o grupo.

Figura 3 – Autorreflexão individual

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação de Mestrado
Profissional em Educação

educação
mestrado profissional
2009/2014

➤ Como tem sido vivenciar o processo de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, desde sua primeira para participação até este encontro?

➤ De que maneira você tem se implicado nesse processo de busca pela própria formação, e em que medida isso tem (se tem) provocado indícios de mudança?

➤ O que você almeja, nesse sentido, para os próximos encontros do Grupo?

Participar no grupo de Estudo-Reflexão tem sido muito bom e de suma importância para minha formação e atuação pessoal/profissional como reflexão da equipe.

São momentos que (possibilitam) reflexões críticas que possibilitaram rever nossas práticas, aperfeiçoar e que vem acontecendo de positivo e recomeçar quando necessário.

Nos próximos encontros acredito que deveria nos continuar com o mesmo formato de estudo-reflexivo, pois o alcançou seu objetivos fortalecendo leituras e impulsionando processos de mudança.

Fonte: Arquivo próprio.

Ao realizar a autorreflexão a respeito do processo vivenciado, a coautora aponta para a importância do grupo de pesquisa para sua formação pessoal e profissional, utilizando expressões como *reflexão crítica*, *recomeçar quando necessário*, *impulsionando processos de mudança*. Percebemos uma apropriação de termos utilizados nos textos que serviram de base para os momentos de encontro do grupo e da perspectiva teórico-metodológica assumida.

A reflexão apresentada acima e muitas outras foram realizadas pelas participantes, em um processo de autorreflexão e também de avaliação. Buscamos, todo o tempo, encontrar sentidos sobre o que estávamos fazendo e de que modos deveríamos fazer:

Os estudos nos fazem refletir sobre a nossa prática, proporcionam embasamento teórico para pensar esse formato autorreflexivo e mediar as formações futuras do município [...] A formação proporciona uma reflexão, no sentido de responsabilizar a equipe como um todo no envolvimento com as formações dos professores de Educação Especial. Ressalta um formato dialógico e que rompe com um modelo mais técnico, com receitas prontas, sem interlocução (SAFIRA, assessora pedagógica de EE).

Percebi que a troca de experiências, escuta do outro, nos leva a uma composição coletiva que muito vai contribuir para a construção desta nova concepção de formação continuada. (ESMERALDA, assessora pedagógica de EE).

Os estudos e encontros vêm fortalecendo o grupo em torno de uma busca que constitua a formação como algo participativo/reflexivo [...]. A contribuição vem também do ato de pararmos para repensar a nossa postura diante do grupo de professores com o qual trabalhamos [...] e a maneira como efetivaremos nossas formações a partir do próximo ano” (JADE, assessora pedagógica de EE) (Transcrição autorreflexão individual, realizada em 27-9-2019).

A responsabilidade de planejar uma das estratégias de aproximação, bem como a mediação do encontro foi sendo compartilhada pelos integrantes do grupo. Destacamos que esse foi um esforço que, como pesquisadora acadêmica, tivemos que realizar desde o princípio, para que todos as participantes ocupassem esse lugar de mediação. Ao final do segundo encontro, solicitamos que outra pessoa do grupo trouxesse uma estratégia de aproximação e garantimos um espaço para planejamento e encaminhamentos para os próximos encontros.

Contamos, nesse momento, com a colaboração de uma integrante do Grufopees - Ufes, graduanda de Iniciação Científica. Consideramos que os pesquisadores acadêmicos colaboram com o grupo, em processo de aprendizagem coletiva, que vincula a teorização educacional crítica à prática educacional crítica, em um movimento que lida, simultaneamente, com a ação e a pesquisa e que, também, simultaneamente, interessa ao indivíduo e ao grupo na organização de uma comunidade autorreflexiva (CARR; KEMMIS, 1988).

Ao pensarmos a formação continuada em uma visão crítica, temos como foco a transformação das práticas sociais de todos os envolvidos, compreendendo que, diante dos desafios impostos à formação de professores e gestores, na perspectiva

da inclusão escolar, os modos como a formação é proposta e realizada impactarão nos resultados pretendidos.

