

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Islene da Silva Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
islenes@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
mlalmeida.ufes@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grufopees

Eixo Temático 5: Formação de professores

Resumo: Este artigo constitui-se a partir da nossa dissertação de Mestrado Profissional em Educação e aborda a temática formação continuada de gestores públicos de Educação Especial. Tem como principal objetivo colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Espírito Santo, numa perspectiva da racionalidade comunicativa. Para tanto, busca compreender, a partir dos círculos argumentativos, de que modo as demandas apresentadas pelos gestores de Educação Especial foram conduzidas no processo de formação continuada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensino. Fundamenta-se nos conceitos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, com ênfase nos conceitos de Discurso, Entendimento mútuo e Argumento. De natureza qualitativa, assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada na teoria crítica de Carr e Kemmis. Essa perspectiva propõe uma investigação com o outro, cuja realização se dá através de dois movimentos: da compreensão da trajetória formativa e o movimento de colaboração com os gestores. Esses movimentos sustentam-se pelo conceito do círculo argumentativo. As produções de dados valem-se de estratégias como: análise documental do Grufopees, análise documental e bibliográfica das produções científicas. Os dados são analisados de acordo com os conceitos da teoria crítica de Habermas. A análise inicial de dados sobre as formações para os gestores públicos de Educação Especial, realizadas pelo Grufopees desde 2013, nos revelam uma potência em processos formativos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que visem à autonomia do sujeito. Os gestores participantes do grupo têm se apropriado dos conhecimentos sobre gestão e repensado os seus modos de formações locais. Também são percebidos os movimentos políticos que vêm sendo realizados por eles, mostrando-nos a relevância de se pensar formação para os gestores.

Palavras-chave: Gestão em Educação Especial; Pesquisa-ação colaborativo-crítica; Formação continuada.

Introdução

Nos últimos anos, impulsionados por movimentos sociais de lutas contra a discriminação e a favor das diferenças, temos observado avanços relacionados ao 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 âmbito 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.

A Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, afirmando que as escolas devem matricular todos os alunos e organizar-se para o atendimento aos educandos, proporcionando as condições necessárias para uma educação de qualidade e determinando a criação de setores de Educação Especial no âmbito das secretarias de educação.

A relevância dessa obrigatoriedade de um setor de Educação Especial se dá pela necessidade de reconhecer as demandas locais, assegurando recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, visando garantir o direito a educação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE (BRASIL, 2001).

No movimento de consolidação das legislações, ressaltamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), que define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deixando de ser substitutiva ao ensino comum, assumindo o caráter complementar ou suplementar, apontando a necessidade de uma reestruturação da Educação Especial, além de definir quais alunos são considerados PAEE. Nesse sentido, consideramos um retrocesso a proposta

de reformulação da PNEE-EI que vem sendo proposta desde 2018 pelo governo federal, pois segundo Mainardes (2006), existe uma variedade de intenções e disputas que influenciam no processo político, onde diferentes grupos lutam pelo controle.

Muitos são os desafios ainda colocados à inclusão dos alunos PAEE na escola pública. Vivemos um momento de ameaças ao direito à educação. Dessa forma, precisamos assegurar a PNEE-EI e reafirmar o compromisso da escola que vai para além de garantir a matrícula, assegurando “[...] 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 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”.

Diante do exposto, acreditamos necessária a formação continuada para todos os profissionais da educação, pautada na igualdade, diversidade, no diálogo, na colaboração, na gestão democrática, com o comprometimento de transformação da realidade (ALMEIDA, 2004; GIVIGI, ALCÂNTARA, 2018).

Nessa perspectiva, diante da necessidade de formação continuada 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 um objetivo (PARO, 1988). 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, equipamentos, mediar e fomentar as formações e ações pedagógicas, visando garantir o processo de inclusão na escola comum.

Segundo os autores Almeida, Melo, França (2019, p. 7), o conjunto de leis, em âmbito nacional e estadual, impulsionaram para o desenvolvimento de ações nas redes municipais e estadual do ES tentando “[...] materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE-EI” (BRASIL, 2008).

Diante disso, os autores Jesus, Pantaleão e Almeida (2015, p.13) consideram a importância de investir na formação de gestores, pois são os profissionais

[...] que demandam produzir conhecimentos sobre os pressupostos da inclusão escolar, gestão pública, trabalhos em redes intersetoriais, captação e aplicação de recursos financeiros e humanos, reorganização dos espaços escolares e formação de professores, dentre outras tantas atribuições.

Ainda segundo autores, há fragilidades na gestão da Educação Especial no ES, como a falta de um setor de Educação Especial ou falta de um responsável pelas ações dessa modalidade de ensino. Sendo assim, torna-se necessário um investimento na formação continuada de gestores da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que busque garantir a “inclusão do outro”, que segundo Habermas (2002, p. 7-8) “[...] significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro”, ou seja, é o princípio da construção de uma escola e sociedade mais justa.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, de acordo com as demandas da realidade, pautadas na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p.38), a qual possui “[...] 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”. Ou seja, a racionalidade

comunicativa, representa uma maneira de comunicação que busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

Concebemos o gestor da Educação Especial como um intelectual transformador e tomando como base a indissociabilidade da práxis. Muitos autores (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA; SILVA, ALVES, 2017) têm apostado em grupos de estudo como alternativa metodológica para desenvolverem processos formativos, buscando o diálogo, trocas de experiência e envolvimento ativo dos participantes.

Ao assumir o princípio do direito à educação por meio do acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, bem como a necessidade da formação continuada de todos os profissionais da educação, de modo a promover efetivamente um processo educacional inclusivo, temos nos dedicado a pensar formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, “com” os envolvidos e não “sobre” eles (BARBIER, 2007).

É nesse contexto, que nosso estudo dedica-se a 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, numa perspectiva da racionalidade comunicativa.

Sendo assim, este artigo busca compreender a partir dos círculos argumentativos, de que modo as demandas apresentadas pelos gestores de Educação Especial foram conduzidas no processo de formação continuada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensino.

Perspectiva teórico-metodológica

Segundo Pereira (2002, p. 19), os modelos mais propagados na formação dos profissionais da educação “[...] são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica”, dificultando a produção de conhecimento sobre si e sobre os diferentes contextos. Buscando romper com esse modelo acrítico de formação, o Grufopees assume a perspectiva teórico-metodológica da

pesquisa-ação colaborativo-reflexiva ancorada na teoria crítica de Habermas (2012), buscando construir uma outra forma de se fazer e pensar formação continuada, com foco na inclusão escolar.

A concepção crítica de Habermas (2012, p. 473) é determinada por um interesse emancipatório, considerados pelo autor como pressupostos “[...] para que o homem possa se elevar ao ponto de vista da maioria a partir do qual é possível então discernir criticamente o mecanismo de surgimento do mundo e da consciência”. Assim, precisamos despertar nesses profissionais o interesse e desejo de serem ouvidos, potencializando a autonomia dos mesmos, propiciando um processo formativo pautada nas concepções de sujeitos reflexivos, críticos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

Recorremos a colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes, conforme temos em Carr e Kemmis (1988), busca-se com a pesquisa-ação crítico-colaborativa “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174). Ao assumir caráter dialógico e colaborativo, tal metodologia articula os saberes científicos com aqueles saberes oriundos da prática cotidiana, levando os participantes da pesquisa a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos, de suas próprias práticas.

Os dados utilizados nesse texto, fazem parte do acervo documental do Grufopees, que vem trabalhando desde 2013 numa parceria entre Universidade e redes de ensino com formação continuada para gestores públicos de Educação Especial. Buscando compreender essa trajetória formativa desses profissionais, utilizamos os círculos argumentativos para análise de dados, onde essa ideia de circularidade se manifesta no conjunto dos textos acadêmicos e das produções próprio grupo de pesquisa, em uma “[...] dinâmica não linear, com procedimentos passo a passo” (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Sobre as demandas e concepções apresentadas

O Grufopees baseia-se nos pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos de Habermas (2012). Segundo o autor, para esse movimento, é necessário que haja uma mediação entre teoria e práxis, tendo como critério a formação e extensão de teoremas críticos, a organização de processos de conscientização e seleção de estratégias apropriadas.

Inicialmente, o que parece um desafio para o Grufopees é encontrar em um grupo tão heterogêneo, o que pode uni-los enquanto grupo, e são os próprios gestores que apontam o que eles têm em comum:

Gestora estadual: Somos um grupo bastante heterogêneo e, ao mesmo tempo, com uma história muito parecida, quando o assunto é formação continuada, pois desenvolvemos e/ou participamos, ao longo de nossa história de educadores, de uma formação continuada previamente estabelecida (formulário de avaliação do grupo de estudo-reflexão 15-04-14)

Conforme o relato, apesar das diferenças e inseguranças, também nos mostra a necessidade de estudar e aprofundar sobre as questões da formação continuada. Carr e Kemmis (1988) apontam que para a construção de um trabalho em grupo, de forma democrática, visando a colaboração do grupo de pesquisa com os gestores, é importante a compreensão do contexto. A pesquisa-ação possibilita esses momentos de trocas nesses espaços dialógicos, nos quais podemos buscar um consenso provisório (HABERMAS, 2012).

O Grufopees aposta na constituição de grupos autorreflexivos, em que os processos grupais se tornam potencializadores de propostas formativas através da produção de conhecimento, bem como pela própria formação do grupo. Segundo Carr e Kemmis (1988), na pesquisa-ação, os grupos autorreflexivos são constituídos 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).

As questões políticas e suas limitações, que atravessam o trabalho desse profissional, começam a ser debatidas e refletidas no grupo de estudo-reflexão, que segundo Habermas (2013, p.28) as práticas na esfera pública “[...] colocam-se da perspectiva da aceitação ou recusa de normas, especialmente de normas de ação cuja pretensão de validade podemos defender ou contestar com razões”, conforme o relato abaixo:

Gestor Estadual: [...] nós somos responsáveis sim, a gente precisa encontrar um caminho para a gente chegar lá né, dentro da discussão, mas as coisas também não são muito fáceis, a gente até brincava aqui, é “obedece quem tem juízo” nem é essa frase mais, “obedece quem tem salário para receber”, não tão fácil a gente entrar numa questão política assim, **ela é política gente, então para a gente entrar nessa discussão política a gente também tem que ter um jogo de cintura, tem que ter conhecimento sim, tem que saber articular, mas não é fácil** (Transcrição, 2015, grifo nosso)

De acordo com o gestor, é preciso conhecimento para questionar, discutir, dialogar, as questões políticas que são apresentadas, ressaltando a necessidade de encontrar um caminho para que a política seja debatida, e aponta o conhecimento e a mediação como possibilidade. De acordo com Habermas (2012), esse ato reflexivo e a procura por argumentos explicando o problema vivenciado, é quando os participantes estão passando da ação comunicativa para o discurso. Assim, o grupo valoriza o conhecimento produzido pelos gestores, e propõe discutir e refletir sobre a sua prática e o seu contexto.

Habermas (2013) destaca ainda que os conhecimentos estão intrinsecamente atrelados aos diferentes interesses humanos. Opõe-se, portanto, à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas e assume a indissociabilidade entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática, entre concepção e ação, categorias que, como unidades dialéticas, não podem ser consideradas isoladamente.

Esse processo de autorreflexão no grupo, vai provocando outras inquietações, angustias e possibilitando que outros gestores também colocassem as suas percepções sobre as questões políticas em seu contexto de atuação. Percebemos então, que apesar de compreender as mudanças políticas que

estão acontecendo, e valorizar a importância da reflexão sobre o assunto, eles ainda não se veem como um ator que pode possibilitar essa mudança:

Gestora estadual: [...]mudou tanto né, [...] é muito difícil, são visões diferentes. **Essa discussão de hoje é muito importante, isso incomodou muita gente aqui, mas não é tão fácil para a gente** (grupo de estudo, 2015, grifo nosso)

Compreendemos a importância da gestão, e entendemos como necessário o diálogo com esse profissional para refletirem coletivamente sobre as questões políticas, que envolvem a garantia da educação para os alunos PAEE, como também, um impacto financeiro para a educação pública. Nesse sentido, destacamos a importância do conhecimento, do diálogo, da argumentação, proporcionados pelos espaços discursivos (ALMEIDA, 2010), considerando os argumentos da política prescrita, como também a política em ação, aquela efetiva de acordo com a realidade vivida:

Professora-mediadora: algum tempo atrás no grupo que alguém dizia da própria dificuldade que é muitas vezes dentro da secretaria, a gente fazer que ouçam a educação especial, porque ninguém quer ouvir. Muitas vezes, é “ah, deixa chegar até a secretária”, aí é difícil, e alguém falava exatamente isso, para você ser ouvido, você tem que ganhar respeito, **você ganha respeito quando você tem poder de argumentação** (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 2015, grifo nosso)

Assim, consideramos importante a compreensão e as funções do cargo que ocupam, pois, a gestão educacional tem especificidades que implicam nas questões sociais fundamentais para a formação humana, pois “[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados” (DOURADO, 2007, p. 924).

Diante das dificuldades apresentadas pelos gestores, o grupo de estudo-reflexão proporcionou processos de construção de conhecimento e a elaboração de projetos de políticas de formação continuada coletivamente, buscando mudar o formato tecnicista. Segundo os gestores, eles estavam “[...] acostumados a realizar uma formação ‘sob encomenda’” (ALMEIDA; BARROS;

ALVES, 2018, p. 113). Essas provocações possibilitam momentos de reflexão, como também pensar em possibilidade e ações locais:

Gestora municipal (2018): *E a gente vem até a UFES e encontra com o grupo e fala dessa demanda do município, dessa vontade-tanto quanto instituir uma política de formação como também a escrita desse documento- e aí a gente tem que ter várias conversas porque isso vai se desenhando. A gente começa a participar do grupo e vê também outros municípios se organizando e a gente entende ainda em 2017 que a gente precisava fazer um grupo focal, que a princípio a gente chamou de grupo de escuta (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 04-09-2018)*

Consideramos que esse movimento de autorreflexão possibilita um processo de autonomia, confiança para os gestores, pois se consideraram “[...] protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimento” (BUSS *et al.*, 2018, p. 206). Com a apropriação do conhecimento e das possibilidades de trabalho, eles criaram parcerias intersetoriais, bem como um diálogo entre as Secretarias Municipais de Ensino, Secretarias Estaduais de Educação e Universidade Federal do Espírito Santo, optando “[...] pela construção de políticas públicas em regime de colaboração” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 115).

O grupo de estudo-reflexão mostrou-se um potencializador no processo de autonomia dos gestores públicos de Educação Especial, pois, à medida que estudavam, refletiam e buscavam mudanças em seus contextos locais, foram se constituindo pesquisadores de sua própria prática. Segundo os gestores, o grupo provoca o desejo de procurar mais conhecimento e trocas de opiniões, pois “[...] a partir do diálogo, das discussões e da troca de experiências, somos convidados a todo tempo a refletir” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 110).

Consideramos que os gestores participantes do Grufopees, estão se apropriando do referencial teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa, como representa o relato a seguir:

Técnica municipal: *A gente quer estar junto, a gente quer conversar, a gente quer estudar junto e fomos entendendo cada vez mais que a ideia de grupo de estudo-reflexão era o que se encaixava. Aquilo que a gente desejava como política de formação, de trabalho também na produção do documento (Transcrição do grupo de estudo-reflexão 04-09- 2018)*

Esses gestores estão colocando em prática a “escuta sensível” defendida por Barbier (2007), buscando refletir com seus pares sobre necessidades, dúvidas, medos, etc., possibilitando, assim, um espaço de diálogo e trocas, buscando um objetivo comum entre esses diferentes sujeitos e realidades (HABERMAS, 2012).

Assim, os gestores têm se dedicado a refletir com os profissionais da educação sobre possibilidade de estudo e formação com o outro de acordo com a realidade entendendo que “[...] as teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica” (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 64, tradução da autora).

Compreendemos que o Grufopees é um grupo de pesquisa, e também um articulador de movimentos e processos de resistência no estado do Espírito Santo, que atua ativamente de forma colaborativa com as ações na perspectiva inclusiva. Acreditamos que ao longo desses anos, os gestores foram se apropriando de conhecimento e se fortalecendo nesse cargo, superando esse modelo de compreensão da função de ser gestor:

*Gestora estadual: [...] dificuldades nós estamos enquanto gestores da educação especial, das necessidades das escolas, das creches, que precisa de professor, precisa de coordenador, precisa de tal carga horária, precisa de uma ajuda para fazer uma formação, nós vamos dizendo as necessidades, mas nessa caixinha de segredo, nós não podemos mexer [...] **Pq não podemos falar de dinheiro, não temos competência para isso** (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 2015)*

O Grufopees em parceria com os gestores das redes de ensino, tem assumido o desafio de pensar e refletir sobre a vida “[...] em sociedade a partir de um conhecimento que aponte novas possibilidades de transformação da desigual social em que vivemos e que seja assumido que as pessoas precisam ser reconhecidas como sujeitos de conhecimento e de direito” (JESUS *et. al*, 2015, p. 09). E é por isso que não concordamos com a fala da gestora, pois concebemos o gestor como um sujeito político, transformador da realidade, um profissional com responsabilidades pedagógicas, administrativas e financeiras,

portanto ele precisa se apropriar de conhecimento para argumentar, refletir e discutir sobre as demandas exigidas pelo seu cargo.

Considerações finais

Propomos nesse artigo compreender de que modo as demandas dos gestores de Educação Especial foram conduzidas para o processo de formação continuada para esses profissionais. Ao analisarmos o processo vivido, destacamos a organização dos espaços propiciando a reflexão e autorreflexão dos envolvidos, um espaço de trocas, onde os gestores pudessem se expressar, proporcionando a participação de todos. Encontramos nas falas dos gestores, uma dificuldade de compreender as demandas exigidas por esse cargo, entendemos assim, que esse profissional vai se constituindo como gestor no decorrer do processo vivido e formativo.

Acreditamos que a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, contribuiu para o desenvolvimento de uma formação continuada com o outro, compreendendo o contexto vivido e considerando as demandas apresentadas pelos envolvidos, que vão delineando o processo formativo. O grupo de estudo-reflexão, sustentando pelos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), possibilita aos gestores um lugar seguro para compartilharem suas reflexões, proporcionando um espaço formativo para todos os envolvidos.

Sendo assim, consideramos que a constituição de grupos de estudo-reflexão, emergem como possibilidade de formação continuada que ultrapassa a racionalidade instrumental, proporcionando por um espaço reflexivo, colaborativo visando a autonomia gestores. Esse processo de formação continuada se embasada na concepção de sujeitos reflexivos e críticos, mostrando-nos a relevância de se pensar formação para os gestores de Educação Especial, colaborando para garantia da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

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.

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

_____. ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p.

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, e217129, 2019.

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.

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 Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 107-134.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

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

BUSS, J. J. et al. Formação continuada, pesquisa-ação e políticas públicas em Santa Maria de Jetibá - ES. 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. 201-216.

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.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Tradução: Sandra TrabuccoValenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica do Brasil:** limites e perspectivas. Educ. Soc. Campinas, Vol. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 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 Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 87-105.

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

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada.** Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro, 2002

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.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 23, p. 29, 2015.

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

PARO, V.H. Administração escolar: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). 211 A pesquisa na

PRIETO, R. G. Análise de ações de um sistema municipal de ensino para formação de professores de educação especial. InterMeio, Campo Grande-MS, v. 13, n. 25, p. 84-95, jan./jun. 2007.