

**GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS**

**ISLENE DA SILVA VIEIRA
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA**

**GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS**

Copyright © Autoras

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

Islene da Silva Vieira; Mariangela Lima de Almeida

Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 133p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-195-2 [Impresso]

978-65-5869-196-9 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Gestão em educação especial. 3. Movimentos formativos. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Dedicamos este livro aos gestores de Educação Especial, integrantes do colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo, que me receberam e me aceitaram nesse movimento de luta e resistência para institucionalização desse espaço. E a todos os membros do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial” – Grufopees CNPq/UFES que contribuíram e me acompanharam nesse processo de aprendizagem, amadurecimento e de reflexão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZANDO O LEITOR	9
---	----------

CAPÍTULO I **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA** **PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO** **BRASILEIRO**

1. A política sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil
2. As configurações das políticas de Educação Especial no contexto atual

CAPÍTULO II **AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR** **COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS** **PARA A GESTÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO** **ESPECIAL**

1. A racionalidade comunicativa de Habermas
2. As contribuições habermasianas para a pesquisa-ação colaborativo-crítica

CAPÍTULO III **COMPREENDENDO QUEM É O GESTOR DE** **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CAPÍTULO IV
A ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM BASEADA NO
CONCEITO DA RACIONALIDADE
COMUNICATIVA

1. Das motivações às ações que impulsionaram a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do ES
2. Reflexões e posicionamentos do Forgees: política, financiamento e formação continuada em foco

CAPÍTULO V
PALAVRAS FINAIS

REFERÊNCIA

SOBRE AS AUTORAS

131

APRESENTAÇÃO

CONTEXTUALIZANDO O LEITOR

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

Dessa forma, vemos que muitos são os desafios ainda colocados à inclusão dos alunos PAEE na escola pública. Vivemos um momento de ameaças ao direito à educação. Ao mesmo tempo em que precisamos assegurar uma política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos reafirmar o compromisso da escola que vai além de garantir a matrícula; é preciso assegurar “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (JESUS *et al.*, 2010, p. 5).

Assim, entendemos que inclusão é um princípio educacional que deva ser assumido por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito a todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Como nos assevera Ainscow (2009, p. 19), o desenvolvimento da inclusão “[...] nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos”.

Nessa perspectiva inclusiva, que ressalta a necessidade de formação dos profissionais da educação, de modo a garantir o acesso ao conhecimento dos alunos PAEE, uma nova figura ganha visibilidade nesse contexto, o gestor de Educação Especial,

profissional responsável pela gestão dessa modalidade de ensino na Secretaria de Educação. Definimos a gestão como sinônimo de administração que traz em sua essência a característica de mediação, visando a um objetivo (PARO, 1998).

Para o autor, a parte administrativa desse profissional refere-se à utilização de recursos para determinado fim. Nesse sentido, o gestor de Educação Especial é o profissional responsável por gerir e administrar os recursos financeiros e os equipamentos, mediar e fomentar as formações e ações pedagógicas, tendo em vista garantir o processo de inclusão na escola comum, dos alunos PAEE.

É com o olhar nesse profissional da educação, que esse livro foi produzido, a partir de um estudo maior realizado no mestrado profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado “Movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no estado do Espírito Santo”¹, que teve como problema de investigação compreender **em que medida um processo de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica contribui com a construção de identidade e autonomia dos gestores públicos de Educação Especial.**

Nesse contexto, observamos que os gestores de Educação Especial foram conduzidos no processo de formação continuada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensino. Esse movimento de colaboração é realizado pelo “Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial” (Grufopees), que vem trabalhando, desde 2013, em parceria com as redes de ensino promovendo e instigando processos formativos de natureza crítica. O Grufopees vem desenvolvendo diferentes ações e movimentos de formação no Estado do Espírito Santo, gostaríamos de destacar neste livro, a importância do Grupo de estudo-reflexão “Gestão de Educação Especial” (Gergees).

¹ VIEIRA, I. S. Movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no estado do Espírito Santo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

O Grufopees, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, busca romper com a dicotomia entre teoria e prática, visando à construção de conhecimento com o outro, pois, sustentado na racionalidade comunicativa de Habermas (2000), aposta na relação entre ouvinte e falante, tendo em vista o entendimento mútuo. Dessa forma, em seus processos formativos, o grupo aposta na construção de espaços dialógicos, possibilitando a exposição de pensamentos de forma crítica a partir da racionalidade comunicativa, no intuito de, assim, romper com interesses individuais, com as relações arbitrárias e as influências sobre o outro (ALMEIDA, 2010).

Ao assumir um caráter dialógico e colaborativo, o grupo de pesquisa busca sempre articular saberes científicos com aqueles oriundos da prática pedagógica cotidiana, o que favorece movimentos de pesquisa-formação-extensão, nos quais os gestores de Educação Especial se constituem, também, como investigadores de suas próprias práticas. Ao adotarem o processo de autorreflexão, os gestores almejam “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174). Apostamos, portanto, no discurso e na autorreflexão crítica para alcançar o entendimento mútuo e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

A formação e a colaboração entre universidade e redes de ensino tiveram início em 2013, a partir do projeto de pesquisa “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” e do projeto de extensão com registro SIEX nº 40059. Tal projeto dá origem ao que atualmente chamamos de grupo de Gergees, resultado da busca constante do Grufopees em colaborar com as políticas de formação continuada de profissionais da educação propostas e implementadas por esses profissionais, acreditando na necessidade de:

[...] construção de conhecimentos com o outro como possibilidade de constituição de ações formativas para gestores e professores que assegurem o direito aos processos de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1103).

A aposta do Grufopees nos grupos de estudo-reflexão sustenta-se nos grupos autorreflexivos de Carr e Kemmis (1988), em que os processos grupais se tornam potencializadores de propostas formativas por meio da produção de conhecimento, bem como pela própria formação do grupo. Segundo os autores, na pesquisa-ação, os grupos autorreflexivos são constituídos como movimentos coletivos que buscam “[...] construir com os gestores processos de implicação mútua, considerando-se autores de processos de construção de conhecimento que ali queríamos tencionar” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 111).

Vale destacar que, embora o projeto de extensão tenha mais de sete anos, ele não é estático e, coerente com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, vem sofrendo alterações conforme as demandas e objetivos do Gergees. O estudo de mestrado, se concentrou em compreender o processo formativo realizado pelo grupo de pesquisa destinados aos gestores públicos de Educação de Especial, na perspectiva crítica, colaborativa e emancipatória, bem como as ações políticas assumidas por esses profissionais.

Assim, esta obra busca contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico na área de Educação Especial no que se refere a gestão dessa modalidade de ensino nas redes de ensino. Buscamos um diálogo com o leitor acerca dos movimentos disparados por esses profissionais, sejam na construção de políticas públicas de inclusão escolar, sejam os processos de formação continuada constituídos para profissionais da educação e de si próprios.

Nesse sentido, organizamos o livro em quatro capítulos. Traremos no capítulo I, uma contextualização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no cenário nacional.

Como parte desse capítulo, voltei a atenção para a nossa compreensão de política e a concepção sobre gestão.

Apresentamos no capítulo II o referencial teórico, dialogando sobre a teoria comunicativa de Habermas (2012, 2013, 2014). Seus conceitos de discurso, racionalidade e agir comunicativos, entendimento mútuo e consenso provisório orientam o nosso entendimento.

O capítulo III, busca aqui compreender quem é o gestor de Educação Especial e quais processos formativos são destinados a esse profissional.

O capítulo IV dialoga com os gestores-pesquisadores e com os documentos legais, buscando compreender as motivações dos gestores de Educação Especial do Espírito Santo no sentido de iniciar a institucionalização do Forgees. Este capítulo sustenta-se pela racionalidade comunicativa de Habermas (2012), orientado pelo conceito de discurso, no qual os sujeitos têm espaços de fala e ações, expondo seus argumentos e buscando entendimento mútuo e consensos provisórios.

O capítulo V será dedicado às palavras finais.

CAPÍTULO I

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro, tomando como base os documentos legais em constante diálogo com autores dessa modalidade de ensino, buscando, ainda, articular tais reflexões com os conceitos da teoria do agir comunicativo de Habermas (2012). Acreditamos que o nosso agir no mundo pode ser construído de modo mais democrático, considerando a capacidade de os sujeitos falar e agir pelos seus interesses e saberes. Dessa forma, nossa defesa pelo direito à educação já garantido por lei às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no contexto das escolas comuns, nos leva a pensar sobre as ações políticas necessárias para garantir o processo de inclusão escolar, ou seja, o acesso, a permanência e a aprendizagem do PAEE (BRASIL, 2008).

Entendemos que esse processo de inclusão escolar requer a construção de políticas comprometidas com a perspectiva inclusiva, buscando diálogo sobre os diferentes interesses dos diferentes grupos envolvidos na Educação Especial: os próprios estudantes público-alvo da modalidade e suas famílias, os professores, os gestores, os pesquisadores e demais grupos implicados na luta pela inclusão escolar. Nesses termos, as próprias políticas, a nosso ver, podem ser pensadas de uma forma dialógica, atendendo, assim, a interesses de todo o grupo envolvido e não apenas de uma ou outra parte. Vale lembrar que autores, como Freire (2001) e Saviani (2012), apontaram que a educação é sempre um ato político. Sendo assim, agir como se a educação fosse isenta de interesses políticos é uma forma eficiente

de colocá-la a serviço dos interesses dominantes, e não necessariamente do PAEE.

Dito isso, é importante destacar que falamos em ações políticas porque, para nós, a política não é apenas a que está prescrita, mas também a que é praticada, a da realidade concreta das escolas e de outros espaços institucionais como as Secretarias de Educação. Entendemos que os documentos legais que aqui serão apresentados são considerados como parte da política. Portanto, as pessoas que materializam as políticas precisam converter/transformar essas duas modalidades, a da palavra escrita e a da ação (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Por essa razão, Ball (2001) defende que a política não é simplesmente implementada, trata-se de uma atuação envolvendo valores locais e pessoais. Nessa perspectiva:

[...] pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Corroboramos com o pensamento desses autores, quando afirmam que a política prescrita e/ou o discurso podem ser mudados pela ação e, ao sofrer essa alteração, reforçam a ideia de que não é algo que deva ser simplesmente implementada, de uma única forma, desconsiderando as suas particularidades.

No contexto educacional, muitos profissionais estão envolvidos no processo de implementação, ou melhor, de materialização das políticas escritas por meio da ação: professores, coordenadores, diretores, gestores, técnicos das Secretarias etc. Dentre eles, destacamos o gestor que atua nas Secretarias de Educação, foco da pesquisa, por entendermos que ele ocupa um lugar em que essas duas modalidades da política, a escrita e a ação (BALL, 2001), se cruzam.

Acreditamos que um dos profissionais responsáveis por pensar a política prescrita, e de acordo com as especificidades

locais, transformá-la em ação, é o gestor da Educação Especial. Para tanto, esse profissional precisa apreendê-la “[...] no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2007, p. 922).

Buscando compreender esse gestor que atua no âmbito das redes e sistemas de ensino, definimos a gestão como sinônimo de administração, afirmando que o processo de gestão/administração tem em sua essência a característica da “[...] mediação na busca de objetivos” (PARO, 1998, p. 4). A administração configura-se, então, pela “[...] utilização racional de recursos para realização de determinados fins” (PARO, 2002, p. 18). De acordo com o autor, essa mediação não expressa um fim em si, muito menos é neutra, mas apresenta a possibilidade de articulação com variados objetivos necessitando estar em consonância com os fins da educação:

[...] a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Corroboramos esse processo de mediação defendido pelo autor, o qual possibilita uma articulação entre os diferentes sujeitos, pois, segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado final (ALMEIDA, 2010). Nesse sentido, o agir comunicativo (HABERMAS, 2012) pode contribuir, porque, conforme o autor, a intersubjetividade dos sujeitos vai além das questões individuais, no intuito de alcançar um consenso do que está sendo posto, o que “[...] pressupõe não só livre-arbítrio, mas também autonomia no sentido de liberdade de determinar a vontade própria com base em discernimentos normativos” (HABERMAS, 2004a, p. 118).

Nesse sentido, Habermas (2012) defende a construção de uma sociedade democrática sustentada no agir comunicativo, ou seja, precisamos de políticas que sejam constituídas no diálogo com a participação dos profissionais da educação e da sociedade, por meio de espaços discursivos, nos quais “[...] sejam considerados tanto os argumentos da política prescrita quanto os da política em ação, aquela que se efetiva ‘no chão da escola’” (SILVA, F., 2019, p. 117). Concordamos com Almeida (2010), quando afirma que, apoiando-nos nas regras do discurso habermasiano, seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos aqui proporcionados.

A partir do entendimento sobre política exposto até aqui, apresentaremos, no item a seguir, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, dialogando com os documentos legais e tendo como princípio o agir comunicativo de Habermas (2012).

Diante disso, para melhor compreensão, organizamos o capítulo em duas partes: a primeira trata de uma retrospectiva das políticas sobre Educação Especial em âmbito nacional e a segunda objetiva compreender as configurações das políticas de Educação Especial atualmente.

1. A política sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil

Para compreendermos a Educação Especial na perspectiva inclusiva, por nós assumida, recorreremos à trajetória dos documentos legais, que buscam garantir a inclusão dos alunos PAEE na escola comum. Usaremos, para isso, a abordagem do ciclo de políticas, baseado nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, em uma linha cronológica nacional, e de alguns importantes movimentos internacionais que influenciaram diretamente nossas legislações. Importante compreender que:

[...] abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa

abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48)

De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem destaca a complexidade e a controvérsia da política educacional, ressaltando a necessidade de articulação nos processos macro e micro. Segundo o autor, ao dialogar com Stephen Ball e Richard Bowe, “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Em nossa compreensão sobre as influências no processo político, torna-se importante destacar que “[...] uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 36).

Compreendemos, então, que a configuração dos movimentos políticos é resultado de disputas e acordos entre “[...] grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos [que] competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, a política pode ser compreendida como uma intervenção textual, carregada de limitações e de possibilidades. Assim, Mainardes (2006) ressalta que a política é influenciada tanto pelo contexto da produção do texto, como também pelo contexto da prática, que estão inter-relacionados, mas “[...] não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50), em diferentes lugares ou grupos de interesse.

Esse movimento de disputas e de acordo é perceptível no contexto político-educacional brasileiro. Esse mesmo movimento de ruptura e descontinuidade é também percebido por autores da Educação Especial. Silva, F. (2019, p. 42), ao dialogar com Mazzotta (2003), alerta-nos sobre “[...] as relações de poder instauradas no jogo político, identificando a influência

permanente de determinados grupos na liderança dos movimentos da Educação Especial, mesmo em momentos políticos diferentes do país”.

Concebemos essa ruptura e descontinuidade das políticas como uma racionalidade instrumental. Segundo Habermas (2013) e outros estudiosos da Escola de Frankfurt, trata-se de uma forma atrofiada e reducionista de conceber a razão. Essa perspectiva tecnicista separa a teoria da prática, o conhecimento do interesse que possibilite “[...] uma reflexão em termos mais amplos e na forma de uma crítica à sociedade” (ALMEIDA, 2010, p. 36).

A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 é considerada “[...] a expressão máxima da base de um pacto pela existência social, assinalando o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para a autonomia e soberania de uma nação” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 41). Nela está garantido a todos o direito à educação, o qual, de acordo com art. 205, visa à formação de cidadãos plenamente desenvolvidos e preparados para o trabalho.

O art. 208 da Carta Magna (BRASIL, 1988) trata especificamente dos “portadores de deficiência”, estabelecendo como dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado [...] preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de usar o termo “preferencial”, esse artigo tornou-se “[...] o referencial para a organização das políticas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais” (PRIETO, 2007, p. 85) no país, mesmo sem tornar obrigatório o ensino em escola comum.

Consideramos que a inscrição desse direito à educação na Constituição Federal tem extrema relevância para a Educação Especial pois concordamos com Cury (2002, p. 246), que enfatiza que, para o reconhecimento de um direito, “[...] é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e limites de atuação”.

Nesse sentido, a necessidade de garantir os direitos buscando comprometimento legal nos leva a pensar sobre as políticas

públicas que, segundo as autoras Reis, André e Passos (2020), são todas as questões que definem a sociedade, tais como: educação, saúde, habitação, agricultura etc. As autoras destacam que políticas públicas

[...] são aqui entendidas como o **'Estado em ação'** [...]; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, **com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções** (HÖFLING *apud* REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35, grifos nossos).

Corroboramos com as autoras, sobre a necessidade de o Estado assumir os princípios educacionais no que se refere à Educação Especial, pois, segundo Mendes (2010, p. 104), o país foi sendo pressionado “[...] por agências multilaterais a adotar políticas de ‘educação para todos’ e de ‘educação inclusiva’”. Segundo a autora, tal perspectiva considerava que uma sociedade inclusiva era fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Assim, a educação inclusiva começou a ser vista como parte essencial desse processo.

A partir desse processo, buscando uma sociedade inclusiva, temos a responsabilidade do Estado com os processos educacionais de pessoas PAEE marcada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, influenciada por movimentos nacionais e internacionais,² como a Declaração de Salamanca. Essa declaração determinou que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] aqueles

² A Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) são exemplos relevantes de documentos internacionais direcionados à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Observamos que a implementação da LDBEN n.º 9.394/96 acontece no contexto de influência que, segundo Bowe (*apud* MAINARDES, 2006, p. 51), é “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, onde diferentes grupos disputam para influenciar a definição e finalidades sociais da educação. Temos, assim, uma disputa marcada pelo discurso que, para Habermas (2004a, p. 8), é uma “[...] concepção da moral, do direito e da democracia”, objetivando o entendimento mútuo, que assegura “[...] aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Logo entendemos que o contexto de influência de Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) pode se dar por um espaço discursivo, onde os diferentes sujeitos, apresentam seus argumentos, influenciando o contexto da produção do texto e o contexto da prática que, segundo o autor, não têm dimensão temporal, sequencial e nem são lineares.

Consideramos, assim, que aumento no número de matrículas dos alunos PAEE na escola comum, a partir da LDBEN n.º 9.394/96, foi uma consequência dos três contextos de influência de Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), porém, apesar de a LDBEN falar sobre apoio a instituições especializadas para a realização do atendimento educacional especializado, ela ressalta, em parágrafo único do art. 60, que:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Michels (2002, p. 85), ao analisar a política brasileira de educação e Educação Especial na década de noventa, considera que são inegáveis os avanços legais, a compreensão sobre o significado de necessidades educacionais especiais e as políticas adequadas, porém “[...] isso não foi suficiente para retirar a Educação Especial do âmbito das políticas assistencialistas”.

Assim, podemos perceber uma ambiguidade na reforma educacional, pois “[...] se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108)

Nesse cenário, temos, no início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), promulgada pelo CNE. Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB nº 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, e em seu art. 7º, suprimiu o “preferencialmente” e acrescentou o termo “extraordinariamente”, o qual determina que o PAEE poderia ser atendido em classes ou escolas especiais, mantendo a histórica lógica dual integrado/segregado (GARCIA; MICHELS, 2011).

Apesar das situações contraditórias apresentadas pelas autoras, acreditamos que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 contribui com educação inclusiva, ao exigir dos sistemas de ensino a criação de um setor responsável pela Educação Especial, capaz de dar suporte ao processo de inclusão educacional. Esse setor deve ser dotado “[...] de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Contudo, conforme acentua Mainardes (2006, p. 49), a natureza da política educacional é controversa e complexa, pois:

[...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se

articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Concordamos com Mainardes (2006) sobre a necessidade de articulação para implementação das políticas, pois, apesar da exigência da criação do setor responsável pela Educação Especial previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os dados apresentados por Jesus e Almeida (2012b) e Vieira, Cuevas e Ramos (2012) nos mostram uma carência do cumprimento dessa exigência e apontam para a necessidade de criação desse setor nos municípios, como também propostas de implementação de políticas locais.

Segundo Alves, J. (2017, p. 16), “[...] as conquistas realizadas, até o presente precisam ser defendidas e as mudanças extremamente reacionárias que tentam implantar, em nosso campo de atuação, exigem muita articulação e fortes processos de resistência”. Assim, acreditamos ser necessário o entendimento e a vontade de executar ações coletivas, pois, segundo Almeida (2010), para que haja colaboração é essencial o entendimento do outro e de si, na perspectiva do agir comunicativo, assim os acordos e consensos virão com a maturidade e a necessidade das ações.

Diante disso, para que possamos executar ações coletivas, torna-se necessário compreendermos as possibilidades legais, como a Resolução nº 2/2001 que também garantiu o direito à matrícula, adaptação e organização escolar para atender às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais, determinando em seu art. nº 2, que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

Contudo, a mesma resolução, em seu art. 3º, considerava aceitável que, em algumas situações, o atendimento especializado substituísse “[...] **os serviços educacionais comuns**, de modo a

garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001b, grifo nosso).

Nesse caso, a resolução avança quando determina a criação de um setor responsável pela Educação Especial, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, mas retrocede quando abre a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns, ou seja, na escola comum, o que nos faz questionar a intencionalidade dessa resolução. Segundo França (2014), existem diferentes dimensões do valor público. Elas são condições de implementação e as condições políticas que pressupõem “[...] intencionalidade, disponibilidade de recursos financeiros, além de circunstâncias políticas que envolvem, na tomada de decisões, negociações e administração de conflitos de interesses, que, por vezes, são distintos ou até mesmo antagônicos (FRANÇA, 2014, p. 21-22).

A proposição do agir comunicativo de Habermas (2012), pode contribuir para a compreensão desses conflitos de interesses, pois torna fundamental a mediação entre os diferentes sujeitos, visando processos de aprendizagem que podem resultar na transformação do mundo, onde a “[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas” (GIVIGI, 2007, p. 158).

Segundo Garcia e Michels (2011), a educação brasileira foi influenciada por movimentos internacionais ao longo dos anos 2000, como a Convenção de Guatemala (2001), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque (2006)³, da qual o Brasil se torna signatário, intensificando

³ Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala, em 2001, e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo

movimentos e uma visão na perspectiva inclusiva. Esses movimentos e as discussões, ao longo dessa década, foram decisivos para definir a mudança de curso nas diretrizes da política educacional no Brasil, pois o conceito de inclusão e/ou educação inclusiva:

[...] tem conduzido os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a levar adiante uma dupla política em matéria de educação: de um lado, desconstruir as discriminações e de outro, construir uma pauta de ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas comuns e, nelas, dentro das salas de aulas comuns (CURY, 2016, p. 21).

Sendo assim, os movimentos internacionais contribuíram com a delineação das políticas nacionais, consolidando no país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008, p. 4) que se propõe a “[...] transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo”. Consideramos essa política um marco no processo de inclusão, pois ela está alinhada aos:

[...] pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cuja concepção de deficiência aparece como ‘um conceito em evolução’ e como resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, o que impõe ao processo educacional modificações epistemológicas e estruturais profundas (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 718).

Segundo os autores, a política anterior (BRASIL, 1994) contemplava o protagonismo das organizações não governamentais e privadas na oferta de serviços. Já a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) entende que, para se expandir o direito à educação para as pessoas com deficiência, torna-se essencial o investimento e entendimento da acessibilidade, sendo necessário “[...] materializar as linhas organizadoras de um conjunto de iniciativas que pudessem oferecer os apoios necessários aos sistemas de

Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo 186/2008.

ensino, em sintonia com o ‘enfoque inclusivo’” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 723).

Segundo os autores, existem muitos desafios para construir um sistema educacional inclusivo, apontando a democratização da educação, que continua criando desigualdade em uma lógica de produção e de competitividade. Pensando nesses desafios, Caiado e Laplane (2009) apresenta como possibilidade a criação de “[...] políticas de estado para concretizar as metas relacionadas com o à educação por parte das pessoas com deficiência com o objetivo de evitar os **efeitos negativos de uma eventual descontinuidade causada por troca de governos**” (CAIADO, apud CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 724, grifo nosso).

Conforme esses autores, a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) é uma das políticas mais importantes no que se refere à inclusão social das PAEE. Assim, entendemos que a inclusão está em permanente construção, pois “[...] só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares” (AINSCOW, 2009, p. 21).

A PNEE-PEI de 2008 também avançou na definição das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades como o público-alvo da Educação Especial e no direito do atendimento educacional especializado a esses alunos desde:

[...] a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Consideramos que são inegáveis os avanços alcançados por essa política, garantido direitos às pessoas que historicamente foram deixadas à margem da sociedade (MAZZOTTA, 2003; JESUS *et al.*, 2010), mas também temos que ser críticos dessa

política, pois ela focaliza o atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais e poucos princípios que direcionam para a inclusão na sala de aula comum, na escola comum. Diante disso, as Diretrizes de 2001 trazem, em seu art. 7º, que a educação do público-alvo da Educação Especial será na escola comum, suprimindo ainda o termo “preferencialmente” e acrescentando que extraordinariamente esses alunos poderão ser atendidos em instituições privadas, mantendo “[...] a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade” (GARCIA, 2009, p. 2).

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) assegura o direito à segunda matrícula, destacando que o AEE não tem caráter substitutivo, configurando-se como um importante avanço para a Educação Especial, o que permanece na Resolução nº 4/2009, que afirma, em seu art. 1º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

Essa resolução ainda prevê que o AEE seja ofertado em concomitância com o ensino regular, devendo ser feito preferencialmente na própria escola. Portanto, o AEE não pode ser realizado em detrimento da formação nas classes comuns. De acordo com o art. 5º dessa resolução:

AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, **podendo ser realizado**, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Podemos perceber, que o setor privado tem recebido um importante espaço de investimentos públicos, beneficiando-se, direta ou indiretamente para pensar em soluções de problemas públicos. Dessa forma, a privatização do setor público, não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de soluções políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (BALL *apud* GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016, p. 854).

As autoras Reis, André e Passos (2020, p. 37) observam essas redes políticas como uma forma de renúncia do Estado:

[...] gerando uma nova forma de governança da educação, expressa pelas novas relações internacionais e transnacionais existentes entre o Estado e os novos atores, participantes no compartilhamento de resoluções dos problemas do Estado. Esse compartilhamento pode ser definido pela parceria público-privado

Assim sendo, “[...] mesmo avançando na concepção inclusiva, a legislação manteve a disposição em financiar as instituições especializadas privadas conveniadas com os estados e municípios, o que prejudica até hoje a implantação do atendimento pelo Poder Público” (PADILHA, 2015, p. 170).

Essa discussão sobre o financiamento destinado as instituições privadas é fundamental para esta reflexão, considerando a complexa relação existente no Estado do Espírito Santo que estabelece um termo de cooperação técnica entre o governo do Estado e as redes municipais. Segundo esse termo, os municípios destinam uma verba financeira para às instituições privadas e o município deixa de oferecer o AEE na escola, ficando sob a responsabilidade das instituições privadas, causando um desfalque nos municípios, gerando preocupação para os gestores da Educação Especial das redes de ensino.

A oferta, prioritariamente, do AEE na própria escola foi um avanço, quando entendemos esse movimento como um reconhecimento de que o lugar desse sujeito é na escola comum.

Porém, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, aparece com uma clara intencionalidade de que esse atendimento educacional especializado retorne para as instituições especializadas sem fins lucrativos. É importante entender que, além de falarmos de direitos desses sujeitos, de um espaço que legalmente é deles, estamos nos referindo a recursos financeiros públicos, que saem das nossas escolas públicas e que são transferidos para essas instituições privadas. O art. 1º, VII, garante a “[...] oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino”; determinando “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011).

Essas alterações são importantes e interferem diretamente na construção de um movimento que visa a política de Educação Especial efetivamente inclusiva, pois estávamos em um movimento, cada vez maior, de lutas pelo espaço desse sujeito na escola comum. Melo (2016) analisa a troca do termo “prioritariamente” por “preferencialmente”, o que nos faz levantar alguns questionamentos: qual a intenção com a troca de termos? A quem ela beneficia? O Governo público está realmente pensando nas pessoas público-alvo da Educação Especial?

Como destacamos, trata-se de uma disputa política financeira, pois, historicamente, esses sujeitos ficaram à margem da sociedade (JESUS *et al.*, 2010), atendidos por essas instituições privadas sem fins lucrativos. A saída desses alunos que conquistaram o direito de estar nas escolas comuns significa diretamente a perda de recursos públicos para essas instituições, o que nos leva à reflexão sobre o inciso VIII, que responsabiliza o Poder Público por enviar para as instituições, na medida em que esse aluno está recebendo o AEE naquele espaço, além de recursos financeiros, também apoio técnico, ou seja, professores, pedagogos etc.

Dessa forma, as políticas nacionais, apesar de encontrarmos algumas intenções voltadas para as instituições, estavam

avanzando e abrindo caminhos e possibilidades para as pessoas PAEE. O Decreto nº 7.234/2010 do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), já garante condições para o aluno PAEE frequentar o ensino superior. O Decreto nº 7.611/2011 determina que é dever do Estado garantir “[...] um sistema educacional inclusivo em **todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, grifo nosso). As garantias de direitos para as pessoas PAEE no ensino superior nos parecem um indicativo de que esse público estava/está avanzando no seu processo educacional e alcançando outros níveis educacionais.

Podemos observar que, ao longo dos anos 2000, tivemos avanços e retrocessos, como a ambiguidade da meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que avança ao prever a universalização da educação básica para o os alunos PAEE, mas retrocede ao deixar brechas permitindo a atuação de instituições privadas. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, foi destinada a “[...] assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Ainda avançou ao “[...] obrigar escolas privadas a matricular alunos PAEE e a adotar medidas necessárias para seu acolhimento, sem cobrar taxas extras para isso” (SILVA, F. 2019, p.48).

Diante do exposto, consideramos fundamental a racionalidade comunicativa de Habermas (2012), ao pensar na construção coletiva, seja de formação dos profissionais da educação, seja de documentos legais na perspectiva inclusiva. Compreendemos ainda que o PNE (2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contribuíram para o entendimento da educação inclusiva como condição necessária à construção de uma sociedade democrática “[...] em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de

condições sociais, na medida em que a importância da lei tem sido reconhecida pelos educadores, pois a lei é um instrumento de luta” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 46).

Os movimentos do Governo Federal, até aqui, deram-se com um viés inclusivo para as pessoas PAEE, mesmo que discordemos de termos e brechas que beneficiaram as instituições privadas. Ainda assim, a nosso ver, as ações buscavam garantir o direito à educação na escola pública e em outros níveis educacionais para esse público.

2. As configurações das políticas de Educação Especial no contexto atual

O Brasil, em 2016, viveu uma mudança na situação política⁴ do país, a qual deu início a um movimento de reformas e redução de gastos. Os representantes que assumiram o poder iniciaram uma política de congelamento dos gastos com saúde, educação e áreas sociais. Nesse contexto, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos (BRASIL, 2016a).

Apesar de ter sido aprovada em 2016, o ano-base para a educação a saúde foi 2017, para iniciar a aplicação em 2018. As regras da Emenda Constitucional nº 95/2016 não permitem “[...] o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos” (MARIANO, 2017, p. 261). Segundo a autora, essa Emenda retira dos novos governantes a autonomia sobre orçamento, e do cidadão o direito de escolher um programa de governo pautado no orçamento. Impossibilita ainda o poder de decisão sobre quais políticas públicas seriam prioridades para o desenvolvimento econômico

⁴ Estamos falando do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff ocorrido em 31 de agosto de 2016.

Concordamos com Mariano (2017), quando aponta uma certa rigidez nessa Emenda nº 95/2016, uma vez que o teto dos gastos não pode ser revisto, nem que haja uma melhora na economia, o que nos faz pensar na política em termos de espaços e de tempo, possibilitando, assim, segundo a autora, um sucateamento da educação e da saúde.

Ainda em 2016, o então presidente Michel Temer fez uma alteração e promulgou a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na qual ele altera o art. 7 da Lei nº 12.711 de 2012, definindo que:

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas **e de pessoas com deficiência**, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Inicialmente, parece-nos uma intenção de garantir esse espaço para as pessoas com deficiência, porém as ações realizadas posteriormente pelo governo demonstram o retrocesso no processo educacional das pessoas PAEE.

Iniciamos o ano de 2018 com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns autores (PERONI; CAETANO, 2015; MERCADO; FUMES, 2016) consideram que o documento foi construído sem diálogo com os profissionais da educação, mostrando as intenções e interesses das empresas privadas nacionais e movimentos empresariais internacionais. Segundo Libâneo (2016, p. 42, grifos nossos),

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Para Libâneo (2016, p. 43), a internacionalização da educação “[...] significa a modelação dos sistemas de ensino e instituições

educacionais” conforme a necessidade e expectativas das organizações estrangeiras. Isso significa que as mudanças nos contextos nacionais serão realizadas para atender às demandas e necessidades de instituições exteriores, sem diálogo ou sem considerar a realidade do país.

As autoras Peroni e Caetano (2015) relatam a falta de diálogo com os profissionais da educação. De acordo com a pesquisa realizada por elas, o ramo da educação tornou-se uma disputa em que diferentes sujeitos querem espaço no campo do currículo escolar, pois é por meio dele que “[...] pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341), ou seja, definem como e o que a população deve aprender. Essa é uma das formas mais fortes de dominação da população.

A Educação Especial também não foi favorecida com a BNCC, pois, de acordo com as autoras Mercado e Fumes (2016, p. 13), a Base está corrompida “[...] por uma visão regulatória e empresarial” e adota uma política educacional que restringe a Educação Especial ao AEE, como se essa fosse um “modelo único” a ser seguido.

As eleições presidenciais de 2018 trouxeram uma mudança no quadro político do país com a vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro. O atual presidente, no início do seu mandato, com o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa Secretaria apresenta como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade. Tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, ela contribuía com o desenvolvimento e valorização das diferenças, da diversidade cultural, buscando a promoção da inclusão escolar, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Referindo-se à Educação Especial, o Governo Federal vem apresentando uma intenção de reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Apesar de reconhecermos que essa normativa

apresenta fragilidades, como o foco no AEE e nas salas multifuncionais, sem priorizar a inclusão na sala de aula comum, a proposta de reformulação apresenta grandes retrocessos ao processo de inclusão dos alunos PAEE. O discurso do atual do Governo Federal gira em torno da defasagem dessa política e de qual seria o lugar “adequado” ou “preparado” para fazer o atendimento a essas crianças, retomando a visão assistencialista e excludente do público-alvo da Educação Especial.

A proposta do Governo Federal, iniciada em 2018 para a reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), tem com título “Política Nacional da Educação Especial: equitativa, inclusiva, e ao longo da vida”. No título dado para a “nova” política, já foi retirado o termo “na perspectiva inclusiva” da PNEE-PEI de 2008. Essa alteração retoma discussões já superadas com a PNEE-PEI de 2008, como escolas especiais, classes especiais.

A atualização da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) recebeu críticas em torno da intenção do discurso inclusivo, pois segundo o texto publicado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp):

Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar (LEPED, UNICAMP, 2018, p. 11).

Outras mobilizações do meio acadêmico como: dirigentes de instituições federais de ensino superior, Rede pela Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), manifestaram-se contra a revisão da política apresentada pelo Governo Federal.

O VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e o XI Encontro de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), realizados em 16 de novembro de 2018, na cidade de São Carlos/SP, contou com a presença de pesquisadores, professores e

estudantes que, por meio de debates e reflexões na Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Ipesptec), se posicionaram contra a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo a carta aberta elaborada por esses grupos:

1. A proposta não é fruto de participação democrática. Consulta pública não é debate e interlocução. Queremos diálogo verdadeiro com a população, profissionais e sociedade civil organizada.
2. A proposta de atualização não se embasa no conceito de deficiência constituído na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que hoje é parte de nossa Constituição Federal.
3. O paradigma inclusivo, garantido na Constituição Federal, prevê ingresso e permanência com qualidade em classes comuns de escolas regulares. Liberdade de escolha não significa retornar às escolas especiais, mas garantir participação da população no processo educacional.
4. O Atendimento Educacional Especializado não é assistência tecnológica. Ele orienta a construção conjunta e colaborativa do plano de AEE, com base na leitura das barreiras existentes para a educação escolar.
5. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência garantem acesso pleno ao currículo (Inciso III, Art. 28) e adaptações razoáveis (§3º, Art. 54), o que é incompatível com a diferenciação curricular. (CONAPE, 2018b, p. 1-2).

A comunidade acadêmica presente nesse congresso ainda encerra a carta dizendo: “[...] a proposição de escolas especiais e classes especiais como parte das diretrizes, aspecto já superado na atual política” (CONAPE, 2018b, p. 2).

A apresentação do MEC, na reunião técnica de dirigentes de Educação Especial dos Estados e Distrito Federal, ocorrida em 22 e 23 de agosto de 2019, mostra-nos o afastamento do Governo Federal dos pesquisadores para a tomada de decisões, pois, mesmo com argumentos e resistência desses profissionais, os slides que foram apresentados nessa reunião ainda defendem

escolas especiais, classes especiais, transformação do Atendimento Educacional Especializado em Serviço Educacional Especializado. Embora tenha tido muitos movimentos para atualização dessa política, até o momento ela não entrou em vigor.

Atualmente, indo na contramão da perspectiva inclusiva assumida pelo Brasil com a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, publicou, no Diário Oficial, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), no qual institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Tal Decreto, causou uma grande mobilização de pesquisadores da área da educação, grupos de pesquisa, associações de famílias de pessoas com deficiência e várias outras instituições que lutaram e conseguiram a revogação desse documento. Até a escrita dessa investigação, esse Decreto permanecia revogado, mas ainda existe uma pressão política para a validação do mesmo. Compreendemos que esse decreto representou/representa uma tentativa de retrocesso do processo inclusivo nas escolas comuns, pois retomava/retoma termos como classes e escolas especializadas, favorecendo, assim, a segregação de pessoas com deficiência com a justificativa de uma inclusão em espaços especializados.

O contexto exposto sobre o discurso que considera a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) como defasada nos faz pensar na política em termos de espaços, tempos e variedades de espaços, pois:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Consideramos que a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) é semelhante a esse foguete descrito pelos autores, que já decolou, pois avançamos nos processos de inclusão dos alunos PAEE, mas assim como o foguete, leva tempo para se tornar totalmente integrada e, a nosso ver, ela ainda recebeu interferências que a prejudicaram, por exemplo a PEC dos gastos, congelando os investimentos na educação. É nessa perspectiva que somos contra a reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), pois entendemos que 12 anos não é um espaço-tempo grande para se exigir a consolidação de uma política e, ainda, não achamos que ela teve, até este momento, o tempo e os devidos investimentos financeiros para a concretização de todas as suas etapas.

Diante do exposto, é relevante destacar o atual contexto de pandemia, sendo necessária adesão ao isolamento social para conter a transmissão do novo Coronavírus (Covid-19). Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que reorganiza o Calendário Escolar e dá possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.

O Parecer do CNE influenciou as decisões estaduais, por exemplo: destinar os alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; disponibilizar cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio de plataformas digitais. No que se refere à Educação Especial, o Parecer (BRASIL, 2020b, p. 15) considera:

[...] que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

Nesse sentido, torna-se necessário que os gestores das redes municipais e estadual se organizem para pensar em processos formativos para os profissionais da educação e também garantir o

acesso ao ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino. Esse tem sido um desafio nesse período de isolamento social, exigindo uma organização do movimento de gestores para pensar de forma colaborativa nas possíveis ações, buscando assegurar o direito à educação de todos os alunos, principalmente os PAEE, tema que será abordado nos capítulos posteriores.

Diante do cenário exposto neste capítulo, é preciso que haja um embasamento teórico que direcione o nosso olhar e o nosso posicionamento. Por isso, dialogaremos no próximo capítulo com o nosso referencial teórico-metológico e epistemológico que sustenta esse livro.

CAPÍTULO II

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS PARA A GESTÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, problematizaremos os conceitos e concepções que fundamentam esse livro, no desafio de refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica fundamentada na racionalidade comunicativa para com a formação e atuação de gestores de Educação Especial. Organizamos o capítulo em dois tópicos: no primeiro, trazemos as contribuições de Habermas para pensarmos uma outra racionalidade; no segundo, buscamos estabelecer significados e reflexões entre os pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação crítica proposta por Carr e Kemmis (1988) e o nosso livro.

1. A racionalidade comunicativa de Habermas

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão que dedicou sua vida ao estudo da democracia, utilizando suas teorias para defender o direito de participação dos diferentes sujeitos na sociedade. Habermas é um teórico vivo, atual e que nos ajuda nesse processo de autorreflexão, apontando, uma reflexão crítica da realidade, como possibilidades para os desafios que temos atravessado politicamente nos processos formativos dos profissionais da educação.

Trata-se de um teórico da Escola de Frankfurt, que se dedica a enfatizar a importância do pensamento crítico, considerando que o argumentando é uma:

[...] característica construtiva de luta pela auto-emancipação e pela mudança social. Além disso, seus membros argumentaram que era nas

contradições da sociedade que se poderia começar a desenhar formas de investigação social analisassem a distinção entre *o que é e o que deveria ser* (GIROUX, 1986, p. 23, grifo do autor).

Apesar de Habermas não ser um teórico da educação, ele nos auxilia no enfrentamento de questões educacionais com diferentes abordagens, possibilidades e desafios, posicionando-se contrário ao conhecimento positivista das ciências naturais, que defende um saber único e superior, lógica essa que tentamos romper nos processos de formação dos profissionais da educação. Para esse autor não podemos considerar um único tipo de conhecimento, pois os interesses individuais e naturais são diferentes. Ao corroborar essa ideia, Almeida (2004, p. 52) afirma que:

[...] o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas, pelo contrário, constitui-se sempre em face aos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades naturais da espécie humana e que são configurados pelas condições históricas e sociais. Portanto, o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses.

Dando seguimento aos seus antecessores da escola de Frankfurt, Habermas (2012) propõe em sua teoria a construção de uma racionalidade com criticidade, que não aceite tudo como é posto. Defende uma racionalidade que leve os sujeitos e/ou sociedade a agir com base em acordos, e não por dominação e/ou submissão, uma racionalidade que proporcione a emancipação, a racionalidade comunicativa.

Carvalho (2018, p. 70) nos mostra com mais clareza que essas diferentes características, “[...] desse novo modelo de comunicação em oposição ao agir estratégico, característico do modelo instrumental”, buscam avançar em processos formativos que considerem as diferentes vozes e experiências pela perspectiva comunicativa, visando, dessa forma, à emancipação desse profissional. A autora Dib (2013) trouxe em sua pesquisa um quadro que nos ajuda a diferenciar o: agir comunicativo do agir estratégico.

Quadro 1 - Agir comunicativo X agir estratégico

Agir comunicativo	Agir estratégico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ênfase no sentido do que foi proferido; ✓ Os sujeitos coordenam seus planos de ação mediante o entendimento mútuo lingüístico, utilizando as forças ilocutórias próprias dos atos da fala; ✓ A ação regulada por normas orienta as ações dos atores de um grupo por valores comuns, que exprimem um acordo existente no seio do grupo; ✓ Os atores são locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo, fazendo valer suas pretensões de validade recíprocas passíveis de serem aceitas ou contestadas; ✓ A linguagem natural é usada como meio de transmissão de informações e como fonte de integração social; ✓ Ao agir comunicativamente, o sujeito experimenta seu mundo da vida como um todo, compartilhando-o intersubjetivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ênfase na intenção do agente; ✓ Os sujeitos coordenam seus planos de ação mediante influência recíproca, assim, neste caso em que a linguagem não é empregada comunicativamente, mas orientada a consequências, as perlocuções são mais adequadas; ✓ No sentido objetivo, pode-se alcançar o consenso por meio de coação, indução, intervenção externa, gratificações etc.; ✓ Os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – objetos que podem ser influenciados ou induzidos para que apresentem determinadas reações; ✓ A linguagem natural é usada apenas como meio de transmissão de informações; ✓ O mundo da vida é neutralizado quando se trata de vencer situações relacionadas ao agir orientado para o sucesso.

Fonte: Dib (2013, p. 51).

Nota: adaptado de Habermas, 2004b; Habermas, 2010.

De acordo com Habermas (2012), a racionalidade técnica, subsidia um agir estratégico, com um objetivo determinado e sem considerar o coletivo. É construído por meio de relações individuais, em que um sujeito influencia o outro, impossibilitando, dessa forma, as trocas e a possibilidade de autorreflexão. Nesse sentido, os professores são vistos “[...] como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas” (ALMEIDA, 2010, p. 20). Trata-se de uma concepção individualizada, sem trocas, que tem um objetivo determinado, dificultando o processo emancipador dos sujeitos envolvidos.

A racionalidade técnica atua por um posicionamento positivista que desconsidera “[...] a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano” (MUHL, 2011, p. 1043-1044). O autor, ao dialogar com Habermas (1982), observa a necessidade de uma nova relação entre teoria e prática, de forma que os sujeitos envolvidos possam “[...] explicitar sob

que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade” (MUHL, 2011, p. 1044).

Pensar nesse rompimento da racionalidade técnica nos faz refletir sobre os processos de formação continuada que são oferecidos aos profissionais da educação. Concordamos com Carvalho (2018, p. 67) quando nos diz que temos nos

[...] deparado com modalidades de formação ligadas a uma abordagem instrumental, com propostas formativas previamente elaboradas, desarticuladas dos interesses dos docentes e com ênfase no não acolhimento da intersubjetividade dos indivíduos

Nesse sentido, acreditamos que, na necessidade de uma formação com significado para os envolvidos, que parta das demandas deles, em que todos tenham direito à fala, possam se expressar e opinar de forma crítica. Segundo Almeida (2010), para proporcionar a criticidade, é necessário aproximar a teoria da prática, o conhecimento do interesse, sem prejuízo um do outro. Para Habermas (2000, p. 143), “[...] a racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo”.

Dessa forma, cada sujeito é atravessado por questões relacionadas com seu mundo da vida que, de acordo com a perspectiva habermasiana, é composto pelo contexto social, cultural, crenças e costumes dos indivíduos. Assim, quando buscamos a tomada de decisão entre diferentes sujeitos, para superar os interesses subjetivos e individuais, encontramos na racionalidade comunicativa uma:

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

Estamos passando por um momento político no Brasil em que o diálogo, a reflexão, o questionamento e a comunicação estão sendo questionados; os meios e modos de comunicação e expressão estão sendo desqualificados. Acreditamos que os pressupostos habermasianos contribuem na compreensão dos impactos que as mudanças políticas têm na atuação do gestor de Educação Especial, que refletem na formação continuada desse profissional.

Nesse sentido, acreditamos que Habermas (2012, 2013, 2014) tem muito a contribuir com seus conceitos de discurso, racionalidade comunicativa, agir comunicativo, entendimento mútuo e consenso provisório. Tais conceitos nos ajudam a refletir sobre a importância da comunicação, do saber ouvir e se colocar, buscando o entendimento mútuo para garantir o Estado democrático em todos os níveis da nossa sociedade, nos quais a educação não se isenta. De acordo com esse autor, o conceito da racionalidade comunicativa:

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

Para esse teórico, a racionalidade comunicativa, expressa pela linguagem, pode fazer com que diferentes sujeitos cheguem a um entendimento mútuo, pois nos dá a possibilidade de trocas, reflexões, argumentos, mas sem a intenção de fazer o outro mudar de ideia, mas, sim, refletir sobre o que está posto.

Nesse sentido, Habermas (2013) se afasta das ações instrumentais e técnicas, pois elas “[...] implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso” (HABERMAS, 1968, p. 57). Para esse teórico, as ações instrumentais são acrílicas, com uma racionalidade atrofiada,

impossibilitando a autorreflexão. Elas insistem nos movimentos em que um somente ensina e o outro aprende, sem trocas, sem valorização do conhecimento do outro (ALMEIDA, 2004).

Segundo o autor, é importante destacar que essa racionalidade comunicativa precisa acontecer em um espaço no qual todos os sujeitos se sintam “seguros” para falar e colocar suas ideias e pontos de vista; um espaço onde ninguém seja coagido, pois não tem um lado certo ou errado, não tem um detentor do saber. É necessário, para tanto, que não haja interesse de dominação entre os participantes.

A defesa da racionalidade comunicativa para Habermas (2012) se dá entre diferentes sujeitos que, apesar de terem diferentes ideias e experiências, elas precisam ter um objetivo comum, pois é de acordo com esse objetivo que elas podem se constituir como grupo e/ou comunidade.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa possibilita a construção de um agir comunicativo, o qual, nessa relação entre os sujeitos, tem espaço para críticas, reflexões, trocas, um espaço dialógico e consenso. Nesse caso, de acordo com Almeida (2010), esse consenso não se trata de um único entendimento sobre alguma questão, mas sim um entendimento mútuo, em que os sujeitos envolvidos, apesar de terem opiniões diferentes, traçam um acordo provisório, um ponto comum entre eles:

Para Habermas, o caminho mais indicado para o enfrentamento dos desafios educacionais da contemporaneidade é o fortalecimento da comunicação não-distorcida dos indivíduos, que deve sempre pressupor a busca permanente do entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 246).

É por meio dessa racionalidade comunicativa, da possibilidade de trocas sem imposição, sem autoritarismo e sem dominação, que Habermas (2004b) procura restaurar a criticidade desses sujeitos, pela da troca, pelo diálogo, pela reflexão e pelo discurso. Para o autor, o discurso é um modo de expor suas ideias e seus pontos de vista com argumentação, de tal forma que o ouvinte aceite o que está sendo posto, e ambos possam concordar mutuamente.

Nesse sentido, ele defende uma fala com fundamentos, não podendo ser um discurso vazio, sem fundamentação, como temos presenciado diariamente no contexto político nacional, pois o argumento não pode ser baseado no “achismo”. Segundo Habermas (2004a), entender a razão humana, com uma racionalidade ampla, dialógica, por meio da teoria do discurso, abre espaço para “[...] uma concepção da moral, do direito e da democracia” (HABERMAS, 2004a, p. 8).

Assim, buscamos, em nossa pesquisa, a criação dos espaços discursivos (ALMEIDA, 2010; CARVALHO, 2018; SILVA, F., 2019). Compreendemos que nesses espaços, os sujeitos envolvidos, por meio da racionalidade comunicativa, podem expor suas ideias, opiniões e pensamentos pela fala ou textos escritos, possibilitando as trocas e reflexões sobre os diferentes modos de pensar uma sociedade democrática e com igualdade.

Segundo Habermas (1989), para que o discurso ocorra de maneira democrática, todos os envolvidos podem expor suas opiniões, sem coerção e coação de suas ideias fundamentadas em argumentos. Nesse sentido, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum sujeito se sobreponha ao outro e todos tenham o seu direito de fala garantido.

Entendemos que, pelo discurso, os envolvidos podem chegar a um *consenso provisório*, em que cada um expõe os seus argumentos e, por fim, os participantes fazem a opção pelo melhor argumento. Esse entendimento e decisão conjuntos sobre o melhor argumento e exposição de ideias é o que chamamos de *entendimento mútuo*, pois:

O fortalecimento da competência comunicativa permite-nos participar, de forma mais reflexiva, crítica e ativa, das questões que afligem a sociedade. Se pretendermos superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, devemos pensar sobre que tipos de habilidades estão sendo desenvolvidos nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma

perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações, tendo em vista o entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 248).

2. As contribuições da teoria habermasiana para a pesquisa-ação colaborativo-crítica

Os pressupostos habermasianos sustentam a nossa busca por uma outra lógica de construção de conhecimento, com a criação e defesa dos espaços discursivos sem coações, sem imposições, em que todos tenham direito de fala, para que, dessa forma, possamos alcançar o entendimento mútuo, buscando romper com a racionalidade técnico-instrumental. Concebemos, assim, a racionalidade comunicativa como um diálogo “[...] entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro” (HABERMAS, 2002 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 33).

Baseado nos pressupostos do agir comunicativo, na busca pelo entendimento mútuo, o Grufopees tem teorizado o conceito de grupo de estudo-reflexão, especialmente a partir dos estudos realizados com os gestores públicos de Educação Especial. O grupo de estudo-reflexão sustenta-se nos pressupostos habermasianos e nas funções mediadoras entre teoria e prática:

A mediação da teoria e da práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem esses processos; a seleção das estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas e, no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 41).

Nesse sentido, o grupo de estudo-reflexão toma como princípio a construção de processo formativo em conjunto, entre pesquisadores e gestores, tornando-se necessário aprofundamento na concepção de mediação, de modo que todos pudessem

participar de todo o processo. Assim, o grupo de estudo-reflexão, formado por pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores elaboraram “[...] juntos novas propostas políticas de formação continuada [...] tendo em vista a formação pela via de um grupo de estudo-reflexão, com base na metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1114).

Nesse sentido, tanto o grupo de estudo-reflexão, como também o nosso livro assume que a racionalidade comunicativa, presente na formação dos gestores de Educação Especial, se materializa no conceito de discurso em Habermas, requerendo condições específicas para que ele ocorra. São elas:

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A, tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes.
- (1.3) Não é lícito aos falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele mesmo acredita.
- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (HABERMAS, 1989, p. 110-112 *apud* CARVALHO, 2018, p. 72).

Em suma, o conceito de discurso poderá ser considerado somente se o ambiente de comunicação estiver livre de coações e restrições, um espaço no qual os envolvidos possam se expressar livremente. Segundo Almeida (2010) e Carvalho (2018), esses espaços nos quais os participantes estão livres para expor seus pensamentos, seja pela fala, seja pela escrita, são considerados pelas autoras como espaços discursivos, que possibilitam:

[...] instantes de trocas que nos remetem aos modos de pensar de uma sociedade de igualdade e democracia. Nos momentos de discursos, as regras que os geram precisam anteceder as práticas discursivas, a fim de não exercerem influência sobre os envolvidos (CARVALHO, 2018, p. 72).

Nessa linha, Bannell (2006) considera que o processo de aprendizagem e de conhecimento não se dão sozinhos, revelando, de acordo com Silva, F. (2019, p. 83), o seu “[...] caráter crítico e coletivo dessa relação reflexiva, ou seja, da autorreflexão”. A autora, ao dialogar com Carr e Kemmis (1988), ainda defende que:

Ao assumir a crítica, a autorreflexão conecta-se ao interesse humano de emancipação, buscando, assim, desvelar os processos históricos e as condições sociais que distorcem a realidade, sendo essa uma forma de se opor à opressão, à exploração e à subjugação (SILVA, F., 2019, p. 83).

Assumindo a crítica e a autorreflexão pelos pressupostos habermasianos, alguns autores (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, SILVA, F., 2019) assumem o termo autorreflexão colaborativo-crítica, o qual corroboramos, pois:

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

Defendemos, assim, uma formação que supere a separação entre teoria e prática, que almeje a emancipação dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que essa formação seja possível por meio da utilização dos espaços discursivos defendidos neste capítulo, nos quais sejam consideradas as falas, experiências, bem como as dúvidas, aflições e dificuldades, buscando proporcionar uma autorreflexão crítica coletiva, visando a uma formação e transformação da realidade.

Diante do exposto, acreditamos que os gestores, integrantes do grupo de estudo-reflexão, têm buscado, nesse espaço de institucionalização, e organização do Fórum de Gestores de Educação Especial, o fortalecimento das políticas públicas de Educação Especial contra as tentativas do desmantelamento que vem sendo imposto pelo Governo Federal, pela via dos espaços discursivos, sustentado pela perspectiva metodológica assumida pelo grupo de estudo-reflexão. Apesar das diferenças locais, os gestores encontraram o seu objetivo comum, que é a defesa da inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola comum, e se juntaram para estudos, entendimento e fortalecimento desse grupo.

O espaço do Fórum de Gestores de Educação Especial tem se constituído como um importante fomentador e articulador de políticas, bem como um indicador de processos e necessidade de formação para os gestores públicos de Educação Especial. Dessa forma, interessa-nos nesta pesquisa, compreender como esse processo formativo dos gestores de Educação Especial, por meio dos pressupostos habermasianos, tem se dado durante esses anos, considerado por nós, como um disparador de ações formativas e políticas no Estado do Espírito Santo.

Acreditamos que os pressupostos habermasianos apresentados neste capítulo primam pela comunicação e aprendizado com o outro, contribuindo com a formação, o debate e a defesa da política na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, buscaremos no próximo capítulo, compreender quem é o gestor de Educação Especial.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO QUEM É O GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscamos aqui compreender quem é o gestor de Educação Especial e quais processos formativos são destinados a esse profissional. Algumas questões são relevantes: quais os saberes necessários ao gestor para que ele exerça essa função? Quem é o gestor de Educação Especial e que formações têm sido pensadas e implementadas para esse profissional?

Destacamos que não temos a pretensão de responder a essas questões, porém são inquietações que se tornaram essenciais em diferentes momentos de trocas, seja na busca de diálogo com outros autores e referenciais teóricos, como trazemos neste momento, seja na produção e análise dos dados. Assim, neste tópico, buscamos, por meio do diálogo, problematizar a identidade e a formação do gestor de Educação Especial.

Os gestores de Educação Especial são os profissionais responsáveis pela coordenação dos setores dessa modalidade nas Secretarias Municipais ou nas redes estaduais de ensino. Esse setor foi consolidado com a Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normas que determinaram que os sistemas de ensino constituíssem um “[...] setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, art. 3º).

Diferentes estudos (JESUS, 2011; LOUREIRO; CAIADO 2013; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; FRANÇA; PRIETO, 2018) destacam que, em muitas redes de ensino, não há um setor ou profissional responsável pela Educação Especial, o que dificulta a “[...] implementação de políticas que garantam processos de

escolarização às pessoas, público-alvo da Educação Especial” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 102). Entendemos, assim, que os gestores municipais ou de setores estaduais das redes de ensino são os profissionais responsáveis pela condução das políticas públicas, visando a garantir a educação como direito de todos (CÔCO, 2014).

Alguns autores (FRANÇA, 2014; MELO, 2016; ROCHA, 2016; QUEIROZ; GUERREIRO, 2019) colaboraram com a nossa compreensão desse setor da Educação Especial, como também com o entendimento de quem é esse profissional. Queiroz e Guerreiro (2019), ao realizarem uma pesquisa na Gerência de Educação Especial (GEE), descreveram que esse setor tem como:

[...] finalidade o planejamento para a formação continuada dos professores [...] cujos responsáveis por essa formação são profissionais com formação acadêmica *stricto sensu*, com Mestrado ou Doutorado; no entanto, **não foi detalhada a área de formação desses profissionais** (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019, p. 243, grifo nosso).

As autoras não conseguiram detalhar o perfil dos profissionais que ocupam o lugar da gestão no setor de Educação Especial. Diante disso, a pesquisa de Rocha (2016) apresenta algumas pistas que buscaram descrever esses profissionais que de acordo com a autora, na maioria das vezes, são pedagogos ou professores licenciados, havendo, ainda, casos de gestores com formação em outras áreas, como Psicologia, conforme identificado em um município em sua investigação. Segundo a autora, os gestores têm cursos de especialização, porém essas formações são voltadas para outras áreas da educação básica, e não para a modalidade da Educação Especial.

Para as autoras (NOGUEIRA, 2012; ALMEIDA, 2019), os gestores de Educação Especial são todos os profissionais que atuam nas Secretarias de Educação responsáveis pelos processos de formação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas, além da gestão de recursos humanos e financeiros da área. São profissionais que:

[...] atuam em âmbito de secretarias municipais e superintendências estaduais de ensino [...] com função indispensável no processo de inclusão escolar, visto que são eles que pensam, e instituem política que afetam diretamente a garantia de inclusão escolar nas escolas comuns (NOGUEIRA, 2012, p. 18).

Essa dificuldade para traçar o perfil desses profissionais também aparece na pesquisa de França (2014), que realizou uma entrevista semiestruturada almejando definir os gestores da Secretaria Municipal de Educação que foram considerados como:

[...] os coordenadores e representantes das gerências do ensino fundamental, da educação infantil, da educação especial, da EJA, dos recursos humanos, da área orçamentária e financeira, da gestão democrática e da coordenação técnica de estatística e fluxo escolar (FRANÇA, 2014, p. 195).

Na perspectiva dessa autora, com a qual concordamos, os profissionais técnicos da Secretaria, apresentados como representantes das gerências, são tomados como gestores. Para nós, o gestor de Educação Especial vai se constituindo a partir da sua experiência na gestão.

Entendendo a importância desse setor e dos responsáveis por ele, recorreremos a Ball (2001), que concebe o gestor como a figura central da organização do serviço público. Porém, ele considera que esse profissional é relativamente novo nesse cenário e precisa de encorajamento, visando à autonomia para que possa, de fato, assumir o seu papel de gerenciar os novos recursos humanos.

Nesse sentido, o gestor é o profissional da educação responsável por assegurar reformas e conduzir políticas para garantir uma educação na perspectiva inclusiva. Sendo assim, interessa-nos compreender quais são os processos de formação continuada ofertados a eles. Alguns autores (PANTALEÃO, 2012; NOGUEIRA, 2012; ALMEIDA, 2019) apontam para a escassez de estudos que discutam de forma particular a formação continuada para esses profissionais que atuam na educação, especificamente na gestão da Educação Especial.

Rocha (2016) faz uma reflexão sobre a formação e especialização desse gestor. Segundo a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, em seu art. 59, III e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), exigem que os profissionais que atuam com Educação Especial tenham formação específica para a modalidade, “entende-se, desta forma, que tal exigência deveria também ser estendida ao gestor responsável por essa modalidade de ensino no município” (ROCHA, 2016, p. 86).

De acordo com a autora, a função do gestor de Educação Especial tem muitas especificidades da modalidade de ensino que precisam estar claras para esse profissional, pois:

Esse discernimento de termos e, principalmente, de serviços corrobora com a necessidade de formação para os gestores sobre as especificidades dos atendimentos não só pela educação especial como também os atendimentos complementares (ROCHA, 2016, p. 101).

Corroboramos o pensamento da autora sobre a necessidade de se pensar na formação de gestores e variadas especificidades que são exigidas pelo cargo. De acordo com Almeida (2010), é necessária uma formação que ressalte a criticidade, a aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse.

A nossa compreensão sobre formação se respalda no conceito de racionalidade em Habermas (2000), que acredita na expressão e nas atitudes reflexivas, buscando romper com o modelo tradicional de manipulação dos sujeitos, visando a olhar e se colocar de forma crítica perante a sociedade. Para esse teórico,

A racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2000, p. 437).

Dessa forma, a formação continuada pautada na racionalidade proposta por Habermas pretende:

[...] resgatar o poder emancipatório da humanidade, gerando uma transformação social, uma vez que a razão comunicativa visa a uma sociedade em que haja acordo nas tomadas de decisão, nas quais ocorra interação entre as pessoas, eliminando a dominação de uns em função da submissão de outros (CARVALHO, 2018, p. 69).

Nesse sentido, buscamos uma formação continuada realizada em contexto, possibilitando a troca de saberes, que considere os atores envolvidos como produtores de conhecimento, que se efetive por meio do diálogo com o outro, permitindo, assim, que os sujeitos formem suas próprias opiniões nesse espaço de trocas e reflexões. Diante disso, as autoras (BENTO, 2019; SILVA, N., 2019) contribuem com a nossa compreensão para uma formação continuada com os gestores de Educação Especial em contexto, proporcionada pela parceria entre universidade e rede de ensino.

A pesquisa de Silva, N. (2019) aponta para a possibilidade de uma formação pautada no diálogo, na troca, na qual os gestores da Educação Especial, sujeitos pesquisados pela autora, pensaram em estratégias nas quais se destacassem os “[...] planos e métodos para garantir, definir, instituir, proporcionar, fomentar, realizar, promover, estimular, assegurar, prover, implementar, entre outros, formações para os profissionais da rede” (SILVA, N., 2019, p. 133).

Almeida, Rocha e Silva (2012), ao analisarem outras pesquisas no Estado do Espírito Santo, destacam que a formação de gestores públicos de Educação Especial, principalmente da área da inclusão, é um desafio, pois percebemos uma fragilidade dos sistemas de ensino e dos profissionais dessa área na implementação de política voltadas para a educação.

Segundo Prieto (2010), o gestor público de Educação Especial é um dos principais atores para a efetivação de políticas públicas de Educação Especial, e o gerenciador é o principal responsável pela formação dos professores, nesse sentido:

Há muitos desafios a enfrentar para efetivar a política de inclusão escolar e, dentre esses, destaca-se: é preciso implantar políticas de atendimento na totalidade dos municípios brasileiros; e é necessário aprimorar a definição terminológica, tanto a utilizada para identificar a população-alvo da

educação especial, como a compreensão do que significa atendimento educacional especializado, bem como formar os profissionais para atuar em consonância com as demandas manifestadas pela escola inclusiva (PRIETO, 2010, p. 33-34).

Consideramos que as responsabilidades da gestão que são apresentadas pela autora visam à formação e instituição de políticas que garantam a inclusão escolar. Bento (2019) e Melo (2016) nos alertam sobre a falta de formação para esses profissionais, bem como de conhecimentos necessários para essa função.

Conforme Melo (2016, p. 101), “Os conhecimentos sobre gestão e implementação das políticas estão entre os maiores desafios, pois esses profissionais precisam ter conhecimentos para além dos pedagógicos”. De acordo com o autor, é necessário que esse profissional tenha conhecimento de financiamento, gestão de políticas públicas e clareza das políticas votadas para a Educação Especial. Bento (2019, p. 165, grifo do autor) afirma que “[...] é notória a lacuna existente na formação de gestores que atuam em Secretarias de Educação, em âmbito tanto municipal quanto estadual, mas é preciso “[...] *uma formação, porque a gente está lidando com o sistema, lidando com uma rede inteira*”.

Essas observações nos levam a refletir sobre as responsabilidades e conhecimentos necessários para ocupar o papel de gestor de Educação Especial. Além dos conhecimentos sobre formação continuada, a autora França (2014) também se preocupa com os conhecimentos orçamentários. Para ela, para exercer o papel de gestor das políticas públicas, torna-se importante conhecer sobre os gastos da modalidade a qual pertence, de modo que possa auxiliar o planejamento e a avaliação, atitude intrínseca ao processo de gestão das políticas públicas.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a formação e o papel do Gestor da Educação Especial no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, buscando maior interação e articulação entre gestão da educação e dos outros profissionais envolvidos no processo de inclusão. Concordamos com as autoras Givigi e Alcântara (2018, p. 104) quando afirmam:

[...] a necessidade de ampliar o universo de produções acadêmicas no que tange à formação de gestores públicos de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, incorporando a indissociável relação entre teoria e prática, trabalho colaborativo, reflexão crítica, intelectuais transformadores, nesse emaranhado conceitual e de propulsão da ação formativa, com vistas a alçar processos formativos mais prospectivos e emancipadores.

Nesse contexto, compreendemos que as formações sejam pensadas em parceria, diálogo e colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo. Apoiamo-nos na crítica emancipatória de Habermas (2012), no que se refere à necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, de modo que eles possam enfrentar os desafios no cumprimento dos deveres dos seus cargos. Acreditamos que o processo de colaboração, defendido por Carr e Kemmis (1988), possa contribuir para a emancipação desses sujeitos.

A pesquisa de Viegas (2014) também elucida as fragilidades e necessidades específicas de formação para esse profissional da educação. A autora faz uma reflexão sobre a repercussão das políticas nacionais na perspectiva inclusiva, diretamente na atuação da gestão, relacionando, assim, com a pauta de trabalho desse profissional. De acordo com a autora, os gestores precisam desenvolver:

[...] estratégias para se aproximar das propostas do Governo Federal, no intuito de subsidiarem melhorias e infraestrutura física e pedagógica, em formação continuada de professores e em inovação quanto às propostas educacionais para o alunado da educação especial (VIEGAS, 2014, p. 15).

Nesse sentido, torna-se importante pensarmos em uma gestão articulada, organizada, com conhecimento e engajamento sobre inclusão e política. Uma gestão que busque condições para garantir uma inclusão, por meio de parcerias e na luta pela efetivação das políticas públicas na perspectiva inclusiva. É preciso pensar uma formação para esse sujeito que contribua para a compreensão da necessidade de “[...] construir e manter parcerias intra e intergovernamentais, com as demais esferas de governo [...] pela via

da gestão de políticas públicas que leve a emanar ações integradas e que alcancem a melhoria da qualidade de vida da população” (BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012, p. 22).

A autora Viegas (2014) alerta sobre a importância da atuação do gestor, pois as políticas públicas têm intencionalidades e objetivos que, muitas vezes, não estão tão explícitos, ficando condicionados à interpretação do gestor. A autora defende que os gestores tornem:

[...] a ‘política’ pauta das discussões nas redes de ensino, reflitam coletivamente sobre o tema, impulsionem mudanças a partir das concepções vigentes e aceitas nos diferentes contextos. [...] o olhar do gestor produz movimentos para diferentes direções, com intenções diferenciadas (VIEGAS, 2014, p. 52).

Entendemos que a formação continuada para os gestores públicos de Educação Especial deve buscar a garantia de um espaço para reflexão desses profissionais colaborando com o exercício de sua função e o cumprimento da política na perspectiva inclusiva. Segundo a pesquisa de Martins (2011, p. 224), os gestores reconhecem “[...] que somente a disposição e o compromisso não eram suficientes para a implementação de tais políticas nas escolas; era necessário conhecimento na área”.

Nessa perspectiva, a autora Rocha (2016, p. 151) nos chama atenção para o “[...] desconhecimento dos gestores da Educação Especial em relação aos marcos normativos que direcionam as políticas dessa modalidade de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual”. Ela ainda enfatiza que:

Esse desconhecimento pode impactar diretamente no atendimento aos alunos e, de forma mais preocupante, nas diretrizes e encaminhamentos da educação especial em âmbito municipal obstaculizando ainda mais a luta pela construção de um sistema educacional realmente inclusivo. A necessidade de formação continuada fica evidenciada não só para os gestores da educação especial, como também para os professores que atuam diretamente com o AEE (ROCHA, 2016, p. 14).

Assim, de acordo com a autora, é indiscutível a necessidade de formação para os profissionais que exercem a função da gestão. As pesquisadoras Almeida, Jesus e Cuevas (2013, p. 101) nos dizem que um dos grandes desafios que têm sido encontrados na Educação Especial refere-se à formação continuada para esses profissionais:

[...] em diversos estados e municípios de nosso país, essa formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação em nível de especialização, em sua grande maioria, na modalidade semipresencial e a distância.

As autoras, ao analisarem os municípios capixabas, relatam que esse ainda é um tema incipiente. Apontaram fragilidades do sistema e dos profissionais que respondem pela gestão, pois “[...] a grande maioria dos municípios não possui um setor de Educação Especial ou responsável pelas ações dessa modalidade. Essa realidade evidenciou dificuldades na implementação de políticas” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 101-102).

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário pensar formações que desafiem os gestores a refletir sobre sua prática, sobre a função e o lugar que eles ocupam: uma formação que tenha significado para os envolvidos, que faça sentido no contexto de atuação, uma formação que permita a *autorreflexão* do contexto, buscando, assim, uma compreensão pautada na criticidade e reflexão.

Os autores Silva Júnior e Oliveira (2015, p. 8) afirmam que “[...] a formação de gestores implica o reconhecimento das necessidades educacionais a serem atendidas pelos sistemas de ensino e a qualificação profissional para atuação na diversidade”. Os autores demonstram a importância da atuação desse profissional e do setor que ele representa, pois:

[...] o gestor responsável pela educação especial deve atuar no sentido de dar maior autonomia à área e cooptar recursos financeiros as demais etapas e modalidades de ensino tendo, com isso, melhor condição de lidar com as inúmeras demandas que o processo inclusivo ocasiona. Ou seja, o setor

responsável pelas políticas inclusivas necessita ser, antes de mais nada, incluído num contexto maior da educação (ROCHA, 2016, p. 140-141).

Segundo a autora, o setor e o gestor responsável pela Educação Especial, precisam buscar a implementação de políticas públicas favorecedoras de acesso, permanência e ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo as autoras Queiroz e Guerreiro (2019, p. 240), a Secretaria de educação é responsável pelas formações e por desenvolverem “[...] ações que orientem as instituições de ensino no processo de estruturação do AEE desde sua concepção, bem como formação continuada para o docente assumir tal função”.

As autoras França e Prieto (2018) apontaram que a compreensão das despesas da Educação Especial é um desafio, o que também foi refletido pelos gestores participantes da pesquisa das autoras, onde destacam:

[...] a necessidade de garantir visibilidade às despesas destinadas a essa modalidade de ensino por meio da desagregação dos gastos com etapas da educação básica e a modalidade educação especial, visto que está vinculada ao orçamento e/ou gastos da educação infantil e ensino fundamental no âmbito dos sistemas de ensino (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 285).

Esse livro não tem a intenção de aprofundar a discussão de financiamento da Educação Especial, porém nos interessa entender as dificuldades que são encontradas pelos gestores de Educação Especial sobre essa temática. O financiamento aparece como um dificultador para garantia do processo inclusivo, uma vez que o gestor precisa entender da verba que é/está disponível para ser usada nessa modalidade.

Segundo Viegas (2014), a compreensão do gestor sobre as despesas com a modalidade da Educação Especial dará visibilidade sobre os gastos e condições de garantir recursos para entender às especificidades dessa área. Nesse sentido, a pesquisa de Prieto e Gil (2011) afirma que a falta de especificação na prestação de contas e/ou balanço financeiro gera invisibilização dos

gastos e impossibilita a visualização da necessidade de investimentos para essa modalidade. Compreendemos que a falta de conhecimento financeiro é um dificultador da atuação do gestor, porém é preciso entender que ela:

[...] **não se restringe apenas a procedimentos técnicos** (embora essa dimensão possa se constituir como um entrave, especialmente se o profissional não tiver formação política, técnica e operacional para dominar esses trâmites e suas consequências), **ou à discussão sobre as vantagens e desvantagens** na desagregação dos elementos de despesas com as modalidades de ensino, no âmbito dos balanços financeiros da administração municipal, **mas também envolvem interesses políticos e econômicos que se beneficiam do não controle dos recursos públicos.** (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 288, grifos nossos).

Segundo as autoras, os gestores apontam a necessidade de desenvolver estudos sobre a rede de ensino, para melhor compreensão das necessidades específicas dessa modalidade, bem como “[...] garantir formação continuada aos profissionais que atuam em secretarias de educação, na tentativa de aprimorar a gestão dos recursos educacionais no âmbito da administração pública” (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 291).

Percebemos que a função do gestor de Educação Especial passa por muitas especificidades e necessidades de conhecimento. Sendo elas: formativas, políticas, financeiras e sociais. Assim, buscaremos no próximo capítulo, compreender e dialogar com gestores-pesquisadores, que negociaram e organizaram um movimento para institucionalização de um Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito santo.

CAPÍTULO IV

A ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM BASEADA NO CONCEITO DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

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

Considerando a grandeza da obra de Habermas, algumas escolhas foram necessárias para a condução do movimento vivido e análise de dados. Nesse sentido, optamos pelo uso da racionalidade comunicativa para condução desse processo, que se exprime na:

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

A racionalidade do uso linguístico para Habermas (2004a, p. 108), orientado para o entendimento mútuo, depende dos “[...] atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio dele, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários”. Ao defender os atos de fala e libertação pela comunicação, o autor refere-se a uma fala argumentada, com propriedade e convicção, tornando-se

primordial para os envolvidos, o entendimento e os consensos desses diferentes sujeitos.

A mediação é um fator importante para possibilitar e garantir esses espaços de fala, dando, assim, oportunidade para todos os presentes exporem suas ideias proporcionando a colaboração e autorreflexão entre pesquisador e participantes. Tais princípios são orientadores para a constituição de grupos autorreflexivos (SILVA, N., 2019).

Para a análise de dados, ancoramo-nos na “[...] relação tripartite entre a significação de uma expressão e (a) *o que se quer dizer com ela*, (b) *o que se diz nela* e (c) *a forma na sua aplicação na ação de fala*. Com seu ato de fala, o falante procura se entender a respeito de algo comum ouvinte” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Organizaremos os dados desta seção em dois itens, buscando dialogar com as políticas, os gestores, os pesquisadores da área e a nossa própria percepção e compreensão como pesquisadora-colaboradora. No primeiro item, vamos compreender os movimentos e motivações que impulsionaram os gestores para a institucionalização do Forgees. O segundo item busca analisar as reflexões e posicionamentos do Forgees considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020. O diálogo com os gestores, por meio dos dados produzidos nesses movimentos, possibilita-nos identificar as temáticas, as demandas e as ações dos gestores.

1. Das motivações às ações que impulsionaram a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do ES

A institucionalização do Forgees constitui-se a partir de um movimento autônomo de um grupo de gestores de Educação Especial. O desejo de organização desse espaço não é recente. Essa demanda surgiu em diferentes momentos e lugares de diálogo em que esses gestores estiveram presentes, por exemplo: nos grupos de estudo-reflexão, conferências e interfóruns. Importante destacar que os gestores de Educação Especial, sujeitos da nossa

pesquisa, investiram durante anos em um processo de formação continuada, apropriação de conhecimento e amadurecimento, o que acreditamos contribuir para a institucionalização desse espaço de lutas e de resistência.

Apresentaremos neste item, a nossa análise sobre o que consideramos os principais movimentos e acontecimentos que resultaram na criação do Forgees. Acreditamos que fatores políticos, movimentos sociais e o processo de formação continuada destinados a esses profissionais tiveram influência direta na materialização do referido fórum.

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

Gestora-pesquisadora: [...] fortalecer a formação [...] e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem às crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Esse caminho de construção do Fórum tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um (Atividade escrita – 2020).

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

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

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

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

Para compreendermos essas questões “peculiares” apontadas pelo gestor de Educação Especial, é preciso entender algumas questões que atravessam o trabalho e a atuação da gestão e neles interferem. Nesse sentido, para contextualizar o leitor, torna-se importante destacar as demandas apresentadas na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape/2018), do dia 24 de março de 2018, intitulada “Diálogo, Resistência e mobilização: desafios do poder popular no enfrentamento reacionário”, na qual foram destacadas várias demandas de luta e de resistência. A pauta principal nesse encontro foi a revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que determinou o congelamento dos:

[...] gastos sociais por 20 anos e suspendeu a vinculação de impostos à educação e à saúde por igual período, comprometendo a execução de inúmeras políticas, em especial, as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e seus correspondentes Planos Estaduais, Distrital e Municipais (CONAPE, 2018b, p. 1).

A criação de fóruns populares e a realização de conferências livres têm se destacado como movimentos sociais de resistência e de articulação. Esses espaços buscam esclarecimento, diálogo e fortalecimento para que, juntos, possam unir forças e buscar medidas para reagir contra o esfacelamento das conquistas educacionais, priorizando a escola comum, pública, de qualidade. É nesse contexto de busca por união e fortalecimento que surge o “Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo”.

O processo para criação do Forgees foi discutido e refletido pelos gestores em diferentes momentos buscando efetivar essa ação. O amadurecimento para entender a necessidade de um fórum específico para a gestão foi questionado em diferentes momentos. Muitas vezes, a dúvida deu-se pela existência de outros fóruns que se dedicam à Educação Especial no Espírito Santo. Nesse sentido, a Conape possibilitou um espaço de reflexão sobre a privatização na área da Educação Especial, bem como sobre a possibilidade de criação do Forgees. Uma participante pondera que:

[...] esse fórum deveria ser parte do já existente Fórum de Educação Inclusiva, outros consideraram importante descentralizar as discussões e aprofundar as discussões da gestão da Educação Especial, sendo essa também uma forma de fortalecer o fórum já existente (CONAPE, 2018a, p. 3).

Essas reflexões e argumentos, contrapondo-se a essa demanda de criação do Forgees, também surgiram em outros espaços, nos quais foram destacados a existência de outros movimentos consolidados no Estado:

Gestora-pesquisadora: *Nós estamos conversando, [...] o Fórum permanente está sempre se encontrando, então será que a alternativa é a gente criar outro ou nós nos envolvermos devidamente nesse fórum? [...] Se a gente cria mais um, será que é esse caminho ou a gente ir ao encontro? Tentar conhecer mais esse fórum que já existe? Não sei!*

Gestor-pesquisador: *Eu acho que a gente tem que pensar numa maneira de fortalecer também isso que já tem, porque senão começar a criar, criar, criar e depois faz o quê, né?*

Gestora-pesquisadora: Igual eu falei para vocês, eu não posso falar com propriedade porque eu não tenho essa tentativa

Gestor-pesquisador: [...] eu já participei de discussões fomentadas por ele em anos que não era seminário, era encontro para Educação Especial. Agora não sei falar quais assuntos são discutidos nesse fórum. Sei do seminário e dessas discussões que eu participei. Mas eu penso que a gente tem que se juntar para ter força. Não sei se é o caso de criar um outro fórum.

Gestora-pesquisadora: Uma questão que a gente precisa analisar (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão 4-9-18)

Consideramos importante esse movimento de exposição de ideias, dúvidas e questionamentos, em que as questões e argumentos são expostos, possibilitando, assim, um espaço dialógico e reflexivo que, segundo a racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 35):

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para, então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

Assim, as demandas são analisadas, refletidas e os participantes podem chegar a um consenso provisório. Nos espaços de diálogo, os argumentos são apresentados e, pela fala destacada, parece-nos que não era um consenso a criação do fórum, sugerindo, como alternativa, uma junção da demanda com o Fórum de Educação Inclusiva, pois trata-se de um movimento consolidado no Estado do Espírito Santo, porém os profissionais presentes nessa conferência “[...] apontaram a questão da falha na comunicação, alegando não receber informações do Fórum de Educação Inclusiva” e ainda destacaram “[...] a importância de um movimento que fomente a constituição de um Fórum de Famílias” (CONAPE, 2018a, p. 3).

Entendemos como fundamental a apresentação desses diferentes posicionamentos em relação ao tema, pois acreditamos que “[...] ele persegue um interesse emancipatório do

conhecimento e que este tem por objetivo a realização da reflexão” da perspectiva da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1982, p. 219).

Diante do exposto, entendemos que as decisões tomadas na Conape aconteceram sem coerção, sem imposição, e sim com reflexão e amadurecimento, prevalecendo o melhor argumento, pois os profissionais da educação presentes nessa conferência refletiram sobre a importância desses espaços e suas possibilidades, como um fomentador de ações, chegando ao consenso provisório, no qual “[...] o grupo presente aprovou a criação do Fórum de Gestores. Finalizou-se as discussões com a leitura coletiva e aprovação da Minuta da Conferência Livre” (CONAPE, 2018a, p. 3)

Apesar da aprovação para criação do Forgees na assembleia, o que entendemos como um “consenso provisório” em Habermas (2012), não houve, naquele momento, a iniciativa para concretizar essa ação. A discussão e reflexão continuou sendo reverberada em outros espaços, como na Ufes e voltou a ser debatida pelos gestores em um dos encontros do Gergees, em setembro/2018. O encontro contou com a participação professora Ms. Louize Mari da Rocha, gestora e pesquisadora da rede municipal de Pinhais/PR, convidada pela coordenação do Grufopees, que será nomeada nesse capítulo como “pesquisadora-convidada”. Nesse sentido, o convite foi para a gestora do Paraná falar:

Coordenadora-colaboradora: [...] um pouquinho para nós desse grupo, sobre os movimentos que aconteceram esse ano e que estão ocorrendo Brasil afora e no nosso Estado. Essas questões peculiares, e [...] falar um pouquinho para nós do movimento deles lá do Fórum de Gestores da região metropolitana do Paraná (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018, grifo nosso).

Pela fala da professora coordenadora, essa questão de institucionalização do fórum permeava os assuntos de interesse dos gestores que também eram instigados por outros movimentos em âmbito nacional, estadual e municipal. Nesse processo reflexivo e de argumentação, destacamos a necessidade de uma

mediação de forma reflexiva desse espaço, lembrando o momento vivido no Estado do Espírito Santo:

Coordenadora-colaboradora: [...] a gente teve vários movimentos no ano passado mais isolados. Quando foi esse ano, muitos municípios, na época em que a gente teve a Conape estadual, procuraram a universidade e os movimentos sociais. Nós tivemos uma Conferência Livre com base nisso. Começou um movimento de discutir, porque aqui foi se instituindo a terceira matrícula, aqui, no Estado. E a gente teve um encontro que foi também com Ministério Público no mês passado (*Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018*).

A questão política no Estado do Espírito Santo tem algumas especificidades no que se refere ao financiamento da Educação Especial, influenciado pela parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e as redes municipais. Estabeleceu-se um termo de cooperação técnica por meio da Portaria nº 92-R desde 2014. Segundo relato das famílias, elas estavam sendo “pressionadas” a deixar o atendimento educacional especializado na escola comum, para receberem o benefício nas instituições privadas. Acreditamos que um dos importantes motivos dessa “pressão” esteja ligado ao financiamento da Educação Especial:

[...] por muito tempo, foi deixado de lado, inclusive por estudiosos. Reiterou-se, assim, a necessidade de estar atentos à questão do financiamento educacional. Considerou-se que no que se refere ao financiamento educacional, a Educação Especial apresenta três especificidades: 1. Relações público-privadas; 2. Segunda matrícula; e 3. A base de cálculo do aluno público-alvo da modalidade é 20% maior. Constatou-se o aumento desse alunado nas escolas comuns a partir da garantia de segunda matrícula em 2008, mas também que muitos alunos permaneceram concomitantemente no AEE da escola comum e da instituição especializada, gerando uma terceira matrícula (CONAPE, 2018a, p. 1).

De acordo com esse documento, os municípios que aderirem ao termo deixariam de oferecer o atendimento educacional especializado na rede de ensino e não receberiam a verba destinada à segunda matrícula. Esse serviço seria realizado pelas

instituições privadas, que ainda receberiam dos municípios a despesa da alimentação e transporte de cada aluno público-alvo da Educação Especial (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Porém, apesar da existência desse termo de cooperação, os alunos público-alvo da Educação Especial continuavam recebendo atendimento na escola comum e nas instituições privadas, e o Governo Estadual repassava uma verba para as instituições que foi comumente chamada no Estado de terceira matrícula. A mudança dessa situação se intensifica em 2018, quando as famílias começam a relatar uma coação, por parte das instituições, para que elas optassem pelo AEE nas instituições privadas:

[...] **as mães participantes relataram** a existência de uma terceira matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como **uma forte influência das instituições ditas especializadas para que as famílias desistam do AEE nas escolas e matriculem seus filhos no AEE dessas instituições, como a APAE** (CONAPE, 2018a, p.1, grifos nossos).

Podemos perceber que a situação é incômoda para os gestores, mas também prejudica as famílias que estão sendo influenciadas a desistir do atendimento educacional especializado na escola comum e optar pelas instituições privadas, o que nos leva a um questionamento: será que essas famílias estavam preferindo o AEE oferecido na escola comum?

Essas questões políticas e sociais estão presentes nos discursos dos gestores, nos espaços em que eles atuam, por isso eles defendem a ideia da criação de um fórum. Esse debate prossegue no encontro do Gergees de setembro/2018.

Gestora-pesquisadora: Este ano, na reunião da Conferência Livre que nós tivemos [...] o grupo sentiu a necessidade da gente fazer então o Fórum de Gestores da Educação Especial, exatamente com esse intuito, de nós, como gestores, estarmos discutindo políticas pra gente estar colocando em prática nas nossas Secretarias da Educação Especial. Logo após, a gente fez um encontro [...] que foi o Interfóruns [...] do qual alguns gestores participaram [...]. De novo a gente discutiu algumas questões, porque o auge que está agora é essa questão da tripla matrícula. Muitos estavam meio que perdidos, no sentido de

como a gente teria que proceder em relação a essa demanda. Nessa discussão desse encontro, a gente viu que precisamos nos fortalecer. Fortalecer esse Fórum de Gestores mesmo. A gente precisa pensar na dinâmica, em como deveria ser, mas agora, com Louise aqui, que ela já tem uma experiência de como foi o passo a passo lá. A gente tende a sugar o máximo possível dela, para ver: como foi? Quais são os passos do Fórum de Gestores? O que a gente tem que fazer direitinho para poder o grupo se fortificar, se fortalecer? Porque cada município, cada Secretaria tem as suas realidades, então a gente precisa estar, como gestores, discutindo políticas mais voltadas para a gestão (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Pesquisadora-colaboradora: [...] há a intenção de concretizar a institucionalização do Fórum de Gestores [...]. Alguns gestores se mostram mais comprometidos e certos da necessidade desse movimento, porém outros parecem um pouco receosos com o compromisso (Diário de Campo, encontro do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Diante dessas falas, é possível perceber o interesse de institucionalização desse fórum. A gestora mostra uma retrospectiva dos espaços onde essa questão foi debatida e alguns dos sujeitos envolvidos, trazendo para o grupo de estudo-reflexão essa demanda e apresentando esse movimento como uma possibilidade de articulação formativa e de fortalecimento da gestão da Educação Especial. A gestora-pesquisadora traz em sua fala os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), assumidos pelo grupo de estudo-reflexão, como trabalho em grupos, considerando a realidade de cada lugar, sugerindo que, apesar das diferenças, eles possam se unir no ponto comum: a necessidade de fortalecimento e de um espaço para discutir as questões políticas.

Entendemos, assim, que a argumentação apresentada pela gestora-pesquisadora foi estruturada, com apresentação de uma trajetória vivida, expondo e defendendo o que considera válido, provocando e convidando os participantes a refletir, analisar e se posicionar, iniciando um diálogo entre os presentes no Gergees:

Coordenadora-colaboradora: Acho que seria importante os municípios se colocarem até porque um ponto que precisaria ser discutido é: quais são as pautas deste fórum?

Gestor-pesquisador: O Fórum Permanente tem outro foco?

Gestora-pesquisadora: Mas o Fórum de Gestores que você está colocando vai discutir a Educação Especial também?

Gestora-pesquisadora: Também, com certeza.

Gestora-pesquisadora: Mas vai discutir mais essas perspectivas para gestão. Quais são as políticas públicas, no caso municipais, para a educação inclusiva, é isso?

Gestora-pesquisadora: Falo da referência de Fórum na Educação Infantil, porque nós participamos, nós discutimos gestão nesse fórum.

Gestora-pesquisadora: Como gestores.

Gestora-pesquisadora: Exatamente. Nós temos gestores lá também conosco, então eu acho que talvez seja a fragilidade que vem sinalizando essa necessidade, mas eu percebo que, com relação, por exemplo, à Educação Especial, hoje, no Fórum da Educação Infantil, [...] vem pautando. Mas ainda é pouco.

Gestora-pesquisadora: Pois é, não está fortalecido, porque as pautas perpassam, mas ela não é objeto específico do fórum.

Gestora-pesquisadora: O fórum seria específico para Educação Especial (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

De acordo com o diálogo, existem dúvidas sobre a necessidade de criação desse espaço, pois alguns consideram que, já existindo outros movimentos de fóruns no Estado, não há necessidade da criação de mais um. Observando essa situação, em que alguns gestores parecem ter mais certeza que outros, remetemo-nos a Habermas (2013), quando afirma que o discurso, nesse tipo de situação, serve como fundamentação de pretensões por meio da problematização de opiniões. Assim, “[...] o que passa a prevalecer não é mais a verdade proposicional e sim a busca cooperativa da verdade, sempre com o objetivo da obtenção de convicções intersubjetivas baseadas no critério dos melhores argumentos” (GOMES, L., 2007, p. 56).

A mediação da coordenadora-colaboradora no grupo foi fundamental para a compreensão da utilização e necessidade desse espaço. A seguir, o diálogo que defende a institucionalização desse fórum:

Coordenadora-colaboradora: Gente, por exemplo, com o que, no dia a dia da Educação Especial, dentro da Secretaria de Educação vocês lidam? [...]. Porque, embora esse espaço seja para aprofundar, aqui nós não estamos preocupados em

discutir política de recursos humanos, edital de contratação, atribuições de um cargo. Eu vejo o fórum de gestores para isso.

Gestora-pesquisadora: *Para essas questões, financiamento, enfim, como lidar especificamente.*

Gestora-pesquisadora: *Portaria de tudo que a gente demanda, matrícula, quem fica com as crianças, AEE. A gente lida com tudo. Você perguntou com o que a gente lida. Tudo. Mas são questões bem específicas.*

Coordenadora-colaboradora: *A proposta para vocês nesse exato momento é isso.*

Gestora-pesquisadora: *A gente vai fazer um desenho. Claro que esse desenho vai se reconfigurando, configurando, mas até mesmo para poder falar o que os outros municípios pensam, a proposta de todos e fazer os ajustes necessários. Acho que, de repente, o que você está falando, é sofre a dificuldade às vezes de o município vir. Igual ao que você falou, que já teve encontro, mas não veio uma quantidade expressiva para gente.*

Gestora-pesquisadora: *Poder melhor se articular é questão do fortalecimento mesmo desse movimento (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Podemos perceber, nesse momento, que o espaço discursivo no grupo de estudo-reflexão propiciou tanto aos acadêmicos quanto aos autores da prática a exposição de seus argumentos na busca pelo entendimento mútuo (ALMEIDA, 2010; HABERMAS, 2012; CARVALHO, 2018, SILVA, F., 2019). Entendemos também como positiva a liberdade que os gestores têm de se expressar e expor as suas inquietações e dúvidas, sem coerções. Com os argumentos colocados, os gestores começam a chegar a um entendimento mútuo de Habermas (2012), pensando em como iniciar esse movimento, mesmo que, inicialmente, não tenha toda a representação do Estado:

Gestora-pesquisadora: *Mas, talvez, eu penso assim, junto os que têm, os municípios, nos casos possíveis. Neste primeiro momento, é escrever os princípios, a organização como a gente imagina, porque eu acredito que a gente, escrevendo alguma coisa, já vai fortalecendo a ideia, não fica só na ideia, ela já sistematiza um pouco, mesmo sem essas representações. Igual você falou, ter alguém do norte.*

Gestora-pesquisadora: *Esse foi um dos questionamentos desse encontro que a gente teve, acho que foi em maio, então esse foi um dos posicionamentos das pessoas que aqui estavam, dessa questão de ter um núcleo.*

Gestora-pesquisadora: *[...] até mesmo para a gente chamar de Secretaria Executiva ou Núcleo Executivo, no sentido, de abrigar o fórum.*

Gestora-pesquisadora: [...] vai ter que ter uma logomarca. Todas essas questões. Então é isso que a gente tem que tentar fechar.

Gestora-pesquisadora: Até para gente pensar o seguinte, se a gente realmente fechar o fórum, a gente faz o fórum [...]. A gente vai ter que ter uma escrita sistematizada.

Gestora-pesquisadora: Tem que ter uma apresentação (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

É possível perceber que os gestores chegam a um consenso de institucionalização do fórum, pois o diálogo começa a entrar no campo de como formalizar esse movimento, já pensando em documentos e apresentações. Os gestores começam a se implicar com a demanda que, para nós:

[...] tem muito a ver com adentrar sem medos dos riscos que isso pode acarretar. Remete à necessidade de compreender profundamente a realidade e seus sujeitos de modo que possamos ser tocados por eles e, assim, abrir mão de muitas de nossas pretensões de validade e verdade individuais, próprias do agir comunicativo fraco, e alcançar acordos comuns, partilhados intersubjetivamente (ALMEIDA, 2019, p. 124-125).

A partir do momento em que todos são implicados, já começam a pensar nas possibilidades, sem medo, e pensar nas possíveis parcerias para concretizar essa demanda:

Gestora-pesquisadora: Eu acho que a gente [...] poderia se organizar, até por regiões, como eu havia comentado antes das articulações, no início desse movimento. Hoje nós estamos aqui representados pela metrópole, gestoras da região serrana, sul e norte, então já é um começo bom para poder começarmos a pensar as articulações, ganhar forças, para nos organizarmos para poder ter, então, uma reunião, pensar isso tudo.

Gestora-pesquisadora: Vamos organizar, a gente já tem a anfitriã.

Gestora-pesquisadora: Já se disponibilizou.

Coordenadora-colaboradora: Eu tenho algo a manifestar. Eu sei que não sou de nenhum município, mas [...] estabeleço uma parceria direta com os municípios, logo eu tenho direito de estar nesses encontros! [risos].

Pesquisadora-convidada: Inclusive tem que estar no Regimento. Ela tem direito a voz, mas não tem direito a voto.

Coordenadora-colaboradora: Essa parte é boa, não faria de outra forma.

Gestora-pesquisadora: Ela terá que nos ajudar nos escritos (Transcrição do grupo de estudo-reflexão 4-9-18).

Torna-se importante destacar nesse diálogo que a coordenadora do grupo de estudo-reflexão, que já mantém essa parceria com os municípios, estabelece a parceria com o movimento dos gestores, colocando-se disposição para pensar, escrever e dialogar. Como podemos perceber, os gestores chegam a um consenso provisório “[...] obtido por meio de uma comunicação isenta” (HABERMAS, 1982, p. 297), pois, depois da exposição dos argumentos, eles começam a dialogar sobre a organização para efetivar o fórum de gestores, inclusive sobre a necessidade de parcerias com outros fóruns estaduais e sobre a compreensão desse espaço:

Coordenadora-colaboradora: É, eu acho que é nesse sentido que eu vejo o fórum como espaço não só de formação, mas também como espaço de proposição de política [...] um espaço de pensar, estudar o que tem, buscar, mas avançar. Então, enquanto fórum, pode avançar, porque aí se tem um outro sentido [...] discutindo essa temática pelo interesse da demanda, como a gente às vezes faz [...]. O município de Domingos Martins já se propôs ao encontro. Eu acho que ver uma data, tirar pelo menos uma data em comum [...]. Ter várias pessoas para não sobrecarregar uma única.

Gestora-pesquisadora: Então, meninas, vamos pensar a data, já sair hoje? (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Entendemos que o grupo se fortalece para começar essa demanda, e se fortalece com a parceria e apoio encontrados no grupo de estudo-reflexão, porque todos os presentes se mostraram comprometidos e implicados pelo movimento, pois “[...] apenas uma razão que sabe que a toda discussão racional é inerente um interesse irrefreável que trabalha pelo progresso da reflexão em direção à maioria, obterá, a partir da consciência de sua própria implicação materialista, a força transcendente” (HABERMAS, 2013, p. 505). Assim, por meio do diálogo, reflexão e implicação, os gestores concordam com a institucionalização do Forges, tornando-se necessário pensar na organização desse movimento:

Gestora-pesquisadora: Eu acho que, neste primeiro encontro, nós temos que discutir a política de Educação Especial, né? E aí, à medida que os municípios

narrarem o que está acontecendo nos relatos, a gente já começa a mapear a situação do Estado. Acho que a gente já tem de começar por aí.

Gestora-pesquisadora: *Mapeando, porque é bem diferente [...]. Uma questão que é importante, a gente precisa tirar o grupinho aqui de articulação, entendeu?*

Pesquisadora-colaboradora: *Vai convidar todos os municípios?*

Gestora-pesquisadora: *Precisa. A ideia é convidar todos os municípios, porque têm alguns municípios, como ela mesmo colocou, que já perderam força. Então a intenção seria de resgate.*

Gestora-pesquisadora: *Resgatar.*

Pesquisadora-colaboradora: *Porque tem alguns municípios que estão passando por problemas políticos, com prefeito, e aí acabou desestruturando.*

Gestora-pesquisadora: *E aí, gente, quem se propõe, então, para essa equipe de coordenação? Secretaria do fórum, porque a gente tem que sair daqui (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão 4-9-18).*

Realizamos uma reunião de planejamento no município de Santa Maria de Jetibá no dia 10 de outubro de 2018, para organizarmos o I Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. Estiveram presentes nesse primeiro encontro cinco gestores e a pesquisadora-colaboradora, para pensarmos na organização do encontro. Esses momentos de organização também se mostraram potencializadores para reflexões sobre o cargo de gestor e a importância desse fórum:

Gestora-pesquisadora: *Fortalecer o movimento. O objetivo é criar um espaço de discussão e reflexão sobre as demandas dos gestores.*

Gestora-pesquisadora: *Dos nossos anseios, das nossas dificuldades que a gente vai enfrentando.*

Gestora-pesquisadora: *Trazer para o grupo de onde partiu na verdade a necessidade.*

Gestora-pesquisadora: *Quais municípios estão na universidade, lá no grupo de pesquisa, né? Porque, nós precisamos fortalecer esse entendimento de que uma pessoa não pode fazer tudo dentro da Secretaria.*

Gestora-pesquisadora: *[...] nós estamos lá dentro da Secretaria dividindo todas as conversas. Tem um lado positivo.*

Gestora-pesquisadora: *Porque você fica mais ativo, mais contextualizado dentro das ações.*

Gestora-pesquisadora: *Mas tem uma dificuldade muito grande, que não é só para nós, porque existem as outras coordenações também, por exemplo na sala em que nós estamos, que nós continuamos nos intitulado como CREI (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Os gestores aproveitam esses espaços para dialogar sobre as questões específicas dos seus cargos que, muitas vezes, passam sem ser percebidas nas formações que lhes são destinadas, como essa questão do local do trabalho. Segundo eles, seria interessante ter um espaço próprio e separado para a realização desse trabalho, receber as famílias, oferecer assistência. Acreditamos que a compreensão de espaços separados está relacionada com o modelo de intersectorialidade, que pode contribuir no enfrentamento de desafios com quem teve seus direitos negados, buscando uma cultura de solidariedade entre os setores e usuários interessados, como a família, profissionais da educação e saúde (CUEVAS, 2015).

Porém, essa questão de intersectorialidade nos remete à compreensão da gestão gerencial, que carrega a concepção de descentralização que muitas vezes é considerada como uma modernização da gestão pública, como possibilidade de promover eficácia. Contudo, a autora Garcia (2009, p. 10) pensa que a descentralização dos gestores contribuiu “[...] para caracterizar uma ‘política de resultados’, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados com o mesmo investimento financeiro”.

Apesar dessas questões que nos fazem refletir sobre a descentralização dos setores, esse diálogo chama a nossa atenção pelo objetivo que elas relatam, que é criar um espaço de discussão e de reflexão sobre o mundo da vida (HABERMAS, 2012), ou seja, a realidade, pois só quem está vivenciando conhece as dificuldades e angústias. Compreendemos que as gestoras, que são integrantes do grupo de estudo-reflexão, levam para sua prática a compreensão de formação e de um espaço dialógico, que são conceitos defendidos no grupo.

Dessa forma, percebemos a organização do Forges pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2012), que se contrapõe à racionalidade técnica que não considera as vivências dos envolvidos. A racionalidade comunicativa busca “[...]”

apresentar uma solução a um desafio histórico concreto: desvincular a racionalidade da dominação, conjugadas na forma da razão instrumental” (ARAGÃO, 2002, p. 106).

Nesse sentido, acreditamos que a participação dessas gestoras no grupo de estudo-reflexão contribuiu para a articulação e posicionamento de forma reflexiva, defendendo ideias contra um sistema de imposição, buscando autonomia por meio de conhecimento e procurando garantir o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Gestora-pesquisadora: Santa Maria foi o município que mais teve aluno. Nós tivemos 14, né? [...] que já tinham recebido a terminalidade. Quando deu início ao ano que eles foram para os portões das escolas, eles foram impedidos de entrar.

Gestora-pesquisadora: Nós fizemos duas audiências, resultou no recuo [...], é aquilo que eu estava falando, nós seríamos o projeto piloto do Estado. Se desse certo aqui, o Estado todo iria acatar.

Pesquisadora-colaboradora: Que retrocesso!

Gestora-pesquisadora: Foi aí que a gente se uniu [...], a gente juntou todo mundo.

Gestora-pesquisadora: Mas, quem se manifestou diretamente foram vocês.

Gestora-pesquisadora: Dois municípios que se posicionaram não arredaram o pé: ‘Uai, que negócio é esse? Como assim?’ (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

Entendemos que existia uma articulação para a aplicação de um projeto, via Estado, mas que não entrou em vigor, por encontrar gestoras comprometidas com o direito à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial e com argumentos e propriedades de conhecimento para defender os direitos desses alunos. Reconhecemos que as questões de compreensão da legislação podem se confundir com as nossas vivências pessoais, colocando-nos em situações que parecem nos testar: será que todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, têm o direito de estar na escola? Assim, apropriamo-nos em Meirieu (2005, p. 43) para compreendermos que:

Educabilidade: a palavra é lançada. O grande desafio. A aposta fundamental: ‘toda criança, todo homem é educável’...e a história da

pedagogia assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação, contra a exclusão.

Ao tomar a educabilidade de todos como princípio da escola, Meirieu (2005) revela se tratar de um grande desafio, apontando como caminho a escolha da inclusão de todos nos processos de escolarização e o rompimento com a histórica exclusão dos sujeitos PAEE, há muito marginalizados. Assim, consideramos que o importante é que, mesmo às vezes se questionando e até não concordando, as gestoras continuam lutando e reivindicando o que está previsto na legislação, o direito de todas as crianças na escola.

As falas nos apontam que as reuniões de colegiado podem ser consideradas como um espaço de reflexão e de trocas de ideias, opiniões e angústias. Nesse sentido, torna-se importante destacar que, apesar de algumas angústias e dúvidas, as gestoras continuaram manifestando e dialogando sobre a criação do Forges, expondo as manifestações favoráveis à ação que aconteceram em outros espaços:

***Gestora-pesquisadora:** Então, vamos lá. Eu queria ler só esse relatório dessa reunião que teve lá, no interfórums, que foi após a conferência livre. Após a fomentação da criação desse Fórum de Gestores, a gente marcou um encontro com eles [...] em maio, você vê que a conferência foi em abril, certo? E aí, em maio, teve o interfórum que a gente marcou, só que só compareceram os mesmos municípios: Dores do Rio Preto, Santa Leopoldina, Serra, Conceição da Barra, Vila-Velha e Jaguaré, só!*

***Gestora-pesquisadora:** E esses municípios, foi quando?*

***Gestora-pesquisadora:** [...] no dia 14 de maio que aconteceu. Eu vou ler para vocês aqui o que foi discutido nessa primeira reunião (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Nesse espaço, estava presente uma representação de um grupo de mães e de outros profissionais da educação. Destacou-se:

[...] o objetivo da criação do Fórum de Gestores de Educação Especial, se institui na conferência livre, a partir do grupo de gestores que sentiram a necessidade de terem um espaço para discussões e aprofundamento das políticas públicas e demais temáticas da Educação Especial. Ressaltamos,

ainda, que, na conferência, os temas muito destacados foram a questão da tripla matrícula e a ausência de orientação da gestão do governo do Estado para o setor público, uma vez que as informações partiram da Federação Estadual das Apaes. Apresentamos a nota técnica do termo aditivo da cooperação técnica assinado pelos municípios, o qual altera a cláusula segunda das obrigações e dos recursos recebidos pelo Fundeb, relativos às matrículas dos alunos da Educação Especial no contraturno. Os municípios se abstêm do recebimento da segunda matrícula dos alunos no AEE na rede municipal de ensino, referente aos optantes pelos centros de atendimento educacional especializado das instituições conveniadas, além de arcar com o valor que exceder do disposto (RELATÓRIO DO INTERFÓRUM, 14-05-2018).

Interessa-nos compreender que o movimento para a criação do Fórum de Gestores foi debatido e refletido em diferentes contextos, enfatizando a necessidade específica desse espaço. Essa demanda foi levada para discussão pelos próprios gestores que ocupam esses lugares de reflexão. Esse movimento de levantar as demandas e defender os seus argumentos é entendido por nós pelo conceito da ação comunicativa em Habermas (2012, p. 148), compreendendo que é “[...] a forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem [...] orientada ao entendimento”.

Diante do exposto, a interação social, coordenada pelos atos comunicativos utilizando a linguagem, possibilita a autorreflexão crítico-colaborativa que, segundo Almeida (2010), pode colaborar para a emancipação e mudança da realidade dos envolvidos, ressaltando que “[...] a autorreflexão organizada exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam, e, mais, que os participantes se convertam em investigadores” (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 172). Assim:

O interesse pela emancipação é, na visão de Habermas (1987a), um interesse de independência de todo aquele que está fora; trata-se da busca por um estado de autonomia. A emancipação só é possível mediante a autorreflexão. Assim, a conquista da liberdade não se dá de forma individual, e sim coletivamente (ALMEIDA, 2010, p. 135-136).

Acreditamos que os gestores, ao promoverem o diálogo, esses espaços de fala e a reflexão nos diferentes contextos, estão buscando a autonomia e a liberdade, coletivamente, mas percebemos que ainda sentem a necessidade de apoio para alcançar essa independência, como podemos observar na fala abaixo:

Um gestor se posiciona dizendo que o Fóruns de Educação Inclusiva, Fórum Metropolitano de Educação Especial e agora o Fórum de Gestores de Educação Especial precisam se alinhar para criar potências e força nessa luta, para que o movimento não se perca. Coloca ainda que **o grupo de pesquisa da Ufes precisa apoiar esses movimentos de forma intensa**, uma vez que, para ele, fica complicada a saída da Secretaria sem um documento de uma instituição, já que o Fórum de Gestores ainda não tem uma marca registrada. Com isso propõe uma nova reunião envolvendo todos os fóruns, a fim de promovermos mais diálogo sobre as políticas de educação especial (RELATÓRIO DO INTERFORUM, 14-5-2018, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que, apesar das iniciativas, reflexões e posicionamentos que os gestores levam para esses espaços, eles ainda precisam do apoio e parceria com o grupo de pesquisa da universidade, buscando um diálogo sobre as políticas de Educação Especial. Nessa perspectiva, o conceito de ação comunicativa de Habermas (2012) contribui com o processo de formação continuada desses gestores, de modo que as demandas partam dos envolvidos, buscando um consenso que beneficie a todos. Dessa forma, a ação comunicativa:

[...] vem contribuir como fonte geradora de um processo de emancipação onde o homem, uma vez orientado **a partir de um processo problematizador, seja capaz de formular uma concepção crítica de realidade e de construir não só a sua autonomia, mas também a autonomia dos diferentes coletivos a que pertence**. Nesse movimento gesta-se a possibilidade de que, através da ação comunicativa, dialógica, este homem venha a libertar-se das amarras do poder constituído, fazendo de suas necessidades materiais uma ponte para o seu empoderamento (OLIVEIRA, R., 2011, p. 274-275, grifo nosso).

Compreendemos que esse movimento realizado pelos gestores é um processo problematizador e questionador da

realidade e que eles levam para o coletivo de forma crítica, buscando a autonomia desse coletivo. Podemos perceber, no diálogo a seguir, uma reflexão que busca compreender a trajetória seguida por esses profissionais que resulta nas ações que estão sendo propostas por esse grupo:

Gestora-pesquisadora: Mas a gente vem numa caminhada junto com a universidade na busca desse fortalecimento.

Pesquisadora-colaboradora: Há pelo menos oito anos, né? Desde que começou aquela pesquisa com os gestores, em 2010.

Gestora-pesquisadora: Eu acho importante a gente colocar esse movimento.

Gestora-pesquisadora: Eu também estava pensando nisso ontem. Acho que veio desde lá de trás, quando veio aquela pesquisa só para gestores, que foi da importância de formação para esse grupo, né?

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

O diálogo acima nos mostra a compreensão e necessidade dessa trajetória formativa que vem sendo realizada na Ufes, que se dedica à formação continuada dos gestores de Educação Especial, mostrando-nos a implicação desses profissionais como fomentadores desse processo argumentativo (ALMEIDA, 2010). Acreditamos que é possível encontrar, na fala dos gestores, os conceitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que são utilizados pelo grupo, como a construção de um espaço dialógico, considerando a realidade dos envolvidos.

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

Os gestores buscaram refletir sobre o percurso percorrido para efetivação desse espaço dialógico. Também refletiram sobre o momento vivido da Educação Especial, mostrando-nos assim, que as demandas políticas, desde o contexto nacional ao municipal, interferem diretamente na atuação do gestor:

***Pesquisadora-colaboradora:** Alguns municípios que não caminharam por algum tipo de dificuldade, para eles conseguirem um apoio, não é? De algum lugar para começar, retomar.*

***Gestora-pesquisadora:** Porque, gente, eu acho que o que tem nesse momento é um esvaziamento da gestão da Educação Especial muito grande.*

***Pesquisadora-colaboradora:** Exatamente! Perdeu força.*

***Gestora-pesquisadora:** Porque os municípios vão se organizando com poucas pessoas dentro das Secretarias e elas precisam concentrar inúmeras atividades, que assumem. Então você assumir, por exemplo, um livro didático, um Paebs, são coisas muito trabalhosas, mas elas já têm uma organização.*

***Gestora-pesquisadora:** Já têm toda uma estrutura.*

***Gestora-pesquisadora:** É para o Paebs dar aquela formação, organizar um roteiro de aplicação.*

***Gestora-pesquisadora:** Vai envolver todo mundo, mas vem pronto [...]. Mas nós, não. Na gestão de Educação Especial, nós não temos pronto.*

***Gestor-pesquisador:** Nesse histórico [...] fica muito em pauta a terceira matrícula, né?*

***Gestora-pesquisadora:** Aqui porque era um momento vivido, que veio com uma proporção muito grande, que cai, vai de encontro com essa fala [...] do esvaziamento da gestão da Educação Especial nos municípios. Por que, uma vez que as famílias optam pelo AEE da instituição conveniada, automaticamente, o que vai acontecer com a Educação Especial? A inclusão [...] no espaço comum, nas salas de ensino comum? O que vai acontecer? (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Para Almeida (2010), os interesses são constituídos pela história entre o mundo da vida e mundo objetivo. Segundo Habermas (2012), o princípio base da razão comunicativa se dá pela linguagem, por meio das interações sociais que acontecem no mundo da vida. Percebemos, na fala acima, que os gestores trazem a reflexão para sua realidade, para o vivido, associando com a práxis. De acordo com a Teoria habermasiana, o mundo da vida é como fonte:

[...] de um tipo de racionalidade – a racionalidade comunicativa –, capaz de se opor ao processo de dominação sistêmica e manter a autonomia dos indivíduos pela busca do entendimento. E argumenta que, em sua Teoria de Agir Comunicativo, considera o mundo da vida como fonte que assegura a racionalidade cognitiva, a validade normativa das ações dos indivíduos e o potencial emancipador da sociedade (BENTO, 2019, p. 157).

Compreendemos assim, que os gestores, ao se questionarem sobre o que está sendo imposto, argumentando de acordo com o vivido, estão buscando a emancipação, pois estão se opondo ao processo de dominação que está sendo imposto, questionando e argumentando, o que concebemos como:

[...] o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte vão para o encontro; lugar em que podem levantar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); lugar em que podem criticar e mostrar os fundamentos das suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 2012, p. 179).

Conforme o autor, todo agir é intencional e busca validar suas intenções no ato de fala. Nesse sentido, torna-se necessária a compreensão e as intencionalidades que emergem nesses contextos, que buscam o entendimento mútuo, compreendendo que, muitas vezes, podemos partir de um consenso provisório, que foi alcançado nesses espaços dialógicos, onde todos podem se colocar, sem qualquer tipo de coerção que impossibilite a exposição de ideias.

Os gestores defendem em suas falas esse compartilhamento de ideias e da necessidade de os profissionais da educação se manifestarem sobre as situações que estão sendo impostas, bem como das dificuldades que os profissionais na função da gestão encontram em participar ativamente das demandas dos seus respectivos setores:

Gestor-pesquisador: [...] essa pessoa, representante do Judiciário, ela deu algum parecer?

Pesquisadora-colaboradora: Até agora, ela não deu parecer nenhum.

Gestora-pesquisadora: Pois é, está vendo? É importante até nesse fórum já ter um posicionamento, ou instigar os outros gestores a buscar.

Gestora-pesquisadora: Porque a gente também precisa entender se esses municípios, se essas pessoas que estão ali, que estarão ou que já estiveram, se elas têm ciência do que significa. Porque, às vezes, acontecem algumas coisas por conta desse esvaziamento da gestão da Educação Especial. Um pega aqui, um vai no encontro lá [...] mas, quando eu estou dentro da Secretaria de Educação, eu não me posiciono: eu sou do ensino fundamental, sou da educação infantil, não sou da Educação Especial, então eu não me envolvo com essas questões.

Gestora-pesquisadora: Não de forma ativa e eficaz.

Gestora-pesquisadora: É para poder discutir (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

Entendemos que os gestores buscam parcerias para compreender as demandas que são apresentadas no trabalho por meio do diálogo. Eles se posicionam de acordo com o vivido, apresentando a realidade. Para Habermas (2012), a partir do conceito e pressupostos do agir comunicativo, os atores envolvidos para organizar seus planos de ação e de metas precisam de um acordo ou negociar sobre a situação ou consequências esperadas, ou seja, precisam de diálogo, compreensão e comprometimentos de todos os envolvidos.

O relato acima nos mostra que muitas vezes, os gestores estão à margem dessas discussões e/ou reflexões. Dessa forma, não contribuem/colaboram na tomada de decisão. Essa dificuldade apresentada pela gestora prejudica a comunicação, pois “[...] os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento” (ALMEIDA, 2010, p. 65), ou seja, se não há comunicação, não há entendimento.

Nesse sentido, os gestores buscam, por meio do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, a compreensão e implicação com o que está sendo discutido (CARR; KEMMIS, 1988), uma vez que, pela racionalidade comunicativa, mantém-se uma interação entre os envolvidos, buscando promover o “entendimento mútuo”, em que os atores exponham as suas expectativas e intencionalidades (HABERMAS, 2012). Os gestores buscam esse

espaço de aproximação e de parceria de forma dialógica, com a propriedade de conhecimento que seu cargo exige:

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

Gestora-pesquisadora: É exatamente para a gente se fortalecer.

Pesquisadora-colaboradora: Isso aí é uma fundamentação também para justificar a criação desse fórum, né?

Gestora-pesquisadora: Sim.

Pesquisadora-colaboradora: Porque o Fórum Nacional Capixaba pode vir questionando: 'Mas por que vocês estão querendo fazer isso?' Porque têm questões muito específicas da gestão. O fórum é ótimo, mas, como ele é muito aberto, ele não tem um foco específico.

Gestora-pesquisadora: Isso mesmo. É por isso que se fomentou a necessidade da instituição desse fórum de gestores, porque, quando perguntam: 'Mas se tem o fórum permanente, não seria o momento de unir?'. Não dá, porque os assuntos são distintos, a proporção é outra. Pode estar junto, mas esse tem que ser mais específico para nossas questões (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

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

Acreditamos que esse espaço discursivo assumido pelos gestores é decorrente dos pressupostos da formação continuada que vem sendo realizada pelo grupo de estudo-reflexão do qual são integrantes, que objetiva o desenvolvimento da autonomia profissional dos gestores, por nós concebidos como intelectuais críticos (GIROUX, 1997) e pesquisadores de suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988), buscando:

[...] potencializar a autonomia do grupo, ser capaz de compreender as demandas e necessidades dos profissionais e não demonstrar supremacia em suas necessidades e em seus conhecimentos, o que os remete a discutir a emancipação do grupo diante da própria pesquisa, pois a autonomia e a mudança dos sujeitos e de suas práticas estão atreladas a uma determinada

perspectiva de emancipação, uma emancipação de si próprios, uma libertação das amarras interiores constituídas ao longo dos anos diante de nossa imersão social e cultural (ALMEIDA, 2010, p. 208-209).

De acordo com a autora, sustentada nos pressupostos habermasianos, a emancipação demanda construção de conhecimento e reflexão com o outro, posicionando-se de forma contrária a todo tipo de dominação, opressão, exploração ou exclusão:

Gestora-pesquisadora: Mas eu acho que é isso, sabe? Nessa contextualização, cutucar tudo que vai permeando, transpassando pelo nosso trabalho, que vai nos instigando e que, muitas vezes, vai nos desanimando, porque, gente, se eu tenho várias funções dentro da secretaria, aí me cabe essa função da Educação Especial também, mas essa não tem nada pronto. Eu vou tender para onde? Para onde está pronto. Na gestão anterior, as gestoras, volta e meia, entram em contato conosco porque ficou sem [...], porque, se você não tem um gestor, não tem alguém lá que dá uma ajuda, ele não fica (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

A partir da fala da gestora, compreendemos a importância da formação e atuação reflexiva, crítica e ativa dessa gestora, analisando o contexto em que está inserida e mostrando que o gestor é um importante articulador das ações de forma comunicativa, pois:

O fortalecimento da competência comunicativa permite-nos participar, de forma mais reflexiva, crítica e ativa, das questões que afligem a sociedade. Se pretendermos superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, devemos pensar sobre que tipos de habilidades estão sendo desenvolvidos nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações, tendo em vista o entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 248).

De acordo com os pressupostos habermasianos, quando o entendimento mútuo se estende às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins, tem-se um agir comunicativo forte (CARVALHO, 2018). Assim, concordamos com Almeida (2010), quando nos aponta que os aspectos implícitos nos atos de fala possibilitam aprender e entender o outro, buscando alcançar o:

[...] consenso a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada (HABERMAS, 1987, p. 27, tradução nossa).

Entendemos que as concepções habermasianas, assumidas pelo grupo de estudo-reflexão, estão nas falas e nas ações desses gestores que integram essa formação continuada. Esses profissionais vêm, ao longo desses anos, investindo no processo formativo, buscando não só a apropriação de conhecimento proposto por Habermas (2012), como também os modos de uso desse conhecimento. Compreendemos esse movimento de institucionalização do Forgees como um movimento autônomo desses profissionais, como uma estratégia de mudança pautada na necessidade desse grupo. Ressaltamos, ainda, a importância do processo formativo e a parceria com o grupo de estudo-reflexão para concretizar essa demanda.

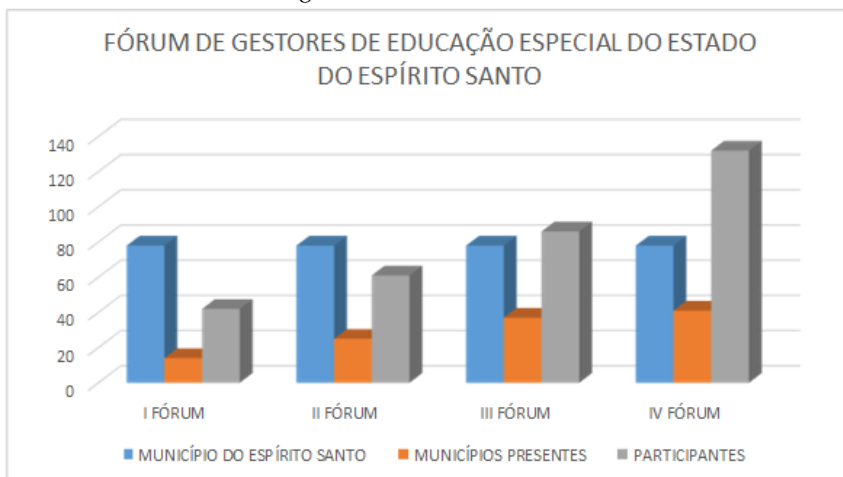
2. Reflexões e posicionamentos do Forgees: política, financiamento e formação continuada em foco

Neste item, analisamos as reflexões e posicionamentos do Forgees, considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020. O diálogo com os gestores, por meio dos dados produzidos nesses movimentos, possibilita-nos identificar as temáticas, as demandas e as ações dos gestores.

O Estado do Espírito Santo é composto por 78 municípios, os quais foram convidados para os encontros do Forgees, via e-mail e ligações para todas as Secretarias Municipais de Educação, fazendo o convite para esse momento de diálogo e reflexão.

Apresentaremos, a seguir, o gráfico que demonstra a participação dos municípios nas reuniões:

Gráfico 1 – Plenárias do Forgees



Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber pelo gráfico que, apesar de esses encontros não terem ainda alcançado os 100% de participação dos municípios do Estado, consideramos que o movimento realizado pelos gestores está em constante evolução, pois a cada encontro, os números de participação aumentam significativamente.

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

Tabela 1 – Participação nas plenárias do Forgees

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

Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

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

Professora convidada: A educação é um direito para todos. Nós temos uma dívida educacional com todos que, ao longo da nossa história, foram deixados para trás. Não só o público-alvo da EE, mas também todos os outros que não conseguiram, dívida com a pobreza, com os indígenas etc. Pensar a educação é pensar em ações afirmativas para garantir a educabilidade de todos, sem exceção. Precisamos de ações afirmativas que garantam essas possibilidades (Transcrição da I Plenária do Forgees, 24-10-2018).

Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma compreensão da realidade, da sociedade e os impactos que a educação tem nesses contextos. Para Habermas, a ação comunicativa tem importante contribuição para a realização de um diagnóstico e de construção de uma nova perspectiva educacional para superação

de problemas, pois o “[...] desenvolvimento da educação, no sentido da emancipação de professores e educandos, precisa articular-se às demandas do mundo da vida e sustentar-se em práticas comunicativas” (MUHL, 2009, p. 253).

Assim, consideramos que tanto o movimento do fórum, quanto as nossas práticas como profissionais da educação devem considerar a realidade dos envolvidos de forma reflexiva, autorreflexiva e crítica, por meio da comunicação, do diálogo, buscando a emancipação e a autonomia desses sujeitos. O nosso livro se baseia nos pressupostos da pesquisa-ação, nos quais nossos amigos críticos Carr e Kemmis (1988), que nos ajudam a entender essa constituição de grupo, nos alertam que os conflitos de valores pessoais, educativos, sociais e culturais são reais na convivência entre pessoas.

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

[...] cautela, paciência e persistência em encontrar caminhos possíveis para que todos possam participar dos discursos e juntos buscar argumentos fortes; dos participantes, o exercício da escuta sensível [...] e contribuir para que a produção de conhecimentos e a perpetuação de saberes tragam significados para as políticas e práticas educacionais, um outro/novo sentido para os dilemas vividos (ALMEIDA, 2010, p. 213).

Assim, consideramos que os gestores estão buscando um outro/novo sentido para os dilemas vividos. Entendemos que esse movimento de institucionalização do fórum foi pensando em efetivar essas possíveis mudanças, em um coletivo, buscando se fortalecer como uma forma de resistência para muitas questões que são impostas a esses profissionais, pois eles acreditam: *“Professora-colaboradora: [...] nesse movimento que está acontecendo hoje, que é a constituição de grupo para discutir, de forma colaborativo-*

critica buscando o fortalecimento de suas ações” (Transcrição do I Forgees, 24-10-18).

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

***Gestora-convidada:** A verba do aluno PAEE, que é um dinheiro que iria para o município e que está indo para a Apae? Temos que lutar pela matrícula dos alunos PAEE na escola comum. Estou enganada ou não se perde essa verba?*

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

***Gestora-pesquisadora:** Como se deu todo o processo inclusivo, **necessidade de repensar as políticas públicas**, no que tange à intersectorialidade. As pessoas estão sendo obrigadas a optar pelas instituições, mas as despesas ficam no governo. É preciso pensar em formas de envolver o setor de saúde e assistência social para garantir a AEE na escola comum. Resignificar os conceitos políticos para não perder força (Transcrição do I Forgees, 24-10-2018).*

A partir desses questionamentos e dessas inquietações dos gestores, é que se definiu a pauta da II plenária do Forgees, pois eles viram a necessidade de aprofundar as questões de política e financiamento da Educação Especial, considerando que essas demandas têm impacto direto na atuação do gestor. É nesse contexto que os gestores dos municípios de Viana, Nova Venécia, Vitória, Marataízes, Serra, Santa Maria, Domingos Martins, Vila-Velha e Cachoeiro de Itapemirim, se colocaram à disposição para compor o colegiado do fórum. Esse grupo terá a responsabilidade de organizar os encontros, e eu, como pesquisadora-colaboradora, assumi o papel de organizadora desses espaços de reunião do colegiado e atuo como uma ponte entre o movimento e a universidade.

Importante destacar que, apesar de existir essa parceria com a universidade, os gestores se preocupavam em demarcar o espaço

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

Gestor-pesquisador: Mas, assim, como fórum de gestores também, até a parceria da Ufes, mas eu acho que é uma centralidade, não é?

Gestora-pesquisadora: Não, a Ufes não pode ser o pivô da questão. O pivô da questão tem que ser o gestor, porque é uma bandeira do gestor [...]. A universidade vai ser o nosso apoio, vai estar junto conosco, mas quem tem que estar puxando mesmo é o gestor, porque, a partir do momento que é o gestor, a coisa realmente, o movimento ganha força real, de um profissional que está ali na luta, na vivência, no chão da gestão [...]. O Fórum permanente é o quê? Ele teve iniciativa dentro de onde? Da universidade, não foi?

Gestora-pesquisadora: Então. O diferencial do Fórum de Gestores é o quê? Ele iniciar do próprio gestor. É interessante? É.

Gestor-pesquisador: Autonomia dentro do grupo

Gestora-pesquisadora: Autonomia. É, exatamente, senão a gente perde o foco e perde o significado do movimento (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

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

Nesse processo, em que os gestores buscam a parceria com a universidade, mas também deixam marcada a sua autonomia,

como pesquisadora-colaboradora, precisávamos buscar nosso espaço de colaboração nesse grupo. Foi assim que começamos a atuar como colaboradora nessa organização, como secretária desse grupo, pois se fazia necessário, naquele momento, alguém que assumisse esse lugar:

Pesquisadora-colaboradora: Será que não convém fazer um e-mail para o fórum? Ou vocês acham melhor que cada município que for sediar mandar essas cartas? Ou fazer um e-mail, tipo, cada município que vai, já tem acesso ao e-mail do fórum e já recebe ali as confirmações e tudo? Fica mais fácil para controlar, não? O que vocês acham?

Gestor-pesquisador: [...] porque o fórum é realizado NO município e não é DO município.

Pesquisadora-colaboradora: Eu fico pensando, mesmo que seja Marataízes que vai enviar, entraria nesse e-mail e pede para confirmar.

Gestora-pesquisadora: Um e-mail do fórum né?

Pesquisadora-colaboradora: É, porque aí a confirmação, tipo assim, todo mundo pode ter acesso ao e-mail do fórum.

Gestora-pesquisadora: Depois, quando for em outro lugar, usa o mesmo e-mail.

Pesquisadora-colaboradora: É, pelo menos as informações já ficam lá, as listas (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).

Observando as questões operacionais para a realização do fórum, parecia-nos necessário centralizar as informações independentemente do município que fosse sediar o encontro. Dessa forma, tanto os contatos, quanto os documentos – como atas, lista de presença, relatórios – ficariam arquivados à disposição de todos os integrantes do colegiado responsáveis por essa organização. Assumir esse lugar foi importante como pesquisadora-colaboradora, pois compreendemos que “[...] o pesquisador está ao mesmo tempo presente com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação, e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional” (BARBIER, 2007, p. 69-70).

Assim, nessas questões de organização, como pesquisadora-colaboradora, fomos contribuindo, colocando-nos e recebendo demandas, buscando colaborar com o movimento dos gestores:

Gestora-pesquisadora: A lista.

Pesquisadora-colaboradora: A lista dos convidados, os endereços, o que tem que fazer e as confirmações também, se chegarem nesse e-mail institucional, a gente tem como controlar.

Gestora-pesquisadora: Fica mais fácil também, né?

Gestora-pesquisadora: Você vai criar?

Gestora-pesquisadora: Você faz, Islene?

Pesquisadora-colaboradora: Faço (Transcrição da reunião do Colegiado, 26-2-2019).

Entendemos que o livro caminha na direção de sua intencionalidade, que foi sendo desenhada de acordo com a necessidade que era apresentada pelo grupo. Assim, fomos nos posicionando, procurando o nosso lugar de colaboradora, mediadora e refletindo sobre as questões pertinentes tanto para o movimento dos gestores, como também para a compreensão da pesquisa:

Gestora-pesquisadora: Tá, mas agora eu acho que, como a pauta é o financiamento, tinha que focar nisso, né? Porque [gestora] não veio hoje, porque ela ficou de trazer essa questão do Regimento, isso é o que a gente já tem de experiência, de como fazer. Mas podemos conversar com ela depois.

Pesquisadora-colaboradora: Ela deve estar aqui hoje, à tarde.

Gestora-pesquisadora: Todo mundo vai ficar à tarde, aqui? Então, aí se de repente [gestora] vem à tarde, a gente já troca ideia com ela sobre essa questão do Regimento para o fórum (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).

Observamos que grupo se mostrava preocupado com a construção do Regimento do Forgees, pois essa demanda se apresentava muito forte. Os gestores buscavam regulamentar com um registro documental oficializando o movimento. Procurávamos também manter as reuniões do colegiado nos dias de estudos na Ufes com o grupo de estudo-reflexão, pois sabiam que era um dia em que todos estariam na universidade. Destacamos esse fato como um ponto que nos mostra essa ligação e parceria entre o movimento e a universidade.

As reuniões do colegiado não foram usadas somente para organização dos fóruns. Os gestores também aproveitaram esses

encontros para refletir sobre as demandas que estavam tendo em seus municípios:

Gestora-pesquisadora: *Deixa só falar agora uma curiosidade. Como vocês estão lidando com a questão do procedimento do AEE, com a questão da tripla matrícula? Das escolhas das famílias? Como estão fazendo com quem optou pelo AEE na Apae?*

Gestora-pesquisadora: *Ele não recebe o AEE [...] o que foi orientado e quem faz o AEE na Apae não vai receber o AEE na escola, porque, na hora do censo, dá conflito [...]. Mas o que conta? Isso as mães vêm falando, há uma pressão para eles fazerem o AEE na Apae, porque senão eles perdem a clínica.*

Gestora-pesquisadora: *Mas eles não fazem só o clínico.*

Gestora-pesquisadora: *Fazem, sim, na Apae, em Cariacica, Serra.*

Gestora-pesquisadora: *[...] eles não podem coagir as famílias a esse ponto [...]. Eles assinam um termo optando pela Apae e aí a gente dá o atendimento colaborativo, conforme a lei fala. Mas não tem mais essa terceira matrícula [...] essa terceira matrícula foi criada pelo Espírito Santo. Nenhum outro Estado da Federação faz essa terceira matrícula [...], mas há controvérsia com relação ao atendimento, porque a gente não faz o AEE para o menino. A gente faz essa rede colaborativa, entendeu? Ele não vai no contraturno, mas ele é feito no colaborativo (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).*

Consideramos o aproveitamento desses espaços de forma positiva, usando também para trocas, reflexões e ações da realidade. Os gestores aproveitaram os diferentes momentos para utilizar o que entendemos como um espaço formativo para os gestores também como um espaço de compartilhamento de situações, aflições e demandas que estão vivenciando nos *lócus* de trabalho. Acreditamos que esse compartilhamento também nos mostra a confiança que os gestores estavam sentindo com aquele espaço e com as pessoas na sala. Nesse sentido, a pesquisadora-colaboradora não se mostrava um impedimento para que eles pudessem falar sobre os temas relacionados com o cotidiano do trabalho na gestão.

As plenárias do Forgees, foram disparadoras de ações e posicionamentos políticos e formativos no Estado do Espírito Santo. O colegiado buscou se organizar e atender a algumas

demandas que se apresentaram como urgente. A primeira foi um posicionamento do Forgees referente ao termo de cooperação técnica. As reflexões sobre o financiamento da Educação Especial. Permearam o diálogo nos encontros do Forgees, conforme ressaltavam:

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

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

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

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

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

2019), resultando no III Forgees, sediado pelo município de Santa Maria de Jetibá/ES. A plenária desse fórum, aprovou uma reunião com a Secretaria Estadual de Educação para dialogarem sobre o repasse de verba para as instituições privadas, gerando custo para os municípios.

O colegiado foi recebido pela subsecretária de Educação no dia 18 de junho de 2019, quando foi aberto um espaço para exposição de ideias e argumentação sobre a existência e necessidade desse termo, pois:

***Pesquisadora-colaboradora:** Se já existe o Decreto nº 7.611, que prevê o repasse para instituição, não vemos necessidade de ter esse termo de parceria.*

***Gestora-pesquisadora:** Não tem que ter.*

***Gestora-pesquisadora:** Então por isso que a gente solicita que tira os municípios.*

***Gestora-pesquisadora:** É, porque se existem os Caees, se ficou autorizado pelo MEC, no decreto, que eles vão registrar o atendimento educacional especializado, por que tem que ter cooperação técnica? (Transcrição da reunião do colegiado, 18-6-2019).*

Os gestores levaram para a reunião argumentos, levantamento de dados financeiros, mostrando a realidade dos municípios e os problemas que esse termo de cooperação técnica tem causado, como exemplo, a pressão que as famílias estão recebendo para optarem pelo AEE nas instituições privadas. A Secretaria demonstrou abertura para o diálogo, solicitando que o colegiado redigisse uma carta⁵ e protocolasse na Sedu em nome do Fórum de Gestores de Educação Especial.

Nesse sentido, foi necessário que os integrantes do colegiado refletissem sobre as legislações que já garantem o repasse de verbas:

***Gestora-pesquisadora:** Olha, a estratégia do Plano Nacional de Educação, a Meta 4, a primeira coisa que fala é de financiamento, contabilizar para fins de repasse do curso de manutenção e desenvolvimento da educação básica e da legislação dos profissionais da educação, o Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular, que receba atendimento educacional especializado, sem prejuízo*

⁵ A cópia da carta consta no ANEXO A.

do conoto dessas matrículas na educação básica regular, primeira matrícula. E as matrículas efetivadas conforme o censo escolar mais atualizado na educação especial, oferecidas por instituições comunitárias, então tem que contabilizar essas duas matrículas e já vêm com uma meta federal, entendeu? Eles já têm essa garantia, tanto da matrícula na da educação básica, quanto da matrícula da instituição, desde que seja no censo. Quem bota isso no censo, realmente?

Gestora-pesquisadora: *Então nós estamos no caminho certo. Salas de recursos, a garantia do atendimento. A primeira coisa que fala é esse financiamento. Eles já têm isso como estratégia de contabilização (Transcrição da reunião do colegiado, 18-6-2019).*

Assim, a carta foi construída de forma colaborativa, com estudos, contando com a parceria dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo para sua finalização, conforme retratado na fotografia 1.

Fotografia 1 – Construção da carta Sedu



Fonte: arquivo próprio.

Entendemos que essa reunião e a construção da carta são importantes posicionamentos do Forgees, como um espaço político, de reflexão e união entre os gestores, lutando para garantir o direito e acesso à educação na escola comum. Consideramos, também, que se tratou de uma ação importante ação para o colegiado como grupo, pois os mesmos, puderam se unir e produzir um documento através de um trabalho colaborativo, que é concebido, nesta pesquisa, como um movimento que:

[...] busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas. A partir daí, permite-nos alcançar acordos comuns. Para indicar o trabalho colaborativo, precisamos de mais um parceiro, daí sua possibilidade concreta. É pela colaboração, pela divulgação desse trabalho, pelo contágio que as redes de colaboração vão expandindo e construindo identidades coletivas (ALMEIDA, 2010, p. 209-210).

Consideramos, assim, que a construção da carta para a Sedu foi um trabalho colaborativo, pois teve um objetivo comum, contando com mais de um parceiro nos mostrando a importância dessa ação para o processo de construção da identidade desse colegiado, com a necessidade de se colocar e assumir esse lugar,

onde os membros devem estar de acordo com as decisões democráticas do grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido, entendemos que o trabalho colaborativo é um indicativo do agir comunicativo forte de Habermas (2004, p.118b), caracterizado por uma intersubjetividade partilhada, na qual a vontade vai além das preferências individuais, “[...] num sentido forte tão logo o entendimento mútuo se estenda às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins”.

Assim, é na intersubjetividade partilhada, compreendida pelo agir comunicativo forte de Habermas (2004b), que consideramos que a parceria entre a universidade e o Forgees se consolida, na intenção de fomentar a capacidade de emancipação desse movimento. É a pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), perspectiva teórico-metodológica assumida neste livro, que tentamos olhar de fora, quando a reflexão é realizada na realidade.

O financiamento da Educação Especial foi uma demanda que se apresentou como uma preocupação nos três primeiros Forgees realizados em Domingos Martins, Marataízes e Santa Maria de Jetibá. Nesse sentido, o IV Forgees, foi marcado pela colaboração entre a universidade e as redes de ensino, iniciando um curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”,⁶ constitui-se como uma das ações do Projeto “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”,⁷ desenvolvido pelo Grufopees desde 2013, possibilitando a construção colaborativa de políticas públicas de Educação Especial, com o objetivo de

Colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais de Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada, tendo como foco o acesso e a permanência dos

⁶ Registro na Proex-Ufes nº 844.

⁷ Registro na Proex-Ufes nº 239.

alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da educação básica (CURSO DE EXTENSÃO, nº do Registro Proex: 844, p. 2).

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

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

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

Secretária municipal de Vitória: [...] a importância do momento de encontro entre gestores públicos da EE e a universidade, que é a instituição que o tempo todo nos instiga, nos inspira e nos orienta para o desenvolvimento das políticas educacionais, destacando a importância da coordenação do trabalho e desenvolvimento

dessa pesquisa (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifo nosso).

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

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

Ao pensarmos sobre a importância da política da Educação Especial, o professor Dr. Rogério Drago, representante do Centro de Educação da Ufes, ressaltou a importância de termos uma política de continuidade que não desconsidere o que já foi feito, que avance independente de partido, pois:

Diretor do centro de educação Ufes: tudo se inicia do zero e se iniciar do zero, não se chega nunca (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial política – IV Forgees, 8-8-2019).

Segundo o professor, existe uma prática comum nos municípios do Espírito Santo de descontinuidade da política, que, de acordo com Mainardes (2006, p. 49), “[...] refere-se às intenções e disputas que influenciam o processo político”, prejudicando a continuidade de uma política pensada para a educação. Mainardes (2006), ao dialogar com os autores Ball e Bower, propôs a produção da política escrita como uma possibilidade de assegurar a continuidade da política, assumindo:

[...] que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Compreendendo a importância dos professores e demais profissionais para o processo de construção e implementação das políticas, torna-se importante ter o auditório com mais de 150 profissionais da educação, entre gestores, professores, Secretários de Educação, superintendentes estaduais, na abertura de um curso de política e financiamento da Educação Especial:

Diretor do centro de Educação Ufes: [...] em um momento em que estamos percebendo um ataque frontal [...] de toda a educação [...], coordenar esse curso é de uma coragem muito grande, uma coragem para poucos. E o Centro de Educação se põe firme, forte, diante da resistência de não deixar que esse movimento se perca. Mesmo diante de movimentos tão ruins, nós vamos continuar mantendo as pesquisas, as práticas, as políticas, as discussões, porque eu acho que isso movimenta e faz com que as pessoas reflitam sobre o que está acontecendo (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial política – IV Forgees, 8-8-2019).

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

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

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

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

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

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

Gestora-pesquisadora: [...] a importância do processo formativo, durante esses anos, que fortaleceu e empoderou esse grupo para a fomentação e construção do fórum de gestores, com o objetivo de fortalecer, empoderar, ficar firmes na resistência e também termos um espaço onde nós mesmos pudéssemos lutar pela EE, na perspectiva inclusiva, e colocá-la em prática, acontecendo (Transcrição da abertura Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19).

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

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

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

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

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

As fotos a seguir registram a abertura desse movimento potente do curso de política e financiamento, oficializando a parceria entre o Grufopees e Forgees, os quais contam registrados como a equipe coordenadora do curso: Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida, Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, Prof.^a Dr.^a. Marileide Gonçalves França, Mestranda Islene Vieira

da Silva e Colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

Fotografias 2 e 3 – IV Fórum de Gestores de Educação Especial – Abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial



Fonte: arquivo próprio.

O curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial” ainda está em andamento, porém temporariamente paralisado devido à pandemia e ao momento de isolamento social. Importante destacar que tanto o Grufopees, como também o Forgees se reorganizaram para atender às demandas apresentadas nesse momento de isolamento.

O Grufopees, refletindo em novos meios e formas de garantir espaços discursivos e reflexivos nesse isolamento social, investiu em plataformas virtuais como: Instagram,⁸ Youtube,⁹ Facebook,¹⁰ site da Gestão da Educação Especial da Ufes¹¹ e aplicativos para encontros do grupo de estudo-reflexão, mostrando-se como importantes ferramentas de comunicação e formação. Percebemos que a forma com a qual o Grufopees tem organizado os debates, os assuntos e os cursos tem sido aprovada pelos usuários, pois a página do Youtube, que começou em 29 de abril de 2020, é seguida por quase cinco mil pessoas. O Grufopees tem investido

⁸ Grufopees - Ufes

⁹ Grufopees - Ufes

¹⁰ Grufopees - Ufes

¹¹ <http://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

nesses espaços para cursos e formações on-line, buscando garantir os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como eixo condutor para a construção de conhecimento, políticas e práticas inclusivas.

O Forgees, por meio do colegiado, redigiu uma nota de repúdio destinada ao: governador do Estado do Espírito Santo; Ministério Público; Undime; UNCME; secretário Estadual de Educação; secretários Municipais de Educação, repudiando:

[...] a adoção do Ensino a Distância, pois considera que essa ação transfere e responsabiliza as famílias pelo ensino que estava em curso nas escolas, atribuindo para os próprios estudantes a responsabilidade pela sua aprendizagem dos conhecimentos escolares e gerenciamento de atividades (NOTA DE REPÚDIO, 2020, p. 1).

Com o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, muitas estratégias e discussões estavam permeando o campo educacional, o que levava, inicialmente, à adoção do ensino a distância, mas, segundo os profissionais da educação, não era considerado o ideal. Nesse sentido, o colegiado fez uma carta se posicionando sobre um parecer do Ministério da Educação, que abria possibilidade para o *homeschooling*, que não é permitido em nosso país.

Entendemos que esses gestores, ao assumirem esse movimento de questionar e refletir sobre essas demandas, adotando um caráter coletivo, superando questões individuais e imediatistas, podem ser considerados intelectuais crítico-reflexivos (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; CONTRERAS, 2012).

Neste momento de pandemia e isolamento social, os grupos têm se articulado de forma colaborativa buscando o fortalecimento das redes, como resistência, visando a garantir uma educação de qualidade. Esse movimento, em parceria com o Grufopees, tem alcançado uma maior visibilidade pelo uso das redes sociais, onde essas plataformas virtuais, tem se mostrado como mais uma possibilidade de colaboração, reflexão e de resistência diante do contexto vivido.

CAPÍTULO V

PALAVRAS FINAIS

A dificuldade de encontrar, para poder exprimir, aquilo que, no entanto está ali, dá impressão de cegueira. É quando, então, se pede um café. Não é que o café ajude a encontrar a palavra, mas representa um ato histórico-libertador, isto é, um ato gratuito que liberta (Clarice Lispector)

Ao assumirmos, neste livro, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, implicamo-nos, mergulhamo-nos na temática quanto nos foi possível, concomitantemente em um processo de reflexão crítica, em um constante movimento de ação-reflexão-ação. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permite essa aproximação e envolvimento com os participantes-autores-colaboradores, o que nos possibilitou um ambiente confortável e confiável para conduzirmos e sermos conduzidos durante a pesquisa.

Objetivamos, no nosso percurso vivido, colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa. Assumimos, então, a autorreflexão colaborativo-crítica como pressuposto teórico e metodológico de condução desta investigação e do nosso aprendizado. Nesse sentido nos debruçamos para compreender a trajetória formativa dos gestores de Educação Especial, membros do Gergees/Grufopees e os processos de negociação e organização para a constituição do Forgees, bem como as ações disparadas por esse movimento.

Diante da importância e da necessidade dos movimentos formativos dos gestores públicos de Educação Especial, a nossa aposta teórico-metodológica busca a construção coletiva,

possibilitando espaços de diálogo, trocas, aprendizagem do/em grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo esses autores, a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma forma de investigação autorreflexiva que parte da realidade dos envolvidos, buscando o diálogo, a compreensão da própria prática de forma reflexiva, mudança da realidade e situações nos contextos nos quais estão integrados.

Compreendemos, nesta investigação, que a formação continuada, na perspectiva crítica, é um desafio, mas, conforme os dados apresentados, ela também se mostrou uma possibilidade possível e viável. Vimos, assim, um comprometimento de um grupo de profissionais: professores universitários, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, graduandos e profissionais das redes de ensino, todos dispostos a desconstruir o modelo tradicional e tecnicista de formação e, se desafiarem em um trabalho coletivo, de grupo, aproximando a universidade das redes de ensino e partindo das demandas do contexto vivido, possibilitando um “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

Buscamos mostrar que a formação continuada, na perspectiva crítica e a consolidação de um grupo de estudo-reflexão não acontece de uma forma linear e nem existe uma “receita pronta”, pois, ao longo desses anos, o próprio grupo foi aprendendo a trabalhar de forma coletiva, entendendo os processos da mediação das demandas, compreendendo que cada integrante tem um tempo e forma de aprendizagem, de implicação e de consolidação de conhecimento.

Assim, observamos que os profissionais foram se constituindo gestor no decorrer do processo de formação continuada, na medida em que avançavam na compreensão de que seu cargo não se restringe somente a questões pedagógicas. Ao longo do processo de pesquisa-formação, os gestores foram gradualmente percebendo que se a gestão pública é atravessada e implicada por questões políticas, administrativas, financeiras, dentre outras, exigindo desses profissionais conhecimento, argumentação, posicionamento, constante atualização, ou seja, é

um processo contínuo de formação e aprofundamento nas questões relacionadas ao cargo.

Dessa forma, esperamos contribuir com o avanço do conhecimento no que se refere a formação continuada do gestor público de Educação Especial, que contribua para superarmos a discriminação, trabalhando na perspectiva inclusiva, sensível às diferenças individuais e culturais das minorias, o que pode/deve ser almejado em uma democracia, a partir da criação de “[...] direitos grupais específicos, políticas de equiparação e outros arranjos que levem a uma efetiva proteção das minorias” (HABERMAS, 2002, p. 166).

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

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

Muitos foram os debates, reflexões e argumentação para a institucionalização do Forgees, o que entendemos como necessidade de amadurecimento e comprometimento para os profissionais de educação assumirem essa ação. Desde o início, trabalhamos juntos, de forma colaborativa, para que ninguém se sentisse sozinho. Buscamos ser o “amigo-crítico” (CARR; KEMMIS, 1988) desse movimento, deixando as questões individuais e assumindo as demandas do grupo (HABERMAS,

2012). Ao observarmos o modo como esse grupo de gestores se dispôs a organizar e pensar o Forgees, encontramos, em suas falas e ações, o reflexo das concepções de formação do Grufopees, ao entenderem que todos serão responsáveis pelo Forgees, trabalho coletivo, que as decisões serão tomadas em grupo, objetivando o fortalecimento, apropriação de conhecimento e autonomia.

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

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

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. (org.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-24.

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

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

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

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. *In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). Formação e gestão em educação especial*: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 107-134.

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

(org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1, p. 101-126.

ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217129.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ALMEIDA, M. L.; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris, 2012. p. 141-160.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1098-1118, nov. 2017.

ALVES, J. B. **A relação entre pesquisador e participante em um grupo de estudo-reflexão em educação especial**. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2017.

ARAGÃO, L. M. C. Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

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

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio, e políticas sociais. **Revista Educ.Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 7 ago. 2019

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-

20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686667/artigo-60-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> em 17-05-2019. Acesso em: 15 jan 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

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

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

CARVALHO, D. S. **A Construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CÔCO, V. A. A configuração do órgão gestor da educação municipal: abrangência, espacialidade e orquestração do trabalho. *In*: CÔCO, V. (org.) **Desafios na gestão: Secretarias Municipais de Educação**. Vitória: Proex/Ufes, Vitória. 2014, p. 16-41. comparada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2014

CONAPE. **Conferência livre**: Mesa Educação Especial. Vitória/ES, 24-8-2018a.

CONAPE. **Carta do Espírito Santo**. CONAPE, Vitória, 2018b.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: Quais origens e quais trajetórias?. **Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

CUEVAS, M. R. C. Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2015

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M (org.). **Educação especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p.17-34.

DIB, S. F. **Administração discursiva nas bibliotecas universitárias brasileiras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro em convênio com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Número especial.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da Educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991- 2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

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

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. *In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco.* São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 87-105.

GOMES, L. R. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 33, p. 231-250, 2009.

GOMES, L. R. O consenso como perspectiva de emancipação implicações educativas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. **GT: Filosofia da educação**, n.17 p. 1-16, 2007.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Sthephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, set./dez. 2016.

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

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

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

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

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.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. Dialogando com os movimentos de gestores em formação. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Apris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012b. p. 269-282.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos[...]** Porto Alegre: Faced/Nepie/UFRGS, 2010. 1 CD.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

LEPED. UNICAMP. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEE-PEI (MEC/2008)**. Campinas: Unicamp, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na Educação Básica: análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7454/5234>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional nº 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MERCADO, E.; FUMES, N. A educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos[...]**. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-086, 2002.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipatório. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial**: constituindo caminhos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, R. N. C. O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de J. Habermas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 267-283, jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 18 jan. 2019.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PANTALEÃO, E. Política e gestão da educação. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 11-18.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36 n. 3, p.763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28 n. 2, p.11, 23 jul./dez. 2002.

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.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

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

PRIETO, R. G.; GIL, I. J. P. C. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2011.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da rede de ensino público de Manaus. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, abr./jun., 2019.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

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.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SILVA, N. V. **A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Marataízes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

SILVA JUNIOR, S. V.; OLIVEIRA, S. S. B. A política de inclusão em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores. *Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico (Educitec)*, v. 2, p. 1-16, 2015.

VIEGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de Atendimento em Cacheirinha/RS. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, A. B.; CUEVAS, M. R. C.; RAMOS, I. O. Os movimentos disparados pelo curso de gestores públicos em educação especial: o que dizem os planos de trabalho elaborados pelos sujeitos em formação?. In: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 191-207.

SOBRE AS AUTORAS



ISLENE DA SILVA VIEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realiza estudos na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Graduada em Pedagogia pela UFES, atua como professora na rede municipal de ensino da Serra/ ES. Membro do grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq).



MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA (ORIENTADORA)

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atua na graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/CE (PPGMPE) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFES. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação. (Grufopees/CNPq).