Entendemos que o investimento na formação dos profissionais responsáveis pela gestão de Educação Especial é fundamental para a transformação de práticas a fim de garantir o direito à aprendizagem dos alunos PAEE e de todos os estudantes. Afinal, esses gestores são responsáveis por fomentar o processo formativo para os professores e os demais profissionais da escola no que diz respeito às práticas e ações inclusivas. Entendemos que os modos como essa formação é concebida traduzem o resultado que ela provoca. Consideramos, assim, que o estudo e a autorreflexão organizada propostos no Grupo de Estudo-Reflexão podem favorecer a compreensão e a transformação de concepções enraizadas e das práticas sociais e educativas dos participantes, pois, de acordo com Habermas (2013, p. 56), a autorreflexão “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam, ideologicamente, uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

Na medida em que o grupo foi se encontrando, fomos percebendo maior participação e implicação de todas as participantes. Por vezes, pesquisadora acadêmica, esta, se perguntava se as gestoras conseguiriam manter a participação nos encontros no turno do trabalho, considerando todas as demandas que surgem ali, no Setor de Educação Especial. Fomos constatando que, a cada encontro, elas se comprometiam ainda mais com aquele grupo. Fato é que no segundo encontro, como já relatamos, elas precisaram sair no meio da reflexão, para atender a demandas (por telefone) e puderam estar presentes apenas cinco gestoras.

No terceiro e quarto encontro, respectivamente, contamos com a presença de nove e dez gestoras, que participaram ativamente do início ao fim desses momentos. Percebíamos, assim, que aquele espaço-tempo de formação passava a ser priorizado cada vez mais. Prova disso foi um outro encontro agendado para dezembro e que, possivelmente, seria remarcado se não fosse a implicação de todas no processo: de última hora, o espaço já reservado no Centro de Formação para nosso encontro foi ocupado. As gestoras, prontamente, viabilizaram o auditório de uma escola, localizada nas proximidades da Sedu-Serra/ES. Fomos informadas apenas da mudança de local, e o encontro do Gergees-Serra/ES aconteceu na data prevista.

Figura 4 – Encontros presenciais do Gergees-Serra/ES



Fonte: Arquivo próprio.

❖ **A mediação no Grupo Estudo-Reflexão**

Compartilhar a *mediação do encontro* com outras gestoras foi nosso propósito desde o princípio, pois entendemos que, no Grupo de Estudo-Reflexão, é imprescindível a relação horizontal entre os participantes. Todos são considerados como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem e de ação. Nesse sentido, o papel do mediador, conforme postula Freire (2005), é favorecer uma relação dialógica entre todos os participantes, de modo que todos aprendam juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Ao destacar que o diálogo e a pesquisa são inerentes ao Grupo de Estudo-Reflexão, os pressupostos habermasianos vão ao encontro dos postulados de Freire (1987) que, mediante sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva, em uma relação horizontal e — ousamos afirmar — circular, na qual a mediação se dá entre os participantes.

Conforme o Dicionário Digital Caldas Aulete, a palavra **mediação** possui diferentes usos e basicamente os mesmos sentidos: *ação ou resultado de mediar, de servir de mediador; relação que se estabelece entre duas pessoas, coisas, ideias etc. por intermédio de uma terceira (pessoa, coisa, ideia etc.)*. Compreendemos que, em termos educacionais e filosóficos, esse conceito é amplo e complexo e não nos cabe trazer essa discussão teórica neste momento.

Contudo, apoiamo-nos nas palavras do mestre Paulo Freire (1987, p. 52), ao afirmar que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. De igual modo, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, em um processo de educação autêntica, “[...] repetamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 84).

Defendemos, portanto, que a mediação dos encontros de um Grupo de Estudo-Reflexão fundamentado nos princípios do diálogo, da colaboração e da autorreflexão, pode (e deve) ser assumida, alternadamente, por qualquer membro desse grupo, pois, conforme lecionam Carr e Kemmis (1988, p. 215, tradução nossa, grifo nosso) um “[...] agente externo assumindo **permanentemente esse papel, na verdade, minaria a responsabilidade colaborativa do grupo no processo**”. No entanto, concordamos que os agentes externos (pesquisadores acadêmicos) podem desempenhar o papel provisório de mediadores no Grupo de Estudo-Reflexão, que se constitui em comunidade autorreflexiva de pesquisadores *ativos*. Os autores destacam que o pesquisador externo, ao assumir, em momentos pontuais, a mediação, auxilia os pesquisadores do contexto

[...] a problematizar e modificar suas práticas, a identificar e desenvolver sua autocompreensão e a assumir responsabilidade colaborativa pela ação para mudar suas situações; mas é responsabilidade da própria comunidade, uma vez formada, apoiar e desenvolver seu próprio trabalho (CARR; KEMMIS, 1988, p. 215, tradução nossa).

