



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

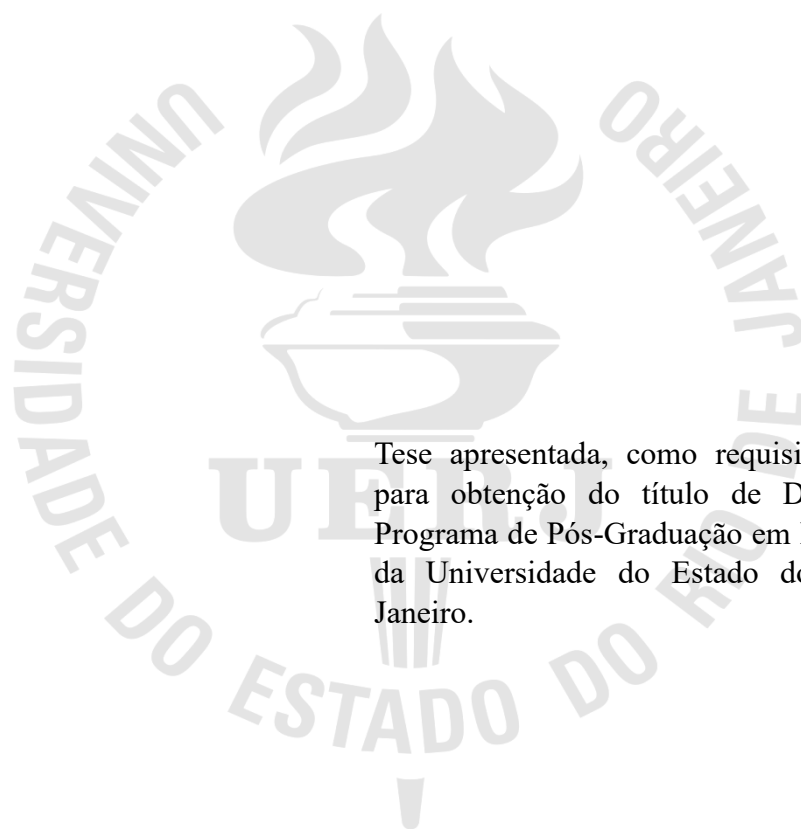
Gilton Francisco Sousa de Andrade

**Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um convite
ao debate sobre a atuação de políticas de gestão no contexto da escola
regular**

Rio de Janeiro
2026

Gilton Francisco Sousa de Andrade

**Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um convite ao debate
sobre a atuação de políticas de gestão no contexto da escola regular**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Rio de Janeiro

2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S219

Andrade, Gilton Francisco Sousa de.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um convite ao debate sobre a atuação de políticas de gestão no contexto da escola regular / Gilton Francisco Sousa de Andrade– 2026.
247 f.

Orientadora: Flávia Faissal de Souza.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Gestão escolar – Teses. 3. Políticas educacionais – Teses. I. de Souza, Flávia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gilton Francisco Sousa de Andrade

**Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um convite ao debate
sobre a atuação de políticas de gestão no contexto da escola regular**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientador)(a)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Débora Dainez
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha Sophia e a minha esposa Luciandra, que nunca largaram as minhas mãos no desenvolvimento dessa pesquisa. Muito obrigado pela paciência e pelo carinho!

AGRADECIMENTOS

O período estipulado para a construção da escrita da tese de doutorado requer muita dedicação, comprometimento e diálogo na relação com o outro. Esse outro se manifesta de várias maneiras, seja no núcleo familiar, na trajetória da pesquisa sob a orientação da orientadora, na relação com o (a) colega do grupo de pesquisa, nas leituras dos (as) autores (as) que fundamentam a pesquisa, na devolutiva do processo de escrita do texto pelos (as) professores (as) da banca nos momentos de qualificação e defesa, dentre outras. Com efeito, o trabalho de doutorado nunca é solitário, mas coletivo.

Nesse ponto em que há exposição dos agradecimentos, vale a pena também falar do tempo como algo que faz parte da nossa existência, que nos provoca, que nos faz refletir, que muitas vezes nos agoniza. Não lutamos contra o tempo, vivemos ele a todo instante. Não é fácil. É complexo. À medida que estamos diante de um trabalho de doutoramento compreendemos quanto é importante planejar o tempo de leitura, da escrita, da rotina em geral, embora a relação entre o que acontece no nosso cotidiano e o tempo decorrido não seja linear. Nesse contexto, agradeço o tempo que tive para a escrita dessa pesquisa por mais que o dia a dia seja muito corrido e repleto de demandas.

Mas, por que trago o aspecto do tempo para a parte dos agradecimentos? Parto do princípio de que o tempo dedicado pelo estudante para o curso de doutorado não se trata de um ato exclusivamente individual, mas sobretudo coletivo. Nessa perspectiva, devemos considerar aspectos familiares e da instituição de trabalho do sujeito como fatores importantes, a depender de cada um, na trajetória do desenvolvimento do estudo até a defesa. No meu caso, tive a oportunidade de participar de congressos, do grupo de pesquisa, frequentar o campo da pesquisa e demais atividades, que sem tempo impossibilitaria ou dificultaria o meu percurso acadêmico de uma forma mais participativa e integrada. Por isso, agradeço o tempo disponível para a construção desse projeto e espero que outros pesquisadores possam ter a oportunidade de se dedicar aos seus estudos, tendo tempo disponível para tal.

Com isso, a intenção é perceber que o caminhar da pesquisa, desde a sua origem, constitui-se de desafios, por isso, a importância do outro nesse processo.

Assim, debruço os meus agradecimentos:

A Deus, obrigado por tudo! Você ecoa luz na minha trajetória de vida.

A minha filha Sophia e a minha esposa Luciandra pelo carinho e compreensão em todo o processo da escrita da tese.

A minha mãe e a minha avó (em memória) que contribuíram diretamente com o meu desenvolvimento enquanto ser humano diante de um mundo tão complexo.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, tios e tias que fazem parte da minha vida.

A minha orientadora, professora Dra. Flavia Faissal de Souza por todos os ensinamentos e por ter acreditado no meu potencial para o desenvolvimento desse estudo. O seu comprometimento com a escola pública e a sua dedicação em tudo que faz me inspira e inspirou em cada momento da construção da pesquisa em foco.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano (GEDH) e Diferenças e o Laboratório em Educação e Diferenças (LED). Aprendi muito com todas as pessoas que participam deles. Na sua composição há doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica. Essa junção resulta em debates bem qualificados a partir da exposição de textos e de temas que cada um está estudando.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição pública, de qualidade científica e acadêmica, que nos dá a oportunidade de seguirmos a nossa formação continuada. Essa Universidade, que tenho muito carinho e apreço representa a minha casa no que tange a minha formação profissional e de cidadão crítico, consciente dos meus direitos e deveres.

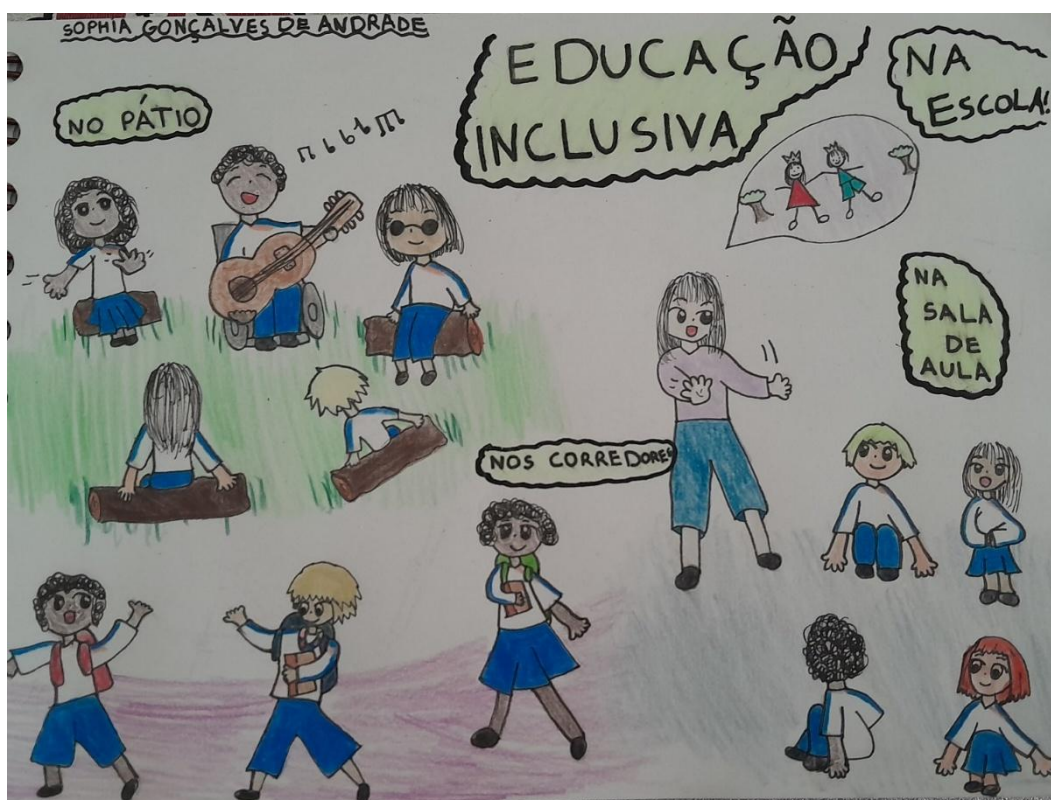
Ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), local que trabalho e que tenho me dedicado a todas as demandas que venho sendo incumbido ao longo desse período. A todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse me dedicar a minha formação continuada o meu eterno agradecimento.

A toda a comunidade da Creche-Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto e em especial a sua diretora, que embora conviva com várias demandas no cotidiano escolar, sempre foi receptível e nunca deixou de dar um retorno para as nossas perguntas. O convívio no espaço escolar foi de muito aprendizado nos vários momentos de observação e atuação. Nesse período, na posição de pesquisador é possível perceber o quanto a escola pública é potente e merece mais atenção e investimento por parte das autoridades públicas. A escola pública tem um papel educacional e social relevante para uma grande camada da sociedade com baixa condição socioeconômica e vulnerabilidade social. Por isso, a defesa da escola pública por todos nós deve ser condição *sine qua non*. A todos (as) os (as) professores (as) da banca examinadora dessa pesquisa. Saibam que as suas

contribuições foram fundamentais para a construção do texto final da tese.

Gostaria também de agradecer a algumas professoras queridas que me deram as mãos para eu prosseguir os meus estudos. Às vezes, a vida nos apresenta pessoas, que falam de outras, numa corrente do bem, e assim prosseguimos e não pensamos em desistir. São elas: Cátia Walter, Annie Redig e Leila Nunes (em memória).

EPÍGRAFE



O desenho acima é de autoria da minha filha, Sophia Gonçalves de Andrade. Em tempos mais recente tenho conversado com ela sobre a educação inclusiva. Seu conhecimento sobre o assunto ampliou e isso é positivo, em se tratando de uma aluna em fase de desenvolvimento e que lida com a diversidade encontrada na escola pública. Diante desse amadurecimento em torno do assunto a provoqueei, questionando-lhe, como seria uma escola inclusiva e pedi para ela desenhar. Assim, ela retratou conforme figura acima. Segundo ela, há pessoas com deficiência e sem deficiência nos vários lugares da escola: sala de aula, corredores, pátio, aprendendo e brincando juntas. Realidade que devemos perseguir nos espaços escolares.

Para mim, é motivo de muita felicidade ter uma produção dela incorporada nesta pesquisa.

Nota de acessibilidade – descrição da figura: No desenho criado pela minha filha, ela apresenta três cenas dispostas numa escola. Ela a identifica com o título: "Educação inclusiva na escola". Trata-se de um cenário com várias crianças, com uniforme azul e branco. Descrevemos as cenas: A primeira, na sala de aula, a professora interage a partir da linguagem de sinais com alunos com e sem deficiência. Total de quatro crianças. Na outra cena, no corredor, há três crianças conversando, sendo uma delas autista. Em outra cena, no pátio, uma criança, cadeirante, canta e toca violão para quatro crianças, sendo uma delas cega.

RESUMO

ANDRADE, Gilton Francisco Sousa de. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um convite ao debate sobre a atuação de políticas de gestão no contexto da escola regular. . 2026.247 f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

O gestor escolar, na posição de cargo de direção, conforme estrutura organizacional da escola, tem papel relevante no tocante aos seus aspectos administrativos e pedagógicos. Este profissional, por exercer uma função política assume responsabilidade coletiva, pois a sua condução de planejamento do trabalho afeta a comunidade escolar. Assim, destacamos a importância de fomentar estudos para essa temática, principalmente, sob a perspectiva de uma gestão voltada para a diversidade. Ao discorrer sobre esse princípio, esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas atuadas no campo da gestão escolar, com foco na escolarização dos alunos público da educação especial em uma escola pública de periferia. Para tanto, como sustentação teórica, nos valem dos estudos de Lev S. Vigotski, sob a base da Teoria Histórico-Cultural (THC) para tratarmos de desenvolvimento humano. Por outro lado, para darmos conta da abordagem política, nos pautamos nos estudos de Stephen Ball e colaboradores. No que se refere ao caminho metodológico, cabe destacar os seus percursos. O primeiro, refere-se à pesquisa com a escola, na qual construímos os dados a partir dos registros dos diários de campo individual e coletivo, que ocorreu no diálogo com o outro no âmbito escolar, via observação e por meio de imagens fotográficas, que significam memórias. Além das entrevistas semiestruturadas com atores da escola, bem como externos, formuladores de políticas. O segundo, concerne à pesquisa com documentos. Para isso, utilizamos documentos político-normativos das esferas nacional, municipal e da própria instituição escolar. A partir do processo de construção dos dados e da sua categorização mapeamos um total de 12 políticas atuadas na escola no eixo da gestão. Acerca disso, ao analisá-las, observamos que a gestora e a comunidade escolar têm posto em ação as políticas mediante interpretação e tradução delas, mesmo que de forma espontânea. Cada uma dessas políticas merece ser destacadas ao articulá-las à escola inclusiva e à escolarização dos alunos público da educação especial. À vista disso, procuramos demonstrar no percurso das análises, seja no item quando tratamos da história da escola, no debate sobre a gestão democrática e de pessoas, nos aspectos relacionados à infraestrutura escolar e de pessoal. Além das abordagens que fizemos em torno dos recursos orçamentário-financeiros e da construção das políticas educacionais realizadas pelo gestor e a sua comunidade, com ênfase para o Projeto Político Pedagógico – planejamento anual entre outros pontos analisados. De todo modo, há necessidade de que os atores da escola estejam atentos as políticas que nela circula, pois elas afetam o contexto escolar. Por isso, a importância de não dissociar a pesquisa educacional das políticas.

Palavras-chave: diretor escolar; gestão; políticas educacionais; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

ANDRADE, Gilton Francisco Sousa de. Special Education from the Perspective of Inclusive Education: an invitation to debate the role of management policies in the context of regular schools. 2026. 247 f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

The school manager, in a leadership position according to the school's organizational structure, plays a relevant role in its administrative and pedagogical aspects. This professional, by exercising a political function, assumes collective responsibility, since their work planning affects the school community. Thus, we highlight the importance of promoting studies on this topic, mainly from the perspective of management focused on diversity. In discussing this principle, this research aimed to analyze the policies implemented in the field of school management, focusing on the schooling of students with special educational needs in a public school in a peripheral area. To this end, as theoretical support, we used the studies of Lev S. Vygotsky, based on the Historical-Cultural Theory (HCT) to address human development. On the other hand, to address the political approach, we relied on the studies of Stephen Ball and collaborators. Regarding the methodological path, it is worth highlighting its routes. The first part refers to research conducted within the school, where we constructed data from individual and collective field diary entries. This data was obtained through dialogue with others within the school environment, via observation and photographic images representing memories. This was in addition to semi-structured interviews with school stakeholders, as well as external policy makers. The second part concerns research using documents. For this, we utilized political-normative documents from the national, municipal, and school levels. Through the data collection and categorization process, we mapped a total of 12 policies implemented in the school within the management axis. Upon analyzing these policies, we observed that the school administrator and the school community have put them into action through interpretation and translation, even if spontaneously. Each of these policies deserves highlighting in relation to inclusive education and the schooling of students with special educational needs. In light of this, we seek to demonstrate throughout the analysis, whether in the section dealing with the history of the school, in the debate on democratic and human resource management, in aspects related to school infrastructure and personnel. In addition to the approaches we have taken regarding budgetary and financial resources and the construction of educational policies carried out by the manager and their community, with emphasis on the Political-Pedagogical Project – annual planning, among other points analyzed. In any case, there is a need for the actors in the school to be attentive to the policies that circulate within it, as they affect the school context. Therefore, it is important not to dissociate educational research from policies.

Keywords: school principal; management; educational policies; human development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DAIE	Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEDH	Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
MEC	Ministério de Educação e Cultura (no governo militar)
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RENAFOR	Rede Nacional de Formação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

THC – Teoria Histórico-Cultural

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recuperação e trabalhos acadêmicos – Base de dados Scielo, BDTD e Google Scholar.....	69
Gráfico 2 – Ano e quantidade de publicações – Base Scielo.....	70
Gráfico 3 – Ano e quantidade de publicações – Base Google Scholar.....	70
Gráfico 4 – Quantidade de defesas por ano – Base BDTD.....	71
Gráfico 5 – Quantidade de dissertações e teses recuperadas.....	71
Gráfico 6 – Unidade de produção dos artigos, dissertações e teses.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de trabalhos acadêmicos que tratam da Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto.....	44
Quadro 2 – Lista de documentos político-normativos resgatados – âmbito do Município de Duque de Caxias.....	52
Quadro 3 – Ponderações relacionadas a partir da base BDTD.....	73-74
Quadro 4 – Categoria de análise.....	75
Quadro 5 – Mapeamento das visitas.....	236
Quadro 6 – Relação das pessoas entrevistadas.....	114
Quadro 7 – Lista de documentos político-normativos resgatados – âmbito federal.....	119
Quadro 8 – Políticas de gestão previstas nos documentos político-normativos de âmbito nacional.....	131
Quadro 9 – Estrutura física da escola.....	138
Quadro 10 – Alunos matriculados na escola.....	138
Quadro 11 – Pessoal da área pedagógica.....	142
Quadro 12 – Relação das políticas atuadas no eixo da gestão.....	147
Quadro 13 – Políticas atuadas, eixos de atuação e núcleos de análise.....	149
Quadro 14 – Mapeamento dos funcionários da área administrativa da escola.....	170
Quadro 15 – Mapeamento do quantitativo de professores e equipe pedagógica.....	171
Quadro 16 – Transporte escolar.....	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos da escrita da tese.....	24
Figura 2 – Foto do muro da escola pesquisada.....	28
Figura 3 – Desenho da pesquisa.....	36
Figura 4 – Mapa da Baixada Fluminense.....	41
Figura 5 – Fotos do museu escola.....	43
Figura 6 – Mapa de localização do Distrito de Marity.....	45
Figura 7 – Esquema da revisão da literatura.....	75
Figura 8 – Fluxo do processo de construção, análise e categorização dos dados e mapeamento das políticas atuadas.....	136
Figura 9 – Organograma da escola pesquisada.....	140
Figura 10 – Cartaz Sarau Janelas Floridas.....	152
Figura 11 – Mural disposto na sala de aula.....	194
Figura 12 – Mural disposto no corredor da escola.....	194
Figura 13 - Foto das informações sobre a reunião de pais e responsáveis.....	196
Figura 14 – Foto sobre pequeno cartaz disponibilizado para os responsáveis.....	197
Figura 15 – Foto com cartazes na entrada da escola, dentre um deles relacionado com a greve.....	198
Figura 16 – Foto do muro externo com a imagem do mandacaru.....	199
Figura 17 - Foto de uma criança cadeirante com as mãos abertas e livros voando ao seu encontro e outra criança fazendo a leitura de um livro.....	201
Figura 18 – Caminho dos documentos político-normativos até o contexto da prática...	209

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: uma trajetória não linear	18
	INTRODUÇÃO: passos iniciais para situar o percurso da pesquisa	24
1	O TERRITÓRIO DA PESQUISA COM A ESCOLA, SUA HISTÓRIA, DOCUMENTOS POLÍTICO-NORMATIVOS DO MUNICÍPIO DE SUA JURIDISÇÃO	38
1.2	A escola e a sua história mais que secular	41
1.3	Mapeamento e análise de documentos político-normativos do Município de Duque de Caxias	50
2	GESTOR ESCOLAR NA ESCOLA INCLUSIVA	54
2.1	Ponderações acerca da formação do gestor escolar	55
2.2	O gestor escolar e a sua atuação política na escola inclusiva	58
2.3	O gestor escolar como fomentador do debate sobre legislação e diretrizes políticas	59
2.4	O processo de gestão na escola inclusiva: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros	62
2.5	A Produção Científica Relacionada ao Gestor Escolar: atuação sob o enfoque da educação inclusiva	64
2.6	Percurso da revisão da literatura	65
2.7	Apuração dos estudos levantados	66
2.8	Tratamento e análise dos estudos apurados	70
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: trajetos de desafios e possibilidades	85
3.1	Diálogo com a Teoria Histórico-Cultural	85
3.2	Diálogo com a Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação Política	96
3.3	Caminhos com a Pesquisa: conexões de estudos possíveis	104
3.3.1	Pesquisa com documentos	105
3.3.2	Pesquisa com a escola	107
3.3.3	Procedimentos de construção dos dados	113
3.3.4	Procedimentos de análise dos dados	114

4	O QUE VERSA NOS DOCUMENTOS POLÍTICO-NORMATIVOS SOBRE GESTÃO E TERMOS AFINS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS.....	115
4.1	Mapeamento dos documentos político-normativos ao longo das décadas..	116
4.2	Governos Lula 1 e 2	118
4.3	Governos Dilma 1 e 2.....	122
4.4	Governo Temer	124
4.5	Governo Bolsonaro	125
4.6	Governo Lula 3	127
4.7	Quadro resumo com os documentos político-normativos nacionais atuais	129
5	SISTEMATIZAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	133
5.1	A escola como espaço que evoca a gestão escolar	135
5.2	Composição do setor pedagógico: base essencial para a gestão escolar	139
5.3	SEPE: estrutura e atuação	142
5.4	DAIE: composição e atuação junto ao contexto escolar.....	143
5.5	O caminhar da pesquisa: trajeto que leva a análise dos dados	144
5.6	Relação de políticas atuadas no eixo da gestão	145
5.7	Em pauta: as categorias e análises dos dados	147
5.7.1	Processos de trabalhos da gestão na relação com o outro.....	148
5.7.2	Gestão das atividades administrativas e suas conexões às atividades pedagógicas.....	163
5.7.3	Percurso da gestão escolar relacionado com a atuação de políticas que circulam	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REREFÊNCIAS.....	217
	ANEXO A - mapeamento das visitas	234
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a diretora da escola	235
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista complementar com a diretora da escola	237
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a representante da equipe pedagógica	238
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a representante da DAIE	239
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com a representante do SEPE – Núcleo Duque de Caxias	240

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE....	241
APÊNDICE G - Curso de Gestores 2023.....	244
APÊNDICE H - Ofício 1567/GS/SME/2023	246
APÊNDICE I - Ofício 2080/GS/SME/2023.....	247

APRESENTAÇÃO: uma trajetória não linear...

Soneto que evoca a diferença

A vida não é linear,
Nem temos a pretensão que seja,
Contudo, devemos ter um ponto de ancoragem
De embarque e desembarque, integrado no respeito ao próximo.

Nunca devemos fechar os corações para entender que “ser diferente é normal”
Esse entendimento nos une, nos move e nos fortalece.
Por isso, não ao preconceito, não ao capacitismo
Seja você o sujeito da mudança.

Certamente, você não estará sozinho.
Pessoas com deficiência, são muitas e continuam na luta por equidade e justiça social.
Esperamos, cada um, juntos nessa jornada.

Não sabemos o dia de amanhã...
Mas, podemos ser melhores hoje.
Sociedade inclusiva, escola inclusiva, trata-se de atos de insistência, resistência e de amor!

Gilton Francisco Sousa de Andrade

Permita-me começar esse trabalho com um poema de minha autoria, que reforça a sedução que tenho por este texto literário, como também, muito me honra em retratar nos versos a temática que situa a pessoa com deficiência, que tem me inspirado, seja no contexto familiar, seja no contexto acadêmico.

Ao assumir uma postura **não** linear, ao mesmo tempo abro caminho para a busca de novos conhecimentos, por conseguinte, deparo-me com novos desafios, a partir da escuta do outro e das vivências cotidianas, tanto no campo profissional, como na vida particular. Aqui, já no trajeto inicial, exponho a temática do estudo, que diz respeito à análise de como as políticas de gestão estão sendo atuadas no contexto da escolar regular, com foco na escolarização dos alunos público da educação especial. Trata-se de um trabalho que tem me trazido muita aprendizagem tanto nas experiências do contexto escolar, quanto nas leituras sobre o tema. Em termos de referenciais teórico-metodológicos, as bases foram a Teoria Histórico-Cultural do psicólogo russo, Vigotski, e o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação Política, do sociólogo inglês, Stephen Ball.

Porém, retornando as reflexões do título da apresentação, realmente, a vida não é linear. O caminho traçado no momento presente, não significa tornar inflexível o planejamento futuro. As mudanças também emergem no trabalho acadêmico, que pode ocorrer na fase de orientação. O objetivo do estudo não é estático. A pesquisa pode ser redirecionada no processo da produção acadêmica sob princípios filosóficos, defendido

pelo pesquisador, atrelada a linha de pesquisa de submissão do projeto inicial. Fazer ciência não é um ato trivial, mas, sobretudo complexo. A ciência tem como atividade básica a pesquisa (Demo, 1985). A pesquisa contribui para adensarmos os estudos sobre determinado tema, que se materializa no arcabouço da produção científica. Nas palavras de Minayo (2009, p.16) “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Por um lado, ao declarar que o percurso acadêmico pode ser não linear; por outro, deve-se enaltecer a possibilidade de descobertas nesse contexto.

Por ora, quero convidar o leitor e a leitora para compreender a trajetória que me aproximou do objetivo desse estudo. Não se trata de um percurso de linha reta, pois o meu interesse no tocante a esse trabalho foi se configurando na medida em que eu adensei a minha leitura e me envolvi com o tema, relacionado à pessoa com deficiência. Primeiramente, a intenção era tratar da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, porém, após diálogos com a orientadora desse trabalho, houve a proposta de mudança para a área de gestão. A essência da pesquisa continuou, porém com destaque para o gestor¹ escolar.

Por onde começar o trajeto? Início pela minha entrada na graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, pois trata-se do processo de formação que me habilitou para atuar como profissional da educação. No que tange ao itinerário formativo, o currículo novo de pedagogia da UERJ de 2003², que migrei, previa na matriz curricular para fins da educação inclusiva a disciplina “Educação inclusiva e cotidiano escolar”. Insuficiente para a prática da educação especial na sala regular de ensino. Como também não havia a interdisciplinaridade da educação especial nas outras disciplinas do currículo³.

¹ Ressaltamos, que embora tenhamos utilizado o termo “gestor”, no masculino, ao longo do texto, que também poderíamos usar “gestora”, no feminino, não temos aqui a intenção de fazer análise sobre gênero, quaisquer forem a natureza. Respeitamos todas as suas formas.

² Quando ingressei na UERJ em 2002, via processo seletivo, vestibular, o currículo de pedagogia tinha como amparo legal a deliberação 22/91 (UERJ, 1991). Em 2003, houve mudança de currículo, conforme deliberação 012/2003 (UERJ, 2003), desta forma expandiu-se a habilitação, passando a: licenciatura em formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos e bacharelado em pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais. Na época, sem exceção todos os alunos da turma fizeram a migração.

³ Para maiores informações sobre o assunto, sugerimos cf.: Oliveira, Letícia Alves de. Formação inicial de professores e educação especial: análise da proposta da político-pedagógica dos três cursos presenciais de pedagogia da UERJ. 2021. Dissertação (Mestrado, em Educação, Cultura e Comunicação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Em 2006, quando conclui o curso de Pedagogia fiz o concurso para professor do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Prefeitura Municipal de Queimados, sendo que comecei a atuar em 2007. Na turma que lecionei tinha um aluno com autismo, que não se expressava oralmente. O maior desafio era potencializar-lhe o seu processo de escolarização, mas encontrei barreiras para alcançar tal objetivo, tanto pelo aspecto da formação, quanto pelas condições desfavoráveis da escola em termos de estrutura física, material (como a comunicação alternativa, por exemplo) e de pessoal em prol da educação inclusiva, tema tratado na introdução desse trabalho, mas que antecipo a minha percepção do termo, que deve ser abordada como um ato político, no qual alunos com deficiência e sem deficiência estejam na sala de regular, apreendendo, numa relação de ensino que contemple a todos e todas.

Ainda no ano de 2007, fui aprovado no concurso de Técnico em Assuntos Educacionais do CEFET QUÍMICA/RJ, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ e pedi o desligamento da minha função de professor da Prefeitura Municipal de Queimados. Nesta instituição, atuei em diversos setores, bem como em comissões e grupos de trabalhos. Cabe elencar: fui colaborador institucional no Sistema de Seleção Unificada (SISU), participei da elaboração da carta de serviços ao cidadão, fui membro da Comissão de ética do IFRJ, participei do grupo de trabalho para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 e PDI e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014-2018, do grupo de trabalho para elaboração do regulamento da graduação, participei da Comissão A3P e de Coleta Seletiva do instituto; Avalio projetos tanto da iniciação científica quanto da extensão. Participei por alguns anos na elaboração do Relatório de Gestão do IFRJ, entregue anualmente ao Tribunal de Contas da União – TCU.

No ano de 2018, no IFRJ, ministrei aulas no Módulo Desenvolvimento de Projeto de Extensão Comunitário, com carga horária total de 36 horas e orientei estudantes das Comunidades Tradicionais de Paraty no Projeto de Extensão Comunitária intitulado “Plataforma Água”, que foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão (TCC) do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Gestão e Manejo de Água do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, realizado na sede do Instituto Chico Mendes (ICMBio) – Área de Proteção Ambiental Cairuçu – Paraty, Rio de Janeiro.

Descrevi as minhas participações institucionais acima para reforçar que as experiências que tive em cada uma delas, contribuíram para eu assumir cargos de gestão no IFRJ, seja com papel principal ou na forma de substituto.

Fiz a especialização lato sensu em 2008, em Orientação Educacional e Pedagógica, na Universidade Cândido Mendes. No ano de 2011, ingressei no mestrado de educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO com o tema relacionado a jovens da classe trabalhadora e suas aspirações para ingresso no ensino superior. Poderia seguir esses estudos no doutorado, mas não aconteceu, tendo em vista que a vida nos leva para outros caminhos, haja vista que ela não segue um percurso linear. Existe um contexto que nos afeta, nos ressignifica e nos transforma.

A exposição que relato ao longo dos parágrafos, concernente a minha atuação em diversos espaços educacionais acadêmico e profissional tem como intuito evidenciar a trajetória não linear que tem me acompanhado ao longo dos anos.

Entretanto, alguns fatores contribuíram para definir o rumo na temática de estudo e nas projeções de trabalhos futuros relacionados à educação inclusiva. Deste modo, os relaciono, conforme segue.

Em 2019, a partir do momento que cursei a disciplina Fundamentos e Crítica para as Minorias Sociais, ministrada pelas professoras Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes e Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, no doutorado da UERJ (em forma de disciplina isolada), comecei a me aproximar mais intensamente sobre os estudos das pessoas com deficiência e ampliar os conhecimentos sobre o tema, e sucessivamente fiz outras disciplinas nos mesmos moldes e com as mesmas professoras, são elas: Tópicos Especiais em Educação Especial: formação de professores e processos de autoscopia e Tópicos Especiais em Educação Especial: pesquisa experimental intrassujeitos. Além do aprendizado sobre o assunto, da educação inclusiva, as disciplinas cursadas contribuíram para refinar e adensar o meu conhecimento sobre o assunto.

Posso citar, também, a influência/inspiração da minha filha no processo de encontro com a educação especial e inclusiva. Não cabe aqui, detalhar o cotidiano familiar, mas ressaltar a importância do conhecimento sobre a temática, que me deu bases para entender o outro na sua relação com o mundo, nas suas vivências. Um desafio a cada dia! Assim, sinto-me com lugar de fala sobre o assunto, na condição de pai.

Por outro lado, tive/tenho a oportunidade ímpar de participar do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq), com a professora Flavia Faissal de Souza, no qual tive/tenho a oportunidade de vivenciar o assunto mediante a discussão com os integrantes do grupo, em apresentações de trabalhos, defesas de dissertações, teses, leituras de textos e documentos legais, dentre outros.

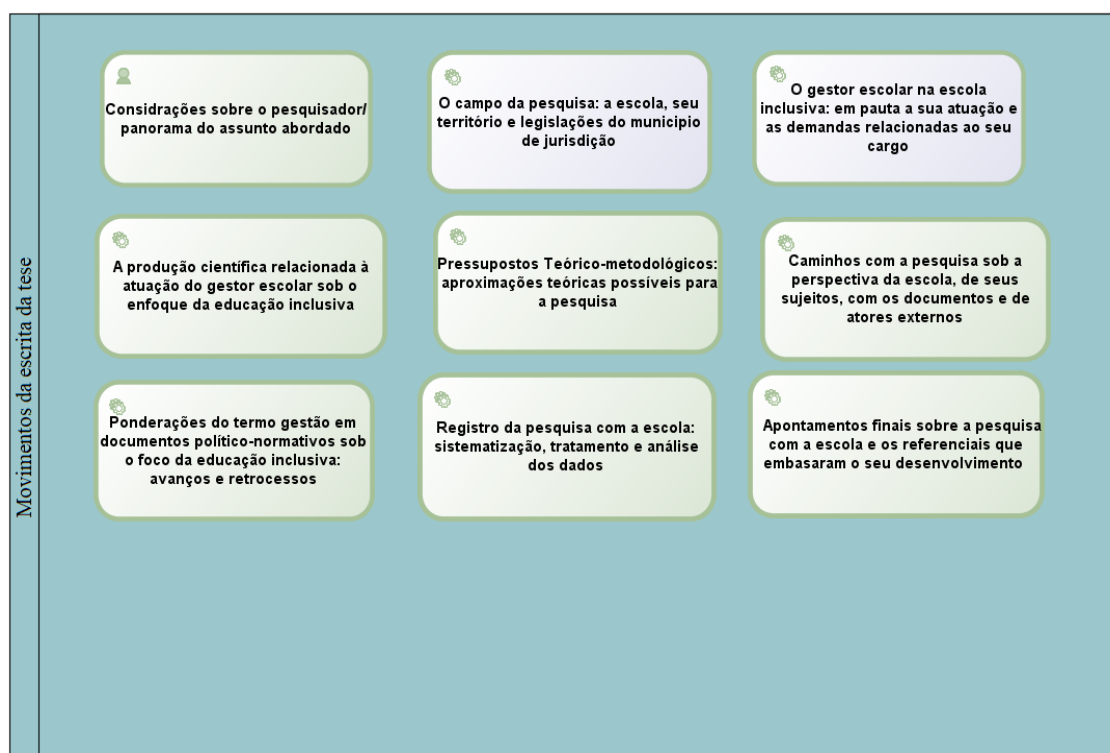
Outro fator a destacar refere-se aos projetos de trabalhos futuros na área, que pode ser na atuação como gestor ou como professor na sala de aula. Intenciono em tempo breve submeter projeto de pesquisa, via edital, que trate da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como pesquisador líder, no IFRJ, após o doutorado.

O percurso no doutorado: nos momentos de orientação e de reunião do grupo de pesquisa, nas disciplinas realizadas, na participação de eventos, durante o tempo dedicado a escrita acadêmica, na leitura individual, todas as fases, tem me dado base para prospectar trabalhos, que logro ter êxito, em consonância com os pares no cotidiano institucional. Como diz o verso de “Clube da Esquina 2”, letra de Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento: “e sonhos não envelhecem”. Deste modo, quero continuar sonhando...

Há muito o que se planejar e desenvolver em termos de educação inclusiva na Instituição em que trabalho. Quero, futuramente, fazer parte dessa construção.

Dito isso, aos leitores e as leitoras, a Figura 1, tem a finalidade de situá-los (as) no processo de desenvolvimento da tese, que ora nos propomos realizar. Trata-se de convite inicial, para essa trajetória acadêmica cercada de desafios, oportunidades e aprendizado.

Figura 1: Movimentos da escrita da tese



Nota de acessibilidade – descrição da figura: Figura com fundo azul, composto por 9 retângulos, dispostos em 3 por coluna. O propósito de criar essa figura, foi esquematizar as etapas desenvolvidas com a pesquisa, desde os apontamentos iniciais, destacando a apresentação e a introdução, até os apontamentos finais com as considerações e referências que embasaram o trabalho.

Cada etapa ultrapassada, representa conquista coletiva, na medida em que o trabalho acadêmico se materializa a partir do envolvimento de outros sujeitos, para além do pesquisador e da orientadora.

Assim, em face da complexidade em torno da tese, desde o que se pretende pesquisar até o momento da defesa, deve-se valorizar o seu processo de construção e seus desdobramentos. Por esse aspecto, “tem-se ainda que considerar que a tese é parte indissociável da formação de um pesquisador, e que este será um elemento multiplicador onde quer que esteja: na academia, no laboratório, na empresa, no governo, nas comunidades científicas” (Freitas, 2002, p.15).

Após essas considerações, adentramos no estudo. Para tanto, a etapa a seguir aborda a introdução, a qual contextualiza o delineamento da pesquisa sob o aspecto geral e de maneira concisa.

INTRODUÇÃO: passos iniciais para situar o percurso da pesquisa

Decidimos despontar as primeiras linhas da parte introdutória, tecendo algumas considerações sobre a escola. Lugar de encontro dos diferentes sujeitos, que ensinam e aprendem, que debatem ideias, ao mesmo tempo que entram em conflito, devido a posicionamentos diferentes. Mas, isso é salutar. Trata-se do espaço das contradições. Nela, não se interage apenas com o público interno, mas com órgãos intersetoriais, e os documentos político-normativos tendem a afetar o seu contexto, seja nos aspectos avaliativo, curricular e em relação ao seu funcionamento de uma forma geral. A escola alimenta os sujeitos, não apenas com o conhecimento, mas com a merenda que lhe é servida diariamente.

O ambiente escolar é complexo, dinâmico e parte constitutiva da sociedade. Trata-se do lugar que tem como missão a formação humana e a construção do conhecimento. Por isso, nela “as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado” (Rego, 1995, p.104).

Nessa esteira, a educação ao produzir conhecimento e potencializar (ou não) o desenvolvimento humano, representa eixo central no cotidiano escolar. Além disso, ressaltamos que as funções administrativas desempenham papel relevante como elo de sustentação no trabalho pedagógico. Sobre isso, é interessante perceber que a escola deve funcionar na sua totalidade concreta⁴, como um processo indivisível, abarcando as infraestruturas de pessoal e física. Nessa relação, os sujeitos devem trabalhar de forma integrada, sob a ótica da transformação social, no qual o processo de escolarização e de desenvolvimento humano podem potencializar os sujeitos que dela faz parte. Ao situar esse ponto de vista, refletimos que a educação abrange dimensões individuais e sociais (Paro, 2000), que segundo esse autor, devem visar ao viver bem do sujeito, a sua convivência social, ao usufruto dos bens culturais, que para ele trata-se de uma herança histórica que se renova continuamente. No bojo dessa herança cultural, o autor cita a democracia como pilar para a construção da liberdade. Para ele, esse é um ponto central para o desenvolvimento do sujeito, a formação de sua personalidade, a convivência entre grupos e pessoas e a solução de problemas sociais. Isso demonstra, em nosso entender,

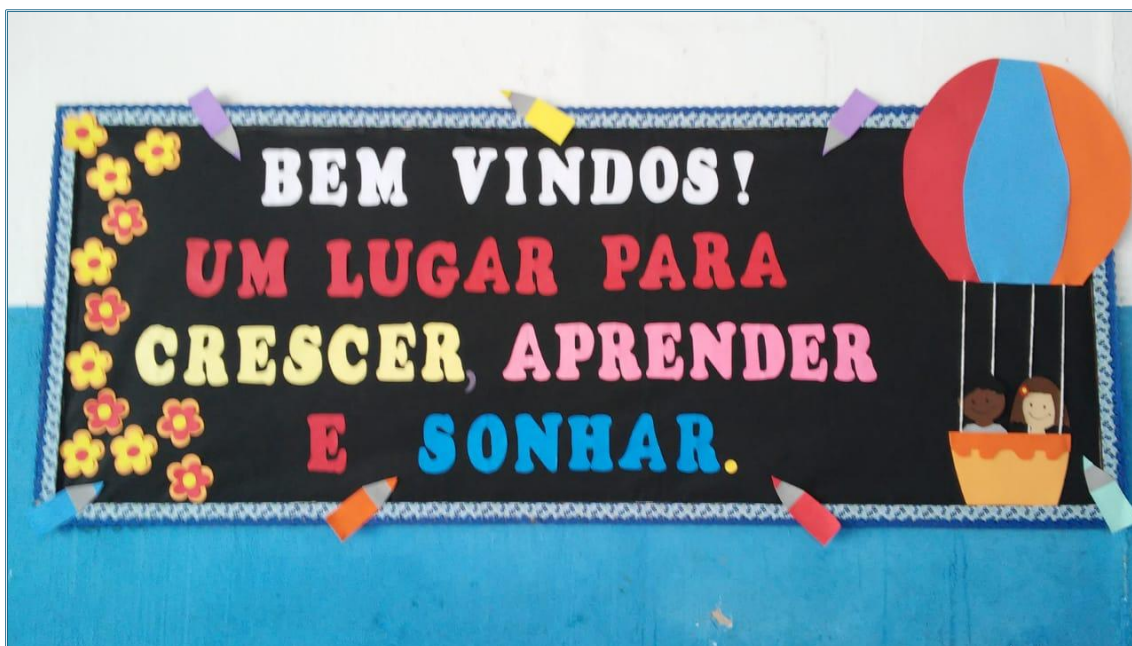
⁴ Sugerimos para quem tem interesse em aprofundar no conceito de totalidade concreta fazer a leitura de: Kosik, Karel - Dialética do Concreto, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

que a existência do indivíduo depende do outro, por ele ser social, histórico, cultural, político, e a aprendizagem está imbricada nessas relações que estão presentes na sociedade, na escola, no convívio familiar.

Nesse contexto, Stetsenko e Selau (2018, p.320), salientam que “Vigotski e sua escola nos permitem teorizar as complexas relações entre a constituição social dos processos psicológicos humanos e a possibilidade de mudança social”. Ao seguir nessa perspectiva de transformação social, Rego (1995, p.118) ao trazer os postulados de Vigotski sobre escola, que ela a caracteriza como: “Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade”.

Oportuno também considerar a escola na sua arquitetura. Contudo, a análise sobre a estrutura arquitetônica não deve se resumir a sua edificação, mas observá-la nos seus aspectos históricos e sociais. Cada escola tem a sua história, formada por sujeitos com culturas que adentram o espaço escolar. Assim, postulamos uma escola viva e humanizadora. Como podemos verificar na figura 2, na qual a imagem destacada ganha vida e passa uma mensagem ao ser fixada no muro escolar. Embora estejamos na parte inicial do texto e não tenhamos adentrado na escola com a qual esta pesquisa foi desenvolvida, permita-nos expor a foto para cada leitor e leitora suscitar as suas primeiras reflexões acerca do que está escrito, considerando o espaço escolar público, que está aberto a todas as pessoas. É possível sonhar? É possível realizá-los? Abrimos esse parêntese e cada um pode emitir as suas observações.

Figura 2: Foto do muro da escola pesquisada



Fonte: Acervo de fotografias - organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: A figura representa uma foto com o título Bem-vindos! Um lugar para crescer, aprender e sonhar. Trata-se de uma imagem em tom azul, fundo preto, contendo três lápis, um balão com duas crianças e flores a esquerda. Em nosso entender diz respeito como a gestão e demais atores reconhecem a escola.

E complementamos: Um lugar em que as portas devem sempre estar abertas para todos e todas, independente de suas diferenças. Deste modo, “ressaltamos que a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais” (Kassar, 2016, p.1227).

No bojo dessa totalidade exposta pela autora encontram-se as pessoas com deficiência, e consequentemente a nossa defesa com a educação que respeite os alunos no seu processo de desenvolvimento, no qual a escola (inclusiva), deve reconhecer as suas diversidades no trabalho pedagógico. À medida em que referendamos o termo escola inclusiva ao longo do texto, reforçamos o aspecto político que lhe atribuímos, por considerá-lo uma defesa para que os alunos com deficiência possam frequentar a sala regular de ensino, levando em conta os movimentos de luta pela educação inclusiva e pelos avanços na legislação educacional e a atuação dos membros da escola, de modo a fomentar o processo de escolarização destes sujeitos que deve acontecer na escola regular (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

No que tange à escola inclusiva acreditamos num debate sobre o tema que deva estar em voga nas proposições dos documentos político-normativos, na sociedade e se

fortaleça nas gestões educacionais e consequentemente nas gestões escolares. No cerne desta discussão trazemos as reflexões de Bruno (2000, p.82-83) sobre escola inclusiva.

Para a autora:

O eixo central do pensamento da escola inclusiva é de que a aprendizagem é socioculturalmente mediada. Nesse processo, sobrepõem-se os processos de igualdade de oportunidades educacionais, identidade e sensibilidade estética. O princípio da identidade refere-se à construção da pessoa humana em todos os seus aspectos afetivos, intelectuais, morais, éticos e que desenvolvam conceito positivo de autoidentidade e de solidariedade. A sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as diferenças, como o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade e a pluralidade cultural.

Por mais que existam princípios norteadores que comunguem com a escola inclusiva, intencionamos fomentar o seu debate, que a nosso ver deve ser processual, associada ao campo político e de acordo com as especificidades de cada região e da realidade local onde a escola esteja situada, sob o enfoque da gestão. Sendo assim, de acordo com Zerbato e Mendes (2018), em se tratando de escola inclusiva, há necessidade de participação de toda a equipe escolar. Para elas, essa participação reflete “na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes” (p.154).

Grosso modo, acreditamos ser necessária que as pessoas alinhadas com os propósitos da escola inclusiva ocupem os espaços de decisão, como o legislativo, de modo que haja representação na luta pela causa da pessoa com deficiência, de modo que os seus direitos como cidadãos, sejam efetivados em quaisquer espaços da sociedade. Tal fato, nos leva a encaminhar uma postura conceitual do termo escola inclusiva como um ato político, que deve ser permanente, pois os direitos humanos são violados de maneira rotineira nesse país, dentre eles o da educação.

Assim, no momento que damos destaque ao termo escola inclusiva alinhada à esfera política, damos um tom conceitual, que deve extrapolar o ambiente educacional, de maneira a reverberar na sociedade com o propósito de fomentar políticas públicas que potencializem a igualdade entre as pessoas, respeitando as suas diferenças e atentando-se para os seus direitos com mais justiça social. Contudo, Mendes (2006) nos alerta para a dificuldade de se construir uma escola inclusiva, partindo do princípio da grande desigualdade no país, que no seu entender, refere-se a piora sistemática na distribuição de renda no planeta.

Em se tratando de política, devemos compreendê-la também como parte do cotidiano, e por isso, não há por que negá-la, mas sermos sujeitos ativos e partícipes dela.

Caso contrário, aqueles que estão presentes e envolvidos nas discussões tem poder de decisão sobre os ausentes no processo. Ao recorrer a Ball (1994), ele denota incertezas teóricas em relação ao seu significado. Ball, situa a política não apenas a nível do Estado, mas em arenas de disputas, como a escola. Deste modo, pela amplitude alcançada, a política torna-se um tema complexo pela sua interdisciplinaridade. Sobre isso, em entrevista concedida a Mainardes (2015, p.162), Ball diz que “[...] política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político”.

Após o trecho anterior dedicado a política, voltamos a enunciar a escola. Nesse sentido, ressaltamos que este estudo foi realizado com uma escola pública, a qual defendemos, e em nosso entender precisa ser valorizada pela sociedade, pois ela é de todos e todas, independente das condições financeiras do indivíduo que nela adentrar. Foi essa escola que nos abriu as portas para realizarmos a pesquisa, e por considerá-la fundamental para o processo deste trabalho, voltamos a destacá-la em seção à parte. Em concomitante ao exposto, concordamos com Pletsch, Sá e Mendes (2021, p.21), na medida em que elas afirmam que “[...] diante de tudo que estamos vivendo, acreditamos no potencial republicano da Escola Pública para ajudar na reconstrução do país”.

Dito isso, passamos a tratar de gestão. Termo polissêmico, tendo em vista que podemos lhe atribuir vários significados. Isso, deduzimos pela falta de unidade na sua conceituação. Desse fato, decorre, por exemplo, que uma instituição, a depender do gestor, das pessoas que nela trabalham e convivem e dos aspectos políticos e filosóficos, adotará um processo de gestão, similar ou não, levando em conta, outra de mesma atividade fim.

Da nossa parte, consideramos gestão como um ato político, ético e pedagógico-administrativo, em que os membros escolares atuam de forma responsiva em perspectiva individual e coletiva em prol da formação e desenvolvimento dos sujeitos da escola. Nesse sentido, buscamos enfatizar as relações sociais nos seus aspectos criativos e humanos, em detrimento, de caracterizar o processo de gestão por um prisma eminentemente técnico e gerencialista, que de acordo com Ball (2005, p.544) “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

Dois autores principais, para esta pesquisa, têm sido referência acerca do tema gestão: Luiz Fernandes Dourado e Vitor Henrique Paro. São pesquisadores de larga

experiência na área da educação e que continuam sendo citados nos trabalhos atuais, por isso, a nossa escolha. Sobre o referido termo (gestão), ao recorrer a Dourado (2007), o autor sinaliza que não se pode deduzir gestão à mera descrição no que se refere aos seus processos de concepção e/ou execução. Para ele importa, sobretudo apreendê-las no contexto das relações sociais, que na sua concepção tais relações forjam as condições para a sua proposição e materialidade. Este autor nos relata que gestão tem natureza e características próprias. Por isso, ele enfatiza que seu escopo deve ser amplo ao invés de reduzi-la a mera aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, conforme ele diz, devido a sua especificidade e os fins a serem alcançados.

Em relação a Paro (2010), na medida em que ele situa administração/gestão como sinônimos, no seu entender existe um equívoco na gestão/administração na escola, quando ela se orienta pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que ele afirma que tem objetivos antagônicos ao da educação. Para o autor o processo de gestão do gestor escolar/diretor da escola deve ter como especificidade o trabalho pedagógico.

Em face do exposto, é importante considerar o processo de gestão no contexto em que ele esteja inserido, pois, as escolas se diferenciam quanto ao seu trabalho sob a liderança do gestor escolar, de sua equipe e das particularidades que lhes são pertinentes. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer os cenários da escola e externo a ela, em seus diversos eixos políticos, estruturais e concernentes às atividades cotidianas, de forma ampla, pois são nesses fluxos processuais em que as políticas são atuadas. Por esse aspecto, devemos considerar a escola como uma instituição complexa e de tipologias diferentes. Isso, nos leva a considerar as palavras de Ball; Maguire; Braun (2016, p.201), conforme citação a seguir. Dizem eles:

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”.

Outrossim, a escola tem desafios relacionados ao binômio escola-atuação política que não se limitam às questões internas. Acerca desse aspecto, embora a pesquisa ocorra

na escola, devemos reconhecer fatores externos que a afetam, como os documentos político-normativos de âmbito nacional e municipal, fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Nesta direção, para Dourado (2020, p.14)) “incorrem no viés analítico de pensar a educação dissociada das questões mais amplas ou de reduzi-las ao espaço estrito do movimento do institucional”.

Assim, a questão relativa à posição do gestor escolar na configuração da escola enuncia as demandas que ele tem que lidar no dia a dia. É importante que isso seja dito para entender a constituição e o desenvolvimento do seu trabalho no contexto da escola que não é trivial, mas sobretudo complexo, desafiador e precisa ser analisado na sua totalidade. No entendimento de Oliveira, Vieira e Augusto (p.537-538, 2014):

Ser diretor de uma escola pública é exercer um cargo político e participar de um processo político-social; por isso, o diretor é um profissional de grande importância na instituição escolar, seja pela influência que exerce sobre os docentes e a comunidade escolar, seja sobre os alunos, sujeitos para os quais sua presença pode ser mais marcante. As ações exercidas pela direção escolar são cada vez mais diversas, exigindo bom desempenho profissional e político. É comumente esperado dele que acredite no trabalho que realiza e que tenha expectativa de melhorar a organização e o funcionamento das escolas com vistas à melhoria da educação.

Concordamos com as autoras e sublinhamos que o gestor escolar assume diversas atribuições na escola, que perpassam os aspectos administrativos e pedagógicos, de modo que devemos estar atentos e entender como as políticas são atuadas, ressignificadas e interpretadas no contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Ao abordar a atuação do gestor escolar, devemos considerar o seu planejamento de trabalho para a escola. Nessa perspectiva, devemos situar o seu processo formativo. À vista disso, a sua formação pode seguir por questões filosóficas de ordem técnica, burocrática, sob o viés empresarial capitalista; ou sob a égide pedagógica que potencializa a educação na perspectiva do trabalho democrático (Paro, 2009). Vislumbramos uma formação processual e com princípios que valorize o desenvolvimento humano, a justiça social, além de um itinerário profissional e pessoal que esteja em consonância com valores democráticos, de forma que possa contribuir na prática escolar com ações que potencialize a emancipação de sujeitos históricos e sociais. Uma formação em que o gestor escolar tenha “percepção social para compreender os direcionamentos sociais, políticos, culturais e econômicos que influenciam a unidade escolar em que está inserido” (Tezani, 2008, p.214). Aqui, em nosso entender, sobressai o sentimento de pertencimento institucional e de princípios pautados no bem comum.

Ainda no tocante à formação, recorremos novamente a Paro (2011, p.45). Esse autor defende

uma formação do diretor essencialmente educativa, à semelhança da formação dos demais educadores escolares, pois acredita que o pouco do específico, ou de técnico não educativo, que existe na formação do diretor, não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração.

Contudo, associada a formação, faz-se necessário que o gestor escolar atue no sentido de acreditar e defender a construção de um trabalho pedagógico participativo, na perspectiva da educação inclusiva, no qual as políticas educacionais representam papel importante nesse processo. Sublinhamos aqui, a importância da relação entre formação do gestor escolar e escola inclusiva para pavimentar práticas pedagógicas e políticas públicas escolares inclusivas.

No tocante às políticas educacionais relacionadas à educação inclusiva, a professora Mônica Kassar tem se debruçado sobre o tema desde os anos de 1980 e ao longo dos anos (Kassar, 2011; Rebelo; Kassar, 2017; Kassar; Rebelo; Jannuzzi, 2019). A leitura dos seus textos nos tem levado a reflexões para entender os desafios referentes aos trabalhos com a educação inclusiva, frente as peculiaridades e as discrepâncias de pessoal e de infraestrutura enfrentadas pelas escolas, a depender de sua localidade. Cenário que o gestor escolar da escola pública lida no cotidiano, por isso, podemos inferir que o seu processo de formação também ocorre no dia a dia da escola, na relação com o outro.

Em relação ao termo educação inclusiva, bem como de escola inclusiva, que já nos posicionamos, ratificamos a nossa compreensão: trata-se de um ato político, que deve ser dito e enfatizado para que o leitor e a leitora entendam que os alunos com e sem deficiência podem e devem aprender juntos na escola regular. Nas palavras de Pletsch e Souza (2021, p.1298):

educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade.

Por esse bojo, embora a escola seja uma unidade de um sistema educacional complexo, consideramos que a gestão local pode potencializar a educação inclusiva a partir de um trabalho coletivo com a comunidade escolar, e que se sustente no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a diversidade como pauta central.

Destarte, enunciaremos para este estudo o seguinte questionamento: Como as políticas de gestão tem sido atuadas no contexto da escola regular, influenciadas pelos documentos político-normativos, levando em consideração a escolarização dos alunos público da educação especial?

Entendemos políticas de gestão como ações que se manifestam em torno de uma condição local pautadas em interesses comuns. Deste modo, consideramos que tais ações afetam todo o processo de trabalho desenvolvido pela gestão escolar juntamente com toda a comunidade que dela faz parte em prol de dar sustentabilidade a uma das missões da escola, que diz respeito a formação e ao desenvolvimento humano. Nessa pesquisa, em se tratando dessas políticas, a sua atuação pelos membros escolares, suscitou em nossas análises os seus efeitos para a escolarização dos alunos público da educação especial.

Deste modo, buscamos adensar o debate no tocante à atuação do gestor escolar nesse processo, abordar as políticas educacionais e seus efeitos para o contexto da prática.

Após apresentarmos a pergunta, que direciona o desenvolvimento da pesquisa, oportuno suscitar os seus objetivos, que pretendemos abarcar a partir de dados construídos no campo investigativo e em conjunto com a (s) teoria (s) trabalhada (s). Em relação ao objetivo geral, adiante o descrevemos:

Analisar as políticas atuadas no campo da gestão escolar, com foco na escolarização dos alunos público da educação especial em uma escola pública de periferia.

No que tange aos objetivos específicos, os mencionamos a seguir:

- Mapear e analisar os documentos político-normativos em nível nacional, municipal e institucional sob o enfoque da gestão;
- Investigar a história da escola pesquisada, considerando nesse percurso o trabalho da gestão escolar;
- Analisar o processo de trabalho do gestor escolar nos aspectos pedagógicos e administrativos;
- Discutir o processo de gestão escolar relacionado com o trabalho da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação ao referencial teórico-metodológico, escolhemos para fins desta pesquisa a Teoria Histórico-Cultural (THC) do psicólogo russo Lev Vigotski, tendo como eixo central adensar o trabalho sobre o desenvolvimento humano em consonância com o objetivo deste estudo. Ao trazer a referida teoria, ratificamos a intenção de valorizar o processo de formação associada ao desenvolvimento humano. Acreditamos assim que,

A superação da concepção naturalista nos estudos psicológicos ocorre por meio dos fundamentos do materialismo dialético e histórico como método de conhecimento na análise das funções psicológicas superiores. Ao considerar o homem como ser social, concebe-se que a natureza que influi sobre a constituição e o desenvolvimento humano não são mais as leis biológicas, mas as condições históricas (Bernardes, 2017, p.67)

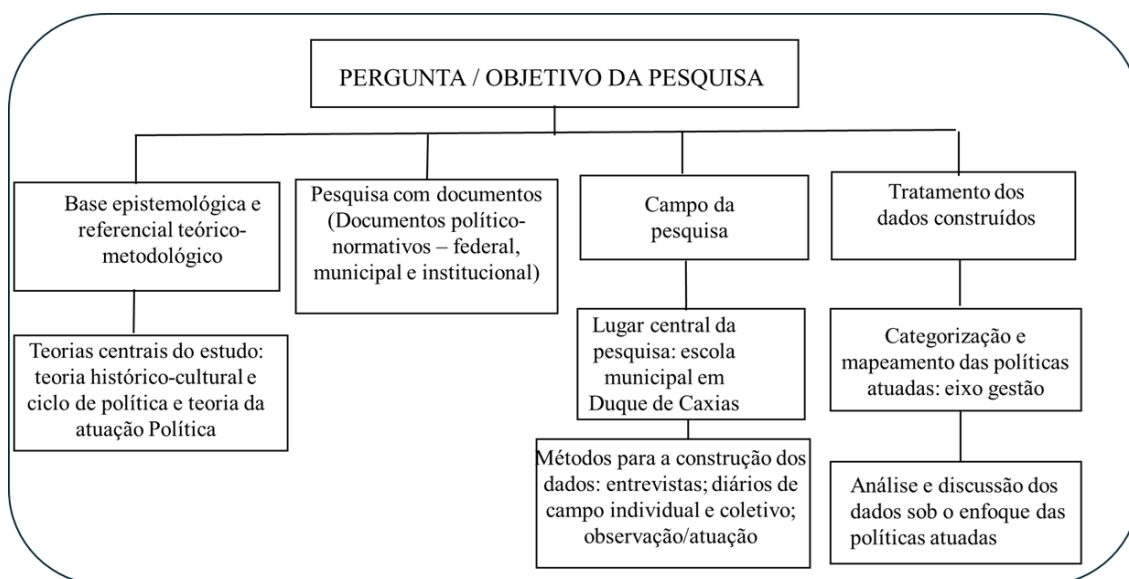
Ao considerar essa premissa, destacamos que a base de sustentação do sujeito ocorre na relação social. Por isso, a importância de entender o outro, alicerçado por uma postura dialógica e horizontal, seja no grupo familiar, na escola, no trabalho ou demais espaços. Pautado nesse posicionamento, sublinhamos que “o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação” (Duarte, 2004, p.51).

Compreendemos assim, que o indivíduo como ser social constitui-se na relação com o outro, e nessa interação educa-se num processo de mão dupla.

Além da perspectiva teórica vigotiskiana, vale ressaltar que este estudo por ser atravessado pelas políticas educacionais, recorreremos ao diálogo com a abordagem do ciclo de políticas e da teoria de atuação desenvolvidos pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Embora haja diferenças epistemológicas entre os autores, no desenvolvimento da escrita deste estudo, os leitores e as leitoras vão perceber a importância de cada um para situarmos o problema de estudo, por um lado o aspecto do desenvolvimento humano e por outro a abordagem sobre políticas. Adensamos a possibilidade e importância dessas bases epistemológicas para essa pesquisa na seção que trata dos pressupostos teórico-metodológicos.

Passamos agora a demonstrar como realizamos o estudo. Para isso, de antemão, elaboramos a Figura 3 para ilustrar o desenho da pesquisa.

Figura 3: Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores: 2024

Nota de acessibilidade – descrição da figura: A figura representa o desenho da pesquisa. Ela está disposta em retângulos: O primeiro, centralizado, informa a pergunta/objetivo da pesquisa. Abaixo, um rol de quatro retângulos: O primeiro expõe a base epistemológica e o referencial teórico-metodológico. Abaixo dele, um retângulo, com a teoria histórico-cultural e o ciclo de políticas e teoria da atuação política. O segundo retângulo retrata a pesquisa com os documentos, sem outro retângulo abaixo. No terceiro retângulo, há o informe do campo da pesquisa e abaixo dele, outro com o percurso da construção dos dados. O quarto retângulo cita o tratamento da análise dos dados, abaixo a categorização e mapeamento das políticas atuadas no campo da gestão e por último a análise dos dados sob o enfoque das políticas atuadas.

O objetivo de esquematizarmos o desenho da pesquisa foi procurar fazer uma síntese do seu processo de construção.

Para tanto, pautados no objeto de estudo, em conformidade com esquema, representado pela Figura 3, fizemos o delineamento da pesquisa. Desta maneira, podemos considerar alguns aspectos, como a escolha da base epistemológica e os referenciais teóricos que embasaram o trabalho, além do local onde foi construído os dados e a forma de sua análise. Ao longo do texto, ampliamos as argumentações sobre cada aspecto. “Argumentar consiste, pois, em apresentar uma tese, caracterizá-la devidamente, apresentar provas ou razões que estão a seu favor e concluir, se for o caso, pela sua validade”. (Severino, 2000, p.186). No desenvolvimento do trabalho temos como argumento principal tratar como as políticas são atuadas no contexto de uma escola regular de ensino básico do município de Duque de Caxias e como os alunos público da educação especial são afetados no seu processo de escolarização.

Para expor a pesquisa em tela, a estruturamos em seções, incluindo subseções, que julgamos serem necessárias para que haja compreensão do todo a partir das partes. Após a apresentação, que retrata a caminhada acadêmica e profissional do pesquisador e seu engajamento pela temática, passamos à introdução, na qual fazemos uma exposição do delineamento do estudo. Logo, na parte introdutória procuramos explorar alguns conceitos como escola, política, gestor escolar, escola inclusiva, educação inclusiva para expormos o nosso posicionamento e organização sobre cada um deles, na medida que em conjunto integram os objetivos geral e específicos da pesquisa. Além disso, elencamos os referenciais teóricos que embasam o estudo. Encontram-se aqui, a primeira e a segunda seções.

A terceira seção refere-se ao local onde a pesquisa aconteceu, ou seja, a escola. Ao abordá-la tivemos a intenção de valorizar e de demonstrar a importância desse espaço nas suas dimensões histórica, social e educacional para os sujeitos caxienses ao longo do tempo. A história da escola começa, resiste e se sustenta a partir dos trabalhos da primeira gestora: Armanda Álvaro Alberto. Assim, buscamos trazer para a discussão, as mudanças de nomes da escola, a sua história, a sua localização no espaço territorial do Município de Duque de Caxias e como ela foi se ressignificando com o passar do tempo e com a urbanização da localidade em que está situada. Fechamos esta seção com o levantamento e análise dos documentos político-normativos do Município de Duque de Caxias.

No que tange à quarta seção, discorremos sobre o gestor escolar à luz de referenciais teóricos que tratam da temática. Discutimos sobre seu processo de gestão, considerando a sua atuação frente aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros e demais fatores que afetam o contexto escolar, como as políticas educacionais. Trouxemos algumas reflexões sobre o gestor escolar em relação ao seu posicionamento enquanto possível mediador sobre o debate relacionada às legislações e políticas educacionais em âmbito escolar.

Ainda na quarta seção debruçamos sobre a revisão da literatura. Utilizamos para a recuperação das obras que tratam do objeto deste estudo os descritores gestão, educação especial e educação inclusiva e o operador booleano AND entre os termos para uma busca mais concisa dos trabalhos acadêmicos. Essa parte é fundamental para o discorrer do texto, na medida em que lidamos com o estado da arte daquilo que estamos pesquisando, bem como serve de referência para o estudo que nos propomos a elaborar. Na leitura dos trabalhos, ao mesmo tempo que adensamos o conhecimento sobre a temática, também

nos emocionamos pelos relatos dos pesquisadores nas suas caminhadas que os levaram o constructo das suas pesquisas.

Na quinta seção expomos os pressupostos teórico-metodológicos que serviram de base para o estudo. Para tanto, tivemos como eixo central a Teoria Histórico-Cultural (THC). Nos limites da referida teoria, e por conseguinte no espaço em que ela não atende, na análise das políticas educacionais, recorremos ao ciclo de políticas e a teoria de atuação política. Nesse bojo, trilhamos o corpus teórico, entendendo que a teoria nutre o trabalho acadêmico a partir do escopo do estudo. Porém, se por um lado há necessidade de considerar a sua incomensurável relevância para o desenvolvimento da produção científica, por outro, faz-se necessário refletir para os limites que a teoria pode assumir, a depender das circunstâncias delineadas pela pesquisa. Sustentados nesses limites, firmamos os propósitos teóricos que embasam a tese, tratados no decorrer do texto.

No subitem seguinte, dissertamos sobre o caminho metodológico, discriminando a pesquisa com a escola e com os documentos. Nele, abordamos o trabalho de campo, tendo como foco as observações e registros, culminando com as entrevistas semiestruturadas, que serviram para a construção dos dados.

Em se tratando da sexta seção, analisamos o termo “gestão”, e termos afins abordados nos documentos legais ao longo das décadas e seus efeitos para a atuação do gestor escolar no contexto da educação inclusiva. Trabalhamos com documentos político-normativos do âmbito federal. Iniciamos o levantamento dos documentos a partir do governo Lula 1, tendo em vista que nesse período, de fato, implantou-se uma política de educação inclusiva no país.

Na sétima seção, sistematizamos, tratamos e analisamos os dados. Os referidos dados foram construídos a partir das entrevistas, dos diários de campo individual e coletivo e das observações durante o período da pesquisa. Para a sua análise, elaboramos três categorias, estruturadas em doze políticas na área de gestão. Deste modo, buscamos entender como essas políticas são atuadas na escola e seus efeitos para a escolarização do aluno público da educação especial. No bojo dessa discussão, alguns atores, tanto interno, quanto externo foram fundamentais nesse processo, como a diretora da escola, sua equipe pedagógica, professoras, alunos, responsáveis e demais funcionários, representantes da Diretoria de Acessibilidade e Inclusão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias e a representante do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Núcleo Duque de Caxias.

Como últimos destaques, decorrida a escrita do texto, anunciamos a seção 8. Nela expomos as considerações finais, que nos deu condição de nos posicionarmos acerca do estudo, de maneira crítica e reflexiva. Por fim, elencamos as referências bibliográficas que deram sustentação teórica para a elaboração da tese. Ao mesmo tempo, em que podem servir para outros pesquisadores, que tenham interesse no tema aqui tratado.

Após situarmos a parte introdutória do trabalho, damos destaque para a escola. Para nós pesquisadores, o período nesse local representou momentos de aprendizado na relação com os seus sujeitos, nas observações e atuação. Cabe frisar que a sua história merece leitura e releitura. Por isso, no espaço dedicado ao museu escolar paramos algumas vezes para desfrutarmos da sua memória em textos, fotos e materiais diversos. Além de trazer a sua fundadora, com posicionamento firme, permita-nos dizer assim, e seu posicionamento humano que entendia o outro com as suas qualidades e diferenças. Na próxima seção seguimos com essa temática, com o propósito de adensá-la.

1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA COM A ESCOLA, SUA HISTÓRIA, DOCUMENTOS POLÍTICO-NORMATIVOS DO MUNICÍPIO DE SUA JURIDISÇÃO

Nesta parte da pesquisa situamos a escola pesquisada. Para tanto, elencamos alguns pontos que discorreremos ao longo das subseções. Na primeira parte tratamos do território onde a escola está localizada, após nos debruçamos sobre a sua história e de sua fundadora. Por fim, trazemos alguns documentos político-normativos para análise.

1.1. A escola no território do Município de Duque de Caxias

Começamos esse item, conceituando território. Para tanto, trouxemos as palavras de Milton Santos. Segundo esse autor: “O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (Santos, 2007, p.13). Nesse bojo, os caxienses e as pessoas que escolheram Duque de Caxias para viver, certamente tem histórias de lutas e resistências que a torna uma cidade diversa no processo de sua constituição.

Dito isso, atualmente, em se tratando do Município de Duque de Caxias, cabe destacar alguns de seus dados. Sua população, conforme último Censo IBGE- 2022 (Brasil, 2022), era de 808.161 habitantes e o seu Produto Interno Bruto (PIB) de R\$57.170,07, que representa o 4º no ranking do Estado, atrás do Rio de Janeiro, Maricá e Niterói, na ordem em que aparecem. A sua divisão territorial, constitui-se de quatro distritos: 1º - Duque de Caxias, 2º - Campos Elíseos, 3º - Imbariê e 4º - Xerém. A escola pesquisada situa-se no 1º distrito. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em 2010, estava em 0,711⁵.

Dois pontos a destacar nos dados descritos. O primeiro refere-se ao PIB, que embora o valor seja considerável alto para o referido município, não se deve considerá-lo, de forma isolado como indicador de desenvolvimento humano, pois o sujeito e o que lhe afeta na vida em sociedade deve sobressair ao aspecto econômico. O segundo ponto,

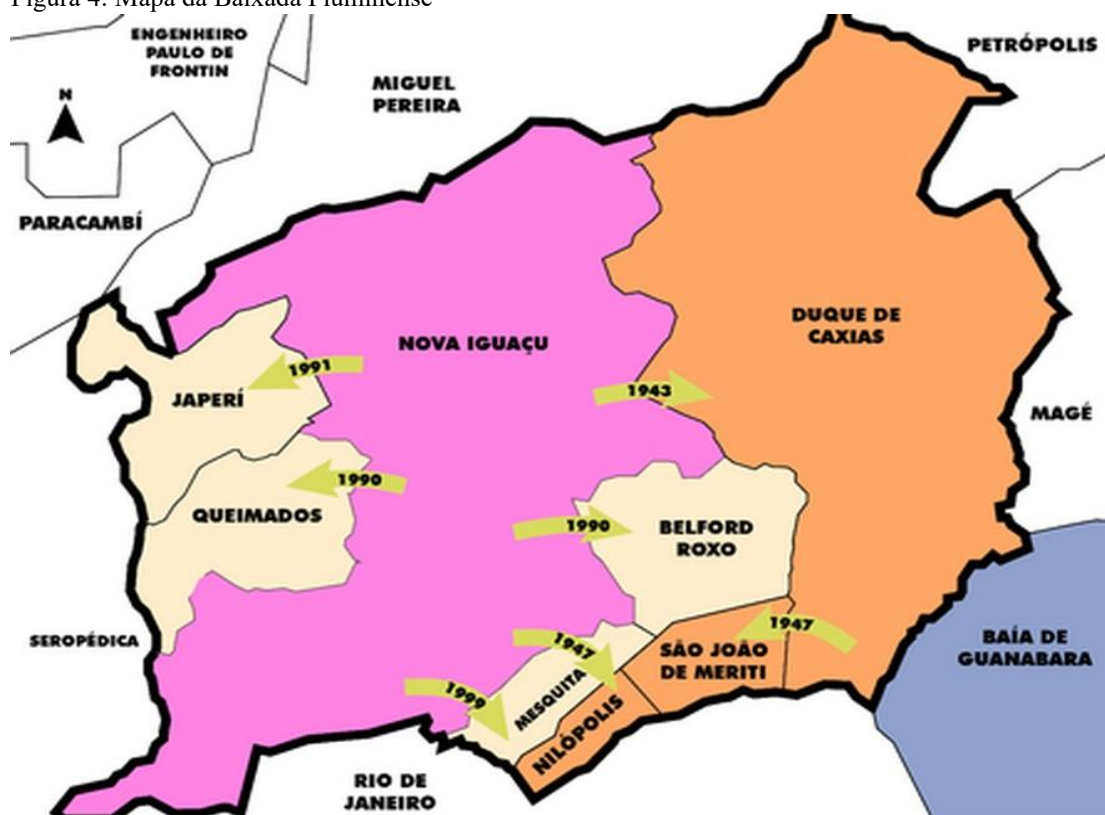
⁵ Consultar <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/tj/duque-de-caxias/pesquisa/37/30255?ano=2017>, para maiores informações.

refere-se à contraposição do anterior, denominado, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que analisa outros aspectos, como renda, educação e saúde.⁶

Nesse contexto, ao percorrer a Cidade de Duque de Caxias, é possível perceber em seu território, espaços urbanos com infraestrutura e áreas de periferias, com problemas de saneamento básico e de vulnerabilidade social, que indicam contradições sociais no território caxiense (Soares; Medeiros; Carneiro; Fagundes, 2022).

Na figura 4, apresentamos o mapa da Baixada Fluminense, com os seus municípios já constituídos. Entre eles, o Município de Duque de Caxias, criado pelo Decreto Lei nº 1.055, datado de 31 de dezembro de 1943.

Figura 4: Mapa da Baixada Fluminense



Fonte: <https://extra.globo.com/rio/cidades/nova-iguacu/noticia/2023/10/entenda-por-que-nova-iguacu-e-conhecida-como-cidade-mae.shtml>, acessado em 18/12/2023

Nota de acessibilidade – descrição da figura: A figura representa o mapa da Baixada Fluminense com os seus municípios constituídos.

Até 31 de dezembro de 2024, a cidade esteve sob a gestão do prefeito Wilson Miguel, do MDB, que tomou posse após a renúncia de Washington Reis, do mesmo

⁶ Consultar <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>, para informações sobre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como o Produto Interno Bruto (PIB).

partido. No pleito para a prefeitura em 2024, Jonathas Rego Monteiro Porto Neto, conhecido como Netinho Reis (MDB), foi eleito com 54,08% dos votos⁷. Isso demonstra a continuidade no poder de famílias que já tem um histórico político. Não vamos adentrar nesse cenário, mas é preciso que o cidadão no momento da escolha, seja para diretor da escola, seja para prefeito da cidade ou quaisquer outras tenha conhecimento do seu plano de governo, das suas propostas, o que ele pretende para a escola e para a cidade, a título de exemplificação.

Ao longo dos últimos parágrafos trouxemos informações do Município de Duque de Caxias, mesmo que numa breve síntese. Reconhecer os dados estatísticos do município significa ampliar a análise sobre a escola pesquisada, tendo em vista que o espaço escolar é reflexo da sociedade nas suas tensões sociais, econômicas e políticas.

Nas palavras de Chizzotti (2020, p.10), a escola “depende das condições econômicas e políticas do Estado no qual está inserida”. Neste caso, precisa-se averiguar qual o planejamento e projetos governamentais para a educação em termos de investimento e políticas educacionais.

Esse mesmo autor (idem, ibidem), afirma que “as desigualdades estruturais, econômicas e sociais do Estado que se afirma democrático tendem a subsistir na educação escolar, apesar do grande esforço equalizador que a educação escolar promove”.

Assim, salientamos a importância do gestor escolar em conhecer o território onde está localizada a escola, bem como o público que nela adentra. Além de manter o diálogo com a comunidade do seu entorno e de órgãos intersetoriais, de maneira a prospectar trabalhos integrados entre as partes. Por esse aspecto, o gestor escolar deve entender que “no caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática” (Paro, 2002, p.17). Ou seja, não se faz gestão sozinho, mas com diálogo.

Em seguida adentramos na história da escola. Essa instituição ao completar mais de um século de existência significa remontar um passado de muitos acontecimentos. Um dos principais, poderíamos dizer, refere-se ao fato do seu comprometimento, no decurso dos períodos, com a educação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

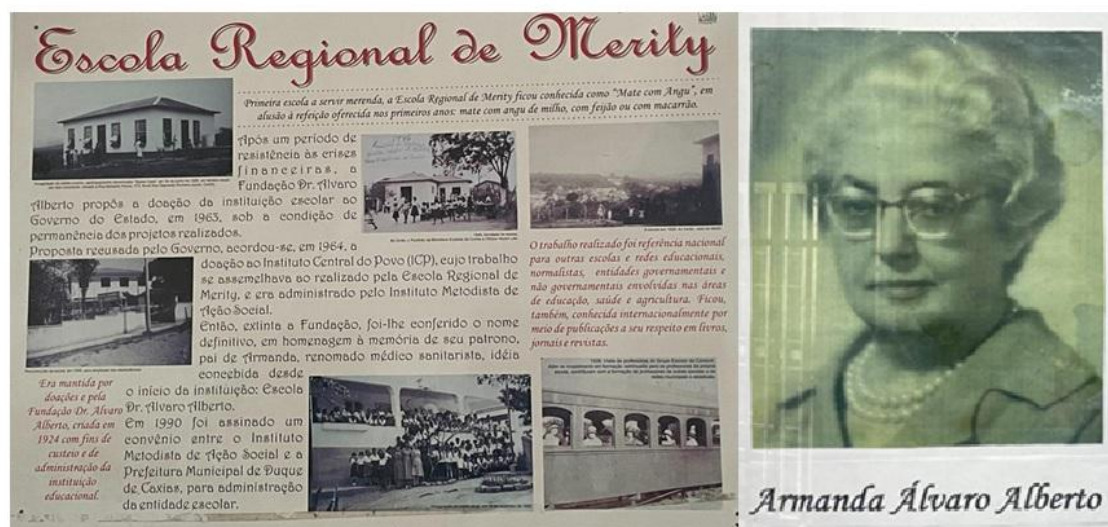
⁷ Cf. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/eleicoes/2024/noticia/2024/10/06/netinho-reis-do-mdb-e-eleito-prefeito-de-duque-de-caxias.ghtml>, acesso em 16/10/2024.

1.2. A escola e a sua história mais que secular

A escola com a qual pesquisamos ressignifica o seu presente, sem esquecer o seu passado. Faz parte da memória da cidade, não apenas por contribuir com a formação de muitos sujeitos ao longo do tempo, como também pela sua relação próxima a comunidade que adentra o seu espaço durante o ano letivo e nos momentos de eventos e festividades. Trata-se de um ambiente carregado de memórias que amplia o nosso conhecimento sobre a história da escola, que perpassa o tempo e o contexto escolar. Como bem diz Ciavatta (2012, p.37) “A construção da história das sociedades é uma questão de memória não no sentido meramente subjetivo, mas no sentido cultural, uma questão da temporalidade da vida e de seu registro”. Ao considerar o estudo em tela, o respeito a esse registro significa preservar a memória da escola.

Por ser um espaço mais que secular, muitas vezes, nos leva a viajar no passado, mesmo que de forma imaginária pelas fotos dispostas no seu museu. Abaixo, expomos uma imagem fotográfica, com o título: Escola Regional de Merity, na qual relembra o seu passado com retrato de alunos, professores e da escola à época. Ao lado dessa tela há a foto da educadora Armanda Álvaro Alberto, sua fundadora.

Figura 5: Fotos do museu escolar



Fonte: Acervo de fotografias – organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: A figura está dividida em duas partes: no lado esquerdo há imagens antigas do espaço onde está situada a Escola Regional de Merity – apresentada com esse título. Entre as imagens existem os textos contando a sua história. No lado direito, há o retrato da Armanda Álvaro Alberto. Uma senhora branca, com cabelos grisalhos, que usa óculos, usando uma camisa e um colar.

Diante dessas reflexões, caminhamos a pesquisa de forma a interagir com esse local, resultado de muita persistência, por parte daqueles que acreditam na educação e

lutam para que ela seja levada a todas as pessoas, como fez Armanda Álvaro Alberto (Mignot, 2010), no período em que esteve à frente da escola, desde a sua fundação até o transcorrer dos anos até o final da década de 1960 (Mignot, 2021).

Assim, a escola e os seus atores representam fonte primordiais para o desenvolvimento desta produção científica, que se consolidou na relação dialógica com o outro.

De toda forma, cabe ressaltar que a Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto tem sido referência para alguns pesquisadores, sejam trabalhos de natureza histórica, formação de professores, dentre outros. Destacamos alguns no quadro 1. Essa pesquisa diz respeito à atuação de políticas de gestão.

Quadro 1: Relação de trabalhos acadêmicos que tratam da Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto

Autor(a)	Título do trabalho	Nível da pós-graduação stricto sensu	Instituição do programa da pós-graduação	Ano
Mignot, Ana Chrystina Venâncio	Baú de memórias, bastidores de história: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1997
Plessium, Vinicius Kopicius	A profissão docente na Escola Regional de Meriti (1921-1954)	Mestrado	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF-UERJ	2017
Frescurato, Caruanã Guatara Oliveira	Na Tropicália dos Excluídos um projeto educacional se consolida: A Escola Proletária de Merity e o seu modelo de educação (1921-1964)	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019
Souza, Margarete Coelho de	A centenária Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, a Mate com Angu: uma escola teimosa, de resistência e de amor à educação (1995-2024)	Mestrado	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF-UERJ	2024

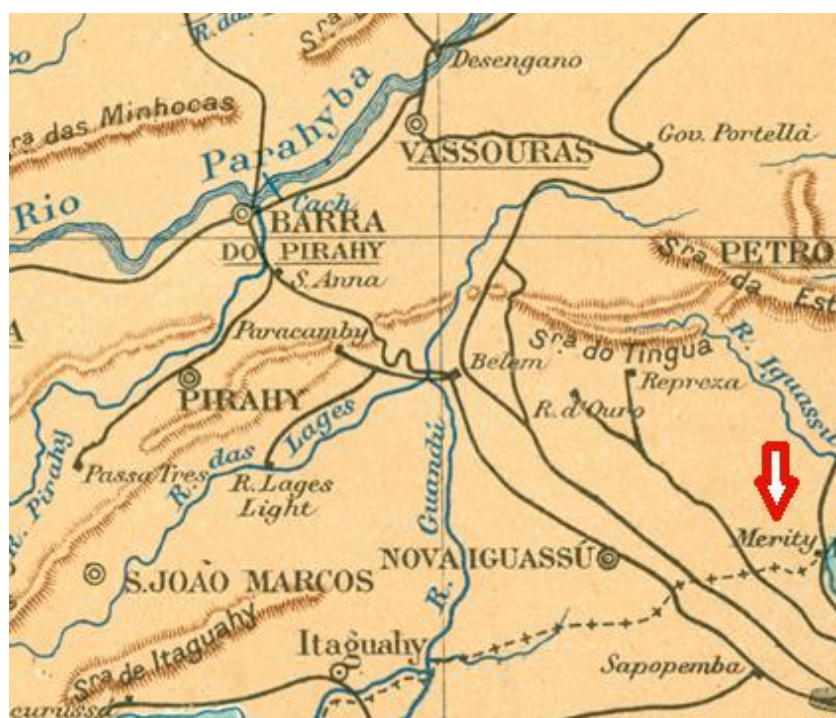
Barboza, Jacqueline Lemos	O Sarau Janelas Floridas: a tecitura de um lugar de reexistência com a Escola Pública	Mestrado	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF-UERJ	2025
---------------------------------	--	----------	---	------

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Dito isso, salientamos que perpassamos essa jornada acadêmica no campo da pesquisa: na escola. Trata-se de um espaço que remonta a década de 1920. Mais precisamente, o ano de 1921, em que foi inaugurada. O seu nome inicial, Escola Proletária de Merity; tempos depois, Escola Regional de Merity. Escola essa que teve origem no Distrito de Merity.

Na figura 6, o identificamos com uma seta no território do Estado do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal.

Figura 6: Mapa de localização do Distrito de Merity



Fonte: <http://www.rio-turismo.com/mapas/mapa-antigo.htm>, acessado em 18/12/2023, extraído do mapa do Estado do Rio de Janeiro de 1923

Nota de acessibilidade – descrição da figura: A figura representa um mapa do início do século XX do Estado do Rio de Janeiro, no qual destacamos com uma seta vermelha o Distrito de Merity.

Tratava-se de um território localizado na zona rural e sob condições precárias quase na sua totalidade, que afetavam a vida da população local e onde se estabeleceu a Escola Regional de Merity. Mignot (1993, p.625), retrata que “a Baixada Fluminense, em

1921, vivia em declínio econômico, faltava saneamento, proliferavam charcos insalubres e doenças como a malária — resultado do descaso governamental nos primeiros anos da República”. Contudo, o saneamento nessa região “foi tomando corpo a partir das primeiras décadas do século XX, particularmente, nos anos 30, com as obras empreendidas pelo governo Vargas” (Santos, 2021, p.117). Essa era uma reivindicação de médicos, intelectuais, educadores, como forma de diminuir as doenças e assentar as pessoas nas suas localidades.

Em relação à mudança de nome, para completar a informação iniciada no 1º parágrafo desta seção, na década de 1960, houve alteração para Escola Drº. Álvaro Alberto. Cada designação, com a sua importância e significado. “Tentar decifrar os segredos contidos na mudança de nome de uma escola, envolve entender que um nome não existe sozinho. Faz parte de um contexto. Tem uma historicidade” (Mignot, 1993, p. 620). O contexto e a sua historicidade, como frisado pela autora, significa ampliar o conhecimento acerca desse espaço escolar, que nos abriu as portas para realizar a pesquisa.

Além do mais, tendo em vista que se trata de uma instituição com mais de cem anos de existência vale destacar as suas conexões com o momento histórico, o cenário político, as questões econômicas e as influências das políticas educacionais.

Nesse contexto, instigamos o retorno as décadas de 1920, 1930. Períodos em que ocorreram a constituição da Escola de Merity e seus posteriores anos de funcionamento.

Nessa época estavam em posições opostas, de um lado o movimento renovador e de outro a igreja católica, em busca do domínio pedagógico, sob um processo de mudança paulatino na urbanização e industrialização, em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro (Saviani, 2008a). No bojo dessa disputa, estava em jogo o projeto de educação para o país. No caso do referido movimento,

Durante as décadas de 1920 e 30, a intelligentsia brasileira, particularmente, os intelectuais educadores objetivaram formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país (Camara, 2003, p.31).

Contudo, em termos de ensino, a situação era precária e desafiadora na medida em que havia muitos analfabetos “em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920” (Saviani, 2008b, p.10).

Esse panorama estatístico reflete a omissão dos governantes em relação à educação do país, renegada a segundo plano, sob a tutela de uma economia eminentemente agrária. Sobre essa condição, Jannuzzi (2017) expõe que não havia uma preocupação com a educação popular, sendo que a primeira Reforma em nível nacional, denominada Reforma Francisco Campos, somente ocorreu em 1931, mas sem privilegiar o ensino primário.

A partir da leitura que temos nos debruçado (Mignot, 1993; Alberto, 2016), o cenário da constituição da escola representava um retrato que vai ao encontro de sujeitos, com familiares em situação de baixa renda e restritos ao acesso a serviços básicos. Características do público que frequentavam a escola fundada pela educadora Armando Álvaro Alberto à época, habitantes de uma zona rural periférica, próxima a capital do país, o Rio de Janeiro. Nessa conjuntura adversa, é possível entender como uma escola fez diferença para as crianças e os seus responsáveis, tendo em vista que estas pessoas eram afetadas pelas desigualdades sociais, sejam elas relacionadas ao trabalho, à educação e à saúde.

Após, alguns destaques que se relacionam com as fases iniciais de funcionamento da instituição escolar de Merity, retornamos as mudanças ocorridas nas suas nomenclaturas. Mignot (1993) em artigo publicado, decifra o porquê dos termos “proletária”, “regional” e “Álvaro Alberto”, recebido pela escola ao longo dos períodos. Em relação ao primeiro, conforme a autora, tem relação com o ideário escolanovista⁸, nos moldes de uma escola ao ar livre, partindo do interesse da criança, que pretendia ser destinada para a comunidade ao redor. Armanda inspirou-se nos métodos pedagógicos desenvolvidos por Montessori⁹. O termo “proletária”, de acordo com Mignot tinha como incumbência ser uma escola para o povo; o segundo segue princípios que busca maior aproximação com as famílias locais, com atividades pedagógicas e trabalhos de assistência, mantendo o projeto anterior. A intenção era “aliar a educação popular à

⁸ Sobre a Escola Nova, recomendamos a leitura do livro, Introdução ao Estudo da Escola Nova, do professor Lourenço Filho. Destacamos o trecho dedicado ao prefácio da 14ª edição, que se relaciona com o período da Escola de Merity. Embora, ao longo, o descrevemos: A década de 1920 foi marcada por forte crise política e econômica que acarretou grandes mudanças estruturais nas sociedades ocidentais. No Brasil, no bojo da movimentação política surge um grupo de artistas e intelectuais que desejando definir nossa identidade cultural, agitou todos os campos das artes, no sentido de resgate de uma Cultura Brasileira não mais atrelada aos modelos estrangeiros. Paralelamente, intelectuais interessados em Educação pressentiam a necessidade de reformas urgentes e profundas no Sistema Educacional Brasileiro, com base em estudos e pesquisas que apontassem novos rumos a seguir para a construção da modernidade do país.

⁹ Maria Montessori, nasceu em 1870, na Itália. Pedagoga e pesquisadora, criou o Método Montessori. Sobre o referido método, cf. Montessori, Maria. A educação e a paz. Campinas, SP: Papyrus, 2014. Obra traduzida por Sonia Maria Alvarenga Braga.

educação regional, isto é, a regionalização do ensino, tomada como "preceito metodológico e social", concebia que a "vida local não influi na escola só para dar rumo das atividades educativas". (Mignot, 1993, p.628); e o terceiro tinha como intuito homenagear o pai da professora Armanda. "Missão cumprida, objetivos atingidos, o nome previsto, desde o primeiro ano de funcionamento, é dado, finalmente, à escola". (Mignot, 1993, p.631).

Para conhecimento, trouxemos os nomes recebidos pela escola ao longo do tempo, cabe também destacar como se delineou o trabalho de sua fundadora.

Ao se referir à Armanda no seu tempo histórico, ressaltamos que se tratou de uma pessoa altruísta, pela sua preocupação com o outro em detrimento de apenas anseios subjetivos. Ancorado nessa percepção, é oportuno salientar o seu projeto de escola que buscava uma educação integral, com direito para todos. Ela tinha a preocupação de entender a realidade do aluno em situação de vulnerabilidade social, como de pobreza e de saúde, sendo que os professores desempenhavam papel central nesse processo, na medida que deveriam aproximar na vivência da prática do magistério essa realidade (Plessim, 2017). Além do mais, essa educadora "se posicionava contra as injustiças e fazia a leitura de intelectuais estrangeiros que defendiam a educação como instrumento necessário e alavancador do progresso da humanidade (Gomes, 2019, p.6).

Embora ao longo de sua vida, Armanda tenha participado ativamente da educação brasileira, como signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁰ e atuado no conselho diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE)¹¹, na temática que tratava da Cooperação da Família e tenha sido presidenta da União Feminina do Brasil (Gomes, 2019), foi esquecida da historiografia da educação do país (Mignot, 2002).

Esse esquecimento chama a atenção, tendo em vista o seu legado, seja nos aspectos educacionais e sociais. Dessa maneira, vale lembrar que, "Armanda assumia uma interlocução com diferentes sujeitos e questões do seu tempo, procurando dar respostas, interferir no conjunto de propostas para o povo e a nação" (Mignot, 2002, p.45).

A interlocução conferida a Armanda na citação acima, faz rememorar que ela foi a primeira gestora da atual Creche-Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto. Para quaisquer

¹⁰ Encabeçado por intelectuais na década de 1930, propunha uma educação laica e gratuita para todos e todas. Cf. Dermeval Saviani, no livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, na seção que trata do assunto.

¹¹ Para obter mais informações sobre a ABE, sugerimos visitar o sítio da Associação: <https://www.abe1924.org.br/>

gestores escolares, a capacidade de diálogo com a comunidade escolar e com outros setores é importante para o desenvolvimento institucional.

Diante disso, procuramos demonstrar o trabalho dessa educadora na escola, levando em consideração alguns aspectos: pedagógico, administrativo, financeiro e intersetorial. Tal fato, faz-se necessário anunciar, tendo em vista, que em nosso entendimento, não há como dissociar o fazer dos referidos aspectos da atuação política escolar. Não intencionamos detalhar esse movimento de atuação à época, mas refletir sobre o que acontecia na prática local, que não necessariamente dependia de um órgão superior para que as políticas pensadas na escola pudessem se materializar. Esse legado histórico perseguido por alguém interessada pela educação de sujeitos da classe trabalhadora deve ser lembrado, e, portanto, não deveríamos omiti-lo nessa pesquisa.

Armanda, além de fundadora da escola, também assumiu papel importante na sua manutenção e continuidade de funcionamento, devido a sua dedicação e trabalho intenso junto ao espaço escolar e fora dele.

Isso, pode ser demonstrado na gestão de escola por ela idealizada. “A escola era aberta a todos, desde a biblioteca até o museu, e era visitada pelos moradores de Merity, o que fomentou as sementes da ligação entre escola e a comunidade” (Frescurato; Gouvea, 2021, p.174).

Em relação ao trabalho pedagógico com as crianças, Armanda se inspirou no método Montessori (Moraes, 2013). Na escola, havia o respeito às diferenças e o estágio de aprendizado dos alunos, pois cada um “podia pertencer a várias turmas, conforme o adiantamento em cada matéria” (Mignot, 2010, p.51). Tratava-se de uma nova escola, que não existiam “notas, prêmios ou castigos. A orientação geral apresentava-se resumida em quatro cartazes: saúde, alegria, trabalho e solidariedade” (Alberto, 2016, p.47).

Embora existisse inovação no trabalho pedagógico, lidar com o novo não seria tarefa fácil para os professores em termos de ensino-aprendizado no cotidiano escolar. Para Armanda, como gestora, que encabeçou o processo, é plausível a sua fala concernente à formação docente sob a perspectiva de um novo método de ensino. Sua preocupação manifesta-se conforme trecho: “Em nosso meio, poucos são os professores capazes de os empregar com segurança; faz-se necessário, portanto, antes de tentar a escola ativa, preparar os mestres para ela”. (Alberto, 2016, p.53).

Apesar desse novo contexto educacional que se apresentava em um espaço de situação de vulnerabilidade social e de pobreza, Armanda se dedicava na instrução dos alunos para a vida, que a fez criar a disciplina: Trabalhos Manuais (Silva; Alves, 2021).

Isso ocorria, tendo em vista a necessidade do aluno em ajudar a família no sustento da casa (Idem, Ibidem).

Todavia, a Escola Regional de Merity, em face da experiência pedagógica desenvolvida nesse espaço, serviu de modelo para inspirar a criação de novas instituições escolares como o Monte Aprazível, no interior do Estado de São Paulo e a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, na cidade do Rio de Janeiro (Frescurato; Gouvêa, 2021).

Ao referendar a criação de uma escola nos moldes de outra, deduz-se que a base de sustentação vai para além do pedagógico, devendo-se considerar também o trabalho administrativo. No caso da escola de Merity, Armanda atuava no sentido de dar condições básicas para o aluno frequentar as aulas. Como? No “fornecimento do avental ou do macacão, conforme o sexo, além de outras peças de roupa; todo o material escolar, inclusive os belos livros recreativos”. (Alberto, 2016, p.59). Havia preocupação da gestão escolar com a política de assistência social, por isso, “a escola regional fornece merenda, vestuário, calçado, assistência médica e remédios”. (Idem, p.51). Em relação à merenda, esta escola foi a pioneira no Brasil e na América Latina a ofertá-la para os alunos de forma gratuita. Em virtude de servir mate com angu nas refeições as pessoas deram a ela o apelido carinhoso de “Escola Mate com angu”. Pela relevância desse fato, ele é lembrado até a presente data. Assim, essa ação demonstra a preocupação da gestão escolar com o processo de aprendizado do aluno, pois estava atenta com a sua alimentação e saúde (Frescurato; Gouvêa, 2021).

No que tange à oferta dos serviços em destaque nas citações acima, faz-se necessário que a escola disponha de condições financeiras para tal fim. Como se tratava de uma escola particular sem fins lucrativos, uma vez que não se cobrava pela matrícula do aluno, havia necessidade de recursos alternativos para gerir a instituição escolar nas suas despesas. “A escola, em seus primeiros tempos, foi mantida exclusivamente pela firma F. Venâncio & Cia., fabricante do explosivo Rupturita, em Meriti” (Idem, p.52).

Na origem da escola, essa empresa foi importante para o seu financiamento, mas com o passar do tempo seriam necessárias outras fontes de recursos para manter a funcionalidade da escola nas diversas demandas que ela se propunha. Por esse aspecto,

A diretora Armanda criou a Caixa Escolar Doutor Álvaro Alberto na busca por conquistar recursos para a instituição, sobretudo, a nível financeiro para a realização de obras na escola, pagar as remunerações das professoras, buscar alimentos e medicamentos para os alunos e ainda materiais para execução do programa de disciplinas da escola. (Plessim, 2017, p.60)

Esta foi uma estratégia importante na gestão da educadora Armanda, na busca por recursos, para tornar exequível o seu projeto de escola destinada as crianças em situação de pobreza. Por outro lado, no entorno, um ambiente desfavorável, conforme descrito no trecho a seguir:

Talvez, viessem à tona as condições de vida da comunidade, tantas vezes traçadas em seus relatórios: epidemias de sarampo, coqueluche, casos de tuberculose, surtos de impaludismo, que conviviam com a ausência de Posto de Profilaxia, guarda sanitário, vacinas, medicamentos, assistência médico-odontológica, água encanada, rede de esgotos, instalações sanitárias, iluminação e transporte, que assinalavam ainda o aumento populacional, a miséria e a violência decorrente da ocupação de terras a partir de 1930. (Mignot, 2010, p. 50)

O cenário, conforme descrito, apresenta circunstâncias que tensionavam trabalhos para além do aspecto educacional, suscitando serviços que deveriam ir ao encontro da saúde pública e da proteção social.

Armanda tinha a capacidade de fazer a interlocução com os diversos setores da sociedade, entre eles os intelectuais, que de certa forma contribuiu para sustentar e buscar os aportes para as demandas provenientes não apenas da escola como da comunidade de Merity. “Ela dialogava com a sua rede de colaboradores, indicando as suas demandas, sucessos, fracassos e o que poderia melhorar ou aprimorar, determinando as suas ações de acordo com as suas necessidades”. (Frescurato; Gouvêa, 2021, p.186)

De uma forma geral, Armanda deixou um legado importante para a educação brasileira a partir de seu processo de gestão junto a escola de Merity, atentando-se para a comunidade do entorno. Ao longo dos anos Merity cresceu e urbanizou-se, passando tempos depois a categoria de município. Território que abordamos no item anterior.

De todo modo, vale reforçar que Armanda Álvaro Alberto no que concerne ao seu trabalho, juntamente com a sua equipe escolar não reduziu o processo de gestão as proposições vindas a nível nacional, ao contrário, ela atuou localmente. Nesse sentido, como gestora, projetou as ações a partir das demandas que ocorriam no cotidiano escolar, sejam em decorrência de falta de professores, evasão escolar, pouco recursos financeiros, dentre outros. Em sintonia com essa perspectiva, a fala de Frederico (2022, p.80) é coerente com a conjuntura exposta. Vejamos o que ela diz: “Hoje, como Diretora de Escola, observo de outras perspectivas o trabalho realizado como professora e vejo que, independentemente da organização das políticas públicas, a escola não pode apenas esperar as mudanças estruturais”.

Por fim, trouxemos alguns documentos político-normativos referentes ao município de jurisdição da escola, os quais foram trabalhados, conforme expomos no item a seguir.

1.3. Mapeamento e análise de documentos político-normativos do Município de Duque de Caxias

No que concerne ao desenvolvimento deste estudo, não poderíamos desconsiderar as legislações provenientes do Município de Duque de Caxias, tendo em vista a jurisdição da escola pesquisada. Por isso, relacionamos algumas delas, conforme expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Lista de documentos político-normativos resgatados – âmbito do Município de Duque de Caxias

Nº	Epígrafe	Ementa
1	Lei nº 2.409 de 30/11/2011	Cria o Centro de Acompanhamento Pedagógico e Pesquisa Multidisciplinar (CAPP) do Município de Duque de Caxias, e dá outras providências.
2	Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015	Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências
3	Decreto nº 6.542, de 11 de maio de 2015	Dispõe sobre eleições para diretores e vice-diretores das unidades escolares do Município de Duque de Caxias
4	Lei nº 2.864, de 01 de novembro de 2017	Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências
5	Lei nº 3.170, de 12 de agosto de 2021	Lei nº 3.170 de 12 de agosto de 2021

Fonte: Elaborado pelos autores - 2024

Após definirmos os documentos político-normativos, listados no Quadros 1, passamos para as análises. Ao analisá-las, intencionamos identificar o termo gestão, e termos afins, considerando os seus efeitos ou não para o gestor escolar atuar na escola inclusiva.

Isto posto, seguimos para a discussão final desta seção. Para início das análises, trouxemos a Lei nº 2.409 de 30/11/2011 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2011), criada no período do prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho. Para tanto, extraímos o trecho abaixo constante no seu Art. 9º:

A Secretaria Municipal de Educação deverá registrar e publicar o acervo de pesquisas dos Centros de Acompanhamento Pedagógico e Pesquisa Interdisciplinar – CAPP, visando à formação continuada de professores especialistas, professores e gestores da Rede de Educação Municipal.

O CAPP ao ser criado pela lei em referência, lhe é atribuído inúmeras funções. Para que elas sejam factíveis, consideramos que há necessidade de estrutura física e de pessoal e de condições orçamentárias. Uma das contribuições desse Centro seria a formação continuada de gestores. Anunciamos esses aspectos tanto no sentido de provocação, quanto de reflexão para entendermos que pode existir ou não lacunas entre a política do texto e a política que se concretiza ou não no contexto da prática. Como disse Ball, em entrevista a Mainardes (2009, p.307), “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”. Isso, demonstra que a política tem as suas fragilidades e não há garantia de sua efetividade ao longo de sua existência.

Na sequência das análises, trouxemos o Plano Municipal de Educação – PME-2015-2025, do Município de Duque de Caxias, criado pela Lei 2.713/2015, durante a gestão de Alexandre Aguiar Cardoso.

A partir da leitura do documento, retiramos o trecho que se refere a uma das metas do PME para a gestão da educação especial. Este fragmento refere-se à letra “p”, que diz:

Oferecer semestralmente, curso permanente de gestão para educação inclusiva de educandos com necessidades educacionais especiais (oferecido de forma aberta e permanente a gestores e equipe técnica, incluindo inspetores, merendeiras, zeladores e porteiros)” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a).

No PME, além dessa meta, existem outras. Uma quantidade considerável para 10 (dez) anos a vigorar. No documento, conforme art. 6º, “A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação em ação conjunta com os conselhos pertinentes” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a). Contudo, podemos inferir, a dificuldade de se realizar esse monitoramento, ao longo dos anos, por parte da equipe da SME, levando em consideração a possibilidade de troca de pessoas em cargos de gestão, prioridades de trabalho e pessoal suficiente ou não e qualificado para atender as demandas que se apresentam.

Por esse bojo, é possível dizer que “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar” (Ball, 2001, p.102). Essa citação nos sinaliza para termos um posicionamento crítico acerca da política no transcorrer do seu processo, antes mesmo do texto formalizado até adentrar no âmbito escolar. É preciso refletir sobre

as políticas educacionais nas escolas e como o seu gestor e a comunidade lidam com os seus efeitos em termos de formação e do desenvolvimento humano.

Por conseguinte, vale destacar que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52). Por isso, consideramos a necessidade de participação ativa dos atores das escolas na leitura e releitura dos documentos legais, para que a sua apropriação aconteça de forma coletiva, integrada e articulada com o planejamento da escola. Por isso, a importância de um gestor escolhido democraticamente pela comunidade escolar.

Nesse sentido, o Município de Duque de Caxias, desde 2015 apresenta respaldo para eleição da direção escolar, conforme Decreto 6.542/2015 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015b).

Essa Lei, insere-se na esteira no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005, de 25/06/2014, que foi o gerador de um movimento orientador que desencadeou no processo de escolha dos diretores das escolas do Município de Duque de Caxias de forma democrática, com a participação da comunidade escolar (Bittencourt; Amaral; Goulart, 2023). Sobre esse enfoque, cabe trazer o referido PNE, que trata da meta 19, estratégia 19.1, que informa: “considere, conjuntamente, para a nomeação de diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (Brasil, 2014a).

No ano seguinte à homologação do PNE 2014-2024, foi aprovado o referido Decreto. Destacamos dois de seus artigos. O seu artigo 1º, informa: “o processo de escolha democrática para Diretores e Vice-Diretores ocorrerá em todas as unidades escolares municipais, aplicando o princípio da unicidade realizada pela escolha das chapas”. O outro que mencionamos, refere-se ao artigo 18, “O Diretor (e Vice-Diretor) será afastado de suas funções por má gestão, renúncia, destituição, aposentadoria ou morte” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015b). Ou seja, o gestor assume as sanções que porventura acontecerem no decorrer de sua gestão.

Vale também destacar, que no caso da escola pesquisada não há previsão de vice-diretor na sua estrutura organizacional, conforme Decreto 6.743, de 02 de janeiro de 2017 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2017a). A referida estrutura acaba sobrecarregando o diretor no seu trabalho com a escola.

Importante destacar que essas pessoas escolhidas pelo voto de toda a comunidade escolar terão que fazer curso de gestão, de acordo com a Lei 2.864/2017, promulgada no

mandato do prefeito Washington Reis, previsto no Art. 42: “O Diretor e o Vice-Diretor escolhidos participarão obrigatoriamente do curso de gestão oferecido pela SME, seguindo suas diretrizes, sendo exigida dos participantes a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária”. (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2017b).

Para fecharmos as análises, trouxemos a Lei 3.170/2021 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2021), que trata de um Fundo Municipal de Educação (FME). Adiante, o trecho retirado da referida Lei, conforme descrito: “I – Execução de projetos, programas e ações voltados ao/à: a) desenvolvimento dos instrumentos de gestão, planejamento, administração e controle da Educação”. O fundo na gestão pública tem a sua importância, pois ela aloca recursos específicos para determinada área, que neste caso, diz respeito à educação, a ser executado e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Porém, sabemos da complexidade que envolve a logística para a efetivação de um processo relacionado à gestão, bem como de formação de toda uma rede municipal e a articulação com os gestores escolares, que estão à frente das escolas, cada uma com suas demandas e especificidades. Além do mais, cabe frisar que a política é ao mesmo tempo contestada e sustentável (Ball, 1994). Isso, corresponde um ponto importante: a viabilidade da política.

Por enquanto, solicitamos a leitura da próxima seção, a qual tecemos algumas considerações sobre o gestor escolar, relacionando-o com o seu processo de atuação, sob diversos aspectos, na escola inclusiva. Trata-se de um ponto importante para o delineamento da pesquisa, pois o ato de atuar para quem ocupa o cargo máximo de uma instituição escolar pública, a priori, essa pessoa tem que estar ciente de que vai ter que lidar com situações diversas e adversas no cotidiano, seja pela falta de professor, por questões de violência que impedem dias de aulas e afeta o calendário acadêmico, seja por roubo que influencia no dia letivo, falta de material para o trabalho pedagógico, dentre outros. Uma rotina que envolve planejamento e replanejamento em face do dinamismo escolar. Nessa conjuntura, abordar sobre a formação do gestor escolar torna-se um percurso necessário e relevante, considerando a atuação desse profissional num contexto da escola regular na perspectiva inclusiva. Diante disso, não nos refutamos em debater o seu processo formativo.

2 GESTOR ESCOLAR NA ESCOLA INCLUSIVA

O ego, como sinônimo de individualidade, não deve sobressair no percurso de gestão do gestor escolar. Embora, ele esteja no papel de liderança, a instituição está acima e é maior do que anseios pessoais. Em nossa concepção, esse entendimento, torna-se mais preponderante na escola pública, por ser um espaço de usufruto comum a todas as pessoas. Na escola, o gestor escolar assume uma posição de autoridade, que não deve ser confundida com autoritarismo (Paro, 2022). Nesse sentido, para este autor (2022, p.175) “Autoridade como relação é uma ação política, porque envolve a convivência entre os sujeitos, (isto é, seres que se orientam por sua vontade autônoma). Mas, não é (não pode ser) uma ação autoritária”. Por outro lado, este autor destaca que “o autoritarismo, em vez disso, consiste no abuso da autoridade: um sujeito prevalece sobre o outro, que tem sua subjetividade (condição de sujeito) violada” (Idem, p.176). De acordo com o autor há relação entre autoridade e liberdade. Mas, isso não significa, segundo ele, que o indivíduo tenha que agir de forma a romper com as regras sociais e fazer o que lhe vier na cabeça. Sobre isso, Paro nos leva a seguinte reflexão:

Isto se chama espontaneísmo, pertencente ao domínio da Natureza, não da História. Na Natureza não há liberdade no sentido humano-histórico, porque liberdade não é apenas estar solto, com licença para fazer o que manda seu interesse, seus desejos e instintos, sem levar em consideração os demais seres com quem você convive (2022, p.177).

Destarte, a postura do gestor escolar na escola inclusiva deve estar em consonância com o trabalho que prime por ações coletivas, participativas e dialógicas. De todo modo, devemos considerar que há relação entre o planejamento e a organização das atividades administrativas e pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar e os seus efeitos para o ensino-aprendizado. “Assim como é preciso “administrar” o pedagógico, para coerir meios e fins e para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso “pedagogizar” a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática” (Paro, 2002, p.21).

Nesse contexto, temos que considerar os desafios e as demandas em que o gestor escolar precisa lidar no dia a dia na escola. Adiante, à medida em que o texto seja desenvolvido procuramos emergir essa discussão. Desse modo, ressaltamos que os trabalhos recuperados na revisão da literatura representam fontes de informações para adensarmos o conhecimento sobre o assunto e ao mesmo tempo eles possam contribuir

para alicerçarmos o debate a partir de pesquisas realizadas e aprovadas pelos pares. Por essa ótica, na sequência, damos destaque a formação do gestor escolar.

2.1. Ponderações acerca da formação do gestor escolar

O processo de formação em geral, em nosso entender, não deve ser delineado de forma linear, nem tampouco pautada sob uma base pedagógica delimitada e acabada. O seu inacabamento, não representa uma “falha”, mas significa entendê-la como um percurso contínuo e em constante transformação, que não deve se apresentar de maneira isolada, mas numa totalidade. Konder (2008, p.34), nos lembra à luz da dialética marxista, que “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Assim, a consideramos um fazimento contínuo, no qual o outro representa um eixo central no desenvolvimento formativo que advém das relações sociais para além da lógica individual. Queremos demonstrar desse modo a “conversão do social em pessoal sem tirar ao indivíduo sua singularidade” (Pino, 2000, p. 53).

Outrossim, em se tratando de formação, para além da conclusão de um curso formal e de conhecimentos técnicos, há necessidade que reflitamos sobre o sujeito na sua relação com o outro, tanto em aspectos éticos como em empáticos. Para corroborar com esse relato, trouxemos Freire (2011, p.80), que segundo ele:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Um ponto a destacar, nas palavras do autor, refere-se ao aspecto democrático. Nessa perspectiva, o gestor escolar, no decorrer do seu processo de atuação deve valorizar e potencializar os trabalhos a partir do viés participativo em que a unidade do trabalho escolar seja tecida coletivamente. Sobre isso, Ferraz (2022), relata que se trata de um desafio para o gestor escolar anunciar no chão da escola, a cidadania, a democracia e a inclusão social, e por outro lado ter que lidar com macro políticas neoliberais. De forma

similar, Marcelino (2019), aponta para a necessidade de uma formação para o gestor da escola que contemple a gestão democrática e que valorize a diversidade humana para que ele possa atuar de forma inclusiva.

Nesse contexto, como reflexão, entendemos que a perspectiva democrática de gestão abre espaço para que os sujeitos possam ter voz e vez, a partir de uma relação dialógica, que deve ocorrer de forma horizontal. Inferimos, por essa ótica, um cenário em que o contraponto de ideias seja levado em conta para que haja uma convergência nas pautas tratadas. Desse modo, ao recorrer a Paro (2009, p.460), devemos considerar “a formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática”.

Cabe também assumir nesse tópico a formação do gestor escolar que tenha como um dos arcabouços a abordagem em direitos humanos, por ser a educação um deles. Contudo, para além desse profissional, deve ser extensiva aos professores e toda a equipe escolar. Nesse sentido, seria relevante o incentivo em cursos de formação continuada, bem como cursos de curta duração ou até mesmo aqueles realizados em serviço, que tratem da temática.

A nossa defesa sobre o assunto no contexto escolar segue o princípio de que “não há direitos humanos sem democracia e, tampouco, democracia sem direitos humanos. Vale dizer: o regime mais compatível com a proteção dos direitos humanos é o regime democrático” (Pioversan, 2014, p.37). Tal fato corrobora para reforçar o que temos dito sobre a importância da relação formação-democracia para o processo de gestão na escola inclusiva. Essa nossa fala tem a ver com o espaço da pesquisa: escola pública da baixada fluminense, na qual há uma diversidade de sujeitos que adentram com baixa condição socioeconômica. Por essa percepção, ao observar por um ângulo mais amplo, há necessidade de comentarmos sobre a violação dos direitos humanos. Nesse caso, recorremos novamente a Pioversan (2014, p.47), que de acordo com a autora: “Em razão da indivisibilidade dos direitos humanos, a violação aos direitos econômicos, sociais e culturais propicia a violação aos direitos civis e políticos, eis que a vulnerabilidade econômico-social leva à vulnerabilidade dos direitos civis e políticos”. Ou seja, os direitos humanos, para o indivíduo, precisam ser garantidos na sua totalidade, caso contrário, na ausência de um, o afeta na sua existência enquanto ser humano.

Para não nos alongarmos sobre o tema, damos destaque as palavras de Candau e Sacavino (2013, p.60), que no relato delas:

crece a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

O espaço da escola representa um lugar estratégico para o debate em direitos humanos e como consequência nele, ter a possibilidade de um convívio mais harmonioso e de respeito mútuo. Por isso, a importância de o gestor escolar ter conhecimento sobre o assunto, de modo que essa demanda esteja prevista no seu plano de trabalho.

O gestor escolar, também deve buscar no percurso de sua formação e de desenvolvimento humano bases teóricas contra o preconceito e a discriminação sobre quaisquer formas. Aqui, salientamos a importância de prospectar atividades no cotidiano escolar, nas quais potencialize o aluno com deficiência no seu processo de aprendizagem. Tal propósito deve ir ao encontro de políticas públicas anticapacitistas na escola, tanto por aqueles da área pedagógica, quanto por aqueles da área administrativa. Concernente ao apresentado, cabe trazer Picollo (2023, p.13), que nos ajuda a entender o termo, conforme descrito abaixo:

A invenção do termo capacitismo, cuja utilização ativista se fortalece durante os anos 1980, objetivava disponibilizar uma terminologia que se mostrasse coerente para compreender os insidiosos processos de exclusão sobre as pessoas com deficiência na sociedade contemporânea.

Embora tenham se passadas décadas, o capacitismo continua afetando as pessoas com deficiência na escola, no trabalho, dentre outros espaços. Não podemos transferir o cerne de problemas educacionais, sociais, culturais, econômicos para o sujeito com deficiência. Devemos sim, romper com as barreiras para que eles possam ter equidades de oportunidades na sua formação e desenvolvimento. Para continuarmos o assunto, voltamos a destacar novamente Picollo (2023, p.11). Ele diz:

Proclamar a urgência na construção de um arcabouço anticapacitista como marco fundamental na luta por direitos humanos, vinculando-o a feita de paisagens acessíveis e a materialização da igualdade enquanto princípio regulador das interações sociais, implica o consequente reconhecimento de um conjunto de negações as quais atravancam sistematicamente o direito de diversas pessoas participarem paritariamente da vida ordinária e ocuparem a totalidade das geografias sociais.

A citação enuncia aspectos importantes para pensarmos numa gestão comprometida com o viés inclusivo: o anticapacitismo, a luta por direitos humanos, a participação dos sujeitos (entre eles, o com deficiência) no contexto social, na sua totalidade. Contudo, a possibilidade de um trabalho anticapacitista, além de estar no plano de gestão do gestor escolar, deve fazer parte das atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica e pelos professores, de forma a sensibilizar os alunos, pais e toda a equipe escolar para tal propósito. Somado a tudo isso, faz-se necessário um posicionamento crítico sobre o atravessamento das políticas sobre o contexto e como elas o afeta. Feita as ponderações, seguimos com a atuação política do gestor escolar.

2.2. O gestor escolar e a sua atuação política na escola inclusiva

Podemos dizer que a liturgia do cargo do gestor escolar não está dissociada da esfera política, pois, trata-se de uma função que se estende para tal fim. Ele é responsável por gerir a instituição escolar, na qual existem as demandas relacionadas à gestão de pessoas, além de lidar com as tratativas e delineamento dos trabalhos constituídos por um lado de forma planejada e por outro oriundos das necessidades urgentes cotidianas, que acontecem de maneira circunstancial. De uma forma geral, a escola é um espaço de muitos tensionamentos, por isso, a importância de um gestor escolar que atue de forma integrada com os demais atores escolares, de modo que ele possa mediar os conflitos em prol do bem comum. Contudo, a atuação política depende do contexto em que o profissional esteja inserido. Cada escola tem as suas particularidades. Nesse tocante, Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) tem o seguinte posicionamento sobre o processo de atuação. Para ele:

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente (p.305).

A leitura do fragmento nos faz refletir que a atuação política do gestor escolar não se restringi ao seu trabalho individual, mas ele deve acontecer na relação com o outro e

com o contexto na sua totalidade. Para esse posicionamento, torna-se importante levar em consideração fatores internos (condições da infraestrutura escolar, Projeto Político Pedagógico, entre outros) e externos (recursos financeiros, políticas educacionais, entre outros) que afetam a escola e consequentemente o seu gestor no tocante a sua forma de atuar. Deste modo, o processo de gestão, pela sua complexidade, não se faz numa lógica binária problema-solução, como se fosse um algoritmo.

Diante do que temos dito, há muitas variáveis que podemos trazer para a pauta, quando se trata da atuação do gestor escolar. Por ora, emitimos os destaques na sequência.

O primeiro refere-se ao exposto nos estudos de Godoy (2018). Nele, há o relato que em se tratando de atuação política denota a importância de o diretor ter conhecimento das políticas que tratam da educação especial para que se possa implementar uma gestão escolar na perspectiva inclusiva.

No tocante ao segundo, nos valem das considerações de Paro (2010, p.776). Para este autor,

por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas, e que seja a base da formação do cidadão.

São pontos importantes de observação a considerar para se pensar a atuação política do gestor escolar a partir do seu conhecimento das políticas educacionais e de como ele se articula com a comunidade escolar para o desenvolvimento de sua gestão. No próximo item, dando sequência ao que temos exposto nessa seção, pretendemos situar o gestor escolar como responsável por desencadear e potencializar a discussão sobre as políticas educacionais no contexto escolar. Com efeito, a nossa intenção é elevá-lo a mediador desse processo. Observem o nosso posicionamento no discorrer do subitem 4.3.

2.3. O gestor escolar como fomentador do debate sobre legislação e diretrizes políticas

Quando o assunto é legislação, a sua leitura não se trata de tarefa fácil, mas importante e necessária para o conhecimento de direitos e deveres, bem como tem significância para aqueles que tenham interesse em se apropriar da temática e se posicionar criticamente das nuances que nela estão inseridas. Sendo assim, não se deve ter um pensamento acrítico, ao ler cada artigo, parágrafo, item, capítulo que compõem

determinada lei, decreto, resolução, do ordenamento jurídico¹², que se apresenta complexo, passível de interpretações e regado de interesses a depender do momento histórico e do contexto social, político e econômico. O espaço escolar não está isento dos efeitos das legislações, por isso, devem ser analisadas e discutidas, sendo que o gestor escolar pode ser o mediador desse debate.

Inevitavelmente, o processo de construção dos documentos político-normativos é cercado de contradições, haja vista que a sociedade é contraditória e desigual, como acontece nas relações educacionais. Ao caminhar nessa direção percebemos as fragilidades que envolvem a legislação, principalmente no seu cumprimento. Por isso, tentamos enfatizar nesta subseção que o gestor ao dialogar com a comunidade escolar sobre legislação e diretrizes políticas, ele corrobora para uma agenda que a possibilite o acesso aos documentos legislativos, sua leitura, análise coletiva e consequentemente a interpretação textual. Nesse sentido, deve haver no planejamento escolar o incentivo para que se possa debater as políticas educacionais. À vista disso, podemos refletir sobre as palavras de Ball (2006, p.26), em que ele diz:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa.

Por esse aspecto, podemos inferir, que a política ao criar circunstâncias, como dito pelo autor, ela permite que haja discussão ampla do seu conteúdo. Ou seja, no espaço local, no qual a política o influencia, existe a possibilidade de traduzi-la e de interpretá-la. Ao considerar a escola, o gestor, no seu papel de liderança, juntamente com a comunidade escolar, pressupomos que devem seguir perspectiva similar. Contudo, “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p.50).

Na medida em que a escola pública está aberta a todos os públicos, podemos dizer que ela se configura como o espaço do convívio com a diversidade. Sendo assim, é salutar que muitas “vozes” ecoem de forma a chamar atenção para a sua pauta. Seja ela relacionada a política de gênero, política antirracista, política de educação inclusiva. Cada qual com os seus pleitos e que merecem ser destacados nos documentos escolares como

¹² Para maior conhecimento sobre a temática, sugerimos a leitura de: BOBBIO, Norberto. Teoria do Ordenamento Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6ª ed., 1995, 184p.

o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Por isso, que no fazer dos trabalhos que acontecem na escola, como na elaboração dos referidos documentos acima mencionados, em sua implementação as pessoas não devem estar implícitas (Ball, 2006). Nesse sentido, faz-se necessário que o gestor esteja a frente desse processo para convocar as pessoas a participarem da vida escolar.

A escola como uma arena de disputas (Mainardes, 2006) não deve se arrefecer para a proposição do debate sobre as políticas educacionais, bem como analisar os seus reflexos para o cotidiano escolar, seja no que tange à escolarização dos alunos, na construção do currículo, no processo avaliativo, dentre outros. Por mais que as leis tenham as suas contradições, na medida em que são alicerçadas a partir de resultados de conflito e luta de interesses no contexto (Ball, 1994), levá-las para a prática escolar, significa democratizar o lugar de fala daqueles que vivenciam a escola.

Embora, a lei não signifique garantia para que o direito seja efetivado, sem ela, para reivindicá-lo a dificuldade aumenta, por estar omissa. Com efeito, devemos considerar que “a legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito”. (Filho, 1982, p.4). Entretanto, o antidireito não deve ser um impedimento para que o gestor e toda a equipe escolar abdicuem de um trabalho participativo em que possam discutir nas suas contradições as políticas educacionais. Com isso, ressaltamos que essa discussão está relacionada à educação, que se trata de um direito humano, prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unicef, 1948). Nas palavras de Nozu; Icassati e Bruno (2017, p.23) “dada a sua essencialidade, a educação passou a ser reconhecida e disseminada, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano”. Por isso, trata-se de um debate, em que o gestor escolar, precisa fomentar no PPP da escola, principalmente, quando defendemos a educação especial na perspectiva inclusiva.

De modo geral, no contexto da educação pública, o debate sobre os direitos humanos deve ser retroalimentado diariamente, haja vista a diversidade do público que nela adentra, considerando o seu papel de formação humana. Pensamos nisso, pois como ato político e de luta por vezes intermitentes ou não, “os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (Bobbio, 2004, p.20).

Nesse trabalho, o “chão da escola” significa esse lugar de luta. À medida em que o gestor tem essa percepção, o debate sobre políticas educacionais também representa o

momento de aprendizagem e de formação que ocorre nas relações sociais. Isso é possível porque a política não é engessada. Ela pode ser alterar os seus significados nas arenas da política (Ball, 1994).

Nesse contexto, em nosso entender, os sujeitos que participam do debate político na escola podem amadurecer o seu posicionamento crítico acerca do tema para além do âmbito escolar. Como, por exemplo, na escolha dos representantes em nível municipal estadual e federal prevista constitucionalmente, no Estado Democrático de Direito, pelo voto. Assim, não devemos nos eximir de nossas responsabilidades, transferindo-as para outras pessoas, como se houvesse isenção de nossos atos pelos rumos do país, tendendo a ficar numa posição neutra. Esta atitude conduz a mudanças? Acreditamos que não. Somente alicerça a inércia e conseqüentemente uma postura de isenção por aqueles que não participam do processo democrático que o Estado-nação possibilita. Por outro lado, “os indivíduos negam sua capacidade de participação política e de organização democrática de cunho deliberativo direto, pelo medo” (Franco, 2020, p.205). Tal fato se intensifica pela polarização vivida pela política brasileira, na qual a escola não está exime. Nesse ponto, faz-se necessário situar tanto o contexto macro, quanto o contexto micro no que diz respeito à relação do gestor com o outro no seu processo de gestão. A política não deve ser coercitiva. A política como discurso tem como intenção redistribuir as “vozes” (Ball, 1994). Por essa concepção, que o gestor deve pavimentar o debate das políticas no contexto da prática.

Chegamos, deste modo, ao último ponto da primeira parte desta seção e nela tratamos de situações e demandas vivenciadas pelo gestor escolar no seu cotidiano de trabalho.

2.4. O processo de gestão na escola inclusiva: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros

A escola, que tem como missão a formação e o desenvolvimento humano, não se resume ao ensino. Os trabalhos concernentes as áreas meio e fim precisam estar conectadas e em equilíbrio para que se possa vislumbrar sucesso no ato de gerir.

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).

Outrossim, a LDB/9.394/96, declara em seu art. 15, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996). Nesse sentido, ao ter mais autonomia, a escola passa a ter mais responsabilidade sobre o seu processo de gestão. Contudo, pelo limite de recursos recebidos pela escola pública, o seu gestor e o conselho escolar, conseqüentemente terão dificuldades de gestar os valores que lhe compete com as demandas apresentadas. Assim, trata-se de uma autonomia dependente de governos, seja ele federal ou municipal.

Sobre o aspecto financeiro, pesquisa de Souza (2023), além dele sinalizar que a escola pesquisada recebe recursos provenientes do FUNDEB, FNDE e PDDE, ele nos chama a atenção, que ela complementa tais recursos com valores recebidos provenientes de eventos em datas festivas. O autor informa que em relação aos referidos valores a direção aplicam na escola, de forma a melhorar o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo possam contribuir com projetos internos e externos. Tal fato reforça a necessidade da gestão escolar em encontrar alternativas para gerar recursos para além do que recebe do governo. Isso possibilita na utilização de pequenas manutenções, compra de algum material de consumo ou outra demanda urgente e/ou necessária.

Em continuidade aos enfoques administrativos e pedagógicos que estão relacionados com trabalho do gestor escolar, trouxemos mais duas autoras, que recorreremos a revisão da literatura para contribuir com o debate. A primeira refere-se a Carneiro (2006). Em sua pesquisa, a autora afirma sobre a necessidade de articular às questões relativas à administração com aquelas relacionadas ao processo pedagógico, sendo que o diretor, segundo ela, como líder, desempenha papel relevante para mobilizar a escola para o trabalho participativo. A segunda, trata-se de Boaventura (2008). No tocante aos aspectos pedagógicos, para ela, deve-se observar se as atividades escolares permitem a participação em conjunto: alunos com e sem deficiência. Bem como o envolvimento da família, de forma que a inclusão não aconteça apenas na escola, mas fora dela, no contexto familiar também.

Tanto o primeiro quanto o segundo trecho das pesquisas acima mencionados encaminham a nossa discussão para o termo participar. Deste modo, pensar política, delinear trabalhos administrativos, pedagógicos e financeiros não se concebe na

individualidade, mas na coletividade com a participação dos sujeitos envolvidos com a escola. No bojo dessa discussão, Paro (2023, p.47), nos lembra que

na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-ão melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos.

Contudo, em nosso entender, nos moldes tradicionais de reunião presencial, em horário, geralmente, fixo, inibi a participação ampla da comunidade escolar aos assuntos que lhe são pertinentes. Deveria haver alternativas no escopo dos encontros para que mais pessoas pudessem participar e ter lugar de fala, mas sabemos que os desafios são diversos e cada escola, junto aos seu gestor, deve encontrar possibilidades de novos caminhos para a maior participação coletiva. De fato, “participar consciente e igualmente dos destinos de sua comunidade política, eis o sentido maior da ação livre, autônoma, inclusiva e igualitária dos cidadãos em uma democracia” (Cury, 2016, p.21).

Diante do cenário apresentado, entendemos os limites do gestor escolar no trabalho coletivo e integrado que abranja assuntos que tratem da área administrativa, pedagógica e financeira, porém, a gestão deve buscar possibilidades de maior representatividade em termos quantitativo, em que pese o lugar do conselho escolar nesse debate.

Nesta seção, a intenção foi dar um panorama geral sobre os temas que enunciemos no seu decorrer. Na pesquisa com a escola, com a discussão dos dados, voltamos novamente a eles sob a atuação do gestor escolar no contexto da prática. Analisar como as políticas são atuadas no campo da gestão.

De forma a adensarmos o conhecimento sobre a temática e torná-la profícua para o contexto deste trabalho recorreremos à revisão da literatura, que nos possibilitou entendermos o estado da arte do objetivo desse estudo. Sendo assim, o convidamos para a leitura da próxima seção.

2.5. A Produção Científica Relacionada ao Gestor Escolar: atuação sob o enfoque da educação inclusiva

Temos nos posicionado sobre o gestor escolar ao longo do texto. Para ampliarmos o conhecimento sobre a temática trabalhada, transitamos pela etapa da pesquisa que

merece ser destacada: trata-se do mapeamento da produção científica, tendo como referência o gestor escolar no seu processo de gestão na escola inclusiva, relacionada com a sua atuação.

Ressaltamos esse ponto, pois a revisão da literatura abre um leque de possibilidades para entender algumas de suas finalidades: “utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outra(os) autora(es); uma questão básica de ética acadêmica e de consciência sobre o grau de ineditismo da nossa pesquisa, pois demonstramos saber que não estamos “reinventando a roda” (Motta-Roth; Hendges, 2010 p.90).

Endossamos as palavras da autora, compreendendo que a pesquisa acadêmica, para além de ser um ato subjetivo, desenvolve-se na trilha de estudos pretéritos para verificar o que se tem produzido sobre a temática. “Por meio da revisão da literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho”. (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 91). Por isso, a necessidade de bases de dados confiáveis e de referência, bem como a necessidade de demarcá-las.

Outrossim, nos achados da pesquisa, nem sempre encontramos produções na área que estamos envolvidos – a educação no caso em voga -, na medida em que a busca leva para outras áreas, como a sociologia, a história, a psicologia, entre outras.

Grosso modo, temos buscado na revisão da literatura selecionar os estudos científicos que corroborem com o desenvolvimento do objetivo dessa pesquisa. Ao definir as obras, dentre inúmeras recuperadas, ao mesmo tempo que reconhecemos as pesquisas pretéritas, damos os devidos créditos aos pesquisadores que se debruçaram sobre a sua produção científica. Nessa perspectiva, consideramos que o conhecimento é cumulativo, mas, que não representa uma verdade absoluta, que pode ser refutado.

Após tecermos algumas considerações acerca da revisão da literatura, descrevemos como ocorreu o seu percurso, no item a seguir.

2.6. . Percurso da revisão da literatura

Delineamos o trabalho de revisão a partir do momento que definimos o objetivo de estudo. Contudo, antes, foi necessário escolher as bases de dados para a busca. Fizemos a pesquisa, utilizando-se do CAFE – Comunidade Acadêmica Federada, om acesso

disponibilizado via Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Para tanto, definimos três bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Scholar*.

Assim, na busca pela produção científica relacionada ao estudo em voga, fizemos uso dos descritores: educação especial, educação inclusiva e gestão. E o operador booleano “AND” entre eles. Escolhemos os referidos descritores, tendo em vista que eles têm relação direta com a temática da pesquisa. No intuito de restringir a dimensão dos trabalhos capturados, recorremos ao operador booleano “AND”, de forma que ocorresse a intersecção dos descritores ao revisar a produção acadêmica. No processo de busca, testamos outros termos, como administração, formação e atuação, contudo, não houve alterações significativas nos achados, o que não nos motivou na sua alteração.

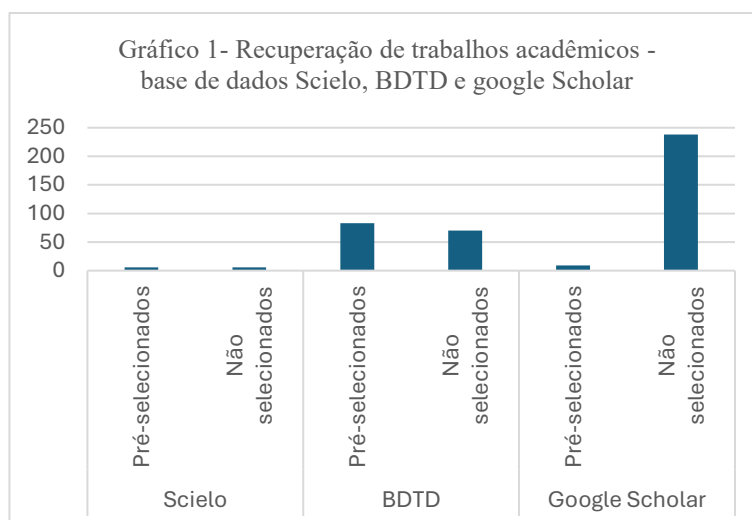
Em relação ao período temporal, não o delimitamos, no intuito de recuperar as obras a qualquer momento. A revisão da literatura ocorreu no período de 2022 a 2023. Fizemos a última atualização no início de 2024.

No item a seguir, destacamos o levantamento da produção acadêmica encontrada. Para tanto, fizemos uso de recursos gráficos para melhor visibilidade e entendimento.

2.7. Apuração dos estudos levantados

Para o cômputo das obras que tivemos acesso no processo de revisão da literatura, consideramos como instrumento de organização das informações, planilha Excel. Este *software* serviu de base para gerirmos os dados, extraídos de cada obra, e realizar posterior análise.

A partir da primeira leitura dos trabalhos acadêmicos recuperados, num total de 412, levando em consideração, principalmente, os escritos dos seus resumos, e leitura dinâmica dos textos a partir da palavra-chave gestão, os separamos em selecionados e pré-selecionados, conforme representados no Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pelos autores 2024

No referido gráfico, tendo como referência as bases de dados SciELO, BDTD e Google Scholar apresentamos a primeira etapa dos trabalhos que recuperamos. Para tanto, utilizamos da estratégia de buscas, capitaneado por descritores e operador booleano, já citados nesta pesquisa. Antes, oportuno destacar que,

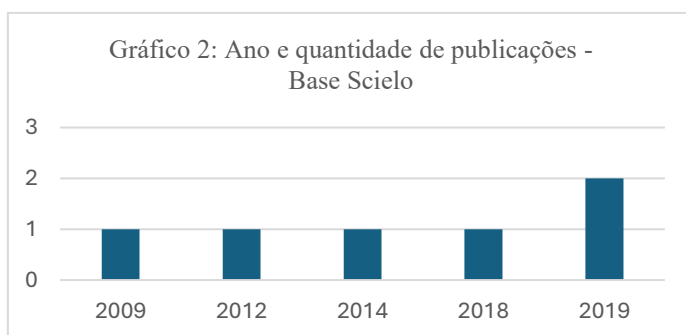
Nesse processo de “garimpagem”, obras de referência (como os Abstracts e os catálogos de teses), bibliografias selecionadas, são de extrema utilidade na identificação e seleção de estudos para revisão. Atualmente, um grande número de redes de informação, base de dados, bibliotecas de universidades e de centros de pesquisa do mundo inteiro podem ser acessados por computador, através da Internet (Alves-Mazzotti, 1999, p. 181).

Quando bem utilizados, os sistemas de buscas, aperfeiçoados pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), representam ferramenta facilitadora para o pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa.

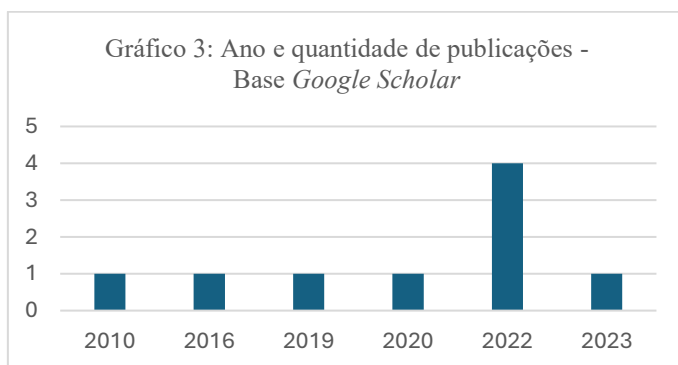
Nessa perspectiva, retornamos ao Gráfico 1. Em números, pré-selecionamos um total de 98 trabalhos, sendo 6 da base SciELO, 09 do *Google Scholar* e 83 do BDTD. Chegamos a esse valor a partir da leitura dos resumos e de partes dos textos, em que adotamos como critério inicial de inclusão a relação entre gestão, educação especial e educação inclusiva nestes estudos. Esse total representa uma triagem prévia, mas que não se encerra por aqui. Sendo assim, percorremos um caminho para a escolha dos trabalhos, desde a fase dos pré-selecionados até os selecionados finais. Vamos seguir sem velocidade, mas paulatinamente e de forma didática.

Na segunda etapa, no tratamento e análise, à medida em que avançamos na leitura e exploração mais refinada em cada trabalho, o quantitativo diminuiu até convergir para a proposição de nosso estudo.

Outro indicador importante, refere-se ao marco temporal de publicação e defesa das pesquisas selecionadas. Elaboramos os gráficos 2, 3 e 4 para situar os valores descritos. Ao longo dos anos de 2009 a 2023, poucas foram as publicações de artigos científicos, de acordo com os parâmetros e base de dados utilizados. Em se tratando das defesas, quase 70% delas ocorreram entre 2015 e 2023.



Fonte: elaborado pelos autores 2024

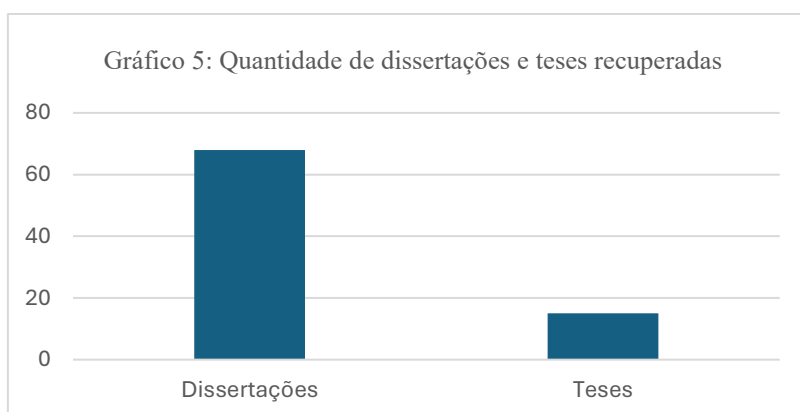


Fonte: elaborado pelos autores 2024



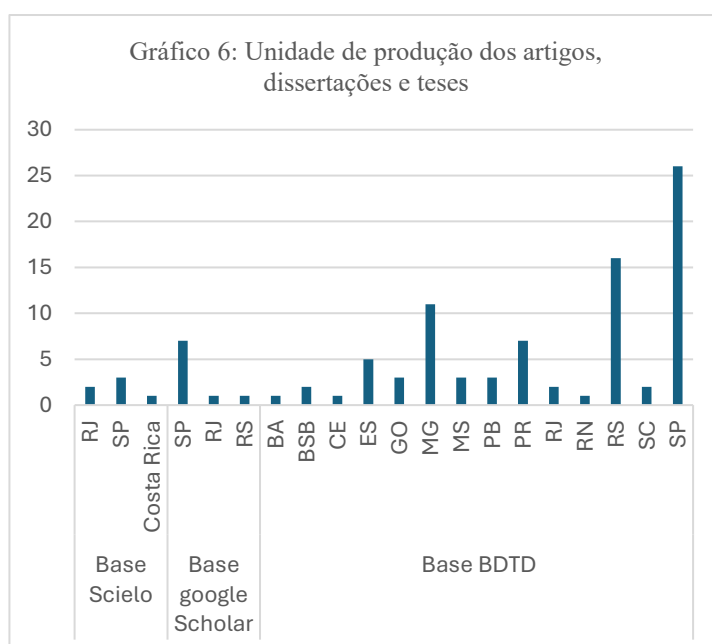
Fonte: elaborado pelos autores 2024

Do quantitativo dos trabalhos recuperados, 85% são compostos por dissertações e teses. O gráfico 5, mostra quanto cada um representa em relação ao total. Sendo 68 trabalhos em nível de mestrado e 15 de doutorado. Ao considerar o referido percentual, na mesma proporção deve-se entender a importância de seus dados para a análise.



Fonte: elaborado pelos autores 2024

Ao discorrer sobre o Gráfico 6, julgamos necessário expor os trabalhos recuperados de acordo com as localidades em que foram produzidas. Dentre os Estados com mais produções sobressaem Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo.



Fonte: elaborado pelos autores 2024

Ao depormos sobre os estudos apurados, enunciamos a sua fase inicial, que tende a ser aprimorado no item subsequente. Nesse sentido, o *status* dos trabalhos considerados pré-selecionados, na próxima seção podem ser alterados. Assim, delineamos a revisão da literatura como um processo e não como uma etapa única.

2.8. Tratamento e análise dos estudos apurados

À medida em que adensamos a leitura das obras recuperadas, convergindo-as com o objeto e o problema desta pesquisa, que passaram por ajustes/atualizações no processo de escrita deste trabalho, refinamos os critérios para selecioná-las. Antes, ao atingirmos um total de 98 trabalhos, nosso olhar foi sobre a gestão e a sua articulação com a educação especial e inclusiva. Entretanto, como o termo gestão é amplo e a nossa pesquisa acontece na escola, precisamos focar no termo gestor escolar/diretor, de acordo como aparece nas obras. Ao adotarmos esse critério de inclusão, enfocamos no processo de gestão do gestor/diretor escolar para atuar na escola inclusiva e com essa perspectiva chegamos ao quantitativo de 11 pesquisas acadêmicas, conforme expostas no Quadro 3, em detrimento das 98 anteriormente informadas. Ressaltamos também, que não excluimos as pesquisas em virtude do referencial teórico-metodológico utilizado, nem tampouco com o seu período, mas consideramos aquelas realizadas em escolas públicas e de educação básica e revisadas por pares. Em relação às bases SciELO e *Google Scholar*, cabe ressaltar que nenhum trabalho associou-se com a nossa pesquisa no que tange ao que intencionamos

estudar, por isso, não os selecionamos, embora tenhamos nos debruçado sobre eles com leitura e releitura.

Contudo, vale ressaltar que nessa pesquisa trouxemos a atuação política para o contexto da escola regular, tendo o gestor escolar como eixo central do processo de gestão. Nesse contexto, as abordagens do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação Política foram fundamentais para analisar as políticas mapeadas no eixo da gestão, que informamos na seção 7, que significou um diferencial inovador em relação aos estudos relacionados na revisão da literatura.

No que diz respeito às produções recuperadas na BDTD, oportuno destacar nas leituras realizadas, sobre os caminhos que levaram os autores e autoras a pesquisar o tema de estudo, presentes nas apresentações e/ou introduções. Embora, não seja o propósito de atermos sobre esse ponto específico, abrimos um parêntese para situar a nossa percepção para a escrita acadêmica que se entrelaça com a história e vivência do sujeito, seja na relação familiar e/ou trajetórias educacional e profissional. Trata-se de indivíduos dos diferentes lugares do país, mas com pautas que se aproximam, e assim desenvolve-se a ciência, coletivamente.

Quadro 3: Produções selecionadas a partir da base BDTD

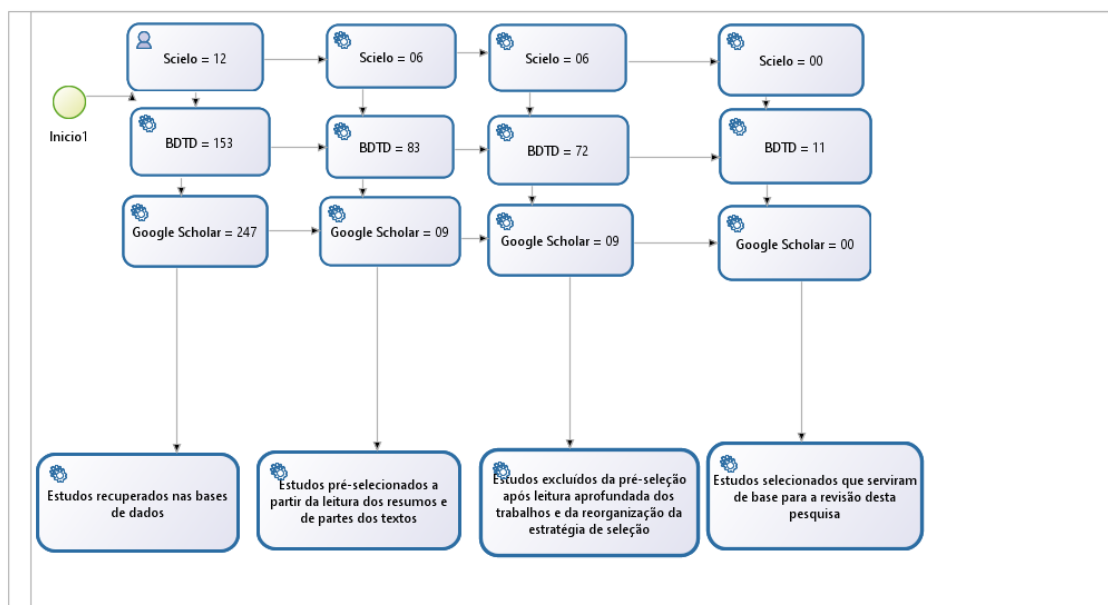
Título	Autor(es)	Base de dados	Objetivo da pesquisa	Ano
Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil	CARNEIRO, Relma Urel Carbone	BDTD	Discutir as questões referentes a gestão escolar e sua influência na construção de escolas inclusivas, desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação voltados para diretores de escolas de educação infantil, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar	2006
A Gestão escolar na perspectiva da inclusão	BOAVENTURA, Roberta Silva	BDTD	Estudar a gestão escolar na perspectiva da inclusão e suas implicações para os gestores escolares em duas escolas estaduais do município de Tupã	2008
A Gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	SILVEIRA, Selene Maria Penaforte	BDTD	Constituir-se em uma experiência de pesquisa desenvolvida em parceria com uma escola, buscando construir elementos de referência para a organização e gestão da escola na diversidade	2009
Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos	FERREIRA, Luziete Natalina	BDTD	Aborda a temática da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º de escolaridade	2015
A escola comum/educação especial: a relação da prática com a gestão inclusiva	MONTEBLANC O, Valquirea Martins	BDTD	Entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da rede municipal de ensino com as práticas inclusivas	2015

Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional	GODOY, Ellis Regina dos Santos	BDTD	Analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX	2018
Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino	SILVA, Claudio Lopes da	BDTD	Descrever a perspectiva da educação inclusiva a partir de uma visão histórica, das condições legais e de atendimento, do cenário nacional, estadual, regional e na unidade escolar em que esse estudo foi realizado	2018
Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba	MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira	BDTD	Investigar os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação do processo de inclusão em uma escola estadual da cidade de Uberaba, na qual há alunos com deficiência matriculados, e propor ações formativas aos gestores das escolas relacionadas ao tema inclusão de alunos com deficiência	2019
Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a educação especial na perspectiva inclusiva	FREDERICO, Iara Sobrinho	BDTD	analisar como as pesquisas de Doutorado e Mestrado na área da Educação Especial compreendem a organização dos tempos e espaços educativos e o papel do gestor escolar para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial	2022
Gestão escolar e a política educacional: um estudo na rede pública municipal de ensino do Recife	FERRAZ, Cleide Maria	BDTD	Apreender como se materializa a ação de gestores escolares no sistema municipal de ensino do Recife considerando a perspectiva da gestão democrática – participativa	2022
Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência ações-reflexões da gestão escolar.	SOUZA, Pedro Vinicius Barreto	BDTD	Investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas.	2023

Fonte: Elaborada pelos autores - 2024

Nesse contexto, para aqueles que tenham interesse na temática que trata do gestor escolar, cabe deixar nítido que cada pesquisa terá o seu delineamento, de acordo com o objeto de estudo, o referencial teórico, dentre outros pontos. Assim, para demonstrar o caminho que realizamos para a revisão da literatura, elaboramos a Figura 7.

Figura 7 – Esquema de revisão da literatura



Fonte: Elaborado pelos autores – 2024

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Figura composta por 16 retângulos, na primeira parte, sendo quatro na vertical e quatro na horizontal. Em cada parte, representada, informamos como subtraímos as produções acadêmicas do Scielo, BDTD e Google Scholar, até a contagem de 11 produções.

Após chegarmos ao quantitativo de obras que serviram de base para a revisão da literatura, destacamos cada uma delas no Quadro 3, por entendermos ser necessária à sua divulgação, não apenas para conhecimento e publicização para este trabalho, mais também, como referência para possíveis pesquisas sobre o tema.

Dito isso, as produções selecionadas serviram de base para a análise das categorias, conforme Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Categorias de análise

Identificação	Categorias de análise
I	Atuação do gestor escolar com foco no trabalho participativo
II	Atuação do gestor escolar no processo administrativo da escola
III	Formação do gestor escolar em consonância com as demandas da escola inclusiva e do desenvolvimento humano.

Fonte: Elaborado pelos autores - 2024

I – Atuação do gestor escolar com foco no trabalho participativo

Destacamos como discussão inicial que o gestor escolar, na sua posição de liderança, tem função estratégica para sustentação, planejamento e execução das

demandas que ocorrem no contexto da escola. Contudo, esse protagonismo, no cotidiano, pode ser conduzido de forma autocrata ou democrática. Para Ribeiro (2021, p.1.181) “É importante que a Gestão Escolar atue em conjunto com a sua comunidade, ouvindo os seus anseios e discutindo acerca de suas expectativas, sendo moderadores da diversidade de ideias, sem, no entanto, abrir mão de suas obrigações legais.”. Contudo, em que pese que haja esse discurso entre aqueles que estão à frente da gestão escolar, não há garantia que reverbere no âmbito da escola. Ainda sobre o assunto, que começamos a tratar, Carneiro (2006, p.55), no decorrer de sua pesquisa, aponta algumas sugestões, advindas dos professores, como necessidades prioritárias para as escolas em que eles trabalham. As destacamos em seguida, conforme a autora:

Eleição direta do diretor pela comunidade e participação plena deles nas reuniões; avaliação da direção da escola pelos professores, pais e funcionários; maior acompanhamento do diretor acerca do trabalho da escola; e que as decisões fossem tomadas coletivamente e nunca impostas.

De acordo com a citação é possível perceber “vozes”, que reivindicam a gestão democrática no espaço escolar. Contudo, não se trata de um processo trivial. Na medida em que ela não se encontra consolidada na sociedade, há necessidade de fortalecê-la no cotidiano da escola, com possibilidades de atuação na relação dialógica entre os sujeitos e no desenvolvimento de trabalhos coletivos. Para isso, entendemos que deva haver uma gestão escolar com foco no trabalho participativo, que representa a nossa primeira categoria de análise, conforme quadro 4, salientando, em nosso entender, que a gestão democrática, trata-se de um tema caro quando vislumbramos a escola inclusiva. Por conseguinte, vale informar que por sua importância, ele foi recorrente nesta pesquisa.

Em relação às produções selecionadas, nelas, a gestão democrática converge para um viés reflexivo, no qual os sujeitos devem ter participação ativa e ética sob a responsabilidade do gestor escolar, como destacamos na sequência.

Nas palavras de Boaventura (2008), o gestor como líder da comunidade escolar deve assumir atitudes democráticas e participativas, de forma a estimular coordenadores, professores, supervisores para que todos aprendam a respeitar e a trabalhar com as diversidades, de maneira inclusiva, adotando princípios democráticos de gestão. Contudo, como disse Freire (1987, p.97) “ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”. Ou seja, não cabe apenas ao gestor escolar o ato de realizar o trabalho de gestão democrática, caso não haja a participação da comunidade como um todo. Nesse

sentido, um destaque interessante, seria a participação de todos na construção do projeto político pedagógico, de forma a vivenciar a construção desse documento e ao mesmo tempo ter corresponsabilidade sobre ele (Carneiro, 2006).

De um modo geral, gerir a escola pública de uma forma compartilhada potencializa o trabalho coletivo, de tal maneira que o poder de decisão não se resume ao gestor escolar, mas dividida com outros atores (Tezani, 2008). Nessa perspectiva, o gestor escolar, na medida em que ele atua na busca por uma escola inclusiva, deve-se levar em consideração a descentralização das tarefas associada a autonomia para as tomadas de decisão (Souza, 2023).

Em consonância com as ideias dos pesquisadores que ora referenciamos, devemos considerar a gestão democrática como princípio inegociável para o gestor escolar, uma vez que os sujeitos que fazem parte do processo exercem o seu papel de coparticipante. As tomadas de decisão tendem a ser coletivas em detrimento de determinações individuais.

Na leitura que fizemos sobre as pesquisas tratadas, observamos que há tensionamentos no tocante à gestão democrática. Nesse sentido, no trabalho de Carneiro (2006), a autora constatou que havia a centralização de poder na figura do diretor e conseqüentemente, barreiras que dificultavam a vivência da gestão democrática. Nos estudos de Boaventura (2008) e Souza (2023), elas apresentam pontos similares quando se trata de impedimentos para se instituir a gestão democrática. As autoras descrevem sobre as dificuldades dos familiares de alunos sem deficiência em aceitar os alunos com deficiência na sala regular. Outra pesquisa que trouxemos para contribuir com o tema exposto, diz respeito a de Ferraz (2022). Essa autora percebeu em seus estudos um fator que enfraquece a gestão democrática a partir das entrevistas com gestores escolares. Ela o denominou de heteronomia escolar, ou seja, a ação, o trabalho das escolas depende dos preceitos da Secretaria Municipal de Educação a elas vinculada.

Em face dos relatos, é possível verificar, que embora a gestão democrática esteja prevista em documentos legais (Brasil, 1988; Brasil 1996), cada escola tem as suas peculiaridades e o gestor escolar terá de conviver e saber lidar com situações adversas no trabalho cotidiano. Um cenário, no qual a democracia deve ser considerada como uma pauta em processo, por isso, não há como falar em sua consolidação. Contudo, Dourado (2007, p.925), nos alerta que

a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da

sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Situamos, primeiramente, para análise, a atuação do gestor escolar relacionada com a gestão democrática por reconhecê-la como eixo central para deflagrar a primeira categoria de análise.

Em continuidade com a análise da primeira categoria trouxemos outros pontos que merecem atenção, que dizem respeito à gestão de políticas institucionais e ao trabalho do gestor escolar para além de um posicionamento interno, mas articulada sob o aspecto intersetorial. Cada qual com a sua importância, representa base de contribuição para o desenvolvimento da escola a depender da atuação do gestor e da comunidade escolar nesse processo. Sendo que, a nosso ver, faz-se necessário tempo de planejamento para discutir as políticas institucionais, afetadas por políticas, federais e municipais, como também manter diálogo e estar integrado com os setores para além do espaço escolar: setores governamentais, não governamentais, setores da área da saúde, da área social, do conselho tutelar, da área de direitos humanos e cidadania, do esporte e lazer, do turismo entre outros.

Sobre isso, pesquisa de Silveira (2009), relata a falta de interação entre a gestão da escola e a Secretaria Executiva Regional e a Secretaria Municipal de Educação, que de certa forma prejudicava as ações na escola. Por outro lado, Godoy (2018), expõe no seu estudo o diálogo horizontal que existe entre o diretor e a Secretaria Municipal de Educação, no qual as suas demandas são atendidas, que reverberam positivamente para os trabalhos administrativos e pedagógicos. Cada escola apresenta as suas particularidades e realidades, e em se tratando de gestão, constitui-se elo necessário entre a comunidade escolar e os espaços intersetoriais.

Nesse contexto, Carneiro (2006), expressa em sua pesquisa sobre a ajuda que a escola pode ter de uma rede de apoio, mediante parcerias com outros setores da comunidade, como saúde, assistência social, esporte e lazer, que ao seu ver são caminhos possíveis e necessários em busca de modelo inclusivo. No que diz respeito ao comentário, em nosso entender, ao situar o aspecto intersetorial, o gestor, na sua posição de liderança, precisa reconhecer que a escola não deve funcionar de forma isolada, mas em interação com outros órgãos que a auxiliem nas demandas e atividades que extrapolam os muros escolares. Nesse bojo, Ferreira, (2015, p.105), traz as suas percepções acerca da importância do trabalho intersetorial para a escola. Assim, ela se manifesta:

Quanto aos atores externos à escola, a ideia é promover uma sensibilização e comprometimento de cada um, mobilizando-os por meio de uma rede de apoio intersetorial, de forma que ao prestarem sua colaboração, por meio de suas atribuições e competências institucionais e profissionais, deixem de fazer parte do grupo dos omissos para serem inseridos no grupo dos que querem uma sociedade de fato mais justa e igualitária para todos.

Com isso, a escola, agindo em parceria com outro órgão, em determinada área, poderia beneficiar o aluno, no tocante a sua saúde, em trâmites legais de natureza extraescolar, dentre outros, que ela sozinha não conseguiria e nem a ela compete.

Como último ponto da categoria inicial que temos nos debruçado, consideramos ser relevante trazer para o debate as políticas institucionais, por acreditarmos que devam ser construídas democraticamente e promovido pelo gestor escolar para conhecimento de toda a equipe que compõem a escola. Nesse bojo, um dos documentos presentes na escola que merecem discussão em torno de sua elaboração, refere-se ao Projeto Político Pedagógico – PPP, que pela sua essência exige que a sua produção tenha participação ativa dos membros da escola. Acerca do destaque, seguimos com as ponderações subsidiados pela leitura das pesquisas revistas.

Assim, no trabalho desenvolvido por Ferreira (2015), a autora informa que o PPP, que deveria ser tratado pela comunidade escolar, segundo ela foi conduzido por analistas educacionais externos, com pouco envolvimento da escola. Na pesquisa de Silva (2018), a autora afirma que tanto o texto do PPP, quanto do Regimento foram construídos de forma desconexa com a educação inclusiva. Ela também constatou ausência de elaboração coletiva nos referidos documentos. Esse cenário configura vulnerabilidade no delineamento do PPP, que deveria transcorrer de forma democrática. Isto posto, Dourado (2020), cita alguns elementos, originados em decorrência da LDB/1996, referentes à gestão democrática, como o PPP, o Conselho Escolar (CE) e a eleição direta para diretor. Marcos importantes no contexto escolar, que a escola precisa estar atenta e perseguir no seu cotidiano.

Entretanto, Silveira (2009), ao ouvir relato de professores na semana pedagógica, a autora, diz que muitos deles desconhecem o PPP da escola, principalmente, os mais novos, sendo que na percepção deles trata-se de um documento morto, sem vida.

Vale ressaltar que a escola “pulsa”, por isso, os seus atos não se alinham com processos mecânicos e tratados de forma unilateral. O contexto escolar constitui-se de atores, que tem os seus princípios, interesses e seus contrapontos diante do discurso textual que assim inviabiliza a simples decodificação da legislação na escola sem o seu

debate com a comunidade escolar. Sob o foco das políticas, para Silveira (2009), o diretor é pessoa chave como líder intelectual das políticas. Na percepção da pesquisadora, ele deve ser o articulador para a viabilidade de um projeto pedagógico inclusivo. Já Godoy (2018) reconhece a atuação do diretor como uma prática política. Podemos perceber que o gestor escolar atua politicamente no seu trabalho diário. Deste modo, a sua fala, a sua atuação não deve transcorrer num fórum de discussão que leve a divergências, mas pautar um diálogo institucional que convirja para o conjunto de ideias que acontecem num campo de disputas.

II – Atuação do gestor escolar no processo administrativo da escola

No que tange à atuação do gestor escolar no processo administrativo, vale ressaltar, que ele tem sua relevância para os trabalhos pedagógicos e consequentemente para o ensino-aprendizado. Nesse sentido, o gestor escolar, juntamente com a comunidade devem ficar atentos para as requisições levadas para o Conselho Escolar, em termos de compra, manutenção, orçamentos entre outras demandas concernentes à área meio, de modo que elas sejam discutidas e divulgadas amplamente para que possam afetar no bom funcionamento da escola e reverberar no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Contudo, partindo do princípio de que cada escola apresente um cenário de atribuições diversas, não se torna incomum para o gestor, quanto para a comunidade escolar enfrentarem dificuldades na atuação cotidiana, independente, do seu tipo. Em vista disso, na pesquisa de Frederico (2022), ela relata nas análises dos dados que um dos desafios do gestor escolar se refere à fragmentação das atividades administrativas e pedagógicas.

Ao refletir sobre as palavras da pesquisadora, consideramos que o gestor escolar lida com circunstâncias que acontecem na escola, que muitas vezes, ele terá que buscar soluções não previstas no planejamento, mas presentes no contexto escolar. Situações rotineiras despercebidas pelo Estado e pela sociedade, mas que afetam o cotidiano da escola, como relacionadas à manutenção, à infraestrutura, dentre outras que surgem diariamente e precisa da união de todos para serem solucionadas (Monteblanco, 2015).

Ainda nessa perspectiva, Marcelino (2019), em sua pesquisa, afirma que as ações relacionadas com a área administrativa não contribuíram para que a inclusão acontecesse na escola pesquisada, sendo que o gestor, na análise dela, não se mostrou sensibilizado para a oferta de recursos, que de certa forma poderia contribuir para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Tal fato, nos leva a refletir, pautado na concepção de

Frederico (2022), em que ela diz que a razão de haver a parte administrativa na escola, deve-se ao aspecto pedagógico. Pode ser um ponto indiscutível, mas faz-se necessário referendá-lo não apenas para o gestor, como também para aqueles que realizam as atividades administrativas. Nesse sentido, os trabalhadores da área meio devem ter conhecimento que os seus serviços têm a finalidade de convergir para o aprendizado dos alunos.

Em nossa percepção, pela leitura que fizemos dos trabalhos dispostos no quadro 8, não houve investigação mais adensada no que se refere ao aspecto administrativo com as escolas. Contudo, relacionamos alguns fragmentos a seguir para análise.

Carneiro (2006), relata sobre o entendimento da diretora em relação à criança com deficiência no ensino regular. Para ela, trata-se de um cenário possível, mas, depende do professor e de adaptações físicas. No que se refere ao trabalho de Boaventura (2008), a autora apresenta duas realidades diferentes em relação às escolas, enquanto uma dispõe de estrutura física, mas não tem sala de recursos; a outra tem sala de recursos, porém, com estrutura física inadequada para atendimento as pessoas com deficiência. Silveira (2009), informa em sua pesquisa melhorias ocorridas na escola capitaneada pela direção escolar ao longo de sua gestão, que contribuíram para as atividades tanto dos alunos quanto dos professores, como “ampliação de espaços de lazer e de suporte a aprendizagem e a inclusão, criação de salas de apoio pedagógico, a criação de laboratório de informática e a reestruturação da biblioteca e a ampliação da acessibilidade física da escola” (p. 188).

Em face do que foi descrito no parágrafo anterior, não há como dissociar o papel do gestor escolar com as condições de infraestrutura da escola, e por conseguinte as (im) possibilidades do aluno com deficiência na sua relação com os ambientes escolares. Ao tratar esse pleito de forma isonômica no seu processo de gestão, o gestor terá a oportunidade de fomentar a equidade de circulação entre os sujeitos e maior autonomia para aqueles que necessitem de espaços adaptados para as suas necessidades diárias. Sobre isso, Marcelino (2019), constatou no seu trabalho de dissertação, junto aos membros das escolas que ela entrevistou, que havia necessidade de recursos financeiros para organizar o espaço físico com acessibilidade. Podemos notar, por um lado a preocupação da comunidade escolar com espaços acessíveis no contexto escolar, mas por outro, ainda, a ausência de espaços físicos acessíveis.

A pauta da infraestrutura na escola, trata-se de tema essencial, na medida em que a gestão tenha como meta diminuir as barreiras arquitetônicas que dificultam a circulação da pessoa com deficiência no espaço escolar. Nas palavras de Souza (2023), o gestor ao ter percepção da escola com um todo, nos seus vários processos, incluindo a edificação predial, terá condição de situar se ela está coesa e regular para a demanda existente. Entretanto, Boaventura (2008), relata no seu estudo, sobre a fala de vice-diretoras e coordenadoras, na qual elas não levam em consideração nos seus discursos os aspectos da infraestrutura como barreiras arquitetônicas, limitando-se a conceituar escolas inclusivas como aquelas que adentram alunos com e sem deficiência.

Ressaltamos que o enfoque na estrutura física da escola deve ser pauta de discussão, por isso, a necessidade de trazer os destaques de cada pesquisa sobre esse assunto. Trata-se de um fator importante sob o ponto de vista administrativo, pois em cada benfeitoria no prédio, em nova edificação ou em novo espaço instalado representa um processo de trabalho emanado pela gestão da escola que se relaciona com os aspectos financeiro, de compra, de base orçamentária, que se faz a partir da liderança do gestor, mas discutida e deliberada no conselho escolar.

Devemos também frisar, que nessa perspectiva há necessidade de levar em conta a vertente financeira, que no caso da escola pública, a qual consta nas pesquisas da revisão da literatura e que faz parte de nossos estudos, vale-se dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola¹³ - PDDE e daqueles oriundos da Prefeitura Municipal de sua jurisdição.

Com efeito, não há como tornar factível a melhoria da infraestrutura caso não haja discussão e planejamento sobre o enfoque financeiro. Nas palavras de Carvalho e Lino (2023, p.4) “a inclusão escolar emerge como um novo desafio à gestão escolar, exigindo prioridades em aspectos variados como financeiros, materiais e de recursos humanos. Nessa esteira, a legislação (Brasil, 1996; Brasil, 2021) enfatiza o discurso da autonomia da gestão financeira e autogestão das escolas públicas.

A partir do momento em que a escola tem autonomia sobre o seu recurso financeiro, deduz-se que o gestor escolar tem a oportunidade de planejar com o Conselho Escolar quais os gastos a serem realizados, levando em consideração as prioridades demarcadas pela comunidade escolar. Nesse contexto, Silva (2018) alerta para os diversos conhecimentos atribuídos ao gestor escolar, dentre eles o de gestão financeira dos

¹³ Sugerimos para maiores informações consultar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>

recursos destinados à educação. Ainda sob esse prisma, Silveira (2009), aborda em sua pesquisa sobre a necessidade de distribuição de recursos financeiros que contemple o processo de inclusão. Para isso, torna-se importante a atuação do gestor escolar nessa perspectiva.

Grosso modo, “o estudo da prática administrativa do diretor escolar justifica-se, num primeiro momento, pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental” (Paro, 2010, p.770). Essa enunciação denota uma reflexão relevante, pois em nosso entender, devemos partir do princípio de que o indivíduo quando ocupa determinado cargo, mesmo que seja por prazo determinado, faz-se necessário que ele tenha conhecimento sobre as suas atribuições que se faz a partir do processo de formação.

III - Formação do gestor escolar em consonância com as demandas da escola inclusiva e do desenvolvimento humano

Como último destaque das categorias analisadas atingimos aquela que versa sobre a formação do gestor escolar em consonância com as demandas da escola inclusiva e do desenvolvimento humano. Sob esse destaque, sobressaem os desafios enfrentados pelo gestor em decorrência das demandas que se apresentam no contexto escolar. Nessa perspectiva, a sua atuação tem como um dos alicerces o seu conhecimento sobre o processo de gestar a escola na sua relação com o outro e em atitudes e ações que visem ao desenvolvimento humano. Sobre esse ponto, destacamos a percepção de Marcelino (2019), quanto a formação do gestor escolar. No seu entender, este profissional deve buscar na formação continuada novas formas de atuação sob a perspectiva de uma escola contemporânea e inclusiva. Mas, ela sinaliza na sua pesquisa que existe um grande desafio por parte do gestor escolar em fazer a ruptura com o modelo tradicional de ensino.

De um modo geral, na medida em que o gestor apresenta fragilidade no seu itinerário formativo profissional do ponto de vista educacional e dialógico na relação com o outro é possível deduzir que a sua gestão pode enfrentar dificuldades em trabalhos relacionados com o planejamento da escola em termos pedagógicos e na articulação com os membros da comunidade escolar. No que se refere à educação inclusiva, “o desconhecimento das teorias educacionais, da legislação e do contexto sociopolítico educacional inclusivo impede que os gestores organizem práticas e forneçam os recursos necessários para a implantação inclusiva” (Carvalho; Lino, 2023, p.29).

No bojo dessa discussão a pesquisa de Boaventura (2008) menciona a necessidade de se estabelecer uma escola mais justa e que respeite a diversidade. Para isso, ela entende que o gestor escolar deveria ter uma formação com características democráticas, participativas e estimuladoras da inclusão.

Continuamos a discussão acerca do último ponto mencionado no Quadro 9, e para isso, conforme fizemos nas categorias anteriores, selecionamos alguns trabalhos da revisão da literatura para contribuir com as nossas análises. É possível perceber as inquietações em torno do tema por parte dos diretores que fizeram parte dos estudos, ao se depararem com a incumbência e responsabilidade da escola em se posicionar perante o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Discorremos sobre as pesquisas a seguir, de forma a explorarmos alguns apontamentos nelas presentes sob a perspectivas dos gestores. No estudo de Silva (2018), a direção menciona sobre a formação deficitária dos profissionais da escola, que representa maior obstáculo em promover a educação inclusiva. Carneiro (2006), ao trazer a fala da gestão, também há a menção de qualificação insuficiente para desenvolver o papel de liderar as mudanças no tocante ao processo de trabalho em consonância com os princípios da inclusão na escola. Os estudos de Marcelino (2019), segue as condições das pesquisas anteriores, com indicativo de falta de formação para o gestor atuar na perspectiva da educação inclusiva. Algumas posturas dos gestores levam-nos a reflexões, na medida em que as relacionamos com o aspecto subjetivo e de formação ou sua ausência. Dentre elas podemos citar o comportamento da gestão no que diz respeito aos alunos com deficiência, tendo como centro do planejamento a emissão de um laudo e não propriamente a criança (Ferreira, 2015; Souza, 2023). Existem os casos em que o gestor tem pouca autonomia de trabalho, na qual a escola tem o seu planejamento centralizado pela Secretaria Municipal de Educação (Ferraz, 2022). Por outro lado, há pesquisas que expõe o lado humano do diretor no trato com as crianças e as famílias e tentam criar uma cultura de acolhimento para todos (Silveira, 2009; Godoy, 2018).

A partir dos trechos descritos, temos que reconhecer a complexidade que envolve a gestão escolar, que não se resume apenas ao conhecimento técnico por parte do seu gestor, mas ele precisa entender o ser humano, nesse processo, como fonte de aprendizagem, pois a todo tempo existe o diálogo entre as partes e a convivência com as suas diferenças e particularidades. Ao considerarmos que estamos tratando do adulto, de acordo com Placco e Souza, (2015, p.19), “a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir

determinados objetivos claramente definidos”. E ainda recorrendo as autoras, na concepção delas: “No coletivo, portanto, os sentidos construídos como base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados (Idem, p.20). Entendemos, assim, que a formação para além do caráter formal, que acontece no contexto escolar, há necessidade de valorizar aquela que acontece fora dela. Nesse sentido, acreditamos numa formação delineada de maneira contínua, sendo que o ambiente de trabalho para o gestor, trata-se de um espaço fértil para que a aprendizagem seja ampliada, na medida em que ele se depara com as vivências diárias. Nessa perspectiva, Tezani (2008, p.211) posiciona-se em relação à formação do gestor para a educação inclusiva, que no seu entendimento “deve estimular a capacidade de sentir, pensar, refletir, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática.

Ressaltamos, como parte final desta seção, que a leitura dos trabalhos da revisão potencializa o desenvolvimento desta pesquisa. Por isso, a importância de exaltar cada estudo acadêmico e refletir sobre o posicionamento dos pesquisadores, cada qual com suas convicções, mas inquietos com o processo formativo do gestor em consonância com as demandas da escola inclusiva. Assim, Silveira (2009), evidencia em sua pesquisa que a formação do profissional da gestão para a escola inclusiva necessita de um programa que abranja a legislação específica da área, que trate do direcionamento adequado dos recursos e compreensão do sobre o ensino no contexto da inclusão. Por outro lado, Godoy (2018, p.46), apresenta a seguinte explicitação sobre o tema: “Partimos do princípio de que cada diretor escolar possui uma formação acadêmica, social, cultural e política e, portanto, uma forma de lidar com as questões que dizem respeito à inclusão”. Ou seja, cada pesquisador tem a sua postura sobre a temática e cabe a nós, nesse estudo, somá-los ou fazer as nossas reflexões para avançarmos no objetivo desse estudo. Outra pesquisadora que trouxemos para contribuir com o assunto, refere-se à Marcelino (2019). Para ela, há inexistência de uma formação para o viés de uma gestão democrática e autônoma, de forma a valorizar a diversidade humana, que de certa forma, no seu entendimento compromete o percurso do aluno que se encontra num contexto de exclusão. A apreciação de cada autora em suas pesquisas, aliado ao que temos debatido, ratifica a necessidade de investimento em formação para o gestor escolar e toda a equipe da escola para que se possa criar pontes que potencialize trabalhos voltados para a educação inclusiva.

Antes de seguirmos para a próxima seção, que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa, jugamos pertinente as palavras de Silveira (2009, p.45), em que ela diz: “uma das principais tarefas da educação é a formação de pessoas que veem no outro alguém que deve ser respeitado em suas diferenças e individualidades”. Reflexão importante para se pensar numa formação humanizadora.

Nessa perspectiva, em relação ao gestor escolar, para além da formação acadêmica e posteriori formação continuada ou em serviço, existe o saber que emerge na relação entre os seres humanos. Entender esses propósitos constituem-se caminhos para se pensar o desenvolvimento humano, que deve se fortalecer num ambiente democrático e de justiça social.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: trajetos de desafios e possibilidades

Ao elaborar um trabalho científico, que no caso em tela, trata-se da tese, produzimos conhecimento a partir de um rigor teórico-metodológico que procuramos expor no *corpus* da pesquisa. Com isso, fazemos ciência e nesse crivo pretendemos corroborar para que esta produção acadêmica seja publicizada e possa contribuir para outros pesquisadores e demais sujeitos interessados sobre o tema.

Nessa perspectiva, os pressupostos teórico-metodológicos desempenham papel fundamental para o delineamento da pesquisa, pois ela embasa a sua construção. A teoria “é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos” (Minayo, 2009, p18).

A partir dessas ponderações iniciais, nos subitens a seguir trazemos as bases teóricas que sustentaram este trabalho. Por um lado, a Teoria Histórico-Cultural (THC), que contribuiu para adensarmos o nosso conhecimento sobre o desenvolvimento humano e por outro o Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação Política que colaboraram para nos posicionar sobre as políticas educacionais desde a sua construção até como são atuadas no âmbito escolar.

3.1 Diálogo com a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural (THC), elaborada por Vigotski, mesmo desenvolvida em momento pós-revolução Russa, no qual se lutava por uma sociedade socialista, ainda assim constitui fonte teórica referenciada em muitos trabalhos acadêmicos. Destarte, em que pese que seus escritos sejam do início do século XX, décadas de 1920, 1930, e tenha morrido jovem, este ilustre autor tem uma robusta produção, que muito tem a contribuir com o desenvolvimento teórico-metodológico dessa pesquisa.

Vale ressaltar que Vigotski desenvolveu a sua teoria, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, em diálogo estreito com o pensamento marxista. Segundo Triviños (1987, p.73), “O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”. Embora Vigotski não negue o biológico, o termo social tem grande destaque em seus trabalhos (Pino, 2000). Nesse contexto, Vigotski (2023) cita o refazimento biológico para o desenvolvimento do ser humano, que no seu

entendimento alguns fatores, como a ajuda da ciência, da educação, resultariam na libertação social do ser humano.

Assim, para refletirmos sobre a perspectiva de atuação do gestor escolar no contexto da prática, alinhado com sua atitude responsiva, consciente e na sua relação com o outro nos apropriamos dos estudos de Vigotski (1930; 2023), além de alguns conceitos de Marx (2006), Marx e Engels (2001), como consciência, trabalho como princípio educativo e alienação.

Isto posto, ao trazer a THC como pressuposto na construção do objetivo dessa pesquisa, propomos focar em um dos princípios da psicologia de Vigotski (2021) que diz respeito ao desenvolvimento humano, que no caso aqui tratado, representa o ser adulto. Enunciamos esse ponto, pois, trouxemos para o centro do debate o sujeito que atua, que interage, que não evolui de forma linear e estática, mas, que está em constante transformação.

Nesse sentido, trata-se de uma base teórica potente, pois por trás de políticas atuadas existem ser humanos que estão em constante envolvimento com os fluxos processuais dessas políticas. Em face disso, sendo a escola um espaço que tem como uma de suas missões a aprendizagem do indivíduo, ao mesmo tempo se torna um lugar privilegiado para o desenvolvimento humano, embora existam as influências das políticas neoliberais (Grass, 2017). Deste modo, perseguimos uma matriz teórica que não se limite a investigar o arcabouço de atuação do indivíduo sob um viés mecanicista, amparado em modelos técnicos para serem trabalhados no contexto escolar, sem posição crítica e reflexiva de mundo envolto pelas diferenças.

Ao caminharmos por esse aspecto, seguimos a base da THC sob a matriz do plano genético, que se desenvolve em quatro eixos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Filogênese - Desenvolvimento biológico e cultural do comportamento do sujeito (Vigotski, 2021); Ontogênese – evolução humana que não acontece de forma igual para todos, sendo que cada indivíduo tem as suas particularidades e o seu processo de desenvolvimento (Vigotski, 2021); Sociogênese – o indivíduo se desenvolve na relação com o outro. As funções psicológicas superiores criam-se no mundo externo, nas relações sociais (Vigotski, 2000); Microgênese – “história da formação de cada processo psicológico constituído nas vivências do indivíduo” (Junior; Camargo, 2019, p.93).

Em conjunto, tais eixos, de uma forma geral, tem relação com o desenvolvimento do indivíduo nas suas fases de vida, na qual ele evolui, desenvolve-se para além do biológico, na convivência com o outro, nas interações sociais – funções mentais

superiores – passando a existir com o mundo externo, como um ser histórico e cultural (Vigotski, 2021).

Assim, na concepção de Vigotski (2023), o ser humano, diferentemente do animal, não faz uso apenas da experiência herdada. Para este autor, no que se refere à vida do indivíduo, ao seu trabalho, ao seu comportamento, deve-se considerar outras experiências, como a histórica, a social, e aquelas advindas de outras pessoas.

Nesse contexto, partimos do princípio de que o desenvolvimento humano deve ser processual, na relação com as demais pessoas. Cada experiência vivida importa e deve ser considerada na atuação ativa do sujeito no contexto em que ele deve ressignificar as suas ações que afetam aqueles que fazem parte do cotidiano da escola, num movimento dialético. Enquanto partícipe da sociedade ele não vive de forma isolada, mas, em interação e na relação com o outro no meio social. Para Vigotski (2010, p.697) “o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento”. Ao situar o cotidiano de trabalho (meio) nesse contexto, no qual o sujeito vivencia parte de sua rotina, para além de representar um lugar de atividades laborais, constitui-se também um espaço de aprendizado e desenvolvimento em face das trocas e experiências com as demais pessoas. Isso reforça salientar “que o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (Idem, p.697-698).

De todo modo, estamos insistindo na concepção do desenvolvimento humano, que se faz nas relações sociais, a partir da THC, pois compreendemos a importância da atuação ativa e reflexiva do sujeito no alcance de seu escopo de ação. Atuação que não é linear, não está restrita a um pensamento fechado e único, mas é contínua e em constante transformação, que se institui no meio. Nesse movimento, “a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento” (Vigotski, 2003, p.303). Comportamento que não se limita a influência inata, mas, principalmente, construído ao longo de um processo vivido pelo sujeito nas relações sociais. Nesse caminhar, que abordamos o desenvolvimento humano, as palavras abaixo de Vigotski (2010, p.698), quando ele responde ao seu questionamento sobre a “fala”, deixa nítido o “eu” e o “outro”, como condição fundamental para o desenvolvimento. Vejamos o que ele aponta:

Como a fala se desenvolveu em mim ou nos senhores? Pois não fomos nós que construímos essa fala. A humanidade a construiu ao longo de todo o seu desenvolvimento histórico. Meu desenvolvimento consiste em, no curso de meu desenvolvimento geral, dominar a fala, seguindo as leis históricas do meu desenvolvimento e o processo de interação com a forma ideal.

Diante dessa explanação, devemos compreender que as relações sociais potencializam o desenvolvimento do sujeito. Por isso, a importância de espaços de convívio e de trocas de ideias, no qual aquele que escuta, também tem a oportunidade de expor a sua fala. Pino (2000, p.66), apresenta relato que nos inspira para a defesa dessa posição. Para o autor:

[...]o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade.

A partir dessa reflexão, ao assumirmos para esta pesquisa que o ser humano tem papel fundamental para o desenvolvimento de outrem, da mesma forma consideramos as relações culturais, históricas e sociais que se fazem de forma recíproca. Deste modo,

como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (Vigotski, 1930, p.2).

Esse discurso, em nosso entender refuta o caráter individualista e segregador, que estimula a fragmentação da organização dos trabalhos entre as pessoas, e consequentemente suscitam a sua desarticulação. À vista disso, o gestor escolar deve ser um agente agregador ao desempenhar as atividades em consonância com toda a comunidade. Em se tratando de trabalho, Marx (2006, p.116) escreve:

Certamente, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico de homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

Na medida em que o trabalho é vital para o homem, em nosso entender, ele deve ser transformador e educativo. Assim, o ser humano vai se humanizando numa perspectiva social e como um ser histórico.

Por esse aspecto, sob a base da teoria Vigotskiana, “torna-se, assim, possível contribuir para a investigação do desenvolvimento humano e da vida social na medida em que efetivamente colocamos em perspectiva as práticas educativas (trans)formadoras” (Smolka, et. al, 2021, p.1366). Do ponto de vista transformador, em nosso entender, perpassam as políticas que não estão dissociadas do contexto escolar. Por esse prisma, atuar e trabalhar (políticas) denota um percurso espontâneo, pois vislumbramos uma relação intrínseca entre ambos.

Contudo, a busca por um trabalho pedagógico transformador e inclusivo faz-se necessário o envolvimento articulado entre as pessoas para que supere a divisão do trabalho no qual ocorre a separação entre interesse particular e interesse comum (Marx; Engels, 2001). Por esse aspecto, em um contexto que deva sobressair o desenvolvimento do ser humano, acreditamos nas relações sociais, sob uma perspectiva coletiva que comunguem o bem comum nas suas diversidades e diferenças. Esse entendimento nos leva a crer que “no processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os métodos e os instrumentos de seu comportamento, transforma os instintos e as funções naturais e desenvolve e cria novas formas de comportamento – especificamente culturais” (Vigotski, 2021, p. 35).

Nesse contexto, na medida em que a obra vigotskiana tem sustentação na epistemologia marxista, para continuidade de nossas reflexões, consideramos relevante refletir sobre a citação anterior, no tocante a adotar novos métodos e instrumentos do comportamento que tem relação com as funções psicológicas superiores para pensarmos no desenvolvimento do trabalho realizado de forma consciente. Sobre consciência, nas palavras de Marx e Engels (2001, p.20):

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo, na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência como a sua consciência.

Por essa concepção, não podemos resumir consciência como sendo um atributo do interior do sujeito, mas, exterior a ele, que emerge nas relações sociais, no trabalho, nos quais ele convive e que afetam o seu pensamento. Como ser social, ele sofre influências de várias formas: como o seu contexto de atuação. Na sua relação com o outro. Na relação do outro com ele. No seu posicionamento e postura no trabalho. Enfim, podemos suscitar várias interpretações, tendo a consciência como cerne da discussão no espaço e tempo. Desse modo, é possível fazer um elo entre o sujeito e as suas condições

sociais, destacando: a sua capacidade de interpretar o mundo, as suas interações sociais, as suas vivências históricas, as suas experiências de vida que o fizeram e o fazem ser humano enquanto participante do meio social ao longo do tempo, que na totalidade dos fatos experienciados constitui o indivíduo. “Por outro lado, a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade” (Marx, Engels, 2001, p.25).

E a consciência vai se construindo à medida que o ser humano intensifica a sua relação com o outro. Deste modo, oportuno reforçar que o desenvolvimento da consciência não se limita ao biológico, mas essencialmente ao social e cultural. Marx e Engels (Idem, Ibidem), destacam que “a consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens”. Nessa perspectiva, à medida em que o sujeito se torna consciente de seu papel enquanto ser social, histórico, ativo e crítico, esperamos o seu posicionamento no ambiente de trabalho de uma lógica individualista; para uma que valorize a participação coletiva, ativa, pautada na convergência de ideias e do respeito mútuo.

Ao pensar por essa ótica, ao mesmo tempo que não subtraímos a atuação do outro no ato de cooparticipação, o valorizamos pela sua presença, por fazer parte do trabalho colaborativo. Nesse pacto coletivo, consideramos que as pessoas nessa relação se transformam e são transformadas, que denota aprendizado entre as partes. E assim, concordamos com Luria (1991, p.73), quando ele diz: “A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações”.

Em se tratando de experiências vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano do trabalho, apontamos a lupa para aqueles que estão em fase de desenvolvimento no desempenho das funções. É possível inferir que eles aprendem fazendo, e com o tempo passam a entender as atribuições que lhes são pertinentes. Assim, eles devem ter ciência que o conhecimento é processual e vai se constituindo com o tempo, num processo histórico e de convivência social. Concernente a esse aspecto, Vigotski (2004) nos faz pensar que o sujeito não deve dispor apenas de conexões que se fazem na sua experiência particular, mas também das inúmeras conexões que se estabelecerem na experiência de outras pessoas.

Por essa premissa, levando em consideração o ser humano na sua perspectiva de desenvolvimento é oportuno fomentar conexões dialógicas e relações horizontais com as

peças que fazem parte do seu meio social, em vez de práticas singulares e autoritárias que levam o isolamento entre as partes envolvidas e conseqüentemente o retrocesso em formas de atuação democrática.

No caminhar dessa subseção, que temos como eixo tratar do desenvolvimento humano acerca de fatores que o afeta, vale trazer para o debate um dos pontos do refazimento do ser humano proposto por Vigotski (2023), que diz respeito às mudanças das próprias relações sociais entre as pessoas. Para ele, “alteram-se as relações entre as pessoas e, como isso, alteram-se as noções de comportamento, necessidades, gostos” (p.171). Em continuidade, o autor afirma que “a alteração radical de todo sistema de relações no qual se insere o ser humano necessariamente leva à alteração da consciência, à alteração de todo o comportamento humano” (ibidem). Para esse refazimento, Vigotski (2023) informa que a educação tem papel central nesse processo. Para tanto, ele faz referência a educação política e politécnica. Na obra, o Capital, livro 1 (2013), Karl Marx já situava as escolas politécnicas como conquistas do poder político da classe trabalhadora à época. Ainda sobre o tema, Marx e Engels (2011, p.140) o expõe, conforme trecho a seguir:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas.

Como Vigotski (2023) fez referência ao termo politecnicidade procuramos não o desconsiderar nessa pesquisa, mas sem a intenção de estendê-lo. Isso nos permite levar em conta a formação integral do indivíduo, e por conseguinte, aspirar que ele tenha um posicionamento pautado no senso crítico e na relação horizontal que pode se reverberar na prática. Essa perspectiva, nos conduz a reflexões para pensarmos uma atuação crítica e consciente daqueles que estão participando das atividades escolares que tem como propósito o desenvolvimento humano, a aprendizagem. Além disso, seria possível vislumbrar um trabalho criativo, inovador, interativo e dialógico, que se faz num ambiente democrático. Pensamos por esse aspecto, “o caráter coletivista, a união entre trabalho físico e mental, a transformação das relações entre os sexos, o aniquilamento da ruptura entre desenvolvimento físico e mental: estes são os aspectos determinantes do ser humano do qual estamos tratando aqui” (Vigotski, 2023, p.172).

Outrossim, enfatizamos que as atividades desenvolvidas na escola, tendo como foco o desenvolvimento do ser humano, requer atuação conjunta de todos aqueles que dela participa. Ao pautar nessa perspectiva potencializamos o bom convívio social entre os sujeitos, que é fundamental para quaisquer processos de trabalho. Por isso, a nossa preocupação com o ser humano e a THC para pavimentar e orientar a proposição dessa tese. Em face do que temos dito, voltamos a referenciar Vigotski (2023, p.173). Nas palavras do autor:

o maior paradoxo histórico do desenvolvimento humano consiste precisamente em que o refazimento biológico do tipo humano, realizado fundamentalmente com a ajuda da ciência, da educação social e da racionalização de toda estrutura da vida, constitui não um pré-requisito, mas o resultado na libertação social do ser humano.

Na medida em que o indivíduo se liberta, ele se desenvolve enquanto ser humano. O modo como ocorre esse desenvolvimento, ao longo de sua vida, podemos inferir, tem a possibilidade de afetar a sua forma de atuação, mas não de maneira linear e sim dialética e numa totalidade humanizadora e mútua.

Assim, ao defender o desenvolvimento humano fundamentada com a THC, temos a perspectiva que se amplie a percepção do sujeito no seu no ato de atuar relacionado com os trabalhos do cotidiano escolar que se faz na interação com o outro. Desenvolvimento, que segundo Vigotski (2007, p.42)

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, e origem sociocultural.

Contudo, no que se referem as funções biológicas e superiores, Pino (2000), relata que Vigotski não está propondo um dualismo entre ambas, mas uma nova forma de existência, que segundo ele são incorporadas na história humana. Deste modo, para este autor, ao considerar o desenvolvimento humano nos aspectos cultural e histórico, ele manifesta o movimento de transformação do homem sobre a natureza, atuando sobre ela, ao mesmo tempo em que ela o afeta, por fazer parte dela.

Assim, ressaltamos que ao abordar as funções psicológicas superiores, Vigotski, inspirou-se no materialismo histórico-dialético, em que Marx e Engels (2001) relatam sobre a atividade humana de transformar a natureza e por ela ser transformado. Nessa relação, o indivíduo, tenta sobreviver e existir, enquanto ser social e histórico, ao mesmo

tempo em que aprende para ele e para o coletivo. Nesse contexto, do mesmo modo em que o homem cria os instrumentos para atuar na natureza, também há necessidade dele se comunicar para que possa atuar em conjunto com os seus pares. Com isso, o indivíduo busca “ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho” (Saviani, 2003, p.133). Esse autor, refere-se ao trabalho como princípio educativo que denota o aprender com o trabalho numa conexão humanizadora.

Nesse cenário, em se tratando de desenvolvimento humano no âmbito da escola, toda a equipe escolar deve ficar atento para o currículo oculto presente no trabalho diário, que se transforma em aprendizagem na interação com o outro e no próprio fazer das atividades cotidianas. Sobre o currículo oculto, vale dizer que é aquele que não está explícito, mas com ele “são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída” (Araujo, 2018, p.30).

Nesse contexto, os princípios que abarcam o processo de atuação do gestor, do professor, da equipe pedagógica, não devem se resumir ao seu espaço/sala de trabalho, mas, em toda a escola, pois o pedagógico está em todas as partes, mesmo que não se apresente de uma forma nítida.

Queremos reforçar aqui que o sujeito ao desenvolver a sua atividade deve ter conhecimento de sua totalidade, ao mesmo tempo sustentar com o outro uma relação compartilhada e dialógica em detrimento de uma postura de atuação na perspectiva de um trabalho alinhado, que de acordo com Marx (2006, p.116):

o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica em meio da vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto na sua forma abstrata e alienada.

No tocante à citação, podemos refletir sobre o posicionamento do sujeito nesse contexto. Em nosso entender, a alienação desumaniza o indivíduo, afetando-lhe na sua relação coletiva, dialógica, criativa e transformadora que deve emergir nas contradições e de forma articulada, visando ao bem comum. Na medida em que sobressaia condições de trabalho desumanizadores, reflexo de relações fragmentadas, os sujeitos autossabotam o desenvolvimento do trabalho integrado, pois interesses particulares estarão à frente de interesses da totalidade que constituem o processo.

Grosso modo, as dimensões que procuramos referenciar sobre o trabalho alienado tem relação com dois pontos: o primeiro, destacamos a atividade produzida pelo sujeito, e o segundo, a sua interação com o outro. Assim, Marx (2006, p.117) diz: “é exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que homem se manifesta como verdadeiro ser genérico”. Nessa perspectiva, a partir da interpretação do autor, o homem se reproduz intelectualmente, de forma consciente e criativa. Para Marx (idem; ibidem) “A consciência que o homem tem da própria espécie altera-se por meio da alienação, de modo que a vida genérica se transforma para ele em meio”. No tocante ao segundo ponto, Marx (idem, 2006, p.117), faz nos refletir que:

A alienação do homem e, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem alienado, cada homem olha os outros homens. Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara.

A nossa observação é que a alienação não se constitui no indivíduo de forma isolada, mas pode ter efeito na equipe de uma forma geral a depender de como o trabalho se processa nas relações sociais.

Ao seguir o percurso dessa pesquisa, que a THC representa holofote, consideramos destacar que o desenvolvimento do indivíduo ocorre ao longo de sua vida. Para Pino (1999, p.36),

Vigotski lembra, em uma espécie de alerta ao leitor, que se a infância é um momento privilegiado para a análise dessas funções, pois é quando elas começam a constituir-se em um momento de intenso desenvolvimento biológico, é apenas o começo de uma história de transformações que duram a vida inteira.

Diante disso, é oportuno enfatizar que a aprendizagem é contínua, processual e na relação com o outro. Nesse aspecto, ao tratar do desenvolvimento humano, estamos nos referindo ao adulto. Entretanto, não se trata de um estudo simples. “Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos” (Oliveira, 2016, p. 369). Cientes desse desafio, escolhemos a THC, como forma de pavimentar o objetivo desse estudo, em que os sujeitos se transformam no meio cultural e social onde estão inseridos. Sob essa égide, e pelas considerações que temos feito ao longo desse tópico, vale ressaltar que:

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (Duarte, 2004, p.51)

A partir desse fragmento e refletindo sobre a atuação do sujeito, devemos ater-se ao desenvolvimento de suas atividades, de modo a entender que a produção do seu trabalho não fica sob a sua tutela, restrito a si, mas também pertence ao outro, pois generaliza-se, afetando a todos.

Entendemos desse modo, que o trabalho como princípio educativo não deve caminhar de forma unilateral, mas no sentido dialético. Sob esse ponto de vista, acreditamos que a THC constitui arcabouço teórico com base sustentável no tocante ao desenvolvimento humano.

Desenvolvimento esse, como já postulamos, decorre ao longo do tempo até a vida adulta. Sendo assim, recorreremos, novamente a Oliveira (2016, p.200), em que ela diz:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente do da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Aprendizagem alicerçada por aspectos singulares dos sujeitos, bem como por vivências culturais no seu processo histórico de lidar com o mundo, com o outro e consigo próprio. Nesse caso, o indivíduo não é um ser isolado e nem deve trabalhar de forma isolada, centralizadora e com postura e mecanismos de um autocrata. Nessa esteira, o indivíduo não deve se refutar a lógica conservadora e que sinaliza um padrão a ser adotado pela sociedade. Por outro lado, consideramos a escola como o lugar da diversidade e do encontro com as diferenças. Esse espaço é dinâmico. Em vista disso, a THC nos permite essa reflexão, de conceber o indivíduo no seu desenvolvimento dialético e em devir, por ser histórico e social. Assim, “o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana e não apenas da mente humana, que a mente se desenvolve com o desenvolvimento da sociedade” (Vigotski, 2021, p.24).

Em síntese, os estudos de Vigotski representa terreno fértil para a pesquisa relacionada com o desenvolvimento humano. O tempo e o espaço de suas obras, em termos de referências, não arrefecem no sentido de serem utilizadas na pesquisa que ora desenvolvemos na escola contemporânea. Portanto, trata-se de um legado que deve ser perseguido na esfera educacional.

3.2 Diálogo com a Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação Política

Nos limites da THC, em face dessa pesquisa ser atravessada pelas políticas educacionais, julgamos necessário trazer em diálogo pressupostos teórico-metodológicos que trate da temática. Para isso, os trabalhos de Stephen Ball, sociólogo inglês, contribuíram de forma significativa para suscitarmos um debate interdisciplinar. Para tanto, tivemos como referências o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação Política.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball afirma que o Ciclo de Políticas é um método que não tem a intenção de explicar políticas, mas uma forma de pesquisá-las, como também de teorizá-las. Em relação à Teoria da Atuação Política, de acordo com Ball; Maguire e Braun (2016), a escola é o espaço essencial de atuação de políticas e onde elas são interpretadas e traduzidas pelos atores da comunidade escolar.

Concernente à política, para Ball (1994), o referido termo não está sendo usado de forma coerente nos estudos. Conforme o autor, quando se trata de política, tem que se considerar o significado ou significados que lhe é dado pelos pesquisadores nas pesquisas. Em suas observações sobre política, ele diz que mantém incertezas teóricas sobre o seu significado. Contudo, ele tem abordado a política sob dois conceitos: como texto e como discurso. Como texto, o autor, considera as políticas como representações, que na concepção dele são codificadas de uma maneira complexa, podendo ser contestada, mutáveis e produtos de compromissos no seu processo de construção.

Para Ball (1994), é crucial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claro ou fechado ou completo. Segundo o autor, há uma diferença entre controle de agenda e política ideológica e os processos de influência política e produção de texto dentro do Estado. Para esse autor, as políticas mudam e mudam seus significados nas arenas da política; representações mudam, intérpretes-chave (Secretários de Estado,

ministros, Presidentes de Conselhos); (às vezes a mudança nos atores-chave é uma tática deliberada para mudar o significado da política).

No que se refere ao discurso, para o autor há um conjunto de atores que influenciam, que dão significados, que contestam, que constroem respostas, na intenção de se representarem na política. Para Ball (1994), discurso tem relação com o que é dito e com quem se pode falar, onde e quando e com que autoridade.

Podemos assim refletir sobre a política como discurso a partir daqueles que propagam o discurso. Quais os interesses que estão em jogo? Quem produz o discurso, tenta propagar uma verdade?

Como diz Ball, (1994, p.22): “Nós não 'sabemos' o que dizemos, 'somos' o que dizemos e fazemos” (tradução nossa). Nestes termos, para ele, somos abordados por políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas. Nesse sentido, não devemos ser ingênuos, mas ter uma posição crítica acerca dos discursos que são massificados de forma proposital e intencionalmente para fins de interesses, geralmente de grupos. Nesse sentido, como nos atenta Ball (1994), o Estado tem papel protagonista nesse processo.

Ainda sobre política, em entrevista concedida a Mainardes (2015, p.165), Ball diz:

[...] eu tenho tentado argumentar que a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória, como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço.

Concordamos com Ball, na medida em que acreditamos na política como um processo contínuo, que não termina na sua elaboração, pois, devemos compreendê-la como uma ciência viva e em constante transformação. Há nesse processo do fazer política um encadeamento de disputas, “um cabo de guerra” entre diversos grupos desde a arena do legislativo, perpassando pelo executivo e outros espaços até chegar à escola. Nessa trajetória caminham juntos interesses e manutenção de poder ao longo do processo do ciclo de políticas (Maianardes, 2006).

No contexto das reflexões sobre política trazidas por Ball, devemos levar em conta a complexidade que a envolve para a análise dos documentos legais, antes mesmo de sua elaboração e as influências que a antecedem. Por esse ponto, o campo teórico nos dá base para explorarmos as políticas educacionais numa perspectiva crítica, atentando-se para o tempo e espaço de criação do documento a ser analisado, bem como o cenário político e dos grupos interessados na normativa. Embora, tenhamos ciência que se trate de um

contexto denso de estudo, quando consideramos um período temporal de décadas, ao mesmo tempo sabemos que cada pesquisa tem os seus limites. Por isso, a necessidade de estarmos atentos a produção dos documentos político-normativos e o que eles podiam contribuir com o objetivo desse trabalho acadêmico.

Ao retornar ao Ciclo de Políticas, destacamos os processos macro e micro das políticas educacionais, que pautado nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), Mainardes (2006), enfatiza sobre a necessidade dos profissionais que estão no nível local articularem os referidos processos, entendendo que o campo teórico proposto por Ball e Bowe (1992), nas palavras de Mainardes é dinâmico e flexível.

Vale ressaltar que o nível micro é onde a política acontece, ou seja, o contexto da prática. Por isso, a importância de um trabalho no âmbito escolar, que ocorra de forma democrática, de modo a incentivar a participação de todos na discussão das políticas educacionais. É preciso que reforcemos essa perspectiva de atuação, pois como isso “assumem um papel ativo no processo de tradução das políticas com a criação de estratégias muitas vezes mais ricas do que as propostas pela política oficial” (Mainardes, 2022, p.25).

De todo modo, pela leitura que temos feito, entendemos que a política não é estática e ao mesmo tempo encontra-se disposta em arenas de disputas em todos os espaços. Sob esse prisma, embasados no ciclo de políticas, adentramos nas reflexões sobre os contextos em que as políticas são elaboradas, conforme Ball e Bowe(1992): contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Para essas reflexões, que intencionamos serem breves, recorremos a Mainardes (2006). De acordo com este autor, o contexto de influência trata-se do espaço onde se iniciam as políticas e, por conseguinte há os discursos que a embasam. Para ele, “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (idem, p.51). Tal fato se concretiza em tempos atuais pela capilaridade de acesso a essas redes pelas pessoas a nível nacional. Por vivermos num mundo globalizado, o autor, embasando-se em Ball, relata que as políticas nacionais vêm tendo influências globais e internacionais. Em relação ao contexto da produção de texto, para o autor, o texto político representa a política e não são nítidas e coerentes e por vezes contraditórias por serem resultados de disputas e acordos. No que diz respeito ao contexto da prática, Mainardes, fundamentado em trabalhos de Ball e Bowe (1992), nos sinaliza que nesse contexto, a política pode passar por mudanças, haja vista, que em cada qual, existem as disputas e os conflitos e assim podem ser interpretadas de maneira diferente

da política original. Deste modo, em vez de implementação, no ciclo de políticas, considera-se o termo atuação.

Ainda que de forma sucinta, situar os contextos relacionados anteriormente, contribui para adensarmos os conhecimentos sobre como podemos conceber a política no seu processo, além de observarmos os meandros na sua constituição, que vão desde a interesses de grupos a influências de pessoas, partidos políticos, órgãos internacionais no intuito de se fazerem representar nela. Ao entendermos que a política não é linear, que há alternância no poder, tanto no executivo, quanto no legislativo, como nas Secretarias Municipais de Educação e direção escolar, consideramos que a sua análise deve ser articulada com o momento político-histórico, tanto no aspecto global como local. Por essa discussão, sem perder de vista as contribuições de Ball, este autor relata que “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (Ball, 2006, p.18).

A partir do momento em que temos como referência o posicionamento de política de Ball e seus colaboradores, em nosso entender, a escola não se torna um espaço isolado para o delineamento de nossas análises sobre o tema. Consideramos o seu processo, desde antes de sua origem (contexto de influência) até como elas são trabalhadas no cotidiano escolar. Nesse caminhar, vale destacar as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p.14) sobre a temática. Para eles:

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais útil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica.

Assim, no que tange às reflexões invocadas pelos autores, atentamos para a compreensão de que as políticas não estão prontas e acabadas para serem implementadas nas escolas. Não deve prevalecer, no contexto escolar, uma perspectiva de posicionamento sobre políticas que se sustente por um aspecto binário de condução, conforme dito na citação. Para além disso, em se tratando de política, Ball, Maguire e Braun afirmam (Ibidem): “Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com recursos disponíveis”.

O contexto da prática, ou seja, a escola, não é uma tábula rasa. Ela tem história, constituindo-se numa arena de disputas, de interação, do debate, do embate de ideias, em que as políticas educacionais não se apresentam de forma linear, mas traduzidas pelos autores que dela faz parte. De acordo Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), citado por Mainardes (2006, p.53):

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Esperamos que o gestor escolar assuma o protagonismo na atuação das políticas e como relatado por Mainardes (Idem; Ibidem), “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”.

Nesse sentido, os sujeitos ao fomentar a discussão sobre políticas, ao mesmo tempo pode potencializar o engajamento de outros para participarem de forma ativa e reflexiva na tradução e interpretação dos documentos político-normativos. Na concepção de Ball, Maguire e Braun (2016, p.77) “Diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política”.

Pelo exposto, destacamos a importância das contribuições de Ball e colaboradores como referências para pensarmos a análise de políticas educacionais. Sabemos que o transcorrer dessa análise não representa tarefa simples, mas sob um trajeto de desafios e possibilidades.

Ratificamos que temos dialogado com dois autores na construção deste estudo: Vigotski e Ball. Deste modo, salientamos que o nosso intuito, ao trazer ambos os autores para esse trabalho é recorrê-los em suas obras e de seus colaboradores, para que o conjunto de suas concepções teóricas possam contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa, cada qual em debates específicos, para que possamos adensar a produção do conhecimento: por um lado tratar do desenvolvimento humano no sentido histórico-cultural e de outro analisar como as políticas educacionais são atuadas no contexto escolar.

Nesse composto teórico, enalteçemos as palavras de Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.314). Diz o sociólogo:

[...]eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam. Podemos contar diferentes histórias teóricas, podemos contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são, mas você também pode contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas.

Concordamos com Ball, e por isso estamos abertos ao diálogo teórico para avançarmos neste trabalho acadêmico, mas sem perder de vista a coerência epistemológica, de modo que a pesquisa tenha pertinência em seu desenvolvimento, uma vez que “uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada” (Minayo, 2009, p.19).

Trata-se de uma fala que deve ser sempre reforçada. Nesse sentido, ambas teorias contribuíram significante para essa pesquisa. Pertinente, então, deixar nítida as possibilidades de encontros das teorias que aqui situamos. Em relação à Stephen Ball, como destaque plausível a ser informado, trata-se de um autor pós-estruturalista, com sustentação em Foucault (Rosa, 2019). Em que pese que ele tenha afirmado em entrevista concedida a Mainardes e a Marcondes (2009), que não seria foucaultiano, e por outro lado bastante modernista. Ainda, em relação à entrevista, Ball diz, “eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam”. (p.314). Isso, de certa forma, demonstra que o autor não está engessado em uma determinada teoria, mas no diálogo entre elas. Podemos inferir que ele dá ênfase para a pluralidade delas.

Ainda sobre Stephen Ball, ao reportá-lo, de acordo com a leitura que realizamos acerca das suas obras, optamos por analisar as políticas como elas são atuadas no contexto escolar. A escola, nesse sentido, é uma arena de disputas e de interesses (Mainardes, 2006), sendo que as políticas são traduzidas e interpretadas pelos autores que dela participa (Ball; Maguire; Braun, 2016). Além do mais, a política desde antes de sua elaboração, de acordo com o espaço, tempo e período histórico sofrem embates de grupos de pessoas interessadas na sua construção.

Assim, a abordagem teórica de Ball e seus colaboradores contribuíram para os nossos estudos quando tratamos de políticas educacionais. Nesse entendimento, podemos inferir que não há como analisar o trabalho que acontece na escola sem levar em consideração os fatores que a influencia.

Influências essas que passam pela esfera política que ocorrem na escola. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016), discorrem sobre quatro dimensões contextuais da atuação política. Descrevemo-las adiante, conforme relato dos autores: contextos situados – diz respeito à escola em relação à sua localidade, histórias, matrículas; contextos profissionais – refere-se aos compromissos e experiências dos professores e da “gestão política” nas escolas; contextos materiais – aspectos físicos e funcionais da escola, como funcionários, infraestrutura etc.; contextos externos – tem relação com o nível de apoio das autoridades políticas locais, ao mesmo tempo que pressiona a escola por resultados satisfatórios em avaliações em que são submetidas, a título de exemplo.

Pela relevância dessas dimensões contextuais e considerando que temos que levar o contexto a sério (Ball, Maguire; Braun, 2016) ampliamos a discussão sobre cada uma delas.

a) Contextos situados

Os contextos situados dizem respeito “aqueles aspectos do contexto que são históricos e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas” (idem, p.38). No caso da escola pesquisada podemos citar o território de sua localização, que foi se transformando ao longo do tempo. Fato que pode ser observado pela história da escola, com mais de cem anos de existência. Outro ponto a destacar refere-se à matrícula dos alunos da escola na sala regular, englobando aqueles sem deficiência e com deficiência, bem como outros que estão na Educação de Jovens e Adultos – EJA da educação especial.

b) Culturas profissionais

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016) as culturas profissionais “referem-se às variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente” (p.45). Na fala deles há o interesse em “examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas, perguntando se eles moldam atuações de políticas e como” (ibidem). Como destaque nesse item, podemos trazer a diversidade como eixo para observação. Nesse sentido, a política de inclusão para alguns professores deve ser defendida e trabalhada no cotidiano para que o aluno com deficiência avance no seu processo de aprendizagem, porém para outros, pode haver críticas e ecoar o discurso que esse aluno deveria estar exclusivamente na sala de educação especial. Nesse sentido, pode disseminar um discurso, tanto por parte dos professores, quanta da família, que o aluno com deficiência “atrapalha a aula”, por isso, não deveria estar na sala regular.

c) Contextos materiais

Para os autores, contextos materiais “refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura” (Idem, p.48). A infraestrutura, a depender de sua situação, pode afetar o trabalho pedagógico da escola, as atividades a serem desenvolvidas pelos professores e demais profissionais. Como a escola pesquisada tem uma edificação antiga, podemos observar uma estrutura com pendências no aspecto da acessibilidade. Por outro lado, a manutenção dessa estrutura depende de orçamento e financiamento, na qual a própria escola pode arcar, mas por outro lado, em obras maiores dependerá do planejamento do município, que muitas vezes possui outras demandas. Então, a espera pela obra pode levar tempo para acontecer ou não. Como diz Ball, Maguire e Braun “às vezes, tecnologia simples, pequenos investimentos podem fazer uma diferença considerável para ambientes de aprendizagem” (p.53).

d) Contextos externos

Nesse aspecto, os autores relatam sobre “pressões e expectativas geradas pelos quadros políticos locais e nacionais” (p.56). Aqui, podemos destacar os processos avaliativos em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que tem como intuito medir o índice de qualidade da educação no país. Nesse sentido, há uma pressão externa para o contexto escolar de atingir determinada meta, que tem a ver com indicadores, que por si só não há como fazer comparações com outras escolas e nem representa um índice qualitativo de aprendizagem escolar. Outro fato, que observamos, pela leitura de documentos da Secretaria Municipal de Educação diz respeito a influência exercida por essa autoridade local na escola.

Essa breve apresentação das dimensões contextuais da atuação política corrobora para refletirmos sobre a gestão escolar tanto no plano interno quanto externo, pois como já sabemos, ela sofre influências e precisa atender demandas diversas que afetam a escola como um todo, seja na parte administrativa, seja na parte pedagógica. Por esse aspecto, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016), quando eles dizem que “O contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas. Uma escola pode sofrer mudanças em seu corpo docente e/ou na capacidade, atitude e formação do seu grupo de funcionários” (p.63).

Percebemos a importância de cada um dos contextos descritos. Em face disso, voltamos a eles nas análises das políticas atuadas, mas não de forma estrita, mas relacional, seja com o aspecto teórico, com os documentos levantados, com os dados construídos ao longo da pesquisa.

Grosso modo, os contextos descritos não devem ser tratados de forma isolados, mas analisados na interrelação entre eles. “O contexto é, obviamente sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas”. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.63). Assim, destacamos a importância de os sujeitos compreenderem o espaço territorial em que a escola está localizada e o seu entorno, bem como a sua história e as pessoas nela envolvidos para o seu processo de gestão. Ancorados nesses princípios, buscamos contribuir para esta pesquisa, pautados em cenários políticos dentro e fora da escola em constante transformações.

Após o debate acerca dos pressupostos teóricos, reforçamos o convite de continuar a leitura para mostrarmos como foi desenvolvida a metodologia com a escola e sob a esfera da pesquisa documental. Procedimentos da construção dos dados e a sua análise.

3.3 Caminhos com a Pesquisa: conexões de estudos possíveis

O delineamento da pesquisa é cercado de desafios, limites e possibilidades que instiga o pesquisador a seguir o seu trabalho a partir de um problema, que se procura investigar.

De um lado temos a teoria que dá sustentação ao trabalho pesquisado e do outro as dificuldades e viabilidades no processo da pesquisa vivenciadas pelo pesquisador no campo de estudo. Nesse sentido, nos apropriamos dos escritos de Vigotski (2010;2021), principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento humano e de Ball (2001; 2006) em relação a abordagem sobre políticas educacionais para avançarmos no nosso objeto de estudo. Esses pontos já os destacamos. Os outros referem-se ao delineamento do trabalho com a escola, bem como nos documentos político-normativos que pesquisamos. Nas próximas subseções os apresentamos com mais detalhes.

De uma forma geral, em relação à metodologia, quando bem utilizado o método, por conseguinte, temos a expectativa que todo o trâmite da pesquisa se reverbere positivamente no desenvolvimento da produção científica, ao longo do seu processo. Ainda, nessa perspectiva, Minayo (2009, p.14) define metodologia como,

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Ao refletir sobre as palavras da autora, ao mesmo tempo que reconhecemos a complexidade que envolve a pesquisa, por outro lado, entendemos como é gratificante produzir conhecimento, que significa aprendizagem para o pesquisador, mas também que seja relevante para o meio científico, como também para a sociedade.

Dito isso, para seguirmos o percurso metodológico adentramos em dois pontos importantes para o *corpus* do estudo, que se referem à pesquisa com documentos e à pesquisa com a escola.

3.3.1 Pesquisa com documentos

Realizar pesquisa, tendo como foco documentos político-normativos, torna-se a sua apuração complexa, na medida em que deparamos com textos elaborados sob vários aspectos, desde interesses de grupos, delineada por questões políticas, passando por aspectos históricos, econômicos, sociais e educacionais.

Nesse contexto, a pesquisa com os documentos não deve ser analisada de forma neutra. Sobre isso, ao recorrer a Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016), este autor relata que o documento sob o viés político, movimenta-se e modifica o espaço por onde se move. Nesse movimento, ele destaca os contextos nos quais as políticas, em sua concepção, se apresentam de maneiras diferentes: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Por esse prisma, o autor nos traz a reflexão a seguir:

Estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação? Então, novamente, aqui tentávamos criar problemas para a pesquisa em políticas, da mesma forma em que texto e discurso objetivava criar problemas, sobre os quais as pessoas precisam então pensar. Então o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados.

Nesse contexto, nos debruçamos sobre documentos político-normativos federais e do município de Duque de Caxias que tratam da educação especial e inclusiva, bem

como gestão. Além do mais tivemos acesso a documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), O Plano de Gestão - Biênio -2023-2024.

Os referidos documentos estão dispostos no drive do grupo de pesquisa, que foi construído de forma coletiva, tanto por parte dos mestrandos e doutorandos que estão fazendo os seus estudos na escola, tal qual os bolsistas de iniciação científica.

Outra base de dados que nos reportamos para recuperar os documentos, cabe mencionar a Biblioteca sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (GEDH/UERJ-CNPq) (<https://gedh-uerj.pro.br/bibliotecadigital/>).

De uma forma geral, a pesquisa documental representa uma fonte rica de dados para quaisquer trabalhos na área das Ciências Humanas. Há muito o que se extrair dos textos documentais, mas traduzi-los e interpretá-los significa voltar ao seu tempo de criação. Nessa perspectiva, partindo do princípio que trabalhamos com documentos político-normativos ao longo de décadas, a complexidade na sua análise intensifica, mas constitui aprendizagem pela leitura que precisamos nos dedicar a cada um deles.

Diante da leitura dos documentos político-normativos, buscamos analisá-los para termos conhecimento sobre o que eles dizem em relação a gestão para atuar na escola inclusiva ou mesmo observar a sua ausência. Com efeito, devemos considerar o texto no espaço e tempo em ele foi elaborado para posicionarmos criticamente acerca do seu conteúdo. Por isso, como nos lembra Ball (2001, p.102):

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Importante essa compreensão, pois, por trás do texto há um contexto, que não é imparcial, tampouco desinteressado por aqueles que legislam. Assim, estudar documentos requer conhecimento amplo do seu processo de criação e entender como eles afetam a escola, levando em consideração os seus efeitos para a escolarização dos alunos público da educação especial, que nessa pesquisa evocamos.

Após os apontamentos sobre a pesquisa com documentos, seguimos para a próxima etapa, que trata da pesquisa com a escola, na qual abordamos os trâmites que realizamos nesse espaço, que foi se construindo a partir da observação, anotações, atuação e diálogo com os seus sujeitos.

3.3.2 Pesquisa com a escola

Esta pesquisa está inserida num “projeto guarda-chuva”, intitulado: Políticas de Educação, Relações de Ensino e Condições de Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência na Escola, tendo como coordenadora geral a professora Dra. Flávia Faissal de Souza, desenvolvido pelo coletivo do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq). Endereço eletrônico: <https://gedh-uerj.pro.br/>. O referido projeto tinha como objetivo analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ.

Vale ressaltar, que além desse projeto maior, existem ramificações de outros subprojetos, desenvolvidos pelos doutorandos, mestrands e alunos de Iniciação Científica, cada qual com as suas especificidades, mas que se integram e se relacionam com o projeto maior. No caso do projeto desse estudo analisamos as políticas atuadas na área da gestão. Assim, os projetos se retroalimentam com as informações compartilhadas pelos pesquisadores, que se concretizam nos dias dedicados ao grupo de pesquisa. Nesses dias, dedicamos um tempo para relatar a troca de experiências vivenciadas com a escola. Acreditamos que esses momentos contribuíram para adensar a pesquisa de cada um a partir do olhar do outro.

Dito isso, nesta parte que se inicia o texto, ressaltamos a necessidade de expormos os fatos antecedentes. Trata-se dos processos de trabalho conduzido pela orientadora desta pesquisa com submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), na UERJ, conforme Parecer nº 5.790.190; e ao Centro de Referência em Estudos, Pesquisa e Formação Continuada, subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, conforme Parecer nº 22/22 da Sala Paulo Freire. Além do diálogo permanente com a Coordenadoria de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, atual Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE) e com a direção e equipe de orientação pedagógica da escola. Etapas éticas e políticas de construção coletiva que propiciaram a indicação da escola, que desenvolvemos esta pesquisa, bem como de outras atividades conduzidas por alunos de graduação, mestrands e doutorandos integrantes do GEDH/UERJ-CNPq.

Esta fase da pesquisa merece atenção por parte do pesquisador, pois além de cumprir as normativas do CEP, que demandam conhecimento e tempo, ele precisa contactar a instituição que pretende pesquisar e/ou a jurisdição que ela está subordinada, como a Secretaria Municipal de Educação, a título de exemplo.

Cumprida esta parte legal e definida a escola após o aceite da direção e da equipe pedagógica, começamos a pesquisa no contexto escolar, que ocorreu no dia 07/03/2023. Os sujeitos (diretora, orientadores educacionais e pedagógicos¹⁴, professoras, alunos, responsáveis e demais membros da escola) se mostraram dispostos e acessíveis em participar do projeto mais amplo, bem como dos demais subprojetos. Esse cenário positivo contribuiu com o pesquisador no fazer de sua pesquisa, considerando que a “pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir”. (Demo, 1985, p.23).

Contudo, levando em consideração todo o trajeto, desde a parte legal, que antecede a entrada no contexto escolar, a pesquisa com a escola durou 2 anos.

Em face do exposto, consideramos importante enunciar que esta pesquisa transcorreu no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental localizada no Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Neste estudo, tivemos como eixo central, analisar políticas atuadas no âmbito da gestão no contexto da escolar regular sob o enfoque da educação inclusiva. Contudo, pela complexidade e percepções distintas a respeito do tema, não intencionamos elucidar questionamentos de como deveria ocorrer a gestão na escola, por exemplo, mas discutir a temática de forma dialética, processual e no espaço e tempo em que ela se encontra

O primeiro momento do encontro com a escola ocorreu em março de 2023, como já dissemos anteriormente. Estiveram nesse dia, a professora Flávia Faissal de Souza, orientadora do projeto “guarda-chuva” e os mestrandos e doutorandos que fazem parte da pesquisa maior, cada qual com o seu projeto de estudo. Fomos recebidos pela diretora da escola, orientadoras educacionais e pedagógicas e professoras. A professora Flávia apresentou para elas o projeto nos períodos matutino e vespertino, bem como os mestrando doutorandos também tiveram a oportunidade de se pronunciar sobre os seus projetos de pesquisa. Ao mesmo tempo, a diretora fez uma visita guiada pelos ambientes da escola conosco, contando a sua história. Vale a pena descrever esse momento, pois

¹⁴ Suas funções e atribuições estão previstas no Regimento Escolar do Município de Duque de Caxias. No item dedicado a análise dos dados retornamos o assunto.

além da empatia das pessoas que nos receberam, a história da escola nos inspira enquanto educadores.

Outrossim, a relação do pesquisador com o espaço da pesquisa deve acontecer de forma respeitosa, para que ele entenda que uma instituição “abriu as portas” para o desenvolvimento do seu trabalho. Deste modo, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa deve ser alicerçado à luz da interação e comunicação sob uma abordagem ética. Assim, compreendemos que as “dimensões éticas e propósitos são inerentes ao modo como fazemos as coisas; ou melhor, elas são essenciais para agir e perceber o mundo em práticas transformadoras colaborativas e, portanto, para também conhecer e ser” (Stetsenko, 2021, p.26).

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa saber como delineia o seu trabalho no contexto escolar em diferentes aspectos, tanto no que se referem às observações, aos registros e ao diálogo com o outro, às entrevistas, atentando-se para a relação de confiança e postura ética. Nesse caminhar buscamos relacionar ciência e pesquisa, que no pensamento de Stetsenko (Ibidem), tais pontos não tem como resultante “revelar o que há no mundo como “ele é”, como se de alguma forma fosse separado de nossas investigações práticas, mas, sim, para estabelecer e determinar o que deve e pode ser feito, inclusive por meio de investigações e de pesquisas”.

Posto isso, não inventamos um estudo, mas o apresentamos na sua realidade. A nossa pesquisa é com a escola. Embora os espaços escolares manifestem-se de maneiras diferentes, seja no aspecto arquitetônico, como no pedagógico, ou no posicionamento da gestão escolar, as nossas inquietações, o que nos move a pesquisar, a fazer ciência, tudo gira em torno do ser humano.

A seguir, dando continuidade à pesquisa com a escola, abordamos dois eixos importantes, que dizem respeito à observação/atuação e às entrevistas.

i) Observação/atuação

No primeiro momento, discorremos sobre o trabalho de observação/atuação. Oportuno salientar, antes, que a cada ida à escola, havia a comunicação com a diretora no que tange à nossa presença, concernente ao dia e horário. Essa postura delineada de forma transparente contribuiu para a realização da pesquisa junto a escola de forma ética e dialógica. Para o delinear do estudo precisávamos conhecer o campo da pesquisa, bem como ambientarmos ao seu contexto. Por isso a necessidade do pesquisador em frequentar “os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em

observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado” (Freitas, 2002, p.28).

Ainda em relação ao trabalho de observação/atuação, entendemos ser pertinente emitimos as ponderações acerca da conexão pesquisador-escola. Para tanto, frisamos que os instantes que estivemos no espaço escolar significou uma experiência de muito aprendizado. A escola pública pulsa sob o efeito das demandas que ela apresenta, das relações, das interações e das vivências do seu cotidiano. Com isso, o pesquisador deve estar atento a tudo que acontece no espaço em que ele está inserido, que por lhe ser alheio tem muito a contribuir com o seu foco de estudo. Assim, com o cumprimento e diálogo constante com os atores da escola, construímos uma relação sólida e de respeito. Isso, nos possibilitou um canal de confiança para escuta do outro, para participar de demais atividades que ocorreram na escola, para tirar fotos dos espaços, bem como para ser acolhido com empatia por aqueles que estão no dia a dia da escola.

Diante dessa conjuntura favorável, desde março de 2023 até o final de 2024, nos momentos que estivemos na escola, enxertamos o diário de campo com informações valiosas para posteriori análise. Em relação ao diário de campo, a cada visita, fizemos as anotações pertinentes aos momentos vivenciados na escola em arquivo individual que compôs o coletivo. Cabe também informar que tivemos acesso a documentos institucionais que contribuíram para a análise das políticas atuadas.

Para fins de ilustração, elaboramos o Quadro 4¹⁵, que trata do mapeamento das visitas que fizemos.

Podemos frisar que foram visitas bem produtivas, que nos fez vivenciar o âmbito escolar, sob o olhar da nossa parte como “intrusos”, mas bem recebidos pelos diferentes atores da escola. Assim, nesse período, participamos de reuniões com a diretora, estivemos em sala de aula, presentes em reuniões de grupos de estudos, em eventos da escola, dentre outros momentos que contribuíram para além da construção de dados, experienciar o cotidiano escolar.

Ressaltamos, que este trabalho, por estar inserido em um projeto maior, o qual está articulado com outras pesquisas, para além das nossas observações, contamos com a contribuição de outros pesquisadores no tocante a inserção de dados no diário. Assim, para nós, de uma forma geral, não se tratou de um instrumento na perspectiva individual

¹⁵ Este quadro, encontra-se disponível no anexo A.

somente, mas coletivo. Isso tem uma grande importância, por tratarmos do tema gestão, que abarca a escola como um todo.

No tocante à observação, cabe frisar que não tivemos um direcionamento específico, pois o nosso estudo não se resumiu a sala de aula, ao momento do recreio, a aula de educação física, mas ao processo de gestão como um todo, que abarca a escola na sua totalidade. Com isso, observamos fatos que aconteciam na escola antes de reuniões agendadas com a diretora, com a equipe pedagógica ou demais eventos os quais participamos.

ii) Entrevistas: com atores da escola e outros externos formuladores de política

Fizemos uso da entrevista semiestruturada como instrumento para construção dos dados. Na concepção de Trivinos (1987, p.146), este tipo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O referido entendimento vai ao encontro de nossa percepção com as entrevistadas. Assim, as entrevistas não se resumiram as perguntas formuladas, mas alcançou novas proposições, pois demos condição para que as entrevistadas pudessem ampliar as suas considerações a partir de novas exposições, sem dissociar dos assuntos tratados, que trouxe novos elementos para a análise.

Para a condução da entrevista, a priori fizemos um roteiro com perguntas que tinha como foco a gestão, demais aspectos relacionados com a escolarização dos alunos com deficiência, políticas educacionais, dentre outras. Três das entrevistas ocorreram de forma presencial, sendo uma realizada de forma virtual, da representante do sindicato, por falta de agenda disponível por parte dela.

Em se tratando das etapas desenvolvidas, entrevistamos a diretora da escola, uma integrante da equipe pedagógica da escola. Como representantes externos, formuladores de políticas, contribuem para o trabalho em política (Ball; Maguire; Braun, 2016), convidamos a Diretora do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE), da Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias e de uma membra do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, do Município de Duque de Caxias. Os roteiros das entrevistas encontram nos Apêndices A, B, C, D e E. Além disso, tivemos as contribuições de trechos de outras entrevistas conduzidas pelas

pesquisadoras que compõe o projeto maior. Abaixo, fizemos o Quadro 6, que sintetiza a relação das pessoas entrevistadas e o órgão as quais pertencem.

Quadro 6: relação das pessoas entrevistadas

Identificação	Órgão	Ocupação
Entrevistada “a”	Escola	Orientadora pedagógica
Entrevistada “b”	Escola	Diretora
Entrevistada “c”	SME	Diretora do DAIE
Entrevistada “d”	SEPE	Membro do sindicato
Outras	Escola	Professoras (*)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

(*) Entrevista realizada por pesquisadoras que compõe o projeto guarda-chuva.

Vale ressaltar, que a gravação das entrevistas está disposta no *drive* do grupo de pesquisa, que pode ser usado coletivamente. Como se trata de arquivos extensos, não cabe aqui trazer o detalhamento geral consolidado das pesquisas. Os áudios encontram-se armazenados em bases seguras, com *backup* para serem utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa e seus desdobramentos.

Para conhecimento de como transcorreu o processo, ressaltamos que todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e retornadas para as entrevistadas emitirem a sua posição final. Cumpridas essas fases, dispomos dos registros para serem analisados.

Contudo, o ato de entrevistar o outro na pesquisa acadêmica, não se resume a ação em torno de perguntas e respostas entre entrevistador e entrevistado. Vale reforçar que esta pesquisa apresenta uma abordagem sócio-histórica, por isso, a situamos numa perspectiva relacional, do individual com o social (Freitas, 2002). Na caminhada que fizemos, no tocante à elaboração das perguntas, bem como a aproximação com o sujeito (entrevistado), pautamos a nossa conduta mediante um diálogo permanente com as pessoas envolvidas, de modo que elas pudessem ter conhecimento sobre a temática do estudo. Isso possibilitou um estreitamento na relação entre as partes, que resultou num diálogo de respeito e de confiança. Fato, que facilitou o planejamento de uma agenda em comum, com melhor dia, horário e local para a realização da entrevista. Por esse bojo, “ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica” (Freitas, 2002, p.29). Esse diálogo, que por tempos o fizemos não se resume a busca de informações para a

construção de dados. Mas, sobretudo, experienciar o processo de construção da pesquisa, de forma coletiva. Ao recorrer, novamente, a Freitas (idem, ibidem), ela relata que “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas a sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”. Ou seja, embora a entrevista decorra de forma individual, ela de fato, representa um grupo.

Após situarmos o diário de campo, registro de observação/atuação e das entrevistas que também foram gravadas para o desenvolvimento do trabalho metodológico, trazemos a seguir uma síntese dos procedimentos de construção dos dados e procedimentos de análise dos dados.

3.3.3. Procedimentos de construção dos dados

A partir da observação/atuação, expostas no diário de campo e das entrevistas com os participantes da pesquisa, procuramos ser agente ativo no processo de construção dos dados, que se consolidou de forma responsiva e dialógica com os sujeitos envolvidos. Firmamos essa relação com a assinatura, por parte das participantes das entrevistas, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que se encontra ao final desta pesquisa no Apêndice F.

O caminho para a construção dos dados é desafiador, necessário e que eleva a aprendizagem do pesquisador sobre o que ele está estudando, pois o seu processo é dialético e com o outro. Trata-se de um percurso minucioso que requer ida e vindas no tocante ao acesso às informações obtidas para que sejam abordadas da melhor forma possível e com sigilo e ética exigidas pela pesquisa.

Ressaltamos, que para a transcrição dos áudios das entrevistas, utilizamos o aplicativo do Google Drive “Colaboratory”. Trata-se de um facilitador para esse processo, contudo, para conversão dos enunciados a partir das entrevistas houve a necessidade de fazermos os ajustes necessários, confrontando o texto inicial, transcrito pelo referido aplicativo e a escuta dos áudios.

No momento que tivemos as falas transcritas, voltamos as entrevistadas para elas darem o aceite do que foi dito ou fazerem os ajustes que se fizerem necessários. Seguimos por esse processo de trabalho. Tivemos o retorno da diretora, da integrante da equipe pedagógica e da representante do sindicato. Concernente ao DAIE, como houve mudança de direção desse departamento, não obtivemos retorno da transcrição elaborada, com mais

de 68 laudas. Em face disso, não a utilizamos na análise essas informações, que nos restringiu a informar somente as anotações do diário de campo.

3.3.4. Procedimentos de análise dos dados

De posse dos dados construídos e de sua leitura nos debruçamos sobre a análise do que foi dito. Um ponto importante nesse processo refere-se à criação de categorias em consonância com as 12 políticas mapeadas na área de gestão. Defini-las, trata-se de um movimento complexo, contudo necessário para que os dados sejam analisados sob a perspectiva de relacioná-la ao objetivo de estudo, de forma a contribuir com o seu desenvolvimento.

Para análise dos dados, em muitos momentos recorremos a Stephen Ball e seus colaboradores e a Vigotski. Além de valer-se dos documentos político-normativos das esferas federal, municipal e da escola. Integrar os aspectos teóricos e os documentos para a análise dos dados teve um efeito favorável na medida em que ampliamos a discussão sobre o estudo, no qual temos o sujeito e a política como aspectos centrais.

Na próxima seção, adentramos nos documentos político-normativos. Neles, intencionamos analisar a gestão e termos e afins, relacionando-os com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4 O QUE VERSA NOS DOCUMENTOS POLÍTICO-NORMATIVOS SOBRE GESTÃO E TERMOS AFINS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Nessa seção, tivemos o propósito de ampliar o conhecimento sobre os documentos político-normativos acerca do enunciado gestão e termos afins em relação aos seus conteúdos a partir da perspectiva de uma educação inclusiva. Com isso, a partir da apropriação da leitura desses documentos e à luz da teoria suscitamos levantar reflexões sobre os seus efeitos ou não para atuação do gestor escolar nesse contexto. Para isso, realizamos o mapeamento dos documentos político-normativos, ao longo dos períodos governamentais, desde o governo Lula 1.

Nesse percurso, debruçamos sobre o momento histórico dos documentos, e por conseguinte, percebemos a rotatividade da circulação dos textos políticos, em que a promulgação de um pode afetar, contradizer ou influenciar a publicação de outro (Ball, 1994). Por esse prisma, notamos que a leitura de tais documentos, nos levam a um emaranhado de textos que podem ser originados tanto da esfera Federal; quanto da Estadual ou da Municipal. Aqui, focamos na 1ª e 2ª esfera. Contudo, a separamos em dois momentos. A primeira, analisada nesta seção e a segunda já nos posicionamos quando abordamos a escola.

No fichamento dos documentos relacionados para este estudo, vale ressaltar que a sua análise está imbricada das circunstâncias que se apresentam no espaço e tempo em que eles foram criados, sejam elas influenciadas por coalizão partidária, de interesses de grupos, capitaneadas por questões ideológicas, dentre outras. Nesse aspecto, Ball (1994), nos alerta que os textos são produtos de compromissos em muitas etapas, desde a sua origem.

Com isso, a partir do momento em que adensamos a leitura sobre os documentos aqui elencados, consequentemente, podemos situá-los no contexto das suas trajetórias, de modo a possibilitar uma análise crítica. Assim, na medida em que seguimos essa caminhada, a política não se torna uma ausência significativa para a pesquisa com a escola (Ball, 2006).

De todo modo, como se trata de documentos elaborados em épocas distintas, com governos, parlamentares e sujeitos que perpassaram os poderes, cabe destacar que nas diretrizes normativas tanto podem ocorrer avanços como retrocessos, haja vista que há interesses diversos no processo de sua elaboração (Mainardes, 2006). A título de

exemplificação, podemos citar a pesquisa de Pedro Demo (1997). Este autor, em estudo realizado sobre a LDB 9.394/1996, ele relata os ranços que a Lei preserva e os avanços trazidas no documento, mas que não são ideais na sua concepção, pois no seu entender o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo”. Pelo termo, podemos deduzir o quanto é tenso o trabalho nesse espaço. Contudo, damos continuidade a escrita do texto para informar como encaminhamos os estudos em relação ao mapeamento dos documentos político-normativos.

4.1. Mapeamento dos documentos político-normativos ao longo das décadas

Para o levantamento da legislação recorremos ao site do Ministério da Educação (MEC) e utilizamos os documentos da Biblioteca Digital dos Direitos das Pessoas com Diferença do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças - GEDH¹⁶, do qual fazemos parte. Pesquisamos também no drive do referido grupo de pesquisa, construído de forma coletiva pelos seus membros, composto de doutorandos, mestrands e bolsistas de iniciação científica, sob a supervisão da professora Dra. Flávia Faissal de Souza.

Para fins desse estudo, ressaltamos que delimitamos o escopo de análise dos documentos político-normativos até a presente data, tendo como início o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que no ano de 2003, houve a implantação de fato de uma política de educação inclusiva no Brasil (Kassar, 2011).

À luz do ordenamento legislativo, para abordamos à temática desse item, além de apresentarmos os documentos político-normativos recuperados para a análise, por governo, trouxemos alguns aspectos históricos, políticos, econômicos dos períodos, que nos possibilitam uma discussão contextualizada. Contudo, tais aspectos foram abordados de forma breve, pois, em nosso entender, não caberia nesse estudo aprofundá-los. Vale ressaltar, que embora tenham sido criadas antes de 2003, incluímos a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, por se tratar de legislações de referências para outros documentos político-normativos.

Dito isso, expomos os documentos político-normativos que contribuíram para análise, conforme Quadro 7.

¹⁶ Para maiores informações consultar: https://gedh-uerj.pro.br/biblioteca_digital/

Quadro 7 – Lista dos documentos político-normativos resgatados – âmbito federal

Nº	Epígrafe	Ementa
1	Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil
2	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
3	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – documento orientador	Este documento é destinado aos Estados e Municípios-polos participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Tem por objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais, no que se refere à continuidade das ações do Programa que compreenderá, em 2005, a fase da consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva.
4	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008	o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
5	Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
6	Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
7	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
8	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
9	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
10	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
11	Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
12	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
13	Decreto 11.793, de 23 de novembro de 2023	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.
14	Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
15	Decreto 12.773, de 08 de dezembro de 2025	Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial

Fonte: Elaborado pelos autores – 2025

* Embora o Decreto 7.611/2009 tenha sido revogado pelo Decreto 12.686, decidimos mantê-lo na lista do quadro 12, pois ainda há divergências em torno do novo decreto, no qual senadores procuram sustar os seus efeitos¹⁷. Como consta no quadro 6 o Decreto 12.686 foi alterado pelo Decreto 12.773.

Salientamos, que embora o recorte temporal seja extenso, esse movimento que remonta o passado ao presente no aspecto legislativo, ressignifica a nossa percepção acerca do trabalho com os documentos. Assim, o manuseamos como fonte viva, que tem historicidade. Nesse manuseio, outros documentos ficaram de fora. As pesquisas são incompletas, por isso, reforçamos o convite para que outras pessoas possam se debruçar sobre o tema.

4.2. Governos Lula 1 e 2

Ao término do governo de FHC, após tentativas sucessivas, desde 1989, Lula foi eleito presidente do país, sendo reeleito. Os seus mandatos transcorreram de 2003 a 2011. A sua posse marca o início da esquerda no poder, mas atrelada a uma coalizão de partidos, de ideologias diferentes, como o PMDB, PP, PTB e PL.

Embora existisse um temor por parte do mercado em relação à economia com Lula na presidência, ela se manteve estável, com o crescimento do Produto Interno Bruto - PIB. Em decorrência das políticas de transferência de rendas, como o bolsa família, houve a diminuição dos índices de desigualdades sociais e de pobreza. Vale também ressaltar que “os avanços na distribuição da renda e na queda da pobreza devem ser creditados a inúmeros fatores. No entanto, parece evidente que a retomada do crescimento econômico e a ampliação do mercado formal de trabalho desempenharam um papel relevante” (Curado, 2011, p.93-94).

Em relação à política educacional, no governo Lula, Oliveira (2011), enfatiza que o início do mandato foi marcado pela continuidade do governo que o antecedeu. A autora relata que os trabalhos foram pautados em políticas assistenciais e compensatórias. Ao longo do governo, de acordo com a autora algumas ações mais abrangentes emergiram como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que seria a política de gestão de Fernando Haddad, Ministro de Educação à época. Além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No que tange à Secretaria de Educação Especial, não houve mudanças.

¹⁷ Cf. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/11/05/senadores-vao-se-reunir-com-ministro-da-educacao-para-discutir-decreto-das-apaes>, acesso em 01/12/2025.

Como marco inicial para esse governo no que tange à política para a educação inclusiva, podemos citar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O referido programa tinha como objetivo:

a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (Brasil, 2005, p.9).

Esse programa, conforme documento orientador, previa em 2006, atingir 83,5% dos municípios brasileiros, em termos de formação de gestores e educadores. Contudo, sabemos que o Brasil, pela dimensão continental, tem as suas peculiaridades e realidades regionais e locais. Sobre isso, em pesquisa realizada por Caiado e Laplane (2009), essas autoras, a partir da confrontação entre o discurso do texto e a realidade social, relatam as situações de atrito entre as gestoras durante as reuniões devido aos níveis diferentes de desenvolvimento apresentados pelas regiões do país. Assim, em nossa concepção, elaborar cursos a partir de um órgão centralizador, sem entender as especificidades locais, abre-se uma lacuna entre o ideal e o real no caminhar da política. De todo modo, não se deve, a partir de um projeto situar o gestor como se fosse um herói (Ball, 2001). Embora nos movimentos gerencialistas da área educacional a gestão represente um elemento chave na reforma política, bem como na reengenharia cultural, como também no setor público (Ball, 2001).

No governo Lula, outra política que selecionamos refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, para contribuir com as nossas análises. Ressaltamos, a priori, que não se trata de um documento que tramitou de forma a ser promulgado legislativamente, ou seja, não tem força de lei, pois foi elaborada por um grupo de trabalho designado pela Portaria nº 555. Entretanto, o poder do discurso do conteúdo do texto do referido documento e a sua circulação nos debates que tratam e regem as políticas de Educação Especial, desde então, pela capilaridade que ela atinge, muitos pesquisadores o citam em suas pesquisas (Kassar, 2011; Pletsch; Souza, 2021; Dainez; Smolka; Souza, 2022).

Assim, a referida política vem atravessando os anos na sua originalidade, sem sofrer alterações até a instituição do Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025 e alterado pelo Decreto 12.773 de 08 de dezembro de 2025. Para o debate, extraímos dois fragmentos a seguir. Eles têm como ponto central a temática sobre formação, que tem

relação com a gestão/gestor escolar. O primeiro, no que concerne à um dos objetivos da PNEEPEI informa: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (Brasil, 2008). Quando essa política remete a “profissionais da educação”, podemos inferir que o gestor/diretor não está ausente desse contexto, por isso, destacamos a citação. Em relação ao segundo, compreende a uma de suas diretrizes, conforme exposto a seguir:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Brasil, 2008)

Ao propor uma formação na perspectiva inclusiva, faz-se necessário defender uma escola em que os alunos com deficiência e sem deficiência estejam na sala regular, aprendendo juntos. Por esse viés, o foco deve ser o ser humano. Assim, propor uma formação distanciada das demandas do sujeito, em nosso entender, ela está propícia ao fracasso, pois, o processo de formação não deve ser apenas um anseio pessoal, mas coletivo. Nesse sentido, o conhecimento apreendido extrapola o sentido singular e tem a perspectiva de transformar o outro. Isso, independe da posição ocupada, seja ela aluno, professor, gestor escolar e demais. Nessa comunhão, “o ser humano só consegue existir estabelecendo relações diretas e indiretas com outros seres humanos” (Paro, 2022, p.82).

A formação do gestor escolar a partir de sua relação com o outro e na coletividade, estreita a sua comunicação com a comunidade interna e com órgãos externos relacionados com a escola. Por esse aspecto, vislumbramos que o gestor escolar entenda que a escola não funciona de forma isolada e o diálogo intersetorial pode ajudar na qualidade de vida dos alunos, bem como no seu desenvolvimento. Além de ações interssetoriais para atendimento de demandas desses alunos e de suas famílias nas áreas de saúde, social (Pletsch; Araujo; Souza, 2020).

De forma a entender o conceito de intersetorialidade citada no fragmento acima, nas palavras de Pletsch, Sá e Mendes, (2021, p.15),

A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só.

Queremos assim sinalizar que o gestor escolar deve manter uma relação dialógica e humana com todos aqueles potencializam a escola pública.

Ao voltar o início do governo Lula, de forma a condensarmos as nossas análises sobre as legislações, cabe destacar que a partir do ano de “2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população (**alunos com deficiência**) em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. (Kassar, 2011, p. 72 – grifo nosso).

Contudo, o trabalho escolar sob o paradigma da inclusão não deve se resumir a entrada dos alunos com deficiência na sala comum, mas sobretudo sustentado por bases pedagógicas e administrativas que contribuam com a sua escolarização. Para isso, um dos pontos a considerar nesse processo refere-se à gestão democrática no espaço da escola pública (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Em nosso entender, a democracia precisa ser fortalecida nos ambientes institucionais em prol da ampliação dos direitos sociais, dentre eles o relacionado à educação (Dourado, 2019). Com efeito, o gestor deve atuar de forma a construir “pontes” para que o debate em torno dessa temática esteja sempre em voga no contexto escolar.

Em continuidade com as análises acerca da legislação, fazemos menção ao Decreto 6.949 (Brasil, 2009a), artigo 8, que diz “Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência”. Destaque, como este, em se tratando da gestão educacional, como escolar, que apresenta particularidades diversas, vai depender não apenas de recursos financeiros, mas de condições de estrutura física e de pessoal para aderir a programas e torná-los viáveis. Além do mais, depende de como a educação vai ser planejada e conduzida no município, bem como as suas limitações que podem gerar dúvidas quanto à sua efetividade (Rebelo; Kassar, 2014).

Antes de adentrarmos no próximo governo, destacamos a Resolução 04/2009. Em seu conteúdo aborda o Atendimento Educacional Especializado – AEE, mais precisamente sobre as suas diretrizes operacionais para a educação básica. A partir da leitura do texto observamos que o legislador não contemplou o gestor nesse processo operacional. Levando em consideração o seu papel de articulador das políticas no contexto escolar, a sua ausência nos chamou a atenção. Em pesquisa realizada por Oliveira e Cordeiro (2018), elas identificaram que em relação ao AEE, a equipe diretiva relatou pouco conhecimento sobre diretrizes, lei e teoria da educação especial. Isso

demonstra que o gestor deve estar cada vez mais integrado com os trabalhos relacionados ao AEE.

4.3. Governos Dilma 1 e 2

Dito isso, prosseguimos com o trabalho, anunciando a sucessora do governo anterior: Dilma Rousseff. Primeira presidenta mulher do país. Foi eleita e reeleita, mas sofreu o impeachment no segundo mandato. Quem assumiu foi o seu vice, Michel Temer. Depois, de um primeiro mandato com a economia equilibrada, conviveu com o segundo mandato marcado pela recessão econômica e baixo índice de popularidade. No congresso, progressivamente, ela presenciou o seu apoio parlamentar diminuir. Em relação ao processo de impeachment, iniciado em 2015 e terminado em 2016, houve a alegação que ela tinha cometido prática de “pedaladas fiscais”.¹⁸

Em relação ao âmbito educacional podemos citar o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014. Outra legislação importante diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão - LBI, instituída pela Lei 13.146, de 2015.

Cabe ressaltar que as políticas desenvolvidas “pela Presidenta Dilma Rousseff (PT), afetaram diretamente a educação brasileira, já que buscaram ações mais inclusivas de acesso e permanência escolar, principalmente para parcelas desfavorecidas da população” (Clementino; Oliveira, 2023, p.2).

Na esfera da gestão educacional, a área da educação especial foi incorporada por outra secretaria – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (Brasil, 2011). O Decreto 7.690, de 2012 reorganizou a SECADI em: Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Educação Especial; e Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude (Brasil, 2012). Sobre a SECADI, autoras como Rebelo e Kassir (2020, p.161), nos lembra que essa Secretaria, nos governos Lula 1 e 2 e da presidenta Dilma compartilhavam princípios próximos, como: “inclusão social pelo acesso a políticas compensatórias, ao consumo, a certa afirmação dos direitos sociais conquistados na constituinte em 1988”.

¹⁸ Cf. em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>

Em relação aos destaques dos documentos político-normativos, que temos utilizado para o debate, conforme cada período descrito, os separamos em dois trechos a seguir. Um refere-se à meta 19, do PNE, que resumidamente trata da efetivação da gestão democrática na educação, item 19.8: “Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (Brasil, 2014a). O outro refere-se à LBI, capítulo IV, que trata do direito à educação, que não faz menção sobre a formação do gestor ou diretor escolar.

Começamos com o fragmento que trata da efetivação da gestão democrática. Quando tratamos dessa temática na escola, em nosso entender a sua prática deve ser inegociável. Nesse sentido, o gestor escolar no seu processo de atuação precisa pavimentar o trabalho com a participação do outro. Ele há de considerar a escola como uma unidade, formada por sujeitos que apresentam singularidades e diferenças. Nessa perspectiva, ao recorrer a Paro (2012, p.40), este autor diz:

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático, no sentido pleno desse conceito, ou seja, legitimidade advém precisamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, infringir os trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha a sua unidade escolar e os seus interesses mais legítimos.

No bojo desses argumentos, é possível deduzir que a gestão democrática, pode ou não se efetivar no contexto escolar, a depender de como são conduzidas as políticas educacionais no município, para tal fim, ou seja, como as políticas são planejadas na Secretaria de Educação do Município e como elas se reverberam na gestão escolar.

Em que pese “a letra da lei” (Brasil, 1988; Brasil, 1996) ser enfática ao tratar de democracia no seu conteúdo textual, caso ela não esteja consolidada, e acreditamos que não deva estar, consequentemente a consideramos como uma utopia a ser conquistada diariamente. Ao recorrer a Lima ((2018, p.24), esse autor nos faz pensar que,

a democracia e as práticas de colegialidade democrática, a autonomia como participação nas decisões e capacidade de produção de regras próprias, em direção às formas de endogoverno democrático, estão longe de constituir simples técnicas de gestão, ou mesmo somente princípios políticos constitucionalmente legitimados em certos casos.

É importante falar em democracia no espaço escolar, atuar no sentido que ela aconteça de fato e de direito, mas não devemos romantizar o seu processo, dissociando-a de políticas atuadas para esse fim no contexto da prática.

No segundo fragmento que se refere à LBI, não há a menção sobre gestão, gestor escolar em relação ao capítulo da educação. Em nosso entender, como se trata de uma política importante para as pessoas com deficiência, a omissão de uma diretriz formativa para esse profissional, de certa forma, denota uma lacuna no documento, na medida em que ele tem relevância no papel de mediador e de líder perante os demais atores da escola.

Após fazermos referências às leis anteriores, vale destacar o Decreto 7.611/2011, do início do mandato do governo da presidenta Dilma. Em relação ao decreto, no seu Art.5º, inciso IV, há o seguinte relato: “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”. (Brasil, 2011). Ressaltamos, como dito no decreto, que em relação à formação citada, o Governo Federal prestará apoio técnico e financeiro aos municípios. Mas, temos ciência da complexidade que envolve a trajetória da política educacional, desde a sua concepção até a escola, tendo em vista o Brasil, ser um país continental de muitos contrastes. Como disse Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, (2009, p. 306) “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”. Mas, a realidade brasileira, concernente à escola pública apresenta-se em um contexto cercado de muitas desigualdades e em muitos casos em condições precárias de funcionamento (Kassar, 2012).

4.4. Governo Temer

Após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff continuar no cargo, coube ao vice-presidente Michel Temer seguir o mandato. O período de seu governo 2016-2018, foi marcado por uma política de austeridade e de viés neoliberal. Nesse bojo, podemos citar a Emenda Constitucional nº 95, que institui um novo regime fiscal (Brasil, 2016). De acordo com Oliveira (2022, p.43), os

Recursos foram sendo retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública, beneficiando os bancos e as empresas privadas. Em educação

essa medida resultou no comprometimento do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.005/2014, que determinava a agenda para os seguintes 10 anos.

Ou seja, um governo austero que compromete ações na área social, bem como na área educacional, que afeta o sujeito em situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Nesse contexto, foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). No seu Art. 2º, tem a seguinte menção: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”. Complementando, no Art. 8º, item II, traz o seguinte informe: “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. (Brasil, 2017).

Em um cenário de perspectiva neoliberal, o termo “competências” no documento, infere-se nos a refletir sobre um propósito de currículo de cunho tecnicista, que se reverbera no trabalho docente, no processo de gestão, como nas práticas pedagógicas. Para Dourado e Oliveira (2018, p.40), a Resolução de 2017 “foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada”. Tudo isso, em nosso entender, significa retrocesso em termos de políticas educacionais. Por esse aspecto, o gestor escolar tem papel importante no que diz respeito a sua atuação e da equipe da escola quanto a interpretação do conteúdo da legislação.

4.5. Governo Bolsonaro

Seguimos o trabalho, a partir do ciclo presidencial 2019-2022, no qual esteve à frente no período, o presidente Jair Bolsonaro.

No que tange à economia seguiu a tendência adotada pelo seu antecessor, pautada numa lógica liberal, com menos participação do Estado e livre concorrência no mercado. Porém, prevaleceu os interesses políticos capitaneados pelo chamado “centrão”¹⁹. O índice de desemprego aumentou e consequentemente cresceu as famílias em situação de pobreza e de fome, potencializado pela crise mundial de saúde pública, provocado pelo

¹⁹ Sobre o termo, cf. Saviani, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. Este autor considera o Centrão como um aglomerado de amorfo de parlamentares convertidos em instrumentos da “eternização das desigualdades brasileiras”.

Coronavírus. Para Araújo (2023, p.31) “o governo Bolsonaro conciliou um neoliberalismo radical com um pragmatismo econômico que somente podem ser compreendidos pelo risco eminente de derrota eleitoral”.

Na gestão educacional, o Ministério da Educação foi marcado pela inúmera troca de ministros e pautas ideológicas e conservadoras. Por esse ponto de vista, Oliveira (2020, p.6), relata que:

A primeira estratégia seria tentar desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais que o país enfrenta, amortecendo as resistências contra as políticas de austeridade que o governo atual impõe. A estratégia então dessas iniciativas é reduzir o debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de “conhecimento” para uma sociedade imaginada, no sentido ficcional, fundada em valores tradicionais.

Podemos perceber pela citação que a intenção do governo era desviar o discurso dos reais problemas educacionais, como a redução de investimentos para esta área, por exemplo.

No tocante à SECADI, ela foi extinta pelo Decreto 9.465/2019, que instituiu uma nova organização: Secretaria de Modalidades especializadas de Educação, com a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio de com Deficiência, a Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos e a Diretoria de Políticas para Modalidade Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Brasil, 2019).

Em relação à política educacional, vale a pena trazer para o debate o Decreto 10.502/2020, mesmo que tenha sido revogado pelo Decreto 11.370/2023. Trata-se de uma normativa polêmica por não considerar a educação inclusiva no ensino regular, e por outro lado incentivar o processo educacional em escolas especializadas e em classes especiais. Em decorrência disso, prevalece um movimento de segregação em vez da inclusão. Nas palavras de Pletsch e Souza (p. 2021, p.1297), o referido Decreto “rompe com o princípio de educação inclusiva no campo dos Direitos Humanos ao defender fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas”. Tal cenário, reveste-se de acordos políticos e *lobby* dessas instituições junto a parlamentares, para que elas possam continuar tendo destaque na área da educação especial no país. Nesse contexto, essas escolas especializadas, tendo em vista os seus interesses, influenciam no discurso de base para a política (Mainardes, 2006).

No escopo como se apresenta o referido Decreto, a gestão pautada na perspectiva da educação inclusiva, fragiliza-se, em virtude do que temos comentado sobre o

documento. Destacamos para o debate o item V, do artigo 4º, que tem como um dos objetivos: “assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados” (Brasil, 2020a).

A partir do momento em que o Decreto não potencializa em seu texto o trabalho escolar inclusivo, tampouco tem a intenção de contemplar a formação do gestor escolar, visando à gestão inclusiva. As bases de formação sustentam-se pela lógica tecnicista. Assim, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2008, p.10). Por esse viés, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações inicial e continuada de professores, Resoluções CNE/CP, 02/2019 e 01/2020. (Brasil, 2019; 2020), sustentadas por concepções com “ênfase na disciplinaridade e na formação por competências” (Silva; Caputo; Veras, 2021, p.5). Nesse contexto, para o gestor escolar atuar políticas numa perspectiva inclusiva terá os enfrentamentos quanto os trabalhos pedagógicos e administrativos padronizados que sustentam o modelo por competências. No cenário que se apresenta as políticas educacionais, podemos notar o retrocesso nas suas propostas.

4.6. Governo Lula 3

O terceiro mandato do presidente Lula iniciou em 2023, marcada por uma polarização política e um Congresso com perfil conservador. Além disso, o governo teve enfrentamentos em questões econômicas, políticas e ideológica com os Estados Unidos da América, que em consequência, o seu presidente, Donald Trump, impôs altas tarifas para os produtos exportados pelo Brasil e outras sanções. O governo visava à retomada da política externa num cenário de muitos desafios, dentre eles guerras entre países, como a Ucrânia e a Rússia. Somando-se a isso, houve o crescimento da extrema-direita no mundo (Tomazella, 2025).

Em termos de política educacional, trouxemos o Decreto 11.793/2023, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite (Brasil, 2023). Damos destaque ao Art. 3º, com ênfase em quatro eixos: citamos o quarto: IV: “promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais”. Nesse eixo, uma das iniciativas

pautadas refere-se à “Formação de 63 mil professores e 106 mil gestores em educação especial na perspectiva inclusiva pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR)”, sendo responsável o MEC. Outra ação que poderia ser incorporada pelos gestores no seu processo de formação corresponde a ação do MEC que visa à: “Ampliação de 700 vagas no âmbito do PARFOR na rede de mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/PROEB) para todos os estados e o DF”.

Trata-se de uma boa perspectiva em termos de formação para os gestores, mas o governo está em andamento. Sendo assim, faz-se necessário entender a política desde a sua concepção, passando pelos trâmites até a sua execução e avaliação, pois a política como representação, apresenta codificações e decodificações complexas (Ball, 1994).

Em relação ao Decreto 12.686 de 2025, alterado pelo Decreto 12.773 citamos o Art. 19, item IV, que informa:

elaboração de diretrizes e de orientações para a estruturação e a implementação de ações de formação orientadas nas práticas pedagógicas e práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e demais profissionais que atuam na educação especial inclusiva (Brasil, 2025a).

Esse ponto refere-se a uma das ações do governo federal, visando à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um decreto com pouco tempo de existência e que ainda deve passar por mudanças, tendo em vista, principalmente, o lobby de escolas especializadas junto a Senadores para sustar os seus efeitos. Ou mesmo, pleiteando alterações no referido documento que estejam em consonância com os seus interesses. Em 08 de dezembro, após pressão política o referido decreto foi alterado, como já mencionamos acima.

Ao trazer para a discussão, alguns trechos de ambos os decretos e a sua leitura na íntegra reforçamos o nosso entendimento em relação à elaboração do documento devido a sua complexidade por envolver interesses diversos. Porém, será que as pessoas com deficiências estão sendo escutadas? Será que a ciência tem sido contemplada nesses documentos? Questionamentos que nos provoca e deixo-os aqui para possíveis reflexões. Isso também nos instiga a pensar o texto materializado e como ele é posto em ação pelos atores da escola. Sobre esse aspecto, lembramos das palavras de Ball, em entrevista concedida a Mainardes (2009, p.305). Diz ele:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar

essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática.

Palavras que merecem toda a atenção por aqueles que estão vivenciando a escola, na medida em que as políticas educacionais afetam o seu cotidiano. Voltamos a esse assunto na análise dos dados no qual abordamos as políticas atuadas no contexto da prática.

4.7. Quadro resumo com os documentos político-normativos nacionais atuais

Na sequência, expomos o quadro 8 com as legislações e políticas educacionais que trabalhamos, de forma a situar a política de gestão que elas apresentam, ou estão ausentes.

Quadro 8: Políticas de gestão previstas nos documentos político-normativos de âmbito nacional

Nº	Documento de referência	Ano	Órgão responsável	Diretrizes Políticas	Descrição
1	Constituição Federal de 1988	1998	Presidência da República	Política de gestão democrática	Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
2	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	1996	Presidência da República	Política de gestão democrática	Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
				Política de gestão educacional	Garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.
3	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008	2008	MEC	Política de gestão educacional inclusivo	Para assegurar a intersectorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de

					assistência social, trabalho e justiça.
4	Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009	2009	Presidência da República	Política de gestão de direitos políticos	Participação em organizações não-governamentais relacionadas com a vida pública e política do país, bem como em atividades e administração de partidos políticos
5	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	2011	Presidência da República	Política de gestão de formação	Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
6	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014			Política de gestão democrática	Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
		2014	Presidência da República	Política de gestão escolar	Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;
				Política de gestão da informação	Informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;
7	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	2015	Presidência da República	Política de gestão de direitos políticos	Participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública

					e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos
8	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	2017	MEC	Política de gestão de ensino e aprendizagem	Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino
9	Resolução CNE/CPNº 2, de 20 de dezembro de 2019	2019	MEC	Política de gestão escolar	Gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;
10	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	2020	MEC	Política de gestão inclusiva e democrática	Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno
11	Decreto 11.793, de 23 de novembro de 2023	2023	Presidência da República	Política de gestão de promoção do direito à educação	Promoção do direito à educação.

12	Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto 12.773, de 08 de dezembro de 2025	2025	Presidente da República	Políticas de formação orientadora para a educação inclusiva	Práticas pedagógicas e práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e demais profissionais que atuem na educação especial inclusiva;
----	---	------	-------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores: 2025

Cada política de gestão que destacamos no quadro 8 não deve ser analisada, de forma isolada, fora do contexto escolar, pois é nele que elas são traduzidas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Assim, torna-se importante considerar como os atores da escola relacionam os textos políticos à prática (Mainardes, 2006). Ainda nesse sentido, em entrevista, concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), Ball, relata que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

A cada vivência escolar, a cada leitura sobre política, ratificamos a nossa percepção sobre a escola como um espaço de disputas e tensionamentos. E, tampouco apartado dos questionamentos e posicionamentos de seus profissionais. Podemos dizer, que o contexto da prática pulsa, é dinâmico. Contudo, não cabe aqui debruçar sobre esse assunto, tendo em vista que o evidenciamos no tópico sobre a análise dos dados. No próximo, tratamos da sistematização, discussão e análise dos dados. Damos destaque as categorias enunciadas, juntamente com as políticas atuadas que mapeamos no contexto escolar.

5 SISTEMATIZAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo dos anos de 2023 e 2024, vivenciamos a pesquisa com a escola. Contudo, em 2025, embora não estivéssemos de uma forma mais regular no contexto escolar, continuamos a nos comunicar com a diretora e com a equipe pedagógica, tanto por e-mail, quanto por WhatsApp, e quando necessário, estivemos *in loco* para que a busca processual pelas informações tivesse mais efetividade e agilidade. Podemos dizer que por nossa postura ética e dialógica, conseguimos criar uma construção coletiva e comunicativa, na qual a pesquisa não se resumiu ir ao local e “coletar dados”. Ao contrário, no desenvolvimento desse estudo como dos demais que fazem do projeto coletivo, nos baseamos em princípios de trabalhos que transcorreram em consonância com o envolvimento dos sujeitos da escola de forma propositiva e integrada.

Assim, nessa seção buscamos explorar os dados construídos a partir da relação com o outro, seja ela no interior da escola ou fora dela. Com isso, conforme exposto por Freitas (2002, p. 29),

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos.

Além dos dados que foram sendo construídos ao longo da pesquisa com a escola, não podemos deixar de situar o diálogo desse trabalho com os documentos. Nesse sentido, os documentos político-normativos foram relevantes para adensarmos a discussão sobre o objetivo de estudo na medida em que a escola é afetada pelas políticas educacionais, que tem um campo abrangente e inclusivo (Mainardes; Tello, 2016).

Diante desse aspecto e levando em consideração o objetivo do estudo, destacamos de antemão que mapeamos um total de 12 políticas atuadas no eixo da gestão, que abordamos em item específico no decorrer do texto. A priori, para ilustrar, elaboramos a figura 8, que representa o fluxo do processo de construção, análise e categorização dos dados e mapeamento das políticas atuadas.

Figura 8: Fluxo do processo de construção, análise e categorização dos dados e mapeamento das políticas atuadas



Fonte: Elaborado pelos autores – 2025

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Trata-se de uma figura composta por quadrados/retângulos dispostos em três colunas, num total de quatorze, que se articulam. Com isso, procuramos demonstrar a construção, análise e categorização dos dados e mapeamento das políticas atuadas. Destacamos a pesquisa

com a escola e instrumentos para construção dos dados, bem como a pesquisa com os documentos. O mapeamento das políticas atuadas no campo da gestão e sua análise.

Após situarmos os trâmites sobre a organização e o planejamento dedicados ao trabalho com os dados, prosseguimos o estudo a partir de subseções para melhor compreensão da operacionalização e dos procedimentos para suas análises.

5.1. A escola como espaço que evoca a gestão escolar

Neste trabalho, em tópico específico, tratamos do território de localização da escola, de sua história e do legado de sua fundadora. No decorrer desta subseção, objetivamos a abordagem do estudo para dentro da escola e suas inter-relações. Nesse sentido, cabe informar a sua estrutura física e de pessoal para se ter um panorama geral do contexto em que a gestão acontece no cotidiano. Deste modo, a pesquisa avança para o chão da escola, que denota dizer que “o trabalho do gestor escolar é bastante complexo e demanda conhecimentos de naturezas distintas.” (Costa; Lima; Leite, 2015, p.74).

Na medida em que um professor, um pedagogo ou outro profissional da educação assuma o cargo de direção da escola, faz-se necessário conhecer a estrutura a qual irá atuar para que em conjunto com a comunidade escolar tenham condições de planejar a sua gestão baseado na situação do contexto apresentado, bem como naquele tido como ideal, que deveria existir. Esse cenário nos leva a refletir, com as contribuições de Paro (2015, p.67) que “a ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos.”

Nessa perspectiva, nas palavras do autor, os primeiros aspectos têm relação com a autonomia dos professores dentre outros educadores da escola, de forma que possam planejar e organizar as suas atividades, tendo em vista as singularidades dos alunos, de como se apresenta o currículo e do trabalho pedagógico nas suas especificidades. Em relação ao segundo ponto, Paro relata sobre as condições materiais e institucionais, que no seu entender são importantes para o desenvolvimento pedagógico, como recursos didáticos, escolar, mobiliário, salas, além de remuneração adequada e formação permanente e troca de experiências com a comunidade escolar.

A seguir, para corroborar com o que se tem enunciado nos parágrafos anteriores sobre estrutura física e de pessoal, elaboramos os quadros na sequência, de modo que

possam ter conhecimento da infraestrutura da escola pesquisada. Ao mesmo tempo, tecemos alguns comentários descritivos e sintéticos para contextualizar os dados quantitativos.

Quadro 9: Estrutura física da escola

Espaço	Quantidade
Salas de aula	12
Sala de ballet	1
Sala de leitura e biblioteca	1
Sala de informática	1
Sala de orientação	1
Museu escolar	1
Parquinho infantil	2
Refeitório	1
Cozinha	1
Sala de secretaria	1
Sala de direção	1
Sala de arquivo permanente	1
Depósitos de materiais	2
Quadra	1
Almoxarifado	1
Banheiro na direção	1
Banheiro de funcionários	1
Banheiro masculino	1
Banheiro feminino	1
Banheiro com acessibilidade	1
Sala de recurso	2
Pátio externo	1

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025 – dados provenientes da direção da escola

No quadro 10 discriminamos o quantitativo de alunos por turma e destacamos aqueles que tem deficiência. Esse indicador é relevante para que o gestor escolar, quanta a equipe pedagógica e a professora da turma tenham ciência dos alunos matriculados com deficiência na sua turma para que possam planejar o trabalho pedagógico de forma individualizada e coletiva.

Quadro 10: Alunos Matriculados na escola

Turma	Quantidade de alunos	Alunos com deficiência
EI 41	18	1
EI 51	19	3
101	19	3
201	22	5
301	22	3

303	16	4
401	33	4
501	31	4
EI 42	19	4
EI 52	20	5
102	25	9
202	20	4
203	18	5
302	22	0
402	31	3
502	27	3
AEE – 7 turmas	Total: 362	56

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025 – dados provenientes da direção da escola

No quadro 9 há a descrição dos espaços da escola com os seus respectivos quantitativos. Vale lembra, que se trata de uma edificação antiga que está localizada no centro do Município de Duque de Caxias. Esta instituição, de acordo com a direção da escola, manifestada em 17 de abril de 2025, há 362 alunos matriculados, conforme exposto no quadro 10. Nela, há oferta de educação infantil, ensino fundamental I, educação especial e classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O seu funcionamento ocorre em dois turnos: matutino e vespertino. Importante trazer essas informações para entender a complexidade da gestão da escola em consonância com a Nota Técnica 040/2014 (Brasil, 2014b), que segundo esse documento devem ser observados quatro características para avaliar o referente nível de complexidade, que são: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas.

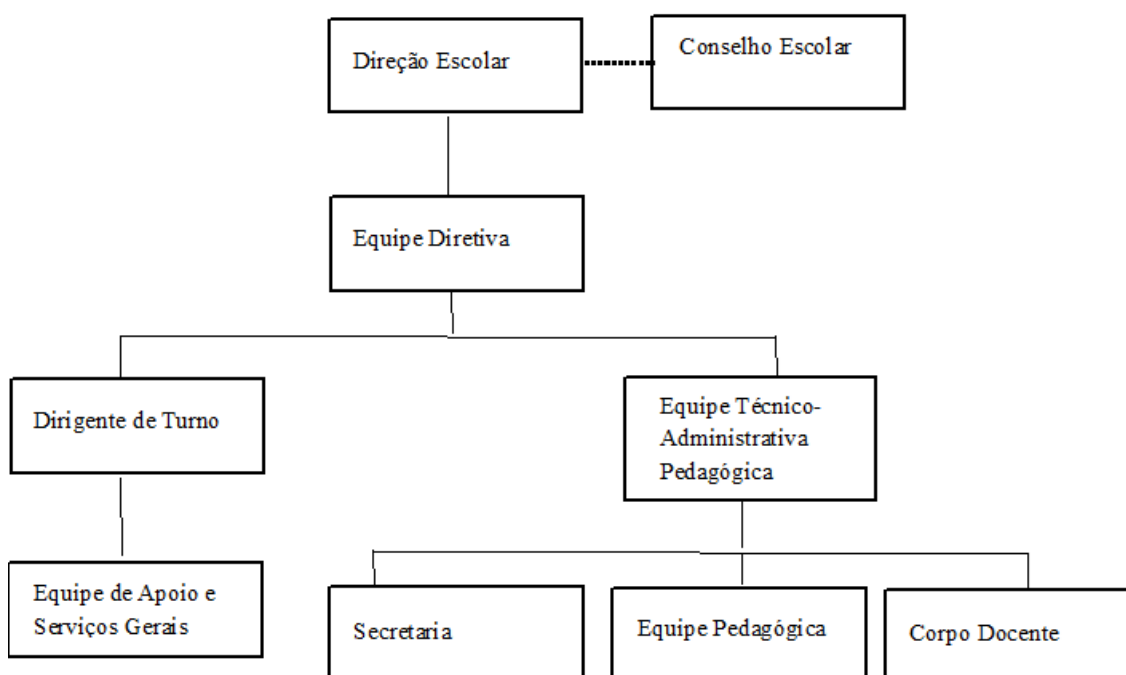
A leitura desse tipo de documento, em nosso entender, é importante para aqueles que estão no cargo de direção e participam dela para perceber o seu contexto, por isso, o trouxemos para fins de conhecimento. Nesse sentido, não temos a intenção de nos aprofundar sobre os quatro itens destacados, na medida em que existem outros fatores, além dos mencionados que se somam a complexidade do trabalho do gestor. Sob perspectiva similar, para Libâneo (2015), existe uma tendência de se instalar escolas maiores em áreas urbanas, tendo em vista a população crescente, que em sua compreensão aumenta também a complexidade em torno da organização da escola e de sua gestão.

Em se tratando da complexidade do trabalho do gestor, há necessidade que ele atue em conjunto com os demais atores da escola. A gestão coletiva/participativa não exime a responsabilidade do gestor no que concerne as atribuições da sua função, mas

contribui para que os processos administrativos e pedagógicos sejam compartilhados. Nas palavras de Libâneo (2015, p.80): “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Assim, no contexto de atuação participativa as deliberações convergem a partir da discussão de ideias, que em nosso entender, possibilita a coparticipação no planejamento escolar em vez de centralizá-lo em um único sujeito. Nesse bojo, julgamos trazer o organograma da escola para que se possamos ter percepção geral de sua estrutura organizacional. A representamos conforme figura 9:

Figura 9: Organograma da escola pesquisada



Fonte: Elaborado em conjunto com a direção escolar

Nota de acessibilidade – descrição da figura: a figura representa o organograma da escola pesquisada. No topo, encontra-se a direção escola e o conselho a ela vinculada. Logo abaixo, a equipe diretiva, que tem a incumbência de estar a frente de dois eixos: dirigente de turnos e equipes técnico administrativa pedagógica. A primeira relaciona-se com a equipe de apoio e serviços gerais e a segunda com a secretaria, equipe pedagógica e o corpo docente.

Contudo, o sentido representativo do organograma no que tange ao cotidiano do contexto escolar não deve ser resumido a caixas, “cada um no seu quadrado”. A escola é

dinâmica, viva e feita de relações sociais de forma ativa. “O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social” (Libâneo, 2015, p.101).

Após termos um panorama do organograma da escola, cabe situar o setor pedagógico, que faz parte da equipe diretiva, que tem a seguinte composição, conforme Regimento Escolar: Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Dirigente de Turno. Esta equipe “deve coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015c, p.5). Ainda sobre esse documento, cabe frisar que consoante o Art. 11 – “A função do Diretor será exercida por Professor habilitado, com formação em Educação de Nível Superior” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015c, p.7). Nesse Regimento, em relação as suas 17 atribuições descritas, elencamos 4 delas para refletirmos sobre a interdependência do trabalho do gestor com a Secretaria Municipal de Educação.

I-adotar medidas com base nos dispositivos legais quanto às possíveis irregularidades constatadas na Unidade Escolar, comunicando-as ao Conselho Escolar e aos Órgãos Superiores Competentes;
 III-organizar o funcionamento da Unidade Escolar em conjunto com os demais componentes da Equipe Diretiva e Técnico-pedagógica, conforme orientações do Sistema Municipal de Ensino;
 VIII-supervisionar o controle da frequência diária dos servidores, aprovar a escala de férias e atestar a frequência mensal, bem como encaminhá-la à Secretaria Municipal de Educação;
 IX-encaminhar à Secretaria Municipal de Educação contas do movimento financeiro da Unidade Escolar, após aprovação pelo Conselho Escolar (Idem, ibidem, p.7-8)

Na discussão dos dados voltamos a enfatizar esse assunto. Posteriormente a essa breve informação, que se fez necessária, convergimos para a pauta da área pedagógica.

5.2. Composição do setor pedagógico: base essencial para a gestão escolar

Aqueles que compõem o setor pedagógico da escola desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos na medida em que representam o elo de diálogo e interação entre os diversos atores da escola, como o professor, a direção e a família. Portanto, como lembra Paro, “ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas

às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas” (2010, p.774). Deste modo, devemos enfatizar que a escola é o espaço de formação e desenvolvimento humano.

Dito isso, salientamos que os profissionais que compõem o setor pedagógico, composto pela orientação pedagógica e educacional, de acordo com o Regimento Escolar, art 16:

visa dinamizar o desenvolvimento pessoal e profissional do educador e do educando, articulando as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar, coordenando e avaliando as atividades de caráter técnico-pedagógico do processo ensino e aprendizagem (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015c, p.9)

Em relação à escola pesquisada, no momento há três profissionais atuando na escola em Regime Jurídico Estatutário. Cada qual tem uma carga horária de trabalho de 16 horas semanais. No quadro 11 descrevemos o quantitativo de servidores da área pedagógica da escola.

Quadro 11: Pessoal da área pedagógica

Servidores da área pedagógica	Quantidade	Tipo de contrato	Formação
Orientador Educacional	1	Efetivo – Regime Estatutário	Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana Mestrado em Educação Especialização em Orientação Educacional Graduação em Pedagogia
Orientador Pedagógico	2	Efetivo – Regime Estatutário	Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Graduação em Pedagogia
		Efetivo – Regime Estatutário	Especialização em EJA e em Educação Especial Graduação em Pedagogia

Fonte: Direção da escola

Ainda sob sustentação do Regimento Escolar, continuamos a tratar desses profissionais. Primeiro no que se refere ao requisito para a função e por conseguinte as suas atribuições. Sendo assim, de acordo com o art. 17 do referido documento: “A função do Orientador Pedagógico será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, concursado para este fim” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015c, p.9). Em relação às suas atribuições, as mencionamos a seguir, dispostas no art. 18:

I-promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de Processo, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

II-promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

III-orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as determinações da Lei 9394/96 e demais disposições legais pertinentes;

IV-encaminhar à Secretaria de Educação os documentos solicitados;

V-orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins;

VI-desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento;

VII-cumprir as atribuições da Equipe Diretiva (Idem, Ibidem)

No que se refere ao orientador educacional, o art. 19, informa que: “A função do Orientador Educacional será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e concursado para este fim” (idem, Ibidem). Na sequência descrevemos as suas atribuições, presentes no art. 20. São elas:

I-promover, com participação ativa dos demais profissionais da Unidade Escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento recíproco, visando à melhoria da qualidade do ensino,;

II-promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

III-acompanhar o processo de frequência escolar, orientando o corpo docente, discente e responsáveis, encaminhando, junto com a direção, aos órgãos competentes os casos de omissão e negligência, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente;

IV-encaminhar aos serviços de apoio especializado, em função das condições específicas dos alunos, na Rede Escolar de Ensino, para maior integração dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem;

V-desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica, efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento;

VI-desenvolver projetos sociais, articulados com a equipe técnico-administrativo pedagógica e/ou integrados com instituições afins que visem ao bem-estar biopsicossocial dos membros da comunidade escolar e às famílias;

VII-promover atividades de orientação para o trabalho tendo como princípio a relação trabalho-conhecimento vinculada à prática social;

VIII-orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, bem como documentos específicos solicitados por outros órgãos ou instituições (idem, ibidem, p.10)

Julgamos importante descrever os trechos acima, constantes no Regimento Escolar, para publicizar nessa pesquisa o pré-requisito solicitado para a ocupação do cargo, concernente à formação exigida, e, por conseguinte, ter conhecimento das atribuições a serem exercidas. Ao mesmo tempo, frisar que na pesquisa com a escola percebemos o protagonismo desses profissionais como liderança, ao lado do gestor

escolar e de toda a comunidade, que representam personagens centrais ao relacionar os sujeitos das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Contudo, cabe destacar que a escola, para além dos seus atores internos, há também os considerados externos. Aqui, destacamos dois que abordamos em seguida: o primeiro refere-se ao Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE-RJ, Núcleo Duque de Caxias -RJ, e o segundo, diz respeito ao Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – DAIE, setor ligado à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Discorreremos sobre cada um deles em seguida.

5.3. SEPE: estrutura e atuação

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE-RJ tem a sua história iniciada em 1977. Nesse ano foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (Sep). Em 1979, houve a fusão com a União dos Professores do Rio de Janeiro (Uperj) e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj). Desta junção foi criado o Cep – Centro de Professores do Rio de Janeiro. Em 1987, passa a se denominar de Cepe – Centro Estadual dos Profissionais da Educação. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, houve a garantia de sindicalização para o servidor público, conforme previsto no seu art. 37, item VI: “é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical” (Brasil, 1988). E nesse ano, a partir da Conferência de Educação passou a ser nomeado de SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação. Maiores informações de sua história conferir no seu site: <https://seperj.org.br/historia/>.

O SEPE-RJ possui 9 regionais na capital e 48 núcleos em todo o Estado. Um desses núcleos é o de Duque de Caxias, o qual uma representante nos concedeu a entrevista.

Em relação à estrutura organizacional e às finalidades do SEPE temos como referência o seu Estatuto. O art. 3º trata dos seus princípios organizativos. São eles: “I – Independência e autonomia face às organizações e partidos políticos, organizações religiosas, entidades patronais e ao Estado; e II – Defesa de um sindicalismo amplo, democrático, de base unitária”. Em face da exposição dos itens, inferimos que o SEPE atua para ter uma pauta dissociada de interesses de outros órgãos, de forma autônoma e atrelada aos interesses dos trabalhadores da educação. Para isso, conforme art. 12 possui as seguintes instâncias: Congresso Estadual, Conferência Estadual, Assembleia Geral

Estadual, Conselho Deliberativo, Diretoria Estadual e Conselho Fiscal. Dentre as finalidades do SEPE, citamos duas descritas no art. 2º do Estatuto:

- VIII – Apoiar e implementar políticas e ações educacionais e culturais, em especial nas áreas de formação e educação profissional, tendo como alvos os profissionais de educação filiados ou não, e demais setores sociais;
- IX – Participar da elaboração das políticas educacionais, representando a contribuição dos profissionais da educação (SEPE, 2023, p.1)

Trouxemos os trechos acima, pois, corrobora, pelo menos nas “letras do texto”, para informar que o SEPE atua no contexto das políticas educacionais, seja no seu apoio e implementação ou no seu processo de elaboração. Esse é um dado importante, pois Ball, Maguire e Braun (2016), consideram essa categoria como críticos: insignificantes e silenciados. Mas, que reivindicam e atuam em defesa do servidor público e em muitos atos da educação pública. Embora em muitas mobilizações, os alunos e os seus responsáveis que tem os seus trabalhos e as suas demandas são afetados, tendo em vista que não há aula. Após essa breve exposição sobre o SEPE, seguimos para a próxima subseção.

5.4. DAIE: composição e atuação junto ao contexto escolar

O Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – DAIE, denominava-se Coordenadoria de Educação Especial - CEE. A mudança da nomenclatura aconteceu em 2023. Fizemos alguns registros quando estivemos presencialmente no espaço da DAIE, que ainda era CEE. Em 14 de novembro de 2023, consideramos algumas anotações realizadas. A equipe era composta por 25 profissionais, sendo 13 implementadoras para atender um universo de mais de 188 escolas no Município de Duque de Caxias. Este Departamento tem como incumbência ser um elo com a Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias, no sentido de contribuir, bem como orientar no processo de inclusão dos alunos com deficiência que adentram o espaço escolar.

Durante o transcorrer da pesquisa houve mudança na direção da DAIE e isso, de certa forma, nos trouxe dificuldades para termos maiores informações deste Departamento no que tange à sua estrutura, atribuições e demais informações. Fizemos procura no site da prefeitura, nas legislações municipais e outras buscas virtuais sobre este setor, mas não obtivemos sucesso. Sendo assim, atemos as informações consideradas no registro de campo.

5.5. O caminhar da pesquisa: trajeto que leva a análise dos dados

Adentramos no âmbito da pesquisa, que merece ser destacada, na medida em que buscamos explorar os dados construídos durante o período trabalhado no campo de estudo, com atores externos a escola e em documentos político-normativos. Procuramos “dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos” (Freitas, 2002, p.28).

Ao longo do tempo que nos debruçamos sobre a pesquisa, juntamos um vasto material a ser analisado. Embora tenhamos conhecimento que pesquisar é um ato pautado por dificuldades e se torna mais complexo, a depender do momento histórico, político e do local onde se vai realizá-la, buscamos situar a análise dos dados numa perspectiva crítica, entendendo a posição dos sujeitos no percurso da pesquisa. Com isso, acreditamos como afirma Junior Delari (2009, p.2) que “o pesquisador crítico não deve descrever as coisas como ele deseja que sejam, ou tão somente naquilo em que confirmam suas crenças e valores, mas sim tal como elas de fato são, em sua complexidade, suas contradições, seu movimento”.

Assim, compreendemos a necessidade de adotarmos um plano de análise de dados, de modo que o seu excesso ou a sua escassez não represente um empecilho para conduzirmos a pesquisa científica, levando em consideração as vozes dos sujeitos e a nossa percepção ética enquanto pesquisadores ativos no processo. O nosso posicionamento de pesquisador não deve estar restrito a codificar dados, mas trabalhá-los de maneira contextualizada. Tal ponto, nos leva a considerar que “toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto” (Zanella et al, 2007, p.28). Concordamos com a pertinência relacional dada pelas autoras no tocante ao delineamento das análises. Em síntese, recorrendo novamente as autoras, elas enfatizam que “ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada” (idem, ibidem).

Nesta perspectiva, antes de depararmos com os dados, na sua fase de construção, tínhamos entendimento que não se tratava de uma ação simples o seu caminhar desde a organização, passando pelo tratamento e análise. Contudo, temos nos dedicado a perseguir um estudo que adote um caráter de relação inevitável entre sujeitos e realidade (Zanella, et al. 2007).

Em seguida, após destacarmos as políticas atuadas no eixo da gestão cada qual com a sua relevância no desenvolvimento dessa pesquisa, passamos para análise dos dados. Um trabalho que a priori fez com que nos debruçássemos em identificar e organizar as categorias e mapear as políticas no campo da gestão na escola.

5.6. Relação de políticas atuadas no eixo da gestão

Abaixo relacionamos as políticas que mapeamos na escola no eixo da gestão, considerando alguns fatores dispostos nas colunas do quadro 12, como o nome da política, o local onde ela tem o seu protagonismo. Na descrição fizemos uma breve síntese do que se trata a política, a dimensão contextual, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), os sujeitos que dela podem participar e o artefato, que diz respeito ao plano de gestão, que se refere ao espaço no qual se encontra a política.

Quadro 12: Relação das políticas atuadas no eixo da gestão

Nome da política	Local	Descrição	Contextos	Sujeitos	Artefatos
Preservação da história da escola	Escola	Preservação da memória escolar e manutenção do seu legado para o tempo presente	Situados, culturas profissionais, materiais	Gestor escolar, equipe pedagógica, professores	PPP – Planejamento anual
Gestão democrática	Escola, Município	Observar e analisar de forma crítica como acontece a relação entre as pessoas e nos seus processos de trabalho	Culturas profissionais, Externos	Atores da comunidade escolar	Plano de gestão
Gestão de pessoas	Escola	Interações entre os sujeitos no convívio escolar e as concernentes às situações de trabalho	Culturas profissionais, Materiais, externos	Gestor escolar, equipe pedagógica, professores	Plano de gestão
Ausência do vice-diretor escolar	Município	Consequências da ausência de um profissional nesse cargo na atuação do gestor escolar relacionados às demandas da escola	Externos	SME	Política do município

Infraestrutura escolar	Escola, Município	Política discutida no âmbito do Conselho Escolar para deliberar coletivamente em prol de ambientes acessíveis e com condição de uso para todos aqueles que circulam na escola	Materiais, externos	Gestor escolar, SME	Política do município
Contratos de trabalho	Município, Escola	Organização dos contratos de trabalho firmado pelo município e seus efeitos para o cotidiano escolar	Culturas profissionais, externos	Gestor escolar, SME	Política do município
Gestão do transporte escolar	Município	Organização da logística e da demanda do transporte escolar pelo município e seus efeitos para o cotidiano escolar	Externos	SME	Política do município
Gestão de recursos orçamentário-financeiros	Escola, Município, Governo Federal	Ações desenvolvidas pela escola a partir do aporte de recursos recebidos	Situados profissionais, materiais, externos	Gestor escolar, SME, governo federal	Legislação pertinente
Interlocução intersetorial	Escola, Município, área da saúde, área da assistência social	Interlocução com a escola e demais setores dos municípios e órgãos externos em prol da escolarização dos alunos com deficiência	Situados profissionais, externos	Gestor escolar, SME, Órgãos externos	PPP – Planejamento anual
Planejamento de elaboração de documentos institucionais	Escola, Município, Governo Federal	Atuação dos atores da escola, visando ao trabalho de organização e elaboração dos documentos institucionais que englobem os planejamentos administrativos e pedagógicos	Culturas profissionais, situados, materiais, externos	Atores da comunidade escolar SME, governo federal	Documentos Político-normativos
“Artefatos políticos”	Escola	Elaboração ou recebimento de cartazes, comunicados, dentre outros documentos que	Culturas profissionais, situados	Gestor escolar, equipe pedagógica, professores,	PPP - Planejamento anual

		expressem a posição da escola ou referente a outra demanda externa		alunos, SME, Sindicato	
Comunicação	Escola	Canais de escuta e fala com a comunidade escolar e externos a ela	Culturas profissionais, materiais	Gestor escolar, equipe pedagógica, professores	PPP - Planejamento anual

Fonte: Elaborado pelos autores - 2025

Ao mencionar as políticas atuadas na área de gestão, consideramos ser importante informar que embora tenhamos trazido um rol de documentos políticos-normativos, conforme já os situamos no quadro 8, cabe ressaltar que nem todas foram abordadas nas análises dos dados, tendo em vista a pesquisa foi contemplada com as que trouxemos como embasamento da discussão.

5.7. Em pauta: as categorias e análises dos dados

Sintetizamos em três as categorias construídas as doze políticas atuadas mapeadas na escola no contexto da gestão. A expomos conforme quadro 13:

Quadro 13: Políticas atuadas, eixos de atuação e núcleos de análise

Políticas atuadas	Eixos de análises	Núcleos de análises
Política de preservação da história da escola Política de gestão democrática Política de gestão de pessoas Política da ausência do vice-diretor escolar	Memória escolar Gestão democrática Gestão de pessoas	Processos de trabalhos da gestão na relação com o outro
Política da infraestrutura escolar Políticas de contratos de trabalho Política de gestão do transporte escolar Política de gestão dos recursos orçamentários	Infraestrutura Contratos Logística de transporte escolar Orçamento	Gestão das atividades administrativas e suas conexões às atividades pedagógicas
Política de interlocução intersetorial Política de planejamento de elaboração de documentos institucionais Política de “artefatos políticos” Política de comunicação	Relacionamento com órgãos externos Artefatos políticos Documentos institucionais Comunicação	Percurso da gestão escolar relacionado com a atuação de políticas que circulam na escola e afetam o pedagógico

Fonte: elaborado pelos autores - 2025

A elaboração do quadro 13 teve como finalidade agrupar e situar os principais pontos que consideramos, ao longo do processo da pesquisa, essenciais para análise e

discussão dos dados, que as fizemos de forma relacional, levando em conta os seguintes aspectos: documentos político-normativos (federal, municipal e da escola), base teórica, discursos dos sujeitos que contribuíram com o estudo, registros dos diários de campo individual e coletivo. Adiante, temos o encontro com as análises. Dispomos de um material denso e diversificado. Ao mesmo tempo que o quantitativo significativo de dados constitui mais intensidade de trabalho, também representa a possibilidade de fazer as melhores escolhas para potencializar o desenvolvimento da escrita textual. A seguir, a partir dos núcleos construídos, dedicamos a análise dos dados, sob perspectiva das políticas atuadas no eixo gestão.

5.7.1. Processos de trabalhos da gestão na relação com o outro

Permita-nos voltar a alguns conceitos já destacados no texto para enfatizar que os sujeitos são afetados nas suas interrelações e isso demonstra uma convivência de dependência recíproca entre eles para a sua existência. Assim, as relações sociais e o lidar com o outro importa para a nossa pesquisa. Por esse bojo, acreditamos que a gestão não se faz de forma singular, mas na coletividade. Nesse sentido, ao assumirmos a Teoria-Histórico-cultural, como uma das teorias, para embasar este estudo, ratificamos que o ser humano, como ser sócio-histórico se desenvolve na relação com o outro e o meio social representa fonte para esse desenvolvimento (Vigotski, 2010).

Em se tratando de meio, pela leitura que tivemos acerca do texto “Quarta aula: a questão do meio na Pedologia”, Vigotski (2010), a nossa interpretação sobre esse conceito seria a não associá-lo ao meio ambiente físico, mas o que acontece nas interações sociais e culturais do indivíduo; no seu processo de desenvolvimento. Nesse texto, Vigotski traz o termo vivência, que para o autor, de acordo com a situação apresentada, o sujeito vivenciará de forma diferente, os acontecimentos, conforme a particularidade subjetiva de cada um. Para o autor não se deve ter como base uma vivência tomada de forma independente por um sujeito, para que isso o influencie no seu processo de desenvolvimento, mas o sentido interpretativo que ele faz.

Nesse sentido, as nossas reflexões giram em torno da atuação da gestão no meio em que os atores interagem e que interpretam as suas próprias vivências.

Ainda nessa abordagem preliminar, outro ponto a destacar refere-se ao processo de trabalho no contexto escolar: como acontece e como é posto em prática. Em vista disso,

tanto pode se dar numa relação mútua, dialógica e educadora, partindo do pressuposto que o trabalho pode ser conduzido pelo princípio educativo (Saviani, 2003), quanto pode assumir característica autocrata e baseada na relação de poder. Nessa perspectiva, a depender de como a gestão atua na escola, conseqüentemente, o seu cotidiano poderá sofrer influência advinda do seu planejamento pedagógico e administrativo.

Diante disso, cabe ressaltar que o trabalho como uma atividade do ser humano para a sua existência, pela transformação da natureza (Saviani, 2003), acontece de forma consciente. Toassa (2006, p.72)), ao referenciar Vigotski, diz que “consciência é socialmente mediada de alguma coisa”. Para ela, “a consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária” (idem, ibidem). Ou seja, ao praticar a ação o sujeito o faz de forma consciente.

Esse fazer, em nossa pesquisa, acontece na escola pública e gratuita. Nesse aspecto, acreditamos numa gestão escolar que reconheça e atue em favor da educação na diversidade, preservando-a e potencializando-a, pois diz respeito ao espaço do bem comum.

Com efeito, salvaguardamos a relevância do outro no processo de discussão dos dados. Assim, seguimos para a construção das análises. Para tanto, nessa primeira categoria, para melhor entendimento, a dividimos em três eixos: política de preservação da história da escola, política de gestão de pessoas e política de gestão democrática, política de ausência do vice-diretor, cada uma com suas especificidades, mas que se relacionam.

a) Política de preservação da história da escola

Uma escola que tem mais de 100 anos de história, conseqüentemente apresenta um legado que merece ser preservado e disseminado para as gerações que adentram nesse espaço. Aliás, existe o museu escolar que tem essa representatividade: o não esquecimento de sua história. Contudo, para isso, há as políticas atuadas no sentido de valorizar a memória da escola.

No dia 21 de setembro de 2023, estivemos na escola. Conforme consta de nosso diário de campo, houve a comemoração de seus 102 anos de existência. Registramos que foi um dia com muitas atividades e participação ativa entre direção, professores, equipe pedagógica, alunos e responsáveis. Houve oficinas em salas de aula e apresentações dos alunos no pátio, como o ballet da turma de educação especial.

O grupo de pesquisa participou do evento, com uma oficina, a partir da história do livro intitulado: “Porque o Renato não usa Sapato?”. Uma das autoras, à época, era mestranda – pesquisava com a escola. Ela esteve à frente desse trabalho, contando a história para os alunos, e após realizou atividade sobre o livro, denominado: *Sapato de Paper Squishy*. A atividade, na parte da tarde, foi oferecida a três turmas, na sala de informática. Foram elas: a 302, a 303, e a 402.

Neste dia, o Sarau das Jornadas Floridas, denominação do evento (cartaz, conforme figura 10), homenageou a professora Belgita Francisca Cardoso²⁰.

Figura 10: Cartaz Sarau Janelas Floridas



Fonte: Disponibilizado pela direção escolar

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Cartaz com a informação, acima com as letras em cor preta: C.E. Municipal Dr. Álvaro Alberto. Abaixo em letras maiúsculas, cor branca: Sarau Janelas Floridas. Em sequência em letras em cor preta: 102 anos de escola, 21 de setembro de 2023. Abertura: 1º turno – às 9h, 2º turno – às 13h. O fundo é rosa. Ao lado imagens de flores.

Sobre o Sarau Janelas Floridas, Alves; Silva (2021, p.193), relatam que se trata de “um movimento artístico de protesto que luta para proteger a E. M. Dr. Álvaro Alberto dos interesses do capitalismo. Idealizado pela sociedade civil – coletivo FORAS – é

²⁰ Para maiores informações sobre a professora Belgita Francisca Cardoso, sugerimos a leitura da pesquisa de Souza, Margarete Coelho. A centenária Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, a Mate com Angu: uma escola teimosa, de resistência e de amor à educação (1995-2024). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

público e executado com a comunidade escolar”. Em continuidade, expõem que: “Junto à luta coletiva dos diversos atores sociais, o Sarau surge do FORAS – Fórum de Oposição e Resistência ao Shopping – formado por diversas representações da sociedade civil organizada de Duque de Caxias, com o objetivo de lutar pelo direito à cidade”. (Idem, 2012, p. 196).

Esses movimentos de lutas e resistência são importantes para evitar que especulações imobiliárias destruam o lugar histórico de formação e onde os sujeitos se desenvolvem.

Em relação às festividades, como disse Mignot (2021, p.15), as “comemorações faziam parte dos rituais da escola”. Esse legado tem se perpetuado ao longo dos anos. A gestão tem corroborado para que essa política faça parte e esteja no calendário escolar, como consta no documento Projeto Político Pedagógico – Planejamento – 2024, no qual reserva o momento para as comemorações do aniversário da escola. Essa proposição emerge nas palavras da diretora abaixo:

E a história da escola, né? (pesquisador)
 A história da escola é linda. (pesquisador)
 A história da escola é uma coisa ímpar, né?
 Realmente. (Pesquisador)
 É uma coisa que a gente não vê, né?
 De verdade.
 Fala-se muito da questão da alimentação, da refeição, mas tem tantas outras coisas, né?
 Que, às vezes, até um pouquinho deixaram de lado.
 Agora nós estamos retomando uma das questões, que é o cinema nacional.
 É um projeto de cinema nacional, sendo desenvolvido pela professora de informática educativa.
 Então, é voltado também para os nossos alunos.
 Foi feito as inscrições, foi ofertado, a princípio, para um grupo do quarto e quinto ano, que são grupos de interesses.
 Então, a gente vai resgatando a história da escola, que foi uma coisa que a professora Armanda, né?
 Ela já fazia.
 Quero resgatar também a questão da biblioteca, da sala de leitura.
 (Transcrição entrevista concedida em 26/03/2024, diretora da escola)

É uma fala de quem tem interesse em manter a história da escola viva. Esse movimento de atuar no sentido de conservar a memória da escola, em nosso entender, integra toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, na reunião do conselho de classe em 14 de dezembro de 2023, uma professora, conforme registrado no diário coletivo fez algumas observações, conforme assinalado pelas pesquisadoras do projeto “guarda-chuva”:

A professora comentou os inúmeros trabalhos desenvolvidos mesmo com a nova direção da escola, sendo o primeiro ano da nova gestão, disse que este é um trabalho difícil, mas que a direção conseguiu dar continuidade ao legado de 102 anos de história. E ainda, a professora mencionou que se sentiu emocionada ao ver a classe especial inserida na escola, participando e brincando no Dia das Crianças e elogiou o trabalho do professor do projeto de ballet Arte e Movimento. (Registro Diário Coletivo)

É possível inferir, que não se trata de uma política preocupada somente com a memória escolar, mas também, em reunir as pessoas para trabalhar em conjunto e perceber o potencial de cada um no meio em que cada um está inserido com as suas vivências e diferenças inerentes aos sujeitos. Em relação à classe da educação especial, oportuno a leitura da pesquisa de mestrado de Barbosa, Alessandra Cassia de Oliveira. Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola²¹.

Em outra fala de uma professora, ela relembra a importância da fundadora da escola, em que ela se preocupava com o outro, em inseri-los no meio social e cultural a partir do trabalho.

E aí ela fazia várias oficinas, e uma das oficinas era a oficina de carpinteiro, carpintaria, com o seu Monte. E aí as pessoas, as famílias que tinham pessoas com deficiência, crianças com deficiência, principalmente adolescentes e adultos começam a buscar a escola, que aqui nessa região, se eu não me engano, era a única daquela época. E aí quem começa a atender esses alunos? O seu Monte, com as oficinas de carpintaria. (Transcrição de entrevista concedida pela professora a integrante do projeto “guarda-chuva”)

Percebemos aqui, que através de oficinas, de atividades produtivas, o cerne da intenção não era o produto em si, mas inserir os sujeitos, de alguma forma no meio social e cultural a partir de um trabalho, que de alguma maneira tinha um propósito educativo.

Após a análise da política de preservação da história da escola, salientando a sua importância para o campo da gestão escolar atual, passamos para um trabalho de síntese sobre o referido eixo, no qual expomos o nosso entendimento acerca da referida política, levando em consideração o objetivo do estudo. Cabe frisar, que adotamos esse mesmo procedimento com os eixos de gestão analisados no decorrer do texto.

²¹ A pesquisa de BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira. Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025, também foi desenvolvida na escola que realizamos esse trabalho.

Dito isso, passamos para as nossas observações. Sobre o ponto de pauta, destacamos que ao ter conhecimento sobre a história da escola, o seu legado e o trabalho desenvolvido pela sua fundadora que primava pela inclusão dos sujeitos em condição de vulnerabilidade social e econômica, o gestor escolar deve fomentar ações que vão ao encontro de políticas que comunguem com a gestão da escola inclusiva e atrele os movimentos de eventos e datas comemorativas em prol da participação plena dos alunos público da educação especial, pois não podemos de vista que a aprendizagem extrapola a sala de aula, por isso, a importância de valorizar o espaço do encontro entre as pessoas, das relações sociais e das atividades que acontecem nesses momentos.

b) Política de gestão de pessoas e política de gestão democrática

Ao ocupar um cargo de direção, aquele que o assume tem que lidar com pessoas e liderá-las, para que em conjunto possam pôr em ação as atividades em prol do desenvolvimento e da formação dos sujeitos. Não se trata de algo simples para aqueles que vivenciam ou vivenciaram essa experiência. Além de tratar de suas demandas, outras lhe são compartilhadas e o diálogo constante com o outro é fundamental nos aspectos do convívio relacional e de trabalho e na vida social em que o ser humano vai se formando e constituindo a sua personalidade (Vigotski, 2023). Em todo o caso, o gestor tem que ter conhecimento amplo sobre: “as pessoas com quem trabalha e a quem lidera, bem como conhecer suas responsabilidades técnicas e administrativas, sua realidade, seus problemas, o seu quadro de funcionários, o aluno e se possível o contexto de onde cada um deles provém” (Ribeiro, 2021, p.1176).

Como podemos observar há inúmeras variáveis quando se trata de políticas atuadas no âmbito da gestão de pessoas, entretanto, não devemos tratá-la de forma isolada, sem mencionar como ela acontece na prática, nas relações entre as pessoas. Caso essa relação seja de forma unilateral, centralizada na direção e sem diálogo entre os envolvidos e pela imposição política, a perspectiva de um ambiente escolar participativo esvazia. Por isso, é importante que se diga que o indivíduo existe por fazer parte de um grupo social, e é nele que ele evolui (Vigotski, 1930).

Nesse contexto, consideramos ser importante para análise, juntar os eixos “gestão de pessoas” e “gestão democrática”, na medida que entendemos que há uma relação intrínseca entre ambos: indivíduo versus grupo; grupo versus sujeito. Por esse pressuposto, as palavras de Paro (2015, p.115), conforme explicitado a seguir, aumenta a

lupa para continuidade de nossas reflexões. Diz o autor, referindo-se ao sentido peculiar democrático e público da função do diretor: “o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém essencialmente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção”.

Outrossim, cabe ratificar que a escolha dos diretores de escolas do Município de Duque de Caxias ocorre de forma democrática (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015b). Contudo, isso não significa que aquele que esteja diretor adotará uma política de gestão democrática. Devemos nos atentar que “a democracia não é algo que se atinge em determinado momento histórico, pois esta é uma possibilidade, sendo que a eleição de diretores não é a democracia, mas um momento de democratização” (Schneckenenberg, 2009, p.127).

Posto isso, procuramos entender como essas políticas são atuadas no contexto da prática. Para começo de discussão, no Plano de Gestão – Biênio 2023-2024, da candidatura para a direção escolar há a menção no documento sobre a intencionalidade da candidata de se fazer uma gestão democrática, na qual serão escutados os integrantes da comunidade escolar (Plano de Gestão, 2022). Em relação a essa intenção, perguntamos a diretora da escola sobre esse ponto do Plano. Ela se pronunciou conforme trecho abaixo:

“Sobre a gestão democrática, eu acho que é importante você, como eu falei, é mais ou menos a questão do conselho escolar, ouvir a todos.
E é o que a gente tem feito.
A gente tem procurado ouvir a todos.
Nem sempre a gente consegue sentar-se para poder ouvir mais.
Às vezes, como eu falei, as coisas são muito dinâmicas,
mas, por exemplo, nas reuniões de responsáveis,
eu estou sempre presente, sempre lá na frente para poder recebê-los.
E depois, quando os pais, por exemplo, vão para as salas de aulas
para poder ter um momento ali junto com o professor,
eu continuo aqui para poder atendê-los também.
Inclusive, eu sempre me coloco ali na varanda à disposição
para poder ouvir essas demandas todas.
Não só na reunião de pais, óbvio, né?
Mas, de maneira geral, no dia a dia,
eu estou sempre aqui presente para poder ouvir todas essas demandas”.
(Transcrição da entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Observamos, durante o período em que estivemos na escola que há um esforço da gestão para que as pessoas possam ser ouvidas, sejam em reuniões ou em outros momentos, contudo, devido ao tempo curto e as demandas que surgem continuamente, não se pode atuar de forma plena e com a atenção devida que a comunidade escolar necessita. Um ponto positivo a destacar refere-se à política democrática de atuação que acontece devido a percepção, em nosso entender, de que a escola é um espaço vivo e por

isso, a circulação por ela é necessária. Atuar junto as pessoas, torna o ambiente mais humanizado, ao invés de uma gestão feita somente do gabinete. “Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a “configuração” e a “reconfiguração” do trabalho (Ball; Maguire, Braun, 2016, p.102). A escola continua, mas as políticas e os seus atores mudam.

Contudo, é importante destacar que no espaço escolar tem os tensionamentos e falas contraditórias à atuação da gestão. Isso é salutar, pois, quando a crítica é “construtiva” ajuda no avanço dos processos de trabalho. A respeito disso, a reunião do Planejamento Integrado de 05/03/2024, nos fez refletir sobre o posicionamento de alguns professores, que apresentaram discórdias e descontentamentos sobre atividades que acontecem na escola. Listamos duas: A primeira refere-se ao Conselho Escolar, no qual alguns exigem mais nitidez na condução das pautas tratadas neste conselho, e a segunda diz respeito ao espaço destinado para assistir aos vídeos²², que conforme dito há muito ruído e de difícil condição de trabalho. Percebemos que não é fácil negociar e gerenciar políticas conflitantes em prática (Ball; Maguire, Braun, 2016). Nesse bojo, em nossa concepção, a gestão deve dialogar, coletivamente, no sentido de convergir proposições que vão ao encontro da comunidade escolar.

Em continuidade com o assunto em voga, indagamos para a representante da equipe pedagógica como estava ocorrendo a gestão democrática na escola. Ela disse:

Então, a gente trabalha aqui com planejamento participativo. Sempre foi assim, mas desde que eu cheguei, eu cheguei no final de 2008 na escola, trouxe a metodologia de planejamento participativo do Danilo Gandim. (Transcrição da entrevista concedida em 10/12/2024 pela representante da equipe pedagógica)

Sobre esse planejamento participativo, tratamos adiante no texto. O importante nesse momento é informar que o referido planejamento, conforme dito pela orientadora pedagógica, é construído coletivamente, inclusive com a participação dos responsáveis. Essa afirmação é importante, pois a escola precisa incentivar mais a participação dos responsáveis e dos alunos nos seus processos pedagógicos de uma maneira geral.

²² A escola não dispõe de um auditório ou de uma sala multimídia. Com isso, o espaço do museu escolar tem sido utilizado pelas professoras exibirem vídeos para as aulas, bem como outros eventos, como palestras, reuniões, tendo em vista que existe uma TV instalada nesse local para reproduzir a mídia. Contudo, trata-se de um ambiente de circulação, mesmo com as portas encostadas e com a acústica inadequada.

Contudo, essa integração em nosso entender torna-se difícil, tendo em vista que não há aula no período destinado a esse planejamento. Contudo,

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também precisamos pensar sobre como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física (Ball, 2006, p. 26)

Um importante desafio: trazer todos os atores da escola a participarem da política, como sujeitos ativos do processo.

No que se referem aos documentos político-normativos, a Constituição Federal-CF/1988 no seu Art. 206, item VI, prevê “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). Na LDB 9394/1996 (Brasil, 1996), no seu art. 3º, item VIII, enfatiza o explicitado na CF, alargando para a legislação do Município, por exemplo.

Em Duque de Caxias, podemos citar a Lei 2.864 de 2017 e a Lei 3.254/2022, que dispõem sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias e dá outras providências (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2017b; 2022).

A lei está posta, mas o processo democrático no contexto escolar e atuação da gestão para que isso aconteça, dependerá não apenas a forma de escolha, mas das pessoas que estão na direção, seja no nível macro, quanto no nível micro. No tocante ao processo de escolha, perguntamos a representante do sindicato sobre essa relação com a gestão democrática. Ela fez a seguinte declaração:

A gestão democrática não se encerra na eleição, elege-se uma direção, mas essa direção tem que ser pressionada, para fazer funcionar a democracia na escola/creche, para que a comunidade escolar possa de fato decidir junto com a direção os destinos daquela unidade escolar, como por exemplo, brigar pela obra de manutenção, pela falta de água, por melhor alimentação, por concurso para professores e funcionários, pela climatização que tem que ser resolvida, pois com essas mudanças de temperatura, o calor é infernal. (Transcrição da entrevista concedida em 10/05/2024 – representante sindical)

Trazer a fala de uma representante sindical para este trabalho contribui para percebermos o lado crítico da temática explorada de uma forma mais ampla, para além da escola pesquisada. Ao mesmo tempo, devemos entender que muitas ações não dependem do diretor escolar, como concurso, por exemplo, mas de instâncias superiores, o que o torna um agente passivo do sistema, embora ocupe o cargo máximo da escola.

Ball, Maguire e Braun identifica o sindicato como ator crítico da política. Por isso, esses autores relatam que:

é importante não superestimar o papel dos críticos de políticas, como representantes e ativistas sindicais, mas eles contribuem para o trabalho em política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política em certos momentos; ou seja, momentos em que as políticas ou as traduções das políticas ameaçam os interesses dos membros (2016, p.90).

Concernente à citação, sobre o termo “ameaçam”, vale informar, que no período que estávamos fazendo a pesquisa com a escola, no fim de março de 2023, os professores da Rede de Duque de Caxias entraram em greve. Conforme exposto no site²³ do SEPERJ, a reivindicação seria reajuste salarial, concurso público e regularização do pagamento. Sobre isso, no Planejamento Integrado de 05/03/2024, houve abertura de pauta para discussão sobre a reposição das aulas. Como se trata de uma das atribuições do diretor controlar a frequência dos servidores, ficou sob a sua responsabilidade atuar junto aos professores para conduzir um plano que melhor atendesse a todos.

Diante do trabalho do gestor escolar que exige interlocução permanente com a comunidade interna e externa e que na ótica de Ball, Maguire e Braun (2016, p.77) “diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política”, sustentar a gestão sob base democrática é um desafio que merece ser perseguido diariamente. Esse posicionamento faz nos lembrar das palavras de Lima (2018, p.24), em que ele diz:

a gestão democrática da escola é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas, a questão crucial a ser pesquisada e respondida, a cada momento e em cada contexto escolar concreto, é a de saber quão democrática é, e está sendo, a legalmente instituída e discursivamente onipresente gestão democrática da escola.

O autor enuncia considerações relevantes para pensarmos como estão sendo atuadas as políticas de gestão democrática e de pessoas na escola, partindo do princípio de que as relações entre as pessoas se estabelecem e se entrecruzam em várias de suas partes: seja na direção, seja em sala de aula, seja no horário do recreio, no refeitório, na

²³ Conferir: <https://seperj.org.br/rede-municipal-de-duque-de-caxias-entra-em-greve-a-partir-desta-quinta-feira-dia-25/> acesso em 23/09/2025

quadra, ou em quaisquer outros nos quais haja liberdade, livre pensamento e respeito ao próximo.

Passamos para a escuta de duas professoras a respeito da gestão democrática na escola. Vejamos como elas se posicionaram.

Tem, tem! A Rita tá se esforçando aí, ela escuta, assim, a gestão tem sido bem democrática, mesmo quando eu não concordo com algumas coisas, mas tá sendo coletiva. (Transcrição de entrevista concedida pela professora a integrante do projeto “guarda-chuva” – professora “A”.)

Ah, Silvia, tem ocorrido gestão democrática na rede de Caxias? É a primeira pergunta. Tem que democratizar essa democracia. A gestão democrática apesar da lei, (1:48:37) ficou só na lei. (Transcrição de entrevista concedida a integrante do projeto “guarda-chuva” – professora “B”.)

Podemos inferir que as professoras não demonstram firmeza para afirmar que exista gestão democrática nos espaços em que elas atuam. Uma das professoras afirma que há lei de referência para a gestão democrática, mas na prática não acontece. Atuar a política de gestão democrática no espaço escolar não deve se resumir e analisada simplesmente pelo discurso, mas pelos atos que atravessam o cotidiano escolar, como as atitudes capacitistas, racistas ou de quaisquer preconceitos ou não. E outras. Mas, quando se atua com democracia os sujeitos são protagonistas do processo. Para Bobbio (2004, p.47) não se pode separar o conceito de democracia de direitos do homem. De acordo com o seu entendimento, “Se se elimina uma concepção individualista da sociedade, não se pode mais justificar a democracia do que aquela segundo a qual, na democracia, os indivíduos, todos os indivíduos, detêm uma parte da soberania”.

Ao pensar em gestão escolar, considerando as palavras de Bobbio (2004), podemos refletir que deve haver um posicionamento livre daqueles que participam da escola, de forma imparcial e justa, no qual a representação coletiva, deve ter como base o conjunto dos anseios dos indivíduos. Sendo assim, cada pessoa tem o seu papel e importa no Estado democrático.

Por isso, quando não se concebe, por exemplo, o direito do aluno com deficiência de aprender juntamente com outros alunos sem deficiência na sala regular, consequentemente, não se está atuando a gestão de forma democrática. Ou mesmo grupo na escola, de professores, de responsáveis, de alunos agindo contrário à sua participação nesta sala, com a retórica de que “eles atrapalham”. À vista disso, nega-se para esses sujeitos um direito social que deveria ser para todos os cidadãos, ainda mais em se tratando de um espaço público de educação.

Como último ponto a considerar, antes de seguirmos para o próximo item - ao tratarmos de política de gestão de pessoas e gestão democrática - refere-se ao trabalho do gestor escolar relacionada ao seu processo de formação. Nesse aspecto, acreditamos ser importante o desenvolvimento consciente do sujeito construída nas interações sociais para se pensar a política atuada na relação com o outro. Nesse contexto, recorrendo a Vigotski (2023), quando este autor trata do refazimento do ser humano, na sua concepção, a educação, numa abordagem integral do indivíduo, seria o caminho para a formação consciente de novas gerações. Nesse caminhar, procuramos situar a diretora da escola no seu percurso formativo. Vejamos, em seguida, a sua colocação sobre algumas perguntas sobre o tema. Num primeiro questionamento, perguntamos a ela sobre a sua formação para atuar no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ela respondeu:

Então, em relação ao processo de formação.
 Hoje mesmo conversava com a minha orientadora.
 Eu não sei como está o processo de formação hoje, a nível das escolas normais, e a nível das faculdades mesmo, de pedagogia, coisa do tipo.
 Não sei como está a cadeira hoje acadêmica, se tem disciplinas voltadas para o assunto.
 Não sei mesmo.
 Hoje eu mesmo me questioneei sobre isso, até vou procurar saber.
 Mas eu particularmente, quando eu fiz a minha formação de professores, eu fiz uma disciplina eletiva.
 Eu já estava tentando lembrar o nome, mas não consegui lembrar o nome.
 Já faz um tempinho, né?
 Vai fazer trinta anos daqui, há dois anos.
 É, há pouco tempo.
 Mas eu fiz uma eletiva, e na época chamava educação especial, ou coisa que o vale, entendeu?
 E até falei com ela.
 Tinha várias eletivas.
 Tinha dança, tinha sei lá o quê.
 Eu falei assim, não, eu quero estudar aquilo ali.
 Então, já há trinta anos atrás, já era um assunto de meu interesse, né?
 Então, eu fiz aquela eletiva e tive boas experiências durante o meu estágio.
 Foi bastante interessante.
 Depois, atuando diretamente em sala de aula, e a gente procura se aprofundar.
 Procura ler mais, entender melhor sobre diversos assuntos.
 Porque as deficiências são várias, né?
 Então, a gente não pode se limitar a uma só.
 Então, assim, em relação à minha formação, o que eu tenho de formação foi essa da minha formação de professores.
 Mas em relação à vivência e em relação aos estudos particulares, né?
 São muitas leituras para gente poder entender um pouquinho de cada universo, né?
 Um pouquinho, eu digo, porque eu não sou especialista em cada área, né?
 Mas a gente lê bastante, a gente, além das leituras, a gente troca bastante.
 E a prática também da sala de aula nos leva a bons resultados, graças a Deus, né?
 Eu tenho bons frutos para poder citar, né?

Então, em relação à minha formação é isso. (Transcrição de entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Em outro momento, perguntamos se a Secretaria Municipal de Educação oferta formação de gestores para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Ele se posicionou:

Então, eu participei do curso de gestão.
No curso de gestão teve um módulo que tratava do assunto, entendeu?
Então, acho também que é valioso, né?
O que veio de informação, o que é tratado.
Anualmente, elas nos dão orientações, né?
De como a gente tratar aquele ano letivo ali em relação a esses alunos, entendeu? (Transcrição de entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Como podemos observar nas palavras da diretora, no que tange à sua formação, pensando na sua atuação no contexto da educação inclusiva, ela perpassa pelo curso formal, suas experiências no estágio, vicências enquanto professora e cursos ofertados pela SME²⁴. Toda essa trajetória de formação da diretora, quanto dos demais atores que trabalham na escola tem relação no lidar deles com as políticas atuadas na coletividade e no debate com o intuito de convergir planos de ação que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

De todo modo, atuar políticas sob uma perspectiva democrática, de maneira a envolver as pessoas nesse processo e que reverberem num contexto escolar inclusivo significa um desafio contínuo na escola pública na medida em que existem muitos obstáculos na sua concretização (Lima, 2018).

Perseguir uma gestão, tendo como preceito uma escola inclusiva fora de uma base democrática que a sustente, além de ter no quadro de pessoal sujeitos que não respeitem o outro nas suas diferenças, torna-se frágil quaisquer políticas que tenham a intenção de contemplar a todos no convívio escolar. Esse convívio não deve se resumir, em relação aos alunos com deficiência, a apenas estar no cotidiano da escola, mas, sobretudo, que eles tenham participação ativa no contexto escolar. Sendo assim, faz-se necessário que a comunidade escolar (re)conheçam o potencial desses alunos no tocante ao seu processo de aprendizagem.

Contudo, partindo do princípio que o gestor escolar lida com pessoas e tem a incumbência de liderá-las, há necessidade de criar estratégias, com a participação de toda

²⁴ Em relação ao curso de formação de gestores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, inserimos informações sobre o referido curso no APÊNDICE F.

a comunidade, de maneira que o aluno com deficiência seja tratado como uma pessoa que tem total condição de aprender em detrimento de uma perspectiva capacitista.

c) Política de ausência do vice-diretor

De antemão, vale destacar as atribuições do vice-diretor, conforme Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias, conforme seu art. 15 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015c):

- I- substituir o Diretor em seu impedimento eventual exercendo as suas atribuições exceto o disposto no inciso X do artigo 12;
- II- cumprir, no desempenho de suas atribuições específicas, todas as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
- III-participar com o Diretor de todas as atividades, garantindo a viabilização das ações planejadas;
- IV-cumprir as atribuições da Equipe Diretiva.

No rol das atribuições, cabe destacar a sua importância para um trabalho em conjunto com o diretor. E na ausência dele, o seu papel significativo de assumir as responsabilidades inerentes a direção. Em face disso, não há como desconsiderar a falta desse profissional em muitas escolas do município de Duque de Caxias, incluindo a escola pesquisada.

Ao acessarmos o Decreto nº 6.743, de 02 de janeiro de 2017, que traz a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, tomamos conhecimento que algumas escolas estão contempladas com o cargo de vice-diretor e outras não (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2017a). A partir da leitura do documento, da conversa com atores da escola e de outras pesquisas realizadas não tivemos um posicionamento firmado sobre esse assunto. Nas palavras da orientadora pedagógica, ela dá indícios que o critério seria o quantitativo de alunos.

Isso. E se tivesse a adjunta também. Agora não tem mais, de acordo com o número de alunos na escola.

Tem um critério administrativo para ter a... Uma vice-diretora. (Transcrição da entrevista concedida em 10/12/2024 – representante da equipe pedagógica)

Esse quantitativo, embora não esteja explícito na fala, apuramos, em conversa na escola, que deveria haver mais de 500 alunos para ter esse cargo na estrutura

organizacional. Outro critério, também dito seria o número de turnos abrangidos, no total de 3. Em nosso entender, pesa o aspecto orçamentário, levando em conta que o gasto com a função do vice-diretor para os cofres da prefeitura representa o valor de R\$700,00 (setecentos reais) por mês, conforme Lei nº 3.345, de 14 de setembro de 2023 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2023a).

De todo modo, trata-se de uma política que independe da escola, mas da prefeitura de sua jurisdição. Contudo, ela influencia o processo de gestão escolar, uma vez que sobrecarrega a diretora, pelo excesso de demandas que lhe são atribuídas, por conseguinte, não podendo compartilhá-las com uma substituta. Esse reflexo, podemos notar na fala da diretora da escola, conforme trecho a seguir:

Eu acredito que se eu tivesse uma figura como vice,
eu conseguiria ter mais tempo para outras questões que eu gostaria de ter.
Que são alguns projetos que eu gostaria de desenvolver,
que aí, por conta da demanda administrativa,
eu acabo não desenvolvendo alguns outros projetos que eu gostaria de verdade
de desenvolver
enquanto escola.
Embora eu tenha minha equipe pedagógica,
mas eu sou pedagógica, né?
Eu sou escola. Eu sou chão de escola.
Então, eu gostaria de ter mais tempo para poder desenvolver certos projetos,
entendeu?
Que estão no meu plano de gestão, estão aqui nas minhas mãos,
querendo ganhar vida, mas por outras questões administrativas,
eu acabo não conseguindo ter tempo para poder investir. (Transcrição
entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Essa mensagem demonstra que por mais que se tenha intenção de desenvolver um projeto significativo que possa beneficiar atores da comunidade escolar, muitas vezes as políticas estabelecidas pelo sistema (no caso o Município) acabam tolhendo aquele que está à frente do processo, de torná-la exequível. Nesse caso, há influência dos contextos externos, das autoridades locais, das quais as escolas podem contar com o seu apoio ou não (Ball; Maguire, Braun, 2016).

Assim, a partir das palavras da diretora, percebemos que a política de ausência do vice-diretor para determinadas escolas do município afeta a atuação daquele assume a direção. Nesse aspecto, em nossa concepção é preciso entender o contexto da rede escolar para a criação de uma política como essa, pois cada qual tem realidades diferentes para além de indicadores quantitativos de alunos e turnos de funcionamento. Isso, nos leva a refletir quando Ball em entrevista concedida a Mainardes (2009, p.306) diz: “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores

escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”.

Grosso modo, vislumbramos que a política, que temos tratado nesse item, antes de sua publicação, deva caminhar numa perspectiva em que o contexto escolar seja contemplado nas suas múltiplas dimensões e diferenças. Como Ball, Maguire e Braun (2016, p.35) dizem: “Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas tem histórias específicas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e de desafios e de aprendizagem”.

Cada escola tem as suas peculiaridades, a sua história. Inspirados nas palavras dos autores, passamos para a análise da próxima política.

5.7.2. Gestão das atividades administrativas e suas conexões às atividades pedagógicas

As atividades meio e fim não devem estar dissociadas no contexto escolar, na medida em que ambas são essenciais para a aprendizagem dos alunos. Nós, que já estivemos dos dois lados, sabemos a importância de cada uma delas nesse processo. Por isso, entendemos, que a relação entre os profissionais, tanto de um lado como do outro não deve ser alicerçada pela dualidade, mas ao contrário, pela união e diálogo. No que tange às atividades as quais trouxemos anteriormente, de acordo com Paro (2015) não devem ser tratadas como mutuamente exclusiva. Para ele, “se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo (p.25).

Deste modo, devemos considerar que as ações que ocorrem na esfera administrativa afetam o trabalho pedagógico e conseqüentemente na relação de ensino. Para esta categoria, focamos em quatro políticas, que analisamos na sequência: política de infraestrutura escolar, política de contrato de trabalho, política de gestão do transporte escolar, política de gestão dos recursos orçamentários.

A diretora da escola não conta na sua equipe com uma vice-diretora, uma vez que a política do Município de Duque de Caxias adota critérios para tal fim, conforme já informamos. Contudo, esse profissional faz falta para a gestão escolar, considerando que seria um substituto para aquele que ocupa o cargo de direção. Além do mais seria mais uma pessoa para contribuir com o planejamento escolar no contexto de uma escola com perspectiva de educação inclusiva. Como afirmado pela diretora da escola, já exposto

nessa pesquisa, a falta de um profissional na vice direção sobrecarrega o seu trabalho e a impede de realizar outros trabalhos. Assim, propostas que beneficiariam o aluno no cotidiano ficam “engavetados”. Em vista disso, quantos mais projetos a escola pudesse colocar em prática, conseqüentemente, mais alunos se beneficiariam na sua vida escolar, dentre eles aqueles que tenham deficiência.

a) Política de infraestrutura escolar

A edificação da escola representa condição *sine qua non* para o desenvolvimento do trabalho escolar. Como já informamos, a escola com a qual pesquisamos tem origem na década de 1920, sendo que a sua estrutura apresenta gargalos em termos de acessibilidade, com falta de rampas, piso tátil, dentre outros.

Em relação aos documentos político-normativos, a Lei 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação, cita a infraestrutura da escola em 5 ocasiões, referindo-se ao seu aspecto estratégico e a sua importância como indicador de qualidade para a educação básica (Brasil, 2014a). A Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, informa no seu art. 53: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015).

Podemos notar que as Leis nacionais ora mencionadas não se omitem em seus textos ao sinalizar a relevância da infraestrutura, seja para o aspecto pedagógico, seja para o viver do sujeito de forma plena. Em se tratando da esfera municipal, trouxemos trecho do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias que aborda tal aspecto. Para esse documento deve-se:

Definir em regime de colaboração entre as Secretárias Municipal de Obras, Secretaria de Urbanismo, Secretaria Municipal de Planejamento e Secretaria Municipal de Educação a criação de Lei Municipal que regulamente critérios de infraestrutura para construção com acessibilidade e ampliação de prédios Escolares com base nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura do Ministério da Educação (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a, p.60).

A atuação da política de infraestrutura extrapola as ações inerentes da gestão escolar, em que pese o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que prevê recursos para obras, que abordamos na política de gestão de recursos orçamentário-financeiros. Obras maiores dependerá do setor da prefeitura que trata dessa demanda, mas é importante destacar que existem outras escolas na Rede, cada qual com os seus

problemas. Podemos refletir sobre esse cenário a partir das palavras da representante do sindicato em que ela diz:

escolas, com a situação da climatização, as escolas são verdadeiros fornos e, nessa época de calor o ventilador não suporta e há muitos ventiladores com defeito. Já encontramos salas em que dos quatro ventiladores, apenas dois ou um funcionam e a promessa de que vai se climatizar, se colocar ar-condicionado nas escolas, elas estão esquecidas. A gente tem casos de escolas que foram construídas, Inauguradas, com a estrutura pronta para o ar-condicionado e o ar-condicionado não chegou. E o contrário também, escolas que não têm estrutura e o ar-condicionado chegou. Entendi (pesquisador). Então, é um caos, quando chove, chove fora, chove dentro. Escolas, inclusive, recém-inauguradas, mas há muitas outras. A estrutura é inadequada e precárias, o que atenta contra a qualidade do ensino, das condições de vida do aluno, do professor e dos funcionários das UEs. (Transcrição de entrevista concedida em 10/05/2024 - Representante do Sindicato)

Em termos de infraestrutura, trata-se de um tema que deve estar sempre em voga, pois, relaciona-se com a acessibilidade dos alunos no espaço escolar, considerado como um direito humano (Silva Filho; Kassar, 2019).

A seguir anunciamos o posicionamento da diretora, quando lhe perguntamos sobre o seu planejamento para infraestrutura da escola exposta no seu plano de gestão. Ainda que extensa preservamos as suas palavras na íntegra:

Em relação à quadra poliesportiva coberta, está saindo agora, né?
Muito bem, parabéns. (pesquisador)
A sala de recursos com acessibilidade, acredito que...
Não sei se a gente vai conseguir fazer para esse ano, porque nós temos a dificuldade do espaço físico mesmo, mas uma sala de recursos que fica no segundo andar me incomoda muito, mas é uma questão de espaço físico mesmo.
A gente ainda não conseguiu descer com essa sala de recursos, mas eu tenho essa pretensão, tá?
Em relação à melhoria do mobiliário dos alunos, já conseguimos melhorar bastante coisa.
Agora está faltando o mobiliário da educação infantil, porque eu estou em busca de um mobiliário novinho para a educação infantil. Já houve a melhoria magnífica do mobiliário do refeitório, tanto para os alunos da educação infantil, quanto para os alunos do ensino fundamental, sem dúvida nenhuma. Já tentei por várias vezes o sanitário e pia adequado para a educação infantil. Quando eu digo tentei, tentei com a secretaria de educação, mas não consegui. Então vamos fazer com verba própria, né?
É aquilo que eu falo que às vezes você acaba gastando dinheiro com alguma coisa que poderia vir, mas já que não tem para vir, a gente gasta com a nossa verba, porque é importante, visto que nós temos quatro turmas de educação infantil,

e como eles são menores, eles precisam de banheiro de pia e sanitário adequado. Se tem uma necessidade, tem prioridade, né?
 É uma necessidade que a gente vê que tem essa demanda.
 Em relação ao pavimento do passamento em torno da unidade escolar, é outra coisa também que eu voltei a ver essa semana, inclusive já fotografei para poder a gente solicitar essa questão para a Secretaria de Obras, embora eu sei que a demanda da Secretaria de Obras está grande por conta das chuvas que tem acontecido na região, mas a gente tem que fazer a nossa parte, tem que informar, tem que solicitar. Reforma na cozinha, houve uma reforma hidráulica, mas a gente ainda precisa de mais coisas lá para serem feitas, mas já houve uma reforma hidráulica que estava com uma infiltração e já foi sanada, mas a gente ainda precisa fazer mais coisas, então é isso. Transcrição de entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Observem que a diretora enumerou várias demandas a serem realizadas na infraestrutura da escola. Um dos pontos positivos destacados refere-se à obra concluída da quadra coberta. Construção de significativa relevância para as aulas de educação física e como espaço para a realização de eventos escolares. Ou seja, benfeitorias que não devem estar dissociados dos trabalhos pedagógicos.

Além da necessidade de melhorias relacionadas no Plano de Gestão, existem aquelas que acontecem no cotidiano e precisam de ação rápida. Sobre isso, vale descrever um episódio que vivenciamos num dia de visita à escola. Tal acontecimento diz respeito ao furto de cabos que aconteceu no seu interior e que deixou algumas salas de aula sem condição de funcionamento. Diante dessa situação, a diretora teve que agir rápido, pois, foge o planejamento. Ela precisou fazer boletim de ocorrência junto a Polícia Militar, além de chamar profissionais da área para sanar os problemas tratadas como urgentes, na medida em que afetava o ensino.

Adiante, retiramos um trecho do diário coletivo, no qual uma das pesquisadoras retrata uma atividade que aconteceu na sala, que se referia aos desejos dos alunos, os quais, conforme relatado no diário estavam relacionados às melhorias na infraestrutura da escola, configurando um aspecto interessante de reflexão e análise na pesquisa voltada para a gestão (Diário Coletivo).

Atuar na infraestrutura escolar não pavimenta apenas o trabalho relacionado a edificação, reparos, manutenção do prédio, mas os seus resultados para as condições adequadas para a prática pedagógica. Além de dar condições para a acessibilidade das pessoas com deficiência, tanto as que vivenciam a escola no seu cotidiano, quanto aquelas que a visita seja para quais fins.

Em se tratando de uma escola que tenha como perspectiva a educação inclusiva, devemos considerar o enfoque pelo gestor escolar e toda a comunidade para um trabalho que vise articular às condições de infraestrutura da escola às necessidades dos sujeitos que nela circula, estuda e desempenham as suas atividades profissionais em consonância com as legislações vigentes. Lembramos que esse eixo destacado representa acessibilidade e desse modo, por sua importância, torna-se ponto inegociável quando vislumbramos a democratização do acesso a todas as pessoas. Na medida em que se nega a acessibilidade, dificulta a circulação do aluno com deficiência no espaço escolar e de certa forma o afeta na sua integração com o outro e consequentemente a sua aprendizagem, pois infraestrutura é toda a edificação escolar, ou seja, toda a estrutura para atender as demandas pedagógicas e administrativas da escola.

b) Política de contratos de trabalho

A Nova Gestão Pública (NGP) deflagrada no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, seguindo o modelo empresarial, adotou alguns princípios, dentre eles podemos destacar a terceirização dos serviços (Oliveira, 2015). Sobre terceirização, (Antunes; Druck, 2015) relatam que se trata de uma forma de precarização do trabalho.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 37, item IX, prevê a “contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (Brasil, 1988). Em relação ao Município de Duque de Caxias, há a Lei nº 1922, de 08 de dezembro de 2005 e suas alterações que estabelece as normas para a contratação temporária de pessoal no âmbito do interesse público (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2005).

Nesse contexto, no qual se permite mais de um tipo de contrato de trabalho a atuação política deve se ater a constituição de um ambiente respeitável e harmônico, independente se o profissional é concursado ou não. Ao atuar nessa perspectiva, prevalece o sentimento de pertencimento e isso contribui na relação dialógica com o outro.

Contudo, pela experiência cotidiana, sabemos que existem posicionamentos antagônicos que precisam ser registrados. Nesse bojo, trouxemos a fala de uma professora sobre contrato em duas situações:

Situação 1:

E agora, com essa quantidade de contratos.

Se você se sentar com uma contratada e perguntar qual vai ser a proposta da rede, pode ser que a grande maioria nem saiba. Entendeu?

Situação 2:

Não era nem uma professora da escola. Não, foi um contrato. Me parece que ela é contrato ((Transcrição de entrevista concedida pelas professoras a integrante do projeto “guarda-chuva”))

Notamos pelas falas uma conotação de desprestígio em relação a outra professora pelo seu *status* de contratada. Por outro lado, há a preocupação da falta de professores estatutários em detrimento de contratados, pelas consequências que essa condição resulta no cotidiano escolar, conforme exposto pela representante do sindicato:

Seria ideal que o governo mantivesse um canal de diálogo frequente, para que apresentássemos as situações que vemos nas escolas. Em Campos Elíseos há uma creche maravilhosa que foi inaugurada e beneficiada com tudo que deveria ter.

Mas, essa creche só possui uma professora estatutária. As mediadoras que atendem às 180 crianças são apenas contratadas. Deveria ter pelo menos 14 professoras concursados/estatutárias, para atuar nessa creche recém-inaugurada.

Todo o pessoal é contratado, é isso? (pesquisador)

Sim! E todas elas dobram. São 7 agentes de creche que fazem o papel de duas, porque a creche funciona o dia inteiro.

A preocupação da diretora é que mudando o governo, as contratadas podem mudar também.

Pode ser que não tenha mais essas professoras,

E a grande preocupação dessa diretora é que ela é que faz a formação dessas agentes de creche.

Ela está construindo uma equipe perfeita, com toda aquela estrutura e com todo o conhecimento.

(Transcrição da entrevista concedida em 10/05/2024 - representante do sindicato)

Quando não prevalece uma política municipal que tenha prioridade o concurso público, conseqüentemente, devemos considerar que pode haver fragilidade na atuação de uma política de relação de trabalho com maior prazo, haja vista a rotatividade que acontece, tendo em vista a insegurança pelo prazo determinado estipulado no contrato. A seguir, para se ter conhecimento da situação dos profissionais da escola quanto ao tipo de contrato elaboramos os quadros 14 e 15.

Quadro 14: Mapeamentos dos funcionários da área administrativa da escola

Funcionários administrativos	Quantidade	Efetivo (estatutário)	Tipo de contrato
Auxiliar de serviços gerais	6		DE SÁ
Agente de apoio à inclusão I (concernente à área pedagógica)	7		PSS 8h
Atendente (auxiliar de secretaria)	2		GAIA

Monitor de transporte e apoio escolar	6		PSS
Cozinheira	4		HOME BREAT
Agente de Apoio a inclusão II (concernente à área da enfermagem)	2		PSS
Vigia	2		GAIA
Porteiro	2		GAIA
Motorista	3		SEM INFoRMAÇÃO
Inspetores	4		PSS ²⁵

Fonte: Direção da escola

Esse mapeamento é importante para que o gestor tenha conhecimento da equipe que pode contar na área administrativa e quais os tipos de contratos que estão em vigor, de maneira que ele possa atuar o planejamento escolar em consonância com as demandas apresentadas.

Quadro 15: Mapeamento do quantitativo de professores e equipe pedagógica

Cargo	Quantidade	Efetivo (Estatutário)	Contratado PSS
Professor II	22	18	4
Professor Especialista (Orientador educacional)	1	1	0
Orientador Pedagógico	2	2	0
Professor I	1	1	0
Professor de Informática Educativa	1	1	0

Fonte: Direção da escola

A partir das informações no quadro 14, podemos observar que na área meio a totalidade é de funcionários contratados, enquanto na área fim há predominância de servidores sob o regime estatutário, conforme quadro 15.

No bojo dos contratados mencionados no quadro 14 vale sublinhar aquele referente ao Agente de Apoio à Inclusão I. A pessoa que exerce essa função, tem que, prioritariamente, apoiar o estudante com deficiência na execução das atividades pedagógicas, entre outras, conforme Edital 001/2022 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2022).

²⁵ PSS – Contrato de Processo Seletivo Simplificado. Trata-se de um contrato temporário, via Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no qual o trabalhador fica atrelado a esse regime trabalhista, não lhe garantindo estabilidade no serviço público.

Entendemos, que é muito complexo para o professor ministrar a aula com mais de 25 alunos, incluindo aqueles Público da Educação Especial. Por isso, a importância de um profissional de suporte para contribuir nesse aspecto. Contudo, ao pensar no processo de aprendizado do aluno com deficiência na sala regular, essa política de contratação seria o melhor caminho? Lopes e Mendes (2023), em seus estudos no faz refletir que em vez de um profissional especializado para trabalhar em conjunto com a professora da sala de aula, contrata-se tais profissionais de apoio, que de certo modo diminui o gasto financeiro do município. Por outro lado, cresce o número de processos de judicialização para se ter esse profissional na escola, quando na sua ausência em sala que tenha aluno com deficiência. Esse dado nos foi confirmado, conforme registrado no diário, em visita à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, sala da DAIE em 14/11/2023.

De todo modo, atuar a política de contrato na esfera pública denota lidar com a situação frágil exposta por um tipo de trabalho que já faz parte do cotidiano escolar.

A flexibilização no contrato de trabalho contribui para o plano de gestão do gestor escolar no cotidiano da escola? Acreditamos que não. Tais contratos de trabalho por tempo determinado, tanto na área meio quanto na área fim, em nossa experiência na área educacional, não ajuda no planejamento de gestão, haja vista a rotatividade que pode ter com esses funcionários. Em nossa concepção, para que esses funcionários construam o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, torna-se importante a sua vivência nesse local que acontece de forma processual.

No contexto da escola inclusiva, levando em consideração que o sujeito mediante contrato por prazo determinado, ocupa definida função, como, por exemplo, Agente de apoio à inclusão I ou II, ou como professor, a sua participação na vida escolar terá tempo fixado. Isso, de certa forma afeta a gestão do diretor e de sua equipe que terão de conviver com a alternância de funcionários, o que dificulta um planejamento a médio e longo prazo num convívio de trabalho que tem relação com o entendimento da cultura institucional por parte daqueles que adentram a escola. Por outro lado, podemos mencionar a falta de continuidade com as conexões estabelecidas com os alunos, e aqui destacamos aqueles que tem deficiência, bem como devemos situar o (re) trabalho no tocante aos cursos de capacitação ofertados pelo Município a essas pessoas, tendo em vista que elas não podem seguir no cotidiano escolar devido ao prazo estipulado em contrato.

c) Política de gestão do transporte escolar

A locomoção é condição fundamental para que o sujeito possa se deslocar até o seu destino. Para aquele que tenha algum tipo de mobilidade reduzida, alguma deficiência ou a depender do lugar onde se encontra a moradia, o transporte escolar é essencial para que o aluno possa estar na escola e ter direito à educação formal.

Assim, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência uma das estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014, diz respeito à manutenção e à ampliação de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas (Brasil, 2014a).

No tocante ao Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias enunciamos o trecho a seguir: “garantir transporte Escolar adaptado, próprio da Prefeitura, aos estudantes com necessidades especiais e ao seu acompanhante, de forma a viabilizar o acesso e a permanência na Escola e o acesso aos bens culturais” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a).

Na escola pesquisada, deparamos em algumas visitas com as vans chegando com os alunos com deficiência. Ao observarmos essa realidade, percebemos a importância dessa política para aqueles que dependem do transporte escolar. A alegria das crianças tem um simbolismo marcante nesse processo, sendo que essa política tem sido atuada de forma que as pessoas que dependem desse transporte possam ter acesso. Vejamos as palavras da diretora quando a indagamos sobre o transporte escolar:

O transporte escolar é destinado apenas, sim, para alunos com deficiência.
E não quer dizer que toda e qualquer deficiência.
Porque tem uma questão de mobilidade, tem questão de distância da unidade escolar.
Não pode ser nem tão perto, nem tão longe.
Tem uns parâmetros, entendeu?
E se existe algum critério específico para que seja garantido, né?
Os critérios, assim, a gente encontra a unidade escolar, informa a coordenadoria de transporte,
que é o CONTRAN, que é uma coordenadoria interna da Secretaria de Educação.
A gente preenche e aí fala qual é o CID do aluno, qual é a necessidade do aluno.
E aí eles vão analisar e dar o deferimento, entendeu?
Então, visto que é a nossa unidade escolar, eu falo que hoje ela conta com três vans escolares,
sendo elas uma adaptada, adaptada para a cadeirante, né?
Então, se nós temos três vans, eu particularmente só conheço a nossa escola com três vans,
é porque de verdade a gente tem essa demanda.

Nós hoje contamos com cinquenta e poucos, né Pri?... , que a gente fez as contas outro dia.

Acredito que cinquenta e dois alunos com deficiência de maneira geral, não só alunos das classes especiais, mas também alunos inclusos.

Claro que não são esses cinquenta e poucos, acho que são cinquenta e dois, que tem essas necessidades, a questão da locomoção e tudo, né?

Então, quem tem essa necessidade é atendido pelas vans. (Transcrição de entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

Conforme exposto pela diretora há questões burocráticas que a escola deve atender para que o aluno possa se beneficiar do serviço do transporte escolar. Pelo quantitativo de alunos com deficiência relatado pela diretora a atuação dessa política pela gestão se faz necessária e efetivo. Abaixo, como demonstrativo, elaboramos o quadro 16 sobre o transporte escolar.

Quadro 16: Transporte escolar

Transporte	Quantidade	Tipo
Vans	3	Sendo 1 adaptada para alunos com mobilidade reduzida

Fonte: Direção da escola

Não se trata de um número significativo, mas considerável, pelo número de escolas da Rede e pelas dificuldades encontradas pelas escolas em suprir as suas demandas.

Possibilitar a locomoção para os alunos com deficiência é fator essencial para uma gestão de uma escola inclusiva. Atuar uma política de transporte escolar, de modo que o aluno tenha o direito de ir e vir, lhe possibilita frequentar a escola e aprender. Essa política faz uma diferença fundamental, principalmente, em se tratando de crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social que estão na escola pública. Assim cada vez mais se faz necessário que o gestor escolar tenha uma atuação ativa em consonância com a legislações pertinentes para assegurar a disponibilidade de transportes acessíveis que garantam o direito à educação de alunos que deles precisam para frequentar a escola.

d) Política de gestão de recursos orçamentário-financeiros

O aspecto orçamentário-financeiro é fator fundamental para o planejamento da escola durante o período anual. Em nosso entender, a discussão em torno do financiamento educacional deve sempre estar em voga, pois não há condição de desenvolvimento de uma política pública sem previsão orçamentária para tal. Em que

pese o discurso de autonomia das escolas e sua previsão na LDB 9.394/1996, art. 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996), faz-se necessário considerar o seu limite em torno da autonomia, principalmente no enfoque financeiro. Contudo, não podemos desconsiderar que “as desigualdades educacionais em nível global e a ausência de financiamento adequado dificultam a implementação de políticas educacionais”. (Ferreira; Carvalho, 2024, p.656).

Em face disso, de forma a pensarmos sobre financiamento para a educação no contexto da escola trouxemos os documentos político-normativos que tratam do assunto como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020 e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), contemplado na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pela Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. São importantes diretrizes que explanam sobre as fontes de recursos que são utilizadas na educação básica pública como forma de diminuir as desigualdades e contribuir com as atividades administrativas e pedagógicas escolares. Contudo, é importante que se fale que:

A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. (Dourado, 2007, p.939)

Embora represente uma importante fonte de recursos para as escolas públicas, o PDDE não tem atendido os seus objetivos no âmbito escolar de maneira satisfatória (Viana; Selau, 2024).

Em relação ao FUNDEB, cabe informar que se trata de um fundo que é distribuído para os municípios e governos estaduais, de acordo com o número de matrículas do ano anterior de suas Rede de Ensino, de acordo com Censo Escolar (Brasil, 2020b). Outro ponto importante, refere-se a dupla matrícula, para alunos que estão na sala regular de ensino pública e tem atendimento educacional especializado (AEE). Deste modo, fica sob a responsabilidade do município a gestão desses recursos, atentando-se que o no Art. 26, explicita que 70% dos valores recebidos deverá ser destinado ao pagamento dos profissionais da educação em efetivo exercício (Brasil, 2020b).

Ainda sobre o FUNDEB, vale destacar algumas complementações de recursos, como o VAAF – Valor anual por aluno; VAAT – Valor anual total por aluno e VAAR – Valor aluno por resultado. Focamos no último, tendo em vista que se trata de um mecanismo de indução, que dentre as condicionalidades para auferir a complementação, há necessidade do município em comprovar melhoria de gestão e aprendizagem com redução de desigualdades na sua Rede. Em nosso entender, o texto da Lei soa de forma controversa ao criar condicionantes para liberação de recursos, num contexto em nível nacional de escolas públicas de tantas especificidades. Como afirmam Gutierre e Farenzena, 2024, p.13, “por meio da criação de mecanismos de controle e de responsabilização de gestores educacionais, as políticas de avaliação dos sistemas educacionais, fomentam a cultura gerencialista no setor público.

Precisamos ter consciência sobre as reflexões das autoras, de modo que não tenhamos uma análise precipitada de como a política está sendo atuada sem um entendimento e posicionamento crítico do seu contexto.

Sob esse cenário, levando em consideração os eixos orçamentários-financeiros, convergimos nossa base de discussão para o PDDE. O referido Programa tem como uma de suas vertentes prestar assistência financeira as escolas públicas em caráter suplementar (Brasil, 2009b). De acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, art. 23, os recursos financeiros para a escola serão para a “cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2009b).

Na escola que realizamos a pesquisa a discussão sobre a utilização dos recursos provenientes desse Programa ocorrem, principalmente, no Conselho Escolar. Participamos desse Conselho no dia 17 de outubro de 2023, dentre os assuntos tratados, separamos alguns deles: Compra de materiais para o trabalho pedagógico dos professores, levando em consideração três orçamentos; - Ares-condicionados que se encontram quebrados, conserto das câmeras, goteiras em ares-condicionados, aguardo da promessa da quadra coberta. Além da diretora da escola, estiveram presentes, representante dos responsáveis dos alunos, tesoureira, secretária, representantes dos professores. Contudo, conforme Estatuto do Conselho Escolar, ele é assim composto:

I – 40% de pais ou responsáveis dos alunos matriculados na Unidade Escolar, independente da série;

II – 10% de alunos de 3ª a 8ª séries do 1º grau diurno, de qualquer série do regular noturno e do ensino especial a partir de 9 anos;

III – 30% professores regentes, equipe técnico-administrativa (vice-diretor, secretário, dirigente de turno, responsável pela sala de leitura e demais professores em exercício na Unidade Escolar;

IV – 10% Equipe Técnico Pedagógica (Orientador Pedagógico e Orientador Educacional);

V – 10% Equipe de Apoio (todos os efetivos da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias: agente de apoio escolar, merendeira, inspetor de disciplina e assistente de secretaria) (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2023b)

Nesse Conselho, no que tange aos aspectos orçamentários-financeiros, os seus membros discutem as necessidades e prioridades para a utilização dos recursos.

Os valores referenciados que servem de cálculo para o repasse do PDDE, considera-se os estudantes matriculados da educação básica, declarados no censo escolar do ano anterior ao repasse. No caso da escola que pesquisamos, situada na zona urbana, há o recebimento de R\$1.850,00. Além do valor variável per capita por aluno: Em escola pública com Unidade executora - Uex – R\$20,00; Sem Uex – R\$40,00; em escolas públicas, matriculados em classe comum – R\$100,00; em escolas públicas, com AEE – R\$20,00.

Mediante o exposto, destacamos a relevância do financiamento da educação distribuída de forma equalitária para a escola no seu processo educacional, mas ele por si só não garante que haja escolarização dos estudantes com deficiência na escola regular. Embora, potencialize o aumento do seu nº de matrículas. Nesse sentido, as políticas atuadas na escola desempenham papel importante no percurso do aprendizado do aluno, haja vista que acreditamos nas políticas locais, sem desconsiderar o discurso embutido nas políticas macro. Assim, a análise deve transcorrer, tanto a nível do Estado (Governo, município), quanto a nível do contexto escolar. Sobre isso, para Mainardes (2006, p.55) “A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. O nível micro é onde a política acontece, ou seja, o contexto da prática. Por isso, a importância de atuar a política orçamentária-financeira, coletivamente, de modo a empregar os recursos que fomenta ações administrativas e pedagógicas que culminem com a aprendizagem de todos os estudantes.

Em face disso, selecionamos algumas palavras da diretora sobre o FUNDEB e o PDDE:

Então, esses valores são recebidos pelo...
Não estou sabendo usar a palavra certa.
Chegam até a gente pelo governo federal, né?
A gente se reúne junto com o conselho escolar
pra verificar as principais urgências e demandas.

E a partir disso, a gente usa essa verba, né?
 Então, essa verba é uma parte dividida pra custeio,
 outra parte pra capital.
 E a gente tem feito o investimento desses valores
 pensando junto com o conselho escolar.
 Então, a gente compra material pra uso dos professores,
 junto com os alunos na sala de aula,
 o que mais está precisando ali,
 e outras questões da unidade escolar, né?
 Por exemplo, um bebedouro que precisa, né?
 Pra poder complementar, principalmente agora chegando o verão, né?
 E, fora isso, por exemplo,
 a gente tem várias atividades na unidade escolar.
 A unidade é uma escola muito viva, né?
 Que tem sempre muitos eventos pedagógicos, né?
 E aí a gente, que se precisa de uma...
 Como é que eu vou explicar, assim?
 De apoios, assim, pra questão do sonoro, né?
 Do som e tal. A gente conversa com o conselho escolar
 pra poder também usar esse recurso pra esse fim.
 Mas sempre pensando, assim, no pedagógico, né?
 Sempre pensando no aluno.
 E pra poder proporcionar maior qualidade.
 Então, assim, esse é o viés, né?
 A gente recebe o valor do governo federal,
 senta-se com o conselho escolar. Esse é o PDDE? (pesquisador). Isso.
 define as prioridades, as metas,
 e vai usando de acordo com as possibilidades e as necessidades. (Transcrição
 entrevista concedida em 11/11/2024 – diretora da escola)

A diretora mencionou um ponto de nitidez para os destinos dos recursos, que acreditamos ser fundamental no processo da educação: “sempre pensando no aluno”. Ou seja, investir no desenvolvimento humano.

Em se tratando do Município de Duque de Caxias, o Plano Municipal de Educação tem como uma das diretrizes:

Garantir aumento de recursos para o financiamento da educação pública no Município de Duque de Caxias de modo a possibilitar o salto de qualidade necessário para a educação em nosso Município; deixar claro o percentual da receita oriunda de impostos aplicados atualmente em educação: superar o mínimo de 35% destinado para a educação (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a, p.149)

Projetar valores e ter conhecimento de quanto vai ser investido na educação representa uma política que deve ser perseguida, porém metas não podem ficar no campo das ideias, na escrita do texto, mas sobretudo traduzida na escola para que os avanços educacionais sejam concretizados. Ao pensar na escola pública do ensino fundamental, temos como base de análise o início da formação do sujeito, que merece toda a atenção no seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, concordamos com as palavras de Dourado, em que ele diz que

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino (2007, p.940).

Em que pese as peculiaridades das escolas públicas, num país-continental, como o Brasil, faz-se necessário que os investimentos atendam as realidades locais, principalmente no tocante ao aspecto pedagógico.

Atuar a política de recursos orçamentário-financeiros na escola é muito complexo, haja visto que o financiamento para a educação pública não contempla as suas demandas de acordo com as suas especificidades. Ao tratar da educação inclusiva o PDDE direciona verbas complementares para o referido propósito com o PDDE Equidade²⁶. Nesse aspecto, cabe a direção da escola, juntamente com o Conselho Escolar se debruçar sobre as prioridades de demandas para o público da educação especial em termos de materiais, equipamentos e demais recursos para serem utilizados para potencializar a sua aprendizagem no contexto escolar.

Embora haja o discurso da autonomia da escola, o recurso originado do PDDE é insuficiente para suprir as suas necessidades sejam elas as que estão planejadas, as que acontecem de forma circunstancial, as estruturais ou de pequeno porte, como uma simples manutenção no ar-condicionado.

7.7.3. Percurso da gestão escolar relacionado com a atuação de políticas que circulam na escola e afetam o pedagógico

No livro *Pedagogia da Autonomia*, há um trecho no texto, em que Paulo Freire (2011), comenta sobre o aspecto dialético entre situação desumanizante e a sua superação na mudança do mundo. Nessa perspectiva, ele complementa:

É a partir deste saber fundamental — mudar é difícil, mas é possível — que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (p.53)

²⁶ Sobre o PDDE Equidade consultar a Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024, Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-17-de-15-de-agosto-de-2024>, acesso em 13/01/2026.

Trouxemos o referido fragmento porque ele nos provoca a pensar que a ação na escola não se resume apenas ao aspecto pedagógico, sem entrelaçarmos com o político.

Assim, ressaltamos que existem muitas políticas que circulam na escola (Ball; Maguire, Braun, 2016). Contudo, faz-se necessário entendê-las e analisá-las, para compreender como elas são atuadas no contexto da prática e consequentemente como elas afetam o trabalho pedagógico. Não se trata de um movimento linear. “A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares” (Ball, entrevista concedida a Avelar, 2016, p.7).

Nesse contexto, levando em consideração a reflexão de Freire, que citamos anteriormente, o binômio político-pedagógico, em nossa concepção, deve despertar em diretores, coordenadores, que ocupam cargos de autoridade na escola, o papel de encenar as políticas (Ball, entrevista concedida a Avelar, 2016), que podem ser delineadas por atitudes passivas ou de transformação.

Nesse percurso, adentramos na política de interlocução intersetorial, política de planejamento de elaboração de documentos institucionais, política de “artefatos políticos” e política de comunicação.

a) Política de interlocução intersetorial

A escola como espaço de formação humana, constitui-se na relação com o outro. Essa relação acontece na esfera interna, com aqueles que representam a comunidade escolar, como também com a esfera externa, pessoas que estão em outros órgãos e podem contribuir com o desenvolvimento do sujeito a partir do trabalho conjunto, relacionados com o esporte, lazer, assistência social entre outros (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Deste modo, a gestão escolar cada vez mais terá que construir pontes com outros setores, de maneira a potencializar ações que beneficiem os alunos da escola pública, no qual muitos deles, devido as suas condições de vida e vulnerabilidade social ficam impedidos de terem melhor qualidade de vida, e por conseguinte afetam o seu desenvolvimento acadêmico. Além do mais, “ao pensar a intersetorialidade como estratégia de ação integrada, reconhece-se a relevância de respostas educacionais que extrapolem os muros da escola, construídas a partir da colaboração entre múltiplos atores sociais e institucionais” (Hostins; Mantovani, 2025, p.2).

Em suma, a escola não deve funcionar de forma isolada, mas atuar numa perspectiva colaborativa para que as ações sejam construídas coletivamente.

No tocante aos documentos político-normativos buscamos alguns que destacam em seus textos a intersetorialidade para contribuir com a nossa análise. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, no item que trata dos seus objetivos faz a seguinte menção: “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008). No Decreto 12.686, de 20/10/2025, destacamos dois princípios da política nacional de educação especial inclusiva, presentes no art. 2º, item VII – “a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial” e item VIII – “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2025a). Na meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, descreve como uma de suas estratégias:

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (Brasil, 2014a)

Ao prosseguir com a intersetorialidade articulada com as políticas públicas, salientamos que em relação ao Decreto 12.686 de 2025, alterado pelo Decreto 12.773/2025, há a menção no item VIII, que trata o Art. 3º, sobre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com o seguinte teor: “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). Em nosso entender, trata-se de uma orientação inserida no Decreto visando uma ação relacionada a educação especial inclusiva, no qual seja integrada com outro órgão que contribua nesse processo, como um setor que trate da saúde, ou do esporte, da assistência social, entre outros. Ao relacionar as políticas intersetoriais aos contextos externos, podemos inferir que a atuação política na escola, pode-se constituir de diferentes interpretações (Ball; Maguire; Braun, 2016) a depender de como a prática dessa associação acontecerá na prática.

Os documentos político-normativos enfatizam sobre a necessidade de um trabalho articulado entre a escola e outros setores. Contudo, sabemos que na prática existem as dificuldades para sua atuação, pensando em ações para que as políticas públicas aconteçam. Dificuldades que podem ser percebidas na fala da diretora:

é a questão da política externa, né, a questão da saúde.
 E aí isso mexe muito com o governo municipal, o governo estadual,
 que possa ofertar de maneira gratuita, através do SUS e outras parcerias, né,
 esse atendimento para que o aluno possa ficar completo, como falei,
 com atendimento de fono, se necessário for, psicopedagogia, terapia
 ocupacional,
 para ele poder ter essa rede de apoio fora da unidade escolar também,
 para que a gente possa caminhar junto e o aluno se desenvolver cada vez
 melhor.
 Você acha que essa questão do espaço intersetorial...
 Deveria ter uma comunicação assim mais articulada com a escola?
 (pesquisador)
 É, exatamente, porque a gente até faz o encaminhamento,
 as famílias vão buscar, né, uma consulta com o neuro, por exemplo,
 só que nem sempre eles têm a garantia que eles vão conseguir.
 E se conseguem, conseguem para muito tempo depois,
 ou então se conseguem, por exemplo, o fono adequado que seja uma vez por
 semana,
 mas acaba sendo uma vez a cada 15 dias, porque outros setores também estão
 superlotados, né,
 então não estão adequando essa demanda.
 E aí o aluno que acaba de certa forma sendo prejudicado.
 Então a gente também tem essas dificuldades por questões externas, né?
 (Transcrição entrevista concedida em 11/11/2024 – diretora da escola)

Pela explanação da diretora, podemos inferir que os impedimentos em torno
 dessas crianças aumentam, na medida em que o Estado lhe nega direitos ou dificulta-lhes
 o acesso ao atendimento clínico, conforme dito.

Falamos agora sobre uma pesquisa desenvolvida por Pletsch, Sá e Mendes (2021),
 na qual elas trazem dados sobre a percepção de gestores municipais sobre a
 intersetorialidade, tendo como eixo de relação o desenvolvimento integral de crianças
 com deficiência múltipla. Adiante os seus achados:

Os dados revelaram que existe uma preocupação por parte dos gestores
 municipais em efetuar ações integradas e intersetoriais. Também indicaram
 que, em grande medida, faltam diretrizes claras sobre como proceder para
 efetivar ações intersetoriais para a promoção integral das crianças,
 considerando a sua matrícula em turmas comuns das redes de ensino.
 Sinalizaram que, de maneira geral, resolvem os desafios e os problemas
 quando aparecem (p. 8)

É possível perceber que não há uma ação coordenada no que se refere à atuação
 sobre a política de intersetorialidade, que pode ser comprovado com o trecho “resolvem
 os desafios e os problemas quando acontecem”. Como acontece em nível dos gestores
 municipais, o reflexo pode ser similar no âmbito da escola.

Nesse contexto, de acordo com o nosso diário de campo do dia 14 de novembro
 de 2023, na SME-Duque de Caxias, na sala da DAIE, fizemos o registro de que esse
 Departamento tinha a intenção de organizar um núcleo de intersetorialidade, ao mesmo

tempo iria dialogar com outros setores para viabilizar o projeto. Não temos conhecimento se o trabalho prosperou ou não, pois houve mudança na direção.

Em outro momento, na escola, fizemos o registro que tem relação com o que temos exposto na política de interlocução intersetorial. Refere-se à uma palestra ocorrida no dia 26 de agosto de 2024 por um representante do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Duque de Caxias – CMPD. O referido Conselho tem como objetivos, conforme Lei nº 2.949 de 24 de abril de 2019:

- I – propor, assessorar e deliberar sobre ações para os planos e programas do Município referentes à promoção e à defesa dos direitos da pessoa com deficiência;
- II – acompanhar o planejamento e zelar junto a todas as instâncias de decisão e poder pela efetiva implantação das ações ou medidas propostas à inclusão da pessoa com deficiência;
- III – fiscalizar a política municipal para inclusão da pessoa com deficiência, nas políticas públicas, garantindo o atendimento a suas necessidades; e
- IV – encaminhar, acompanhar e fiscalizar junto aos órgãos competentes denúncias referentes a práticas de negligência, discriminação, exclusão e violência contra a pessoa com deficiência. (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2019)

A palestra fez parte de ações da escola, vislumbrando o dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, dia 21/09, conforme Lei 11.133/2005 (Brasil, 2005).

Na plateia, estiveram presentes professores, alunos e responsáveis. Foi bem produtiva, pois, as pessoas participaram intensamente e ao final o CMPD ficou aberto para quem precisasse do seu espaço para encontros sobre o tema da pessoa com deficiência.

Nesse dia, a fala de uma mãe que tem filhos autistas na escola foi marcante. Ela teve um posicionamento, no qual demonstrou conhecimento em relação ao lidar com as suas crianças no cotidiano de sua casa. Contudo, no seu relato percebemos que não foi fácil e se deu de forma processual. Ao final, uma de suas frases me fez refletir: “Quem ajuda a cuidar de quem cuida”.

Esse movimento de levar um palestrante de um órgão externo e ser um momento para a escuta para responsáveis e alunos, além de ter sido um espaço de trocas sobre um tema vivenciado pela escola no seu cotidiano, representa uma atuação deflagrada pela gestão escolar atenta com o diálogo com outros setores.

Em face disso, trouxemos o trecho abaixo do Plano Municipal de Educação, que nos despertou a reflexão de como as escolas contemplam em seus currículos o tema intersetorial, haja vista que o referido Plano prever que “a estrutura curricular do ensino básico, em todas as suas modalidades, deve contemplar diferentes abordagens

interdisciplinares, **intersetoriais** e complementares, rumo a uma educação de qualidade, que pressupõe a busca por equidade e à valorização da diversidade (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015a, p.118, grifo nosso)

Contudo, sabemos que uma coisa é o que está escrito na legislação a outra é como viabilizá-la no contexto da prática. “Colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo (Ball; Maguire, Braun, 2016, p.21), que deve ser trabalhado cotidianamente na escola.

Acerca dessa política, que enfatizamos nesse item, lembramos que alguns documentos político-normativos reforçam sobre a necessidade da escola em fazer parcerias com órgãos intersetoriais, de modo a contribuir com a melhor qualidade de vida para os alunos com deficiência e conseqüentemente para as suas famílias. Uma gestão comprometida com a educação inclusiva deve ter ciência que a escola não dispõe de toda a estrutura que assista ao aluno com deficiência na sua plenitude. Ao mesmo tempo, o gestor deve entender a realidade de muitas dessas crianças que não tem condição de acesso a terapias e outros recursos necessários para o seu bem-estar, como atividades esportivas, de lazer, culturais entre outras.

Por outro lado, essa política não se restringe a atuação no âmbito escolar, mas em consonância com a Rede de ensino, que pode intermediar a condução e interlocução dos trabalhos entre a escola e os órgãos intersetoriais.

b) Política de Planejamento de Elaboração de Documentos Institucionais

Os atores da escola são construtores de políticas. Ao elaborar os documentos institucionais eles se manifestam por meio dos textos. Contudo, essa elaboração não está isenta de influências externas, como de documentos político-normativos nacionais e/ou municipais. A abordagem do Ciclo de Políticas ajuda-nos a ter uma análise crítica acerca dessa trajetória política nos contextos até chegar à prática escolar (Mainardes, 2006).

Dos documentos elaborados pela escola, selecionamos o Plano de Gestão biênio 2023-2024, Projeto Político Pedagógico – Planejamento – 2024. Ressaltamos que não trouxemos o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de 2009, pois a sua atualização não acontece há 16 anos, sendo que os anteriormente citados representam melhor a realidade escolar. Em relação a esse PPP, acreditamos que ele deveria ser revisado, porém,

sabemos do pouco tempo destinado para o planejamento escolar previsto no calendário municipal. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, em nosso entender, deveria propor um plano de ação, com comissões locais para induzir a atualização dos PPPs de todas as escolas da Rede. Tal defesa se justifica por acreditarmos que “o projeto é o organizador das ações sócio-psico-educativas e coloca em discussão o papel da escola, a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade e de gestão que queremos construir de forma coletiva, envolvendo todos os autores e atores” (Drago, 2011, p.444).

Dito isso, passamos a discussão e análise de alguns eixos abordados nos documentos institucionais, os quais elencamos: processo de aprendizagem, atendimento educacional especializado – AEE, plano educacional individualizado – PEI, agente de apoio à inclusão. Ressaltamos que existem outras pautas tratadas nos documentos político-normativos da escola, porém, a partir das descritas, intencionamos analisar como as diretrizes expostas neles são atuadas no contexto da gestão escolar no que se refere aos eixos destacados.

Na sequência, trouxemos alguns destaques em documentos político-normativos nacionais e municipais sobre os eixos os quais citamos para que possamos refletir que os textos políticos são resultados de interesses, de influências de grupos e a escola não está isenta das disputas que ocorrem no seu contexto (Mainardes, 2006).

Em seu art. 4º, item III, a LDB 9.394/1996, prevê atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência (Brasil, 1996), entretanto, não há uma especificação do tipo de serviço a ser realizado. O modelo atual, por muitos intitulado de AEE, começou a ser definido pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, de 2008, que traz: “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008).

No que tange à Resolução nº 4/2009, o art. 5º, ressalta que “O 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” (Brasil, 2009c). E, no Decreto 12.686, de 20/05/2025, art. 6º, estabelece que os objetivos do AEE são:

- I - qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
- II - identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso;

III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais;

IV - contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas;

V - sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial;

VI - promover condições para a continuidade de estudos dos estudantes que são o público da educação especial até os níveis e as etapas de ensino mais elevados; e

VII - fomentar e integrar as ações intersetoriais, notadamente entre as áreas que compõem a intersetorialidade de proteção social. (Brasil, 2025a)

Em relação ao Plano Educacional Individualizado - PEI e o agente de apoio, ambos estão contemplados na Lei 13.146/2015, capítulo IV, que trata do direito à educação. O primeiro, no item VII, que se refere ao Plano de Atendimento Educacional Especializado e o segundo, no item XVII, que menciona: “oferta de profissionais de apoio escolar. Além disso, a Resolução 04/2009, no art. 10, há o relato sobre a necessidade de previsão no projeto pedagógico da escola de ensino regular em ofertar o AEE. Assim no item IV deste art., expõe: “plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”. No tocante ao Decreto 12.686, de 20/05/2025, o art.12, § 2º, traz a seguinte menção: “O PAEE tem a finalidade de orientar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum, o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE, as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino e as ações de articulação intersetorial” (Brasil, 2025a).

Mediante a exposição de fragmentos dos textos documentais em sequência, cabe a reflexão que a política ao criar circunstâncias e não indicar o que fazer (Ball, 2006), nos abre possibilidades para ressignificá-la ao invés de reproduzi-la no contexto escolar. Nesse caso, faz-se necessário ter conhecimento de como ela é atuada no contexto da prática, mas antes, devemos trazer a SME, que atua e elabora documentos político-normativos para a sua Rede de ensino, influenciados pelo que é produzido em nível federal.

Nesse bojo, enunciamos o material produzido pelo Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – DAIE, da SME de Duque de Caxias, intitulado “Orientações para o início do ano letivo de 2024”. Neste documento, o DAIE emite orientações para as equipes diretivas das escolas. Uma delas refere-se à convocação das famílias com aluno público da educação especial, por parte dessas equipes, para que haja o acolhimento dos responsáveis. Das pautas sugeridas, podemos citar: “O Atendimento

Educacional Especializado e a importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e Avaliação Pedagógica para comprovada necessidade de Agente de Apoio à Inclusão” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2024a).

No que se refere ao tema funcionamento do AEE, a DAIE ressalta a “Participação no Planejamento Coletivo, considerando as especificidades dos estudantes do AEE e a sua efetiva participação em todas as atividades planejadas para o ano letivo de 2024” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2024a).

A partir da leitura dos documentos político-normativos de orientação ora citado, bem como no diálogo pessoal que tivemos com membros do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – DAIE, observamos que este departamento tem a responsabilidade de fazer a ponte com a escola em relação à efetivação da matrícula do aluno com deficiência na turma de AEE. Cabe também a este departamento, conforme referido documento ter ciência no ano letivo sobre as matrículas e o funcionamento do AEE. De posse das orientações, a equipe diretiva, atua no sentido de fazer os registros (momento de acolhimento dos alunos e responsáveis, informações sobre o funcionamento da sala de recursos, lista de presença) para que essa demanda seja contemplada e posteriormente enviada ao DAIE. Além disso, este Departamento coordena a elaboração do modelo do formulário do PEI, que deve ser trabalhado pela escola no seu cotidiano. No período que estivemos na escola em diálogo com a equipe diretiva pudemos observar a partir das falas que a escola utiliza esses formulários e as professoras do AEE, quando necessário frequentam a sala comum para em conjunto com o professor regente elaborar o PEI do aluno com deficiência. Na entrevista com a representante da equipe pedagógica, ao indagar a ela sobre políticas para a escolarização dos alunos com deficiência, ela se manifestou, conforme descrito abaixo:

A gente propõe o mesmo currículo,
sendo que as adaptações são necessárias, né?
Ou os PEIs, que são o planejamento
em cima dessas necessidades dos nossos alunos,
mais individuais, mais específicas.
E aí as professoras do AEE constroem com as professoras regentes.
Tem PEI? Pesquisador
Tem. Inclusive das classes especiais.
Inclusive. Não só os que estão nas classes regulares.
alunos com deficiência nas classes regulares.
mas também nas classes especiais.
Também... É pensar no aluno,
naquele sujeito, naquela pessoa
que está ali. (Transcrição de entrevista concedida em 10/12/2024 -
representante da equipe pedagógica)

Nessa mesma linha de pensamento seguiu o discurso da diretora:

Então, o AEE, assim, é de fundamental importância, né?
 Porque além dele construir junto com os outros profissionais, né? O professor, o orientador, Agente de apoio, né? O PEI deles, né?
 Além disso, eles conseguem ter um tempo com esse profissional, né?
 E esse profissional, ele vai desenvolvendo certas habilidades, certos conhecimentos, certas potencialidades desses alunos.
 Lembrando que o AEE não é só para um público de alunos com deficiência, por exemplo, não são só com os alunos autistas, síndrome de down, coisas do tipo. Também é voltado para alunos, por exemplo, com altas habilidades. Entendeu?
 Então, por isso que eu falei que desenvolve também potencialidades. Não só para esses alunos. Os autistas e outros também desenvolvem também as potencialidades. Então, não é só para melhorar um aspecto ou outro. É também para desenvolver muitas potencialidades. Então, assim, o trabalho do AEE é fundamental nesse processo. Porque conjuga esse professor do atendimento individualizado, especializado, junto com o professor da turma, junto com o agente de apoio que nós temos na unidade escolar. Há esse diálogo entre o professor do ensino regular... (pesquisador)
 Isso, exatamente.
 Com o professor do AEE... (pesquisador)
 Inclusive, no início, o professor vai para a sala de aula, para poder fazer a observação de como que é ser aluno na sala de aula, o que esse professor especificamente trabalha, entendeu?
 Para poder trabalhar em consonância com esse processo. (Transcrição da entrevista)

Entretanto, não podemos afirmar que essa prática é trabalhada de forma ampla na escola, tendo em vista que existem as contradições nos espaços escolares, em que professores agem politicamente contrário a participação de alunos com deficiência nas salas regulares. Como já dissemos, anteriormente, a escola é uma arena de disputas, o que significa dizer que possa existir grupos no âmbito escolar com vertentes políticas divergentes.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico – Planejamento 2024, que deve ser atualizado anualmente, trata-se de um “instrumento orientador das práticas educativas desenvolvidas nas unidades de ensino através de ações coletivas que contribuam para o alcance dos objetivos e metas definidos pela comunidade escolar” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2024b). Esse documento, ao final de sua elaboração deve ser enviado para o Departamento de Acompanhamento as Instituições do Sistema de Ensino – DAISE/CSOE, da SME de Duque de Caxias, para que este departamento faça a sua devida análise. Por esse aspecto, em que pese a autonomia da escola, a sua atuação está sob o controle de órgão superior.

No Projeto Político Pedagógico – Planejamento 2024, há pouca menção sobre o AEE. Numa delas inferimos a falta de tempo para planejamento do trabalho integrado entre a Professora Regente e a professora do AEE e a outra refere-se a discussão do trabalho do AEE, que conforme escrito no documento não deveria se limitar ao atendimento do aluno. Há menção também sobre a continuação da construção do PEI com a professora do AEE, o agente de apoio e o orientador.

Nesse contexto, temos que situar o trabalho do AEE no espaço escolar como complexo, na medida em que o professor especialista lida com várias variáveis, desde o acesso ou não a equipamentos e materiais para o trabalho pedagógico com o aluno até a disponibilidade de tempo do professor regente para realização de um trabalho colaborativo.

Em continuidade com a nossa discussão sobre o AEE, conforme já informado neste texto, a Resolução 04/2009, prevê o seu atendimento, “prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização” (Brasil, 2009c) Contudo, no contexto da prática, a equipe diretiva, quando necessário e levando em consideração algumas circunstâncias que ocorram na escola e em comum acordo com os responsáveis, pode acontecer que o aluno com deficiência frequente o AEE no horário da aula regular. Tal situação foi registrada por várias pesquisadoras do projeto no diário de campo coletivo durante o processo de observação/atuação.

Essa estratégia de atuação da política ocorre devido as condições de vida dos alunos matriculados na escola, em especial no tocante: a logística de transporte, pois eles dependem dele para a locomoção escola-casa, casa-escola; atendimentos clínicos por órgãos intersetoriais, dentre outras. Essa situação se faz presente no cotidiano escolar, para que o aluno possa participar das atividades complementares ou suplementares no AEE, conforme o caso, de maneira a contribuir com a sua aprendizagem.

Em termos de espaço, salientamos que a escola a qual pesquisamos possui duas salas de recursos multifuncionais, com quatro professoras de AEE. Importante destacar esse ponto, pois a atuação política junto ao AEE sem o espaço físico geraria dificuldade em termos de logística, tendo em vista que deveria acontecer em outra escola mais próxima da residência do aluno que tivesse a sala de recurso. A gestora escolar, nesse aspecto tem atuado para que o trabalho do AEE seja desenvolvido de forma a potencializar a aprendizagem do aluno e deste modo tem se mostrada comprometida em assegurar condições de espaço e de professores especialistas em educação especial. Essa

atuação contribui para que todos os alunos possam ser atendidos pelo AEE na própria escola, sem que eles precisem fazer deslocamentos, que poderiam afetá-los na sua participação efetiva nesse espaço. Nessa perspectiva, de acordo com Ball; Maguire e Brasun (2016, p.37) “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional”. Por esse aspecto, entendemos que a atuação política não acontece de forma isolada, mas conectada às condições do contexto.

De modo geral, temos refletido cada vez mais, com a leitura de Ball e seus colaboradores no sentido de que o binarismo não deve ser relacionado com a política, na medida em que ela é atuada. Por isso, formuladores de políticas, como os gestores, os professores devem entender que há fragilidade em grande parte das políticas (Ball, 2001). Isso contribui para um posicionamento crítico dos atores da escola acerca da política no transcorrer do seu processo, antes mesmo do texto formalizado até adentrar no âmbito escolar.

Com relação ao processo de aprendizagem, consideramos como um dos pontos centrais no contexto escolar, pois não adianta ter um indicador crescente de matrículas na educação básica, de aumento de alunos com deficiência na classe regular, caso não haja aprendizado.

Nesse sentido, de acordo com a LDB 9.394/1996, art. 3º, item XIII, um dos princípios em que o ensino se baseia, refere-se à “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Para a PNNEPEI, 2008, “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008). Em relação ao Decreto 12.686, de 20/05/2025, retiramos o item c do art. 4º, que trata dos objetivos: “o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns” (Brasil, 2025a).

Os documentos político-normativos enfatizam em seus textos sobre a necessidade das escolas em criar mecanismos para a aprendizagem dos seus alunos. Para Vigotski (2007, p.103), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. A aprendizagem é um direito humano, que tem relação com a sua evolução enquanto participe da sociedade.

Ao situarmos a aprendizagem como eixo de discussão na elaboração de documentos institucionais, pretendemos frisar sobre a sua importância no contexto da escola pública, no qual adentram alunos de baixa condição socioeconômica, periféricas e sob vulnerabilidade social e com deficiência. “A totalidade dos alunos matriculados na escola pública provém das camadas pobres da população (cerca de 70% da população total)” (Libâneo; Longarezi, Puentes, 2024, p.54). Esse é um indicador importante, no qual as políticas de aprendizagem no contexto escolar devem primar pela sua permanência e sucesso não apenas na trajetória acadêmica, como um indivíduo social, histórico e cultural.

Em face disso, buscamos saber o que dizem os documentos político-normativos institucionais. No Plano de Gestão – Biênio 2023-2024 relata que “o objetivo mais célere é recompor os processos de ensino-aprendizagem e para isso é preciso que toda comunidade escolar se comprometa nesta tão importante missão. Em outra parte desse mesmo documento há menção do pouco tempo dos responsáveis em estar na escola devido ao tempo intenso dedicado ao trabalho. Conforme exposto, “tal situação dificulta um maior envolvimento da família na vida escolar dos alunos, assim como em estabelecer cooperação com a escola, com o objetivo de proporcionar o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos educandos. No Projeto Político Pedagógico, 2024, separamos o trecho que relata sobre “O fortalecimento dos vínculos na relação professor/aluno; escola/famílias; aprendizagem de valores sociais e conhecimentos; aquisição da leitura e escrita e suas diversas expressões, valorização da aprendizagem digital”.

Nesse contexto, a atuação política visando a alcançar a aprendizagem dos alunos tem sido trabalhada conjuntamente entre professores e equipe pedagógica. A partir do diálogo nos fóruns de discussão que acontece na escola, como os grupos de estudo, representa um momento para os relatos, principalmente dos professores, de falar de suas experiências com o aprendizado ou não do aluno, além de abordar os desafios enfrentados em sala de aula, quanto as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em relação ao aspecto da aprendizagem, a diretora se posiciona quanto a atuação da escola nesse sentido. Diz ela:

Nós temos três projetos acontecendo que são projetos de reforço aprendizagem.
Como é que funciona isso? Professores readaptados que não podem hoje, de acordo com o laudo médico e tudo, passado pela perícia, eles não podem estar em sala de aula, mas eles podem pegar alunos por um período de tempo, então esses professores dão esse reforço da aprendizagem, entendeu?

Então os professores citam para as orientadoras, quem são os alunos que estão nesse déficit que já vem desde a questão da pandemia, é sinalizado e aí é feito um trabalho diferenciado com esses alunos, é um reforço mesmo da aprendizagem. Fora isso, dentro da sala de aula mesmo, cada professor já faz atividades paralelas para poder ir sanando essa deficiência que ficou por conta dessa ausência da escola em si durante esse período da pandemia, que a gente afetou de maneira presencial o município de Secretaria de Educação de Duque de Caxias por um ano, e no ano seguinte já teve um atendimento, mas ainda assim não completo, entendeu? Até no determinado tempo do ano letivo, acho que até metade do ano não foi completo, então era feito rodízios, que as turmas eram mais vazias, então assim, foi um período grande com esse déficit, essa escolarização, mas a gente tem conseguido suprir com esses projetos que a escola desenvolve. Ano passado tinha um projeto, que agora não vou lembrar o nome, mas eu posso ver para você, pelo governo federal, entendeu? Mas esse ano era voltado para alfabetização, mas a gente ganhava uma verba, inclusive, para poder destinar esse profissional, que fazia esse reforço, é porque cada ano muda o nome desse projeto, por isso eu não vou lembrar. E aí esse ano nós não estamos com esse projeto, não por uma escolha nossa, porque não teve, né? (Transcrição de entrevista concedida em 26/03/2024 – diretora da escola)

A fala nos acena para uma atuação política propositiva em consonância com a cooperação de professoras readaptadas e demais projetos desenvolvidos na escola. Contudo, sabemos que a atuação política é complexa, pela leitura que temos feito sobre o assunto. Terminamos esse item com a citação a seguir de Ball; Maguire; Braun (2016, p.71), que nos faz pensar sobre as múltiplas políticas em nível institucional, sendo o espaço da sala de aula afetada por elas: Dizem os autores:

Traduções de política também se envolvem com outros tipos de prioridades de sala de aula e valores e competem pela atuação (como no âmbito institucional). Essas múltiplas táticas de políticas “gotejam”, “infiltram” e “escorrem” para a prática da sala de aula para tornar-se parte da bricolagem de atividades de ensino e aprendizagem que consolidam ou deslocam efeitos de traduções anteriores.

Com efeito, devemos pensar em nossos estudos, que a política tem uma dimensão multifacetada e age nos vários espaços da escola.

O eixo o qual tratamos representa em nossa percepção, uma das políticas, das quais o gestor escolar e toda a equipe devem se debruçar para que a perspectiva de gestão de uma escola inclusiva formalize-se sob o PPP, articulado com os documentos político-normativos das esferas Federal e Municipal.

Além disso, deve-se ratificar nesse documento a necessidade de práticas pedagógicas que vão ao encontro dos alunos com deficiência, de maneira que elas sejam contempladas visando a sua escolarização. Faz-se necessário que o aluno com deficiência tenha protagonismo no PPP. Não se trata apenas de uma pauta, mas, de um ato político.

c) Política de “artefatos políticos”

Há muitas formas de demonstrar os “artefatos políticos” que circulam na escola. Entre eles podemos citar os panfletos, comunicados, ofícios, atividades expostas nos murais, rede social institucional, entre outros. Essas diversas representações que se materializam no espaço escolar constitui um corpus vivo que se relaciona com a sua comunidade e externa a ela. Nessa relação, o discurso sobre o que está posto/postado pode soar sob diversos aspectos, seja para fazer um elogio, emitir uma crítica, propor uma reflexão e assim por diante. Com isso, ao recorrer a Ball; Maguire e Braun (2016, p.171), esses autores afirmam que

Nos processos de atuações de políticas, líderes e gestores escolares, às vezes, tentarão conscientemente “chamar a atenção” para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito, o qual é a conduta desejável.

Nessa perspectiva, a publicização das informações tem que estar em consonância como os anseios da escola. A depender do que se é divulgado, cabe a gestão escolar dar explicações caso haja questionamentos sobre o material exposto. Mas, quando há concordância no que se anuncia, “os artefatos que “marcam” o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito (Idem; ibidem).

Assim, durante o período em que realizamos a pesquisa, tivemos acesso a documentos e fotografamos as partes internas e externas da escola, que nos proporcionou um vasto material a ser analisado, que fizemos adiante com alguns deles.

A leitura que tivemos sobre as mensagens destacadas na figura 2, já informada no início deste trabalho, como as que trouxemos na sequência: figuras 11 e 12, converge no sentido de atuação de uma política de valorizar a escola e de acolhimento do aluno. O discurso procura sobressair a ideia de escola desejada e imaginada para se estudar. Nessa conjuntura, pensando nas palavras de Ball; Maguire e Braun (2016, p.) “Políticas tornam-se representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos,

experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço”. Nesse bojo, seguimos, apreciando as figuras dispostas para este trabalho.

Figura 11: Mural disposto na sala de aula



Fonte: Acervo de fotografias organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Cartaz com a mensagem: Estávamos esperando você para construir um mundo melhor. Em todo o cartaz o desenho de cinco flores, em tons azul escuro, rosa claro, roxo, rosa e azul claro, escrito em cada uma: aprender, descobrir, sonhar, brincar e interagir. Fundo branco.

Figura 12: mural disposto no corredor da escola



Fonte: Acervo de fotografias organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade - descrição da figura: Cartaz com o título: O brilho da nossa escola é você. Há um buraco no meio do cartaz para a criança inserir a cabeça. Há o desenho de várias estrelas e outros em formato de bola. Fundo preto, com a escrita e os desenhos em amarelo ouro.

Podemos inferir que as frases, as palavras incorporadas na produção dos cartazes reforçam a ideia de enfatizar o protagonismo do aluno no espaço escolar. Inspirados em Ball; Maguire e Braun (p.171), é possível dizer que se trata de uma dimensão de atuação que trabalha no sentido de “reconstituir a escola, o professor e o aluno”. Como diz esses autores essas produções culturais carregam crenças e significados. Dar visibilidade a esse processo significa constituir um movimento de atuação política que não pretende ficar apenas no discurso.

A seguir destacamos os cartazes abaixo: figuras 13 e 14. Neles encontram-se mensagens direcionadas aos responsáveis pelos alunos em dia de reunião. Neste tipo de encontro a escola apresenta as diretrizes do trabalho pedagógico, bem como os assuntos relacionados aos aspectos administrativos de interesses do aluno e familiares. Como dizem Ball; Maguire e Braun (2016, p.172):

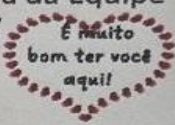
Nas escolas, parte da “criação de ordem” e, portanto, governamentalidade, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas; por meio da produção de artefatos culturais – manuais, websites, boletins de informações para os pais, diários de estudantes e planejamento de professores.

Figura 13: Foto das informações sobre a reunião de pais e responsáveis


**PREFEITURA
DUQUE DE
CAXIAS**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR ÁLVARO ALBERTO

Reunião de Pais e Responsáveis – 17/08/2023

1º MOMENTO: Boas-vindas / Palavra da Equipe Diretiva / Calendário do bimestre / Agradecimentos



2º MOMENTO: Informes Gerais

- ✚ Respeitar os horários de entrada e saída – tolerância de 15min atraso;
- ✚ Entrar em contato com a escola sempre que alguma situação diferente se configure;
- ✚ Manter os telefones atualizados e informar na secretaria quem pode levar a criança para casa
- ✚ Participar das reuniões e comparecer, quando ☐ convocado, a fim de tomar ciência de situações trazidas pelo aluno, bem como das atividades desenvolvidas pela escola.
- ✚ Acompanhar o desenvolvimento, a frequência e cuidar do material do aluno;
- ✚ A criança deverá trazer o próprio copo ou garrafinha para uso;
- ✚ Observar atentamente os encaminhamentos solicitados pela escola.
- ✚ Atualizar a entrega de documentos na secretaria, principalmente as turmas do 4º e 5º anos;
- ✚ Número do telefone da escola: **2674-2659**

3º MOMENTO: Divisão por sala

4º MOMENTO: Palavra da Professora

- Sensibilização: “Teoria da Pipoca”
- Procedimento Pedagógico / Material do aluno
- Informações sobre o desenvolvimento dos alunos



Fonte: Disponibilizado pela direção da escola, 2024

Figura 14: foto sobre pequeno cartaz disponibilizado para os responsáveis



Fonte: Disponibilizado pela direção escolar, 2024

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Cartaz escrito em letras brancas: CEM. Dr. Álvaro Alberto fev/2024. E em letras pretas: A escola é um quebra-cabeça que precisa da família para que seja montado um jogo de sucesso. Acima imagens de peças referente a um quebra-cabeça. Abaixo: quatro crianças uma ao lado da outra de mãos dadas. Fundo branco, com contorno em azul.

Os autores têm nos levado a uma percepção crítica acerca de todo material compartilhado no espaço escolar, em eventos, em reuniões. Isso contribui para pensarmos a não neutralidade dessas ações, mas entender que por detrás dos artefatos, estão embutidos discursos políticos (Ball, Maguire, Braun, 2016).

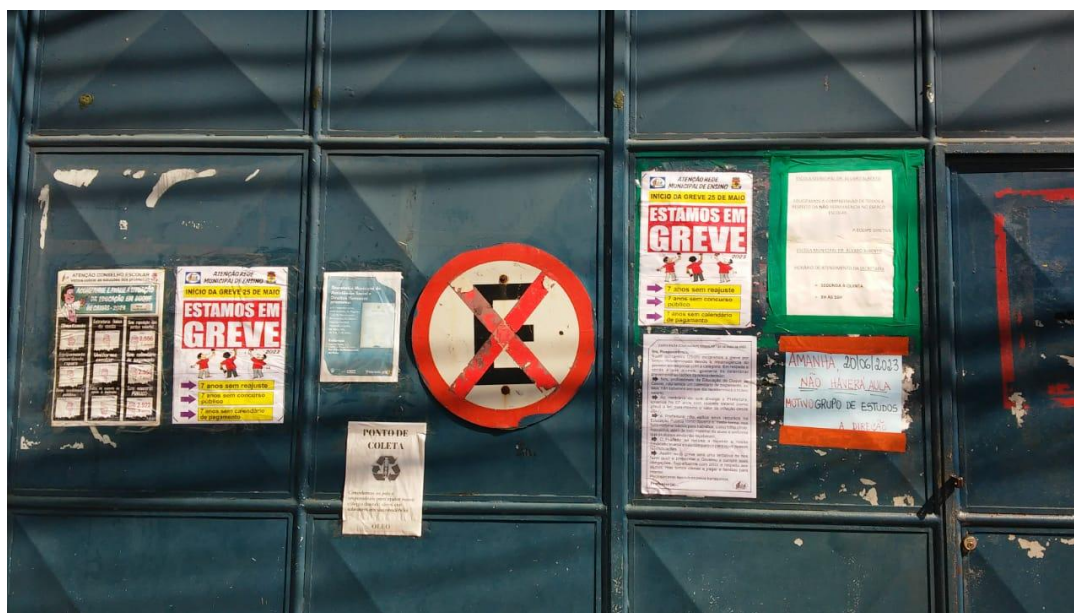
Por esse prisma, faz-se necessário considerar que a escola é demandada pela Secretaria Municipal de Educação da qual ela faz parte. Em face disso, separamos dois ofícios (Apêndices H e I): o de 14/08/2023, nº 2080/GS/SME/2023 e o de 27/06/2023, nº 1567/GS/SME/202, ambos direcionados ao gestor escolar. O primeiro refere-se a um convite para participação dos agentes de apoio à inclusão I e II, ao curso de capacitação e o segundo diz respeito a orientações para entrega de uniforme, no qual o gestor escolar deve estar presente ao ato. Nos casos específicos, a escola põe-se no lugar de cumprir ordens superiores e ao mesmo tempo mediar os processos internamente para que o foi solicitado seja cumprido. Por meio desses artefatos discursivos a SME, em nosso entender, procura regular as suas ações políticas para que realmente aconteçam na escola. Esse processo, recorrendo a Ball; Maguire e Braun (2016) é o que eles retratam como “criação de ordem”, para dar sustentabilidade a governamentalidade.

No percurso dessa discussão, poderíamos abordar muitos artefatos visuais que se encontram em todas as partes da escola. Entretanto, fechamos a análise sobre essa política a partir de duas imagens, conforme figuras 15 e 16.

A primeira diz respeito a uma mensagem sobre a GREVE, disposta no portão, do lado de fora da escola, conforme figura 15. Trata-se de uma ação política repleta de nuances e perspectivas contraditórias. Assim, a possibilidade de diferentes formas de seleção de trabalhadores na esfera pública, por contrato ou de forma efetiva representa uma dualidade na atuação deles diante do movimento grevista. Do outro lado, há a reação dos responsáveis e alunos, tendo em vista que ficam sem ter aulas e outros também necessitam das refeições (merenda escolar). O gestor, por sua função de confiança, fica num posicionamento delicado em lidar com essa situação, de modo a não “criar um mal-estar” entre as pessoas e tenta atuar como mediador, levando em conta que ele não tem gerência pela paralisação ocorrida. No centro do debate, existe a posição dos agentes críticos (sindicatos) e das autoridades do município.

Nesse bojo, o discurso político em torno do que é dito e o que é escrito abre caminho para muitas traduções e interpretações. Para ilustração, abaixo a figura 15.

Figura 15: Foto com cartazes na entrada da escola, dentre um deles relacionado com a greve



Fonte: Acervo de fotografias organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Vários cartazes colados na entrada do portão da escola. Dentre eles descrevemos aquele que diz respeito à greve. Trata de um cartaz originado do SEPE-RJ em tons branco, amarelo e verde, com o título: estamos em greve, sendo que há o desenho de três pessoas apontando para esse título. Abaixo algumas pautas de reivindicação.

A segunda diz respeito a imagem de um mandacaru, conforme figura 16. O mandacaru tem um simbolismo muito forte para o povo do sertão nordestino, pela sua resistência aos tempos de seca. Ao trazer essa concepção para a escola, notamos que a comunidade escolar atua para que ela continue existindo e formando cidadãos caxienses. Falamos isso, pois no lugar da escola há a pretensão de se construir um empreendimento: Shopping Center. Embora o Decreto 6.734, de 27 de dezembro de 2016, em seu art. 1º estabeleça: “Fica a Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto reconhecido como Patrimônio Histórico Material da Cidade de Duque de Caxias, de acordo com o que dispõe a Lei Municipal nº 2.300, de 16 de dezembro de 2009” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2009). Abaixo a nos reportamos.

Figura 16: Foto do muro externo com a imagem do mandacaru



Fonte: Acervo de fotografias organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Imagem de mandacarus na parede da escola, com o título: Mandacaru sempre será resistência. Prevalência de tons azuis, representando o dia com calor intenso e o laranja, representando o terreno do sertão do nordeste.

De uma forma geral, concordamos com Ball, Maguire e Braun ((2016, p.176), quando eles dizem que “há também dificuldades envolvidas em fazer afirmações sobre a representatividade ou “verdades” sobre os discursos políticos por meio de pequenos conjuntos de dados visuais”. Contudo, o exercício de analisá-los significa ler toda a área da unidade escolar e o que lhe é compartilhado, de forma crítica e a partir das experiências vividas.

No bojo dessa discussão, devemos considerar as atividades desenvolvidas pelos professores e pelos alunos, que estão dispostas na sala de aula e nas paredes da escola de uma forma geral. Elas representam os trabalhos pedagógicos desenvolvidos no percurso do calendário letivo.

Ball; Maguire e Braun (2016) têm contribuído para pensarmos os “artefatos políticos” para além de materiais expostos em murais, mas para fazer uma análise crítica acerca do que está sendo exibido. O diretor deve estar atento a esse aspecto, pois nesses espaços de divulgação, onde mostra o que está sendo produzido na escola deve contemplar também as atividades realizadas pelos alunos com deficiência, de forma a demonstrar a sua potencialidade, enquanto aluno da sala regular. Atividades que podem ser compartilhadas para que outros alunos, professores e demais funcionários da escola tenham conhecimento da sua participação ativa no processo pedagógico.

A imagem, conforme figura 17, não deve apenas ser um ato de simbolismo, mas o que a escola defende como seus princípios. Na imagem há uma criança na cadeira de rodas e livros como se estivessem voando. Poderíamos interpretá-la como a educação ao alcance de todas as pessoas?

Figura 17: Foto de uma criança cadeirante com as mãos abertas e livros voando ao seu encontro e outra criança fazendo a leitura de um livro



Fonte: Acervo de fotografias organizado pelos pesquisadores durante a pesquisa com a escola (2024)

Nota de acessibilidade – descrição da figura: Desenho feito na parede da escola. No lado esquerdo uma criança cadeirante com a mão estendida, uma criança voando e livros voando. No lado direito, uma criança lendo um livro. Prevalece no fundo o tom azul escuro.

d) Política de comunicação

Luria (1991, p.71), relata em seu estudo que “a atividade do homem é regida por complexas necessidades”. Dentre essas necessidades, ele menciona a de comunicação. Trata-se de uma necessidade fundamental para o relacionamento entre as pessoas e o desenvolvimento delas, na medida em que vivemos em sociedade, por isso, precisamos interagir com o outro, compartilhar as experiências e conhecimentos. Para Luria (idem; p.79) “Há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho”.

O trabalho como atividade vital e de consciência (Marx, 2006) representa base importante para pensarmos a existência do ser humano na sua interlocução com o meio social e no processo dialógico. Em continuidade com as nossas observações que têm como eixo a comunicação, recorremos novamente a Luria (idem, ibidem). Para ele:

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, designar

os objetos (coisas ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto.

Para além de individual o sujeito desenvolve as suas atividades de forma colaborativa e coletiva, por isso, a necessidade de troca de informações que ocorre quando os envolvidos se comunicam.

Dito isso, consideramos a comunicação como um fator estratégico para quaisquer instituições. Partindo desse princípio, torna-se importante que as ações políticas ocorram nos canais oficiais da escola, de maneira a evitar informações desencontradas que pode prejudicar a relação entre os sujeitos no ambiente escolar. Em relação a esse relato, no documento Orientações para o ano letivo de 2024, apresenta a informação de que: “canais bem estruturados de comunicação entre a escola, as famílias e os profissionais da Unidade Escolar contribuem para o acesso às informações corretas, relevantes e pertinentes, evitando entendimentos imprecisos e elucidando pontos de dúvida” (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2024b).

A escola procura atuar essa política em vários momentos do calendário escolar, como nas reuniões com os responsáveis, nos grupos de estudo, no planejamento integrado e demais eventos e atividades que acontecem durante o ano letivo.

De acordo com a direção escolar a comunicação estabelecida com os professores e funcionários administrativos ocorrem por meio de murais próximo a secretaria, avisos divulgados via livros circular e/ou grupo de WhatsApp. Há ainda a comunicação estabelecida entre a escola e os órgãos intersetoriais, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Tutelar. Essas relações comunicativas devem fluir da melhor forma possível para que todos os envolvidos possam trabalhar coletivamente e em comum acordo para o bem-estar e desenvolvimento do aluno.

Ressaltamos também a comunicação via rede social da escola, que segundo Ball; Maguire e Braun (2016), representa um artefato político. Para fins desse item, focamos no *Instagram*. Trata-se de uma plataforma de interação *online* bem interessante, na qual há a possibilidade de postar fotos e vídeos e as pessoas podem curtir as mensagens e fazer comentários. Vale salientar que abordamos o Instagram em trabalho conjunto com aluno e aluna bolsista de iniciação científica. O seu resultado foi apresentado em Seminário²⁷.

²⁷ MENDES, Alessandra Luiz; ANDRADE, Gilton Francisco Sousa de; SOUZA, Flavia Faissal de; JÚNIOR, Júlio C.A.S. O Instagram como Artefato Político: O que a escola conta sobre os alunos com deficiência, Resumo Expandido, Seminário Discente PPGECC, FEBF/UERJ - Duque de Caxias/RJ, XