

O CONSTITUIR-SE GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS SOBRE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Alana Rangel Barreto Soave¹

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Mariangela Lima de Almeida²

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Eixo Temático 5: Formação de Professores

RESUMO

Visando assegurar o direito à Educação para todos pela via dos processos de escolarização que abarquem as diferentes demandas de aprendizagem, o município de Domingos Martins-ES tem empreendido esforços no sentido de ofertar formações continuadas que possam, a partir dos processos dialógicos das relações intersubjetivas entre os profissionais e da autorreflexão crítica, constituir espaços de discussão que promovam mudanças nas ações e que favoreçam a assunção de um sistema educacional cada vez mais inclusivo. Em se tratando dos aspectos concernentes aos alunos público-alvo da Educação Especial, tais ações são realizadas pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva- CREI, que conta atualmente com dois profissionais responsáveis pela gestão desses processos. A partir disso, ganha força a indagação de quem forma os profissionais responsáveis por esta formação. Dessa forma, o presente trabalho objetiva tecer diálogos sobre como os gestores públicos que atuam no CREI de Domingos Martins vêm assumindo esse lugar do “constituir-se gestor”, considerando as suas trajetórias formativas. Para tanto, utiliza como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, dialogando com os pressupostos da Teoria Crítica de Habermas. Para a realização deste artigo, foram utilizados os dados produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada e de registros realizados em diário de campo de momentos de planejamento junto aos gestores. Uma análise preliminar permite-nos considerar que a constituição desse profissional é atravessada por diferentes experiências ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica. Contudo, estar vinculado a um grupo de pesquisa da universidade cujo cerne é uma perspectiva de formação crítica e de colaboração os coloca como investigadores de sua própria prática, gerando um saber compartilhado e favorece a assunção de sujeitos críticos e emancipatórios de suas práticas. Assim, vislumbram-se transformações em nível local que possibilitam a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Gestão da Educação Especial. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Formação continuada.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado Profissional em Educação- PPGMPE/UFES. E-mail: rangelalana@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFES. Professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado Profissional em Educação- PPGMPE/UFES e do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFES. E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Introdução

Atualmente a discussão de políticas públicas em diversos países encontra-se dotada de uma característica de extrema relevância, atrelado à discussão do direito à educação escolar: trata-se do direito à diferença, dentre os quais se erige, também, os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Compreendemos tais pessoas que não ficaram fora desse processo de lutas sociais que culminaram em avanços na área educacional, uma vez que, ainda que gradual e lentamente, têm tido garantias legais que legitimam os seus direitos sociais e que, paulatinamente, tem sinalizado para a necessidade de constituição de sistemas educacionais inclusivos, tendo por premissa movimentos a nível internacional que fomentam o ideal de educação para todos.

É importante rememorar que, no Brasil, a partir da década de 2000 tem ocorrido um crescente aceno dos dispositivos legais para [...] “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para **todos** os alunos” [...] (BRASIL, 2008, p. 5- grifos nossos), - neste caso em específico aos alunos público-alvo ou com indicativos à Educação Especial. Observa-se tal movimento de maneira mais ascendente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI-, em 2008, que delineou o alunado público-alvo pertencente a esta modalidade de ensino, definindo-os como [...] “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 10).

Destacamos ainda que, em âmbito nacional, estudos como o de Caiado e Laplane (2009), no contexto pós- promulgação da PNEEPEI, já apontavam tensões no que concerne ao provimento do direito à Educação e à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial por parte dos sistemas de ensino, no que diz respeito ao cumprimento das demandas por qualidade e da apresentação de resultados socialmente considerados satisfatórios, sobretudo quando se consideram as lacunas históricas presentes na formação de profissionais da Educação. Tal constatação é endossada por Baptista (2015) ao reconhecer que as redes brasileiras, em sua grande maioria, não possuem um acúmulo de experiências e

recursos nessa área específica, haja vista que, historicamente, esta área apresenta a primazia das instituições privadas na oferta de atendimento a este público. Dessa forma, expandimos a nossa ótica, também, para os profissionais cuja responsabilidade é gerir todas essas demandas nos órgãos centrais de atuação, dentre os quais as secretarias municipais e estaduais de Educação, quais sejam: Os gestores públicos de Educação Especial, cujo surgimento institucionalizado deu-se apenas na década de 2000, com a Resolução nº 02/2001, pela via da constituição de um setor de educação especial nas redes de ensino.

No entanto, apesar do percurso temporal transcorrido, ainda são incipientes os movimentos de formação continuada para os gestores dessa modalidade como forma de política pública para o fortalecimento da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com acesso, permanência e qualidade socialmente referendada, haja vista que até o presente momento não há nenhuma legislação a nível nacional que regulamente ou sistematize a formação dos profissionais que atuem para além dos muros escolares.

Em âmbito local, pesquisas desenvolvidas sobretudo na última década no Espírito Santo (JESUS et al., 2015; ALMEIDA, SILVA, ALVES, 2017; ALMEIDA, BENTO, SILVA, 2018) assinalam que também se fazem prementes estudos que se debruçam sobre os processos formativos dos gestores de educação especial, pois ainda são encontradas fragilidades que se manifestam nos sistemas de ensino e que, por conseguinte, apresentam-se como entraves para a efetiva implementação das políticas públicas que favoreçam à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Ainda no bojo de implementação de uma educação em uma perspectiva inclusiva, Jesus, Pantaleão e Almeida (2015) sinalizam os desafios enfrentados pelos gestores públicos de Educação Especial do Estado do Espírito Santo ao relatarem seu processo de pesquisa-formação. O estudo revelou que havia [...] “a existência de entraves de cunho político-administrativo que dificultam a atuação dos gestores e a implementação dos planos de trabalho/ação, cujos objetivos giram em torno da

garantia de acesso, e permanência, de todos os alunos a um ensino de qualidade” (JESUS, PANTALEÃO E ALMEIDA, 2015, p. 14).

A partir das considerações acima tecidas, cabem então indagações que tensionam que tipo de formação foi ofertado para que houvesse a constituição de um gestor apto para assumir o setor da educação especial e as conseqüentes demandas que emergiriam, considerando que geralmente é neste setor da secretaria que são criadas as normativas e orientações pedagógicas e administrativas que regerão a vida escolar do aluno PAEE. E também quem está formando os gestores responsáveis nos sistemas públicos pela realização de tais ações e quais desafios são enfrentados neste processo.

Visando refletir sobre essas questões é que, neste artigo, que se estabelece como um recorte de uma pesquisa de mestrado ainda em curso, objetivamos tecer diálogos sobre como os gestores públicos que atuam no Centro de Referência de Educação Inclusiva-CREI-, do município de Domingos Martins, vêm assumindo esse lugar do “constituir-se gestor”, considerando os seus percursos profissionais e as suas trajetórias formativas e os desafios vivenciados para o exercício da gestão que administre as demandas dos processos de educação escolar para o alunado público-alvo da referida modalidade de ensino.

Vale ressaltar que a escolha do município de Domingos Martins para nosso estudo se deu por meio da participação dos gestores do município no grupo de pesquisa intitulado “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES)”- do qual somos integrantes-, pelo interesse na produção de conhecimentos de municípios cujos contextos ainda são pouco conhecidos e como um desdobramento da pesquisa realizada pelo grupo. Assim, acreditamos que é preciso investir em estudos que subsidiem discussões sobre a formação continuada de gestores sob a ótica da construção de conhecimento com o outro, a partir das demandas que emergem de seus contextos e de maneira alternativa à racionalidade técnica, visto que essa forma de conceber o conhecimento “[...] tende antes a substituir a ação ilustrada pelo controle técnico” (HABERMAS, 1987, p. 146), apresentando uma visão reducionista e de aspecto meramente burocrático e desprezando o aspecto pedagógico das práticas de gestão e descaracterizando o

viés emancipatório e crítico-reflexivo que deve pautar as práticas educativas em todas as suas dimensões, inclusive na gestão educacional.

As contribuições de Jurgen Habermas

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

O teórico acredita que esse comportamento demonstra a “fé da ciência em si mesma”, a qual, considerando as diversas formas de saber somente de acordo com as regras do saber científico-naturalista, inviabiliza que o saber científico seja enxergado como mais uma forma de saber dentre tantas outras maneiras possíveis (CARR; KEMMIS, 1988). Partindo da premissa de que, dada a diversidade e heterogeneidade humana os diferentes conhecimentos emergem, também, de diferentes interesses, Habermas refuta os princípios de aplicabilidade da lógica de uma suposta neutralidade e objetividade científica, de maneira que questiona a pretensão da ciência de estabelecimento de normas para julgar todos e quaisquer tipos de saberes. A partir dessas considerações inquietantes, cabe-nos uma indagação: Afinal, de que maneira Habermas concebe o conhecimento? Encontramos, assim, em Carr e Kemmis (1988, p. 147) pistas que nos guiam a refletir sobre o fato de que

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

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

Todas as considerações acima tecidas conduzem-nos à reflexão sobre os processos de formação de profissionais da educação, em que ainda perdura a lógica da racionalidade instrumental de maneira arraigada. Considerando que neste trabalho teceremos diálogos sobre os processos formativos dos gestores de educação especial, acreditamos que

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

A Pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica

Guiadas por pressupostos que convergem para a compreensão de que [...] “entender as instituições educacionais [e os sistemas de ensino], hoje, pressupõe compreendê-los e colocar em relação com novos paradigmas acerca das funções do conhecimento [...]” (LIMA & GOMES, 2002, p. 166) fizemos a opção pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, a qual, ao assumir a natureza qualitativa, assume como proposição o rompimento com o paradigma positivista já instituído, o qual apregoa uma relação hierárquica entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, cujos pressupostos estejam alicerçados em [...] “uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, com o outro” (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A respeito desta metodologia de pesquisa, é importante ressaltar que a pesquisa-ação, no campo educacional, tem assumido diferentes vertentes epistemológicas enquanto uma estratégia para a formação de profissionais da educação (FRANCO; BETTI, 2018). Cabe, então, demarcarmos que nossa opção metodológica é pela pesquisa-ação em sua acepção colaborativo-crítica, cujo pilar de sustentação é o compromisso com a produção de conhecimento atrelada à emancipação dos sujeitos coparticipantes da pesquisa, concebidos sob o prisma de um profissional intelectual crítico (CARR e KEMMIS, 1988), guiada pela perspectiva dialética.

Tal decisão comunga, também, dos preceitos partilhados pelo grupo de pesquisa a que pertencemos - GRUFOPEES - o que sustenta também a relevância e contribuições teórico-metodológicas deste estudo ao debruçar-se sobre a realidade de um contexto local. Mais que isso, ocorre de maneira enredada à teoria crítica de Habermas (2012), concebendo uma outra /nova forma de pensar a formação continuada de profissionais da educação, rompendo com a lógica da racionalidade técnica que tradicionalmente e de maneira hegemônica a vem sustentando, sem o compromisso de emancipar os sujeitos, apenas regido sob uma lógica reprodutivista e de dominação do conhecimento e dos sujeitos.

Desse modo, ao propormos colaborativamente nos debruçarmos sobre os modos de gerir desse gestor e de sua formação pela via da pesquisa-ação, corroboramos com a concepção de Carr e Kemmis (1988, p. 14) ao discorrerem que “a natureza colaborativa da pesquisa-ação organiza os profissionais em grupos colaborativos como objeto de sua própria formação, consciência e conhecimento e, ao fazê-lo, cria um modelo de organização social racional e democrática”.

Por fim, assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como propulsora da construção de novos rumos na formação e constituição dos processos de gestão da educação da educação especial, apostando em processos de autorreflexão, reelaboração de conceitos e sinalização de novos rumos para a assunção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos, reverberando tais ações no contexto das unidades escolares, pois não podemos nos alijar de que esta ainda se constitui como uma poderosa instituição da garantia

do direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial, podendo converter-se em uma instituição que inclui ou, também, de exclusão.

ENREDOS DO CONSTITUIR-SE GESTOR: DIÁLOGOS INICIAIS

Com vistas a iniciar a tessitura de diálogos sobre como os gestores públicos que atuam no Centro de Referência de Educação Inclusiva-CREI-, do município de Domingos Martins, vêm assumindo esse lugar do “constituir-se gestor”, considerando os seus percursos profissionais, as suas trajetórias formativas e os desafios vivenciados para o exercício da gestão, é necessário, primeiramente, realizarmos algumas pontuações com relação à organização da rede municipal educacional do município.

Destarte, os aspectos concernentes à gestão da organização dos processos de educação formal que competem ao município são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Esportes- SECEDU. A este órgão está vinculado o CREI, que se configura como o setor atuante na SECEDU para as demandas educacionais dos alunos PAEE matriculados na rede municipal de ensino e as ações voltadas para os profissionais que atuam diretamente com este público. Atualmente é composto por dois integrantes: Uma pedagoga, que responde pela coordenação, e um psicólogo.

Nosso contato com os gestores de Domingos Martins deu-se ainda no ano de 2019, quando, ao ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação de Mestrado Profissional em Educação, passamos também a compor o GRUFOPEES. Destacamos que, neste período, o grupo estava implicado com a pesquisa intitulada “Formação de profissionais da Educação e Pesquisa-Ação – Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial”, visando aprofundar o diálogo teórico-prático entre gestores, pesquisadores e profissionais da escola. Assim, objetiva analisar/colaborar com os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE em contextos capixabas (redes municipal e estadual de ensino) pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada, bem como compreender processos e

concepções relativas à formação de profissionais da educação, considerando a educabilidade desse alunado em contextos nacionais e internacionais.

Pela implicação desses gestores nesta pesquisa, pelos preceitos partilhados pelo grupo de pesquisa a que pertencemos-GRUFOPEES- e que o sustentam justificam o nosso interesse ao debruçar-nos sobre a realidade de um contexto local. Assim, foi engendrada no âmago de um grupo de pesquisa que já possui uma trajetória considerável de parcerias com municípios capixabas para investigar e colaborar com os processos de gestão da educação especial, sendo fruto de um trabalho concebido na coletividade.

Já no segundo semestre de 2019 realizamos duas visitas ao CREI, com vistas a nos aproximarmos do contexto a ser pesquisado e compreendermos a dinâmica de trabalho instituída no Centro de Referência, a partir da observação participante. Em fevereiro de 2020 realizamos o primeiro espaço discursivo com toda a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Em março, realizamos uma entrevista semiestruturada com os dois gestores municipais de Educação Especial, nas instalações do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Buscamos fazer uma escuta sensível (BARBIER, 2002) da narrativa dos gestores a partir de 04 eixos, a saber: A formação Inicial e Continuada dos Gestores e sua implicação com a Educação Especial; A história da Educação Especial no município de Domingos Martins; Processos Formativos na Perspectiva da Educação Especial/Inclusiva no município; O aluno PAEE no contexto da rede educacional municipal de Domingos Martins. Como um recorte da pesquisa, os dados que serão aqui apresentados foram produzidos a partir dessa entrevista e de registros realizados em diário de campo de momentos de planejamento e interação junto aos gestores.

O PERCURSO FORMATIVO

[...] Eu tinha terminado a graduação- que eu fui estudar mais velha. Eu fiz magistério- e eu fui naquela pressão do governo federal de que todos os professores precisavam ter ensino superior naquele momento. E quando eu terminei a graduação-eu terminei na FAESA. [...] Aí eu fiz o processo seletivo daqui para a especialização *latu senso* de Infância e Educação Inclusiva. Então eu terminei lá e vim pra cá (UFES) para fazer a

especialização por conta dos professores que eu tinha. Aí nessa época uma técnica da secretaria fez um movimento lá na secretaria e aí eu conversava muito com ela sobre [a inclusão], porque aí eu tinha tido as disciplinas na graduação e vim para essa especialização [...] (**Gestora municipal de Educação Especial- Transcrição de Entrevista realizada em 10/03/2020**).

No excerto acima exposto, percebemos que a formação inicial da gestora foi perpassada por dois momentos, quais sejam: A princípio, a formação realizada no âmbito do curso de magistério, e, posteriormente, a graduação de licenciatura em Pedagogia, na qual sinaliza que teve acesso às disciplinas que discutiam sobre a questão da inclusão educacional. É importante rememorar que a Lei nº 9394/96, em seu artigo 62, preconiza que a formação de docentes para a atuação na educação básica deverá ocorrer nível superior, pela via de licenciaturas. Já em 2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena prevê, no art. 2º, II, “[...] o acolhimento e o trato à diversidade” e que deveria, em seus currículos, abranger conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com “necessidades educacionais especiais”.

Neste sentido, a formação inicial da gestora parece já caminhar na perspectiva de formar um profissional com o olhar sensível para a diversidade e inclusão educacional. A esse respeito, concordamos com Caetano (2009, p. 25) quando sinaliza que a formação inicial de profissionais da Educação pode se constituir

[...] não somente como a possibilidade de um novo entendimento sobre a diferença, diversidade e deficiência em sala de aula, mas também na construção de outras e possíveis práticas educacionais que promovessem a inclusão escolar e a aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Saviani (2010) ao afirmar que as diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores contemporâneos são, de maneira dicotômica, extremamente restritas no campo teórico-prático e demasiadamente extensivas e generalistas pelas diferentes atribuições- docente, gestor, pedagogo, dentre outros- imputadas aos profissionais em um único curso, além das diversas temáticas que o perpassam. Contudo, a formação inicial realizada enquanto docente parece ter fornecido à gestora subsídios para identificar e reconhecer as lacunas da formação inicial e a necessidade de aprofundamento na temática da inclusão

escolar por meio de formações continuadas. Identificamos esse aspecto em sua busca por um curso de especialização sobre Infância e Educação Inclusiva, promovida pela Universidade em 2007.

É importante ressaltar, ainda, que, desde então, a gestora tem participado ativamente de pesquisas e formações que vêm sendo ofertadas pela Universidade que focalizam os processos da gestão da Educação Especial, permitindo assim que o município de Domingos Martins possua uma considerável trajetória de parceria com a Universidade em ações que tratem dessa modalidade de ensino.

Considerando esse aspecto, julgamos ser relevante levar em conta esta implicação da gestora com os movimentos instituídos pela Universidade como um item que carecesse de análise para a sua trajetória formativa. Assim, ao indagarmos como ela avaliava a sua vinculação ao GRUFOPEES no sentido de contribuir para a sua formação continuada, obtivemos o seguinte relato:

Eu já falei com ele [menciona o outro gestor], eu me sinto uma privilegiada. [...] é de uma riqueza tão grande, sabe? [...] Nessa caminhada, nesse lugar que nós estamos, de gestores da Educação Especial, é uma potencialidade, sabe?! [Porque] A gente não precisa falar com medo de que o outro vai julgar de que eu estou certa, de que eu estou errada. A nossa questão não é essa. É nós trocarmos mesmo, é na experiência do outro, fazer, repensar a minha experiência, aquela questão que Mariangela tem trazido pra nós da autorreflexão, então o tempo todo nós precisamos estar repensando os nossos trabalhos, os nossos municípios, o nosso encontro com o estudante, nosso com a família, a organização do trabalho. [...] Então não nós teremos esse movimento de julgar, mas de nos ajudarmos. **(Gestora municipal de Educação Especial- Transcrição de Entrevista realizada em 10/03/2020).**

Na narrativa acima expressa a gestora expõe a sua ótica sobre os movimentos vivenciados nos grupos de estudo-reflexão e demais momentos formativos partilhados entre pesquisadores da Universidade e os gestores/técnicos das diferentes secretarias municipais de educação.

Essa perspectiva de formação é embasada em uma outra lógica de conceber a produção de conhecimentos e os sujeitos que nela estão envolvidos, que rompe com modelos de formação fortemente pautados na racionalidade técnica, pois firma-se em entendimentos estabelecidos pelos diferentes componentes do grupo a partir da exposição de argumentos em determinados momentos e espaços do

discurso. Dessa forma, tem como preceito a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a gestora, nestes espaços, sentir-se aberta para expor livremente os seus argumentos, pois não estará sob o jugo de julgamentos que se baseiam na relação dicotômica de saberes considerados “certos” ou “errados”. Tal fato sinaliza para a instituição dos grupos de estudo-reflexão como espaços-tempos para a produção de um saber compartilhado (PIMENTA, 2018), conforme apregoam os princípios da pesquisa-ação. Assim, a prevalência de uma “hierarquização de conhecimentos” não subsiste, uma vez que o conhecimento partilhado emerge do processo, com o estabelecimento de uma relação horizontalizada entre todos os participantes, contribuindo para que a gestora ressignifique-se como uma intelectual crítica (GIROUX, 1997). Tal característica também favorece o exercício da autorreflexão crítica, pela via da qual vão se criando estratégias para aprendizagens individuais em grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao buscarmos dialogar sobre como esses gestores públicos de Educação Especial vêm assumindo esse lugar e constituindo sua identidade, considerando as suas trajetórias formativas, consideramos, em uma análise preliminar dos dados, que a constituição desse profissional é atravessada por diferentes experiências ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica. Contudo, estar vinculado a um grupo de pesquisa da universidade cujo cerne é uma perspectiva de formação crítica e de colaboração os coloca como investigadores de sua própria prática, gerando um saber compartilhado e favorece a assunção de sujeitos críticos e emancipatórios de suas práticas. Podemos apontar que aí reside a potência no investimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, pela qual deve primar a Universidade no sentido de, neste caso em tela, colaborar com os municípios para a assunção de sistemas educacionais inclusivos.

Como consequência, passa a enxergar os seus processos formativos e o constituir-se gestor público como uma ação contínua, rompendo com a concepção do lugar ocupado enquanto gestor como executor de políticas públicas já prescritas,

postas e finalizadas, mas como um agente ativo que, a partir de seus contextos e de sua história subjetiva- que também é atravessada pela dimensão coletiva- ressignifica práticas e políticas, as reelabora, as reinterpreta, reflete sobre e, sobretudo, vá além, sobreleve-se: Torne-se crítico e compreenda sua capacidade emancipatória e transformadora em seu contexto de atuação e, por conseguinte, na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília/DF: Líber Livro, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: **Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar**. Cláudio Roberto Baptista (Org.). São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015, p. 17-30.

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

CAIADO, Cátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

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

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

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. Vol. 1 e 2. Tradução de Paulo A. Soethe. Revisão de Flávio Bueno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; Introdução. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pesquisa em Educação: A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**.