Os pesquisadores externos ao Grupo de Estudo-Reflexão, como, em nosso caso, os integrantes do grupo de pesquisa da universidade, e/ou um outro convidado podem assumir a mediação de determinados momentos, para trazer contribuições sobre um dado contexto e conhecimento. Mas enfatizamos que todos os participantes devem se comprometer em assumir a mediação dos encontros, considerando que o domínio

prolongado de um mediador externo comprometeria a responsabilidade colaborativa do grupo e os próprios processos de autorreflexão (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido, como já mencionamos, iniciamos essa alternância de mediadores dos encontros. No quarto encontro, as mediadoras Rubi e Tanzanita deram início com uma estratégia de aproximação que buscou possibilitar a autorreflexão crítica coletiva sobre a identidade do grupo, seus interesses individuais e coletivos e suas concepções:

Rubi (gerente de EE): *E aí, quem somos nós? Esse grupo que hoje compõe a Gerência de Educação Especial? Quem é esse grupo? Quem é a gente que está compondo esse grupo? O que nós estamos trazendo da nossa história? Das coisas que marcaram as nossas vidas? Então, assim, eu tenho uma história que eu trago e venho como grupo que agora tenho uma concepção. Essa história que nós carregamos, nós estamos em um grupo que tem uma concepção [...]. Esse momento de estudo e reflexão, ao mesmo tempo que é individual, é coletivo, porque eu não faço sozinha, mas eu faço por mim e por todos. E, às vezes, os interesses que são pessoais, porque a gente traz isso com a gente, eles conflitam dentro de grupo e aí a gente precisa mediar esses conflitos para a gente ir constituindo a concepção do grupo, em relação a tudo. Então, assim... **o que é concepção de formação no nosso município e o que que nós pensamos em questão de formação? E aí gente traz isso. Nos encontros a gente vai colocando, vai conversando, vai trazendo as concepções de cada um, vai juntando para construir a concepção do grupo** (Transcrição do 3º Espaço Discursivo, Ufes 12-9-2019).*

Concepções de formação continuada foram fazendo parte das discussões e reflexões. Vemos muito forte esse desafio pelo novo, e essa necessidade de conceber processos formativos que vençam o paradigma da racionalidade técnica, como tem acontecido até então. Assim, cada vez mais, as gestoras manifestam a necessidade de (re)pensar a formação ofertada na rede municipal de ensino, como também demonstram o desejo de mudança das próprias concepções. Os questionamentos levantados se mostram bastante relevantes, pois demonstram a necessidade de se pensar na intencionalidade das ações do grupo e de sua identidade. Podemos inferir das falas e narrativas das gestoras, nos atos comunicativos, esse processo de autorreflexão, conscientização e aprendizagem (CARR; KEMMIS, 1988).

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): *Porque é isso mesmo, a gente traz incorporada toda uma história de construção, de profissional, de ser humano. Então, quando nós temos essa proposta de fazer essas mudanças na formação dos profissionais da educação, como a gente vai estar sensível a ouvi-los, estar contemplando também o momento em que eles se encontram? Nós temos que nos preparar e eu penso que o que a gente está estudando fala um pouco sobre isso [...] a gente tem que ter a humildade de saber que tem que modificar, de entender a formação. Não é só um palestrante que vai contemplar todas as necessidades daquele grupo de profissionais que é bem grande. São muitos professores, muitos alunos.*

Então a gente tem que ter humildade, tem que aprender, não vai se encerrar aqui a nossa aprendizagem... neste ano. Nós vamos ter que aprender um pouco mais sobre isso. (Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).

Compreendemos que o *aprofundamento teórico, com estudo e reflexão*, a partir de uma perspectiva crítica de formação continuada, favorece uma desconstrução de conceitos arraigados que vai acontecendo aos poucos, dando lugar a novas perspectivas e concepções.

Rubi (gerente de EE): O interessante quando, a gente coloca aqui, quando a gente vê os que participaram aqui, no texto, falando e quando a gente traz isso para o movimento de pesquisa-ação, eu tive que fazer um relato né? Eu e Lilian. Lá, no meu relato, eu até coloquei a questão que, ao mesmo tempo em que nós, aqui, como nós estamos estudando os processos formativos, nós somos, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados, e isso é muito potente e é muito, muito prazeroso. Às vezes quem lê... A Ametista, que estava de férias ainda, aí ela veio porque é prazeroso você estudar sobre onde você está, onde é o seu lugar também, porque a transformação ela vem também para a gente mesmo. Então, quando a gente está estudando onde nós mesmos estamos, a transformação daquilo que foi estudado dá um retorno para a gente mesmo e até mesmo lá, nos nossos espaços que são as escolas. Então, tudo isso que nós estamos estudando aqui, hoje, que a gente está levando, esses processos formativos, vai ficar, como movimento político e, quando a gente retomar para as escolas, nós também vamos ter proveito disso que nós produzimos. E isso é muito gostoso, a gente participar disso, porque a gente também vai ter retorno. Então é bem interessante [...] essa transformação da realidade. De quando a gente está como autor desse processo [...]. Alguém quer falar alguma coisa? (Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).

O movimento do grupo é constante, cíclico, acontece aos poucos e, portanto, não se trata de uma ação com início meio e fim. Ao contrário, é processual, requer engajamento, implicação. Não se trata de uma mudança estanque, mensurável, finita, mas de uma constante espiral de ação-reflexão-ação.

Ametista (assessora pedagógica de EE): É esse movimento de estudar, rever a nossa prática, propor alternativas, possibilidades, então é nessa perspectiva [...]. E aí [a autora] vem trazendo uma análise da importância da potência do diálogo, mas não só do diálogo. Como indivíduo, nós somos sujeitos encarnados. Por exemplo, eu sou estudante, mãe, esposa, filha... irmã... venho trazendo toda minha história de vida, concepções, tudo que a vida foi me constituindo para hoje estar na equipe, colaborando com a Educação Especial [...]. Esse sujeito, que é individual, mas que, ao mesmo tempo precisa se constituir como sujeito coletivo, nesse momento [...]. Ele traz a questão dos agentes ativos na história [...] da emancipação... Nós precisamos. Eu já estou vendo o nosso grupo aqui de estudos, da gerência de Educação Especial. Nós estamos aqui com a colaboração da Ufes, sempre apoiando, então a gente ainda... precisa desse agente externo. Então, nós somos esse grupo que vivemos a Educação Especial de Serra e os profissionais da universidade são os agentes externos que nos ajudam a pensar, a estudar, a ter um olhar mais crítico. Então a gente precisa se emancipar. Esse grupo aqui está constituído, buscando o quê? Emancipação. Vai chegar o momento em que a gente vai ter autonomia e

vai ter uma mudança em nós. [...] Então essa mudança, que também precisa vir de nós, do grupo da gerência, a gente precisa buscar: do que precisamos? Então, é com esse amadurecimento do grupo que o Grufopees está nos ajudando, a nos constituirmos como grupo emancipado (Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).

As reflexões tecidas pela gestora corroboram o pensamento habermasiano a respeito dos desafios lançados à educação. Nas palavras de Mühl (2011), Habermas lança aos educadores o desafio de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis dessa racionalidade técnico-instrumental que atinge a educação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, “Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de **conscientização**, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional” (MÜHL, 2011, p. 1043).

É nessa perspectiva, da reflexão crítica, a partir do estudo e do diálogo, que o grupo foi delineando seu processo de formação, buscando a emancipação e a mudança em seu contexto de atuação. Dessa maneira, esse grupo se alicerça nos pressupostos da autorreflexão que, conforme postula Habermas (2013, p. 56), “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, que determinam ideologicamente a práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

O pressuposto da autorreflexão nos auxilia nessas ações, pois sustenta nossas concepções de pesquisa educacional, bem como de formação continuada que tem como objetivo central a transformação educacional e social. Além disso, é a partir da crítica, da autorreflexão e do autoquestionamento que os momentos reprimidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser reelaborados e conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental: a emancipação dos envolvidos.

Ademais, espaço-tempo de formação no grupo de estudo-reflexão foi desafiando a todos a buscar, de forma coletiva, a organização dos processos de aprendizagem mediante processos de reflexão no próprio grupo, lançando mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios fundantes dos dispositivos e estratégias que utilizamos, ou seja, vamos nos constituindo como grupo autorreflexivo preocupado por organizar nossa práxis à luz de sua autorreflexão organizada.

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSO E INDÍCIOS DE MUDANÇA

Apresentamos a seguir assim algumas reflexões realizadas pelo grupo ao fazermos avaliação sobre o processo. Cabe destacar que esse movimento acontece de maneira cíclica, em todos dos momentos.

Reportamo-nos ao segundo espaço discursivo realizado, quando discutíamos e negociávamos as demandas formativas da gestão de Educação Especial do município, bem como a proposta de formação continuada construída coletivamente.

Pérola (pesquisadora acadêmica): *A gente colocou também a formação dos pedagogos*

Ágata (pesquisadora acadêmica): *Uma dúvida minha, nesse caso, isso para ficar claro para mim e resgatando até uma de pergunta Rubi que, para mim, não ficou clara, até porque eu ainda estou iniciando nesse processo e, como vocês, estou aprendendo. Quando ela perguntou se poderia inicialmente começar com a gestão e tudo mais para depois iniciar com os pedagogos...*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *Isso! A minha sugestão aquele dia [1º espaço discursivo] foi que esse ano focalizasse a formação na Secretaria. Essa foi minha sugestão. Não sei se vocês retomaram isso... Por que, assim, não é que o trabalho com os pedagogos começam ano que vem; existe um trabalho, que é levantamento e análise, para construir um currículo juntos para essa formação, que leva tempo...*

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): *Mas a gente não sabe trabalhar assim, dessa forma.*

Pérola (pesquisadora acadêmica): *E a parceria?*

Rubi (gerente de EE): *Para a equipe, né? Porque... eu já pensei em desistir, mas agora eu falei com a menina lá que a gente tem que fortalecer a nossa equipe de maneira científica (Transcrição do 2º Espaço Discursivo, Ufes, 26-4-2019).*

Nesse diálogo, destacamos a fala de Tanzanita, que afirmou “não saber trabalhar assim”, dessa forma. Ela dizia da perspectiva da pesquisa-ação, que se baseia nessa construção coletiva de todo o processo. Cinco meses depois, em setembro de 2019, participávamos de um espaço discursivo na universidade, em um encontro promovido pelo grupo de pesquisa, com a presença de gestores das redes municipais e estadual do Espírito Santo e de professores dessas redes de ensino. Tanzanita e Rubi mediarão esse momento, compartilhando do movimento local com os presentes que foram distribuídos por região em salas do Centro de Educação. Ao apresentarem o processo vivenciado com o Gergees-Serra/ES, que já havia realizado, até aquele momento, quatro encontros, elas pontuaram:

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Eu acho que as necessidades também mexem com o grupo e retorna isso para o próprio grupo. O currículo é definido por nós, mas com esse apoio mesmo da mediação. Então, a perspectiva teórico-metodológica de embasamento é a pesquisa-ação colaborativo-crítica ancorada na teoria do agir comunicativo. Como é quem organiza? Todos que participam desse processo, o próprio grupo organiza, nós contamos com a colaboração dos estudantes da Ufes, os membros do Grufopees-Ufes, mestrandos e graduandos. Sobre os materiais do estudo, nós escolhemos as temáticas. E aí a gente decide. Agora vamos começar nós mesmas a distribuir essas mediações nos próximos encontros. O primeiro encontro foi a apresentação e o levantamento das demandas do grupo e outro (encontro) foi formação. O estudo foi concepções de formação. A gente, na verdade, ainda está no estudo desse tema. Nós estamos fazendo a leitura desse livro e estamos apostando na mediação para romper com esses modelos de formação docente. Os modelos da racionalidade técnica são os mais comuns, que é o do professor passivo, da pesquisa separada da prática (*Transcrição do 3º Espaço Discursivo, na Ufes, 12-9-2019*).

O relato e reflexões compartilhadas por Tanzanita apontam para uma mudança de pensamento e ação. Percebemos que, após esse período, participando do grupo, ela apresentava argumentos sobre o processo vivenciado no Grupo de Estudo-Reflexão. Corroboram o exposto as reflexões seguintes:

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Os modelos da racionalidade prática tentam romper com as concepções tradicionais dominantes da formação docente. Eles tentam, mas não dão conta disso, não. Tanto é que organizações nacionais conservadoras já se apropriaram desse discurso para estarem mantendo o controle sob os programas de formação de professores. São aquelas atividades visando mais à prática. Nós já passamos por isso muitas vezes na nossa formação e os professores adoram, né? Quem não gosta de uma receitinha pronta, não é? Eu não sei como eu vou fazer esse bolo, mas eu estou cheia de receitas.

Rubi (gerente de EE): Antes de finalizar, **o grande desafio é não parar. A gente não pode parar. O movimento acontece e continua tudo do mesmo jeito.** No primeiro dia de encontro, foi aquele apavoramento. Eu saí da sala e falei que esse tempo era para estudar! Passei o cronograma e estou tentando focar naquele momento de estudo. [...] Então, no nosso próximo momento de estudos, no dia 27, toda a equipe, mesmo a gente tendo dividido em administrativo e pedagógico, está todo mundo participando do processo formativo. Então, no dia 27 eu vou colocar a plaquinha lá “Estamos em formação”. Assim, é um desafio muito grande, porque continua tudo do mesmo jeito e a gente tem que reservar esse tempo para estudar.

Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa): A intenção é que a equipe se fortaleça, invista na própria formação para que possa construir documentos, políticas, planos de ação ou projetos de ação. Então, assim, para este ano, a gente tem essa carga horária, mas, no ano que vem, teremos outra. E a ideia é continuar [...] e constituir um Grupo de Estudo-Reflexão com os pedagogos.

Rubi (gerente de EE): E não é tudo fechadinho. A cada encontro a gente vai pensando.

Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa): Ele vai sendo construído, por isto é desafiador!

Tanzanita (assessora pedagógica de EE): São as espirais, né? Você tem que refletir e retornar, replanejar. (*Transcrição do 3º Espaço Discursivo, 12-9-2019*)

As falas evidenciam que a formação continuada que considera uma relação horizontal entre seus participantes, tomando os sujeitos como coautores do processo, possibilita a implicação e transformação das práticas. Carr e Kemmis (1988), em sua análise, afirmam que a pesquisa é a palavra-chave para que professores/gestores, adotando uma perspectiva crítica e autorreflexiva, de forma coletiva, pela via do grupo, criem oportunidades que lhes permitem planejar a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, em outros momentos de reflexão sobre o processo, apesar dos desafios enfrentados, o grupo colocou em relevo a importância desse movimento de pesquisa-formação pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

Realizamos muitos movimentos de planejamento, ação, avaliação, replanejamento... Em um constante ir e vir, não para o mesmo ponto, retomamos para partir de outro ponto, em torno de um mesmo eixo. Assim, ao realizarmos o que consideramos o último encontro do Gergees-Serra/ES no ano de 2020, consideramos que era necessário, mesmo que de forma remota, sem o abraço acalorado, aquele foi o momento escolhido por todas para que pudéssemos olhar para trás. Fomos mediadora daquele encontro e revisitamos juntas, alguns dados produzidos, como reflexões, questionamentos, fotografias, citações de autores que estudamos durante todo esse tempo. O espaço de fala foi garantido a todas naquele movimento tão importante de avaliação e reflexão.

Apresentamos abaixo excertos das reflexões no/do grupo, quando todas as participantes tiveram a oportunidade de fala e de expor suas impressões sobre esse período intenso, desafiador, gratificante e transformador de formação continuada no/do Gergees-Serra/ES. Selecionamos algumas falas que representam todas as demais que aqui não cabem:

No Gergees, eu vejo justamente isto, essa mudança não forçada, mas essa mudança que vai acontecendo na nossa prática, na nossa concepção, no nosso falar, nas nossas ações. E isso de toda a gerência, tanto na própria gerência, no próprio diálogo, quanto também na Secretaria, nos processos formativos... A gente traz aquilo que a gente vem aprendendo. A gente estudou muito e isso veio refletindo nas nossas ações, nas formações e também nas assessorias pedagógicas. Então eu consigo visualizar isso na nossa prática, e eu vejo... Eu já me peguei várias vezes, em algum momento na Secretaria, em que a gente tem uma postura e a gente volta lá naquele momento de estudo e não, a gente não tem que ser assim, a gente precisa mudar esse pensamento... Se autocorrigindo, a gente faz e reflete naquele fazer. Eu já me peguei várias vezes dessa forma e graças aos estudos. Então, assim, eu vejo muito positiva essa troca no grupo, as experiências ... E eu não vejo como algo acabado, a gente chegou... Aonde a gente chegou? Eu vejo como uma continuidade porque, como você mesmo disse, é cíclico, a

gente sempre tem novas lutas para enfrentar. A Educação especial é uma luta o tempo todo, gente! (SAFIRA).

Mas o que eu tinha que falar era aquilo mesmo, a Educação Especial é contagiante, né. Como diz a Turmalina... a gente se emociona quando fala da Educação Especial e eu queria entender o que é isso, para poder contagiar tanto! Eu já sou uma babona mesmo, porque quando eu falo de educação eu já logo me emociono! E não só a Educação Especial, mas a educação como um todo. [...] se eu estiver aqui (no setor) eu vou continuar, não para ter certificado ou para ter diploma, isso já passou da minha época! Eu quero é mesmo aprender, como eu não assisto mais novela, não assisto mais televisão se eu tiver meu tempo livre eu quero ler e é o que eu vou fazer, eu quero ler! Não quero mais saber de novela... porque eu concluí isso: Que a novela não vai me levar a nada e a leitura vai me levar ao conhecimento, e eu quero é isso aí! (ESMERALDA).

É enriquecedor a gente poder estar em um grupo em que a gente pode falar assim, de forma clara, o que a gente pensa. E quando a gente recebe algumas coisas, principalmente em posição de Secretaria, a gente sabe que muitas coisas a gente não aceita [...]. Quando a gente fala desse diálogo que vem sendo bombardeado em cima da gente e muitas vezes a gente não vai percebendo e engolindo alguns discursos, então é nesse momento que a gente para e reflete. Então, quando a gente fala “reflexão”, eu gosto muito, porque é um momento de reflexão, é um momento em que a gente pode parar e pensar: “Não, vamos parar aqui e juntar as nossas ideias e vamos reformular isso, alguma coisa está errada!” Então a gente ter essa postura de procurar o conhecimento. A gente só pode passar aquilo que a gente tem. [...]. E eu percebo, assim, que os encontros não são somente encontros, mas são mudanças existenciais. Aquilo que você traz para a gente muda a minha vida na minha resistência. Aquilo que, no meu processo, não só como profissional; é como mãe, é como amiga, é no meu olhar sobre o outro, né? A gente está trabalhando com a Educação Especial que, de certa forma, exige um olhar ainda mais sensível sobre todos os processos. Então, você realmente se negar a esse conhecimento? Então, pelo contrário, a gente tem que buscar a cada dia um conhecimento mais apurado, mais afinado para que a gente possa exercer um profissionalismo de excelência. Então, assim, eu quero agradecer [...] eu sou muito grata por tudo aquilo que eu aprendi aqui nesse tempo. (CRISTAL).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio dessa produção, buscamos colaborar com a constituição de uma perspectiva de formação continuada que, alicerçada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumisse o caráter emancipatório de formação, tendo em vista os princípios da teoria social crítica, quais sejam: as funções mediadoras da relação teoria e prática e a ação comunicativa como garantidoras de um processo de construção de conhecimento que considera todos os sujeitos como autores e coautores do processo, pesquisadores ativos, pela via do grupo de estudo-reflexão.

Assumir a pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988) como escolha teórico-metodológica e epistemológica, alicerçada na teoria social crítica e na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012, 2013), apresentou-se como um enorme desafio e, ao mesmo tempo, uma potência para nossa formação e para todos os envolvidos nesta pesquisa-formação: gestoras de Educação Especial, mestrandos e graduandos que integram o Grufopees-Ufes. O desafio de construir conhecimentos com os outros exigiu de nós exatamente aquilo que esperávamos das gestoras, participantes e coautores desse processo investigativo: uma desconstrução e reconstrução de concepções, paradigmas, de abertura ao outro e de construção coletiva e colaborativa - *com* o outro. Nossa participação nesse grupo exigiu-nos o mesmo que exigia de todos os outros participantes: que nos tornássemos autores e coautores do processo; que objetivos individuais fossem se convertendo em objetivos comuns; que a busca pelo consenso, por meio do diálogo, da atitude e da postura democráticas, da escuta sensível e da implicação com o processo nos permitisse afirmar que vivenciávamos uma experiência de formação continuada, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, que fosse autorreflexiva, crítica e emancipatória.

O Grufopees-Ufes, nesses dez anos de trabalho de pesquisa e extensão, que focaliza a formação continuada da gestão pública de Educação Especial, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fornece-nos as pistas e os suportes necessários, por meio do estudo, da autorreflexão e da colaboração, para consolidarmos a compreensão do que é ser/estar/construir/formar em/um grupo que busca na autorreflexão crítica, individual e coletiva, organizar sua própria aprendizagem e suas ações com a intenção de transformar sua práxis. Desse modo, procurarmos nesse processo vivenciar a perspectiva crítica de formação que possa ter rebatimentos nas propostas de formação continuada formuladas por/para ele e para outros atores do

contexto educacional, tendo como objetivo a construção de um sistema educacional que inclua a todos, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005).

Constituímos, então, com as gestoras de Educação Especial do município, em colaboração com o Grufopees-Ufes, o Gergees-Serra/ES. Nesse processo de pesquisa-formação por meio da constituição do Grupo de Estudo-Reflexão, buscamos mostrar que a formação continuada, na perspectiva crítica, não acontece de forma linear, com passos a serem seguidos e tampouco se trata de algo finalizado. Em um processo de escuta e negociação de demandas que perdurou, inicialmente, cinco meses, chegamos ao consenso de iniciarmos a formação continuada, pela via do grupo, com a equipe gestora.

Ao analisarmos o processo vivenciado na formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, encontramos fundamentos na teoria social crítica de Habermas (1975, 2013): as funções mediadoras da relação teoria e prática e a teoria do agir comunicativo como alicerce para buscar superar as perspectivas técnica e/ou prática nas quais se baseiam as ações formativas pautadas na racionalidade técnico-instrumental. Assim, nosso esforço se concentrou em experimentar uma perspectiva de formação continuada pautada na racionalidade crítico-emancipatória e, para isso, constituímos o processo formativo pela via do grupo.

Dessa maneira, consideramos que o nosso trabalho se dá em função de reconhecermos a necessidade da garantia de “[...] direitos grupais específicos, políticas de equiparação e outros que levem a uma efetiva proteção das minorias” (HABERMAS, 2002, p. 166) e, dentre estas, crianças, adolescentes, jovens e adultos PAEE. Almejamos, então, contribuir com o avanço do conhecimento no que diz respeito à formação continuada do gestor público de Educação Especial, bem como de outros profissionais da educação, considerando que a perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que fundamenta o grupo de estudo-reflexão tem como alvo principal a emancipação humana. Nosso objetivo, com/o Grupo de Estudo-Reflexão, é a constituição de um espaço-tempo de pesquisa-formação que possibilite, de forma cíclica: implicação dos sujeitos-autores; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; formação reflexiva e crítica; atuação do sujeito como pesquisador de suas práticas para transformá-las.

Se, neste momento, o leitor nos indagasse se conseguimos alcançar nesse processo tudo o que almejamos como grupo, fiel aos princípios da teoria social crítica (HABERMAS, 1975, 2013) que o fundamentam, responderíamos que acreditamos ter contribuído com um processo de (re)construção de conhecimento em um dado espaço temporal, em um movimento vivenciado por um coletivo humano, compreendendo que esse movimento é constante, cíclico, portanto, inacabado, não concluído, como o humano o é. Tal como a inclusão-social-escolar, permanecemos, e permaneceremos, em busca de uma sociedade mais justa e mais humana, defendendo a educação pública que inclua a todos(as). Sabemos que a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial e dos demais profissionais da educação não se constitui na solução para as injustiças presentes na sociedade atual, tampouco para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino e pela educação, de maneira geral. No entanto, acreditamos que a formação continuada não pode se furtar em dar sua importante contribuição nesse sentido (DINIZ-PEREIRA, ZEICHNER, 2008).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

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

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

ALMEIDA, M.L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CARR, W. Pesquisa-ação crítica hoje. Estreialogos – **Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, número 1, julho/2019, p. 24-25)

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.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, J. **Théorie et pratique**. Paris: Payot, v. 1-2, 1975.

HABERMAS, J. **A teoria da ação comunicativa**. Vol 2. Mundo da vida e sistema: uma crítica da razão funcionalista. 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

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

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

- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 1982.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. São Paulo: Artmed, 2005.
- MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out – dez. 2011.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. p. 29. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.
- NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, D. A. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801 225.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- PANTALEÃO, E. Apresentação. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, p. 11-17, 2012.
- PANTALEÃO, E.; CELIO SOBRINHO, R. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos de educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 171-184, jan./abril. 2014.
- PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.
- PIMENTA S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo se significado a partir de experiências na formação e na atuação docente: In Ghedin, Franco & Pimenta (orgs). **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2011.

PINTO, J. M. de R., **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Paidéia, FFCRLP-USP, Ribeirão Preto - São Paulo, Fev/Ago, 1995. p. 77-96.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. **Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação**. Educação e Realidade, v. 39, p. 725-743, 2014.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão Escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

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

SANCHEZ-GAMBOA, S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, 2013.

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

SOBRE AS AUTORAS

Lucimara Gonçalves Barros Brito



Professora e pedagoga na rede municipal de ensino de Serra/ES, atuando na educação infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia. Realizou estudos de pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento e, há mais de 20 anos, atua na educação Básica. Coursou o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE-Ufes, Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida. Integra, desde 2019, o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-Ufes/CNPq), participando de estudos com foco em formação continuada, práticas pedagógicas e pesquisa-ação, voltados para a área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Mariangela Lima de Almeida



Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro Educação/ Departamento Educação, Política de de e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós Graduação: Mestrado Profissional em Educação/ CE. Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na área Educação Especial. 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). Compõe o grupo de docentes 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. Membro da diretoria da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). Desenvolve pesquisas e leciona nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em: Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação. Autora de vários artigos científicos e obras como "Diálogos sobre Práticas Inclusivas" e "Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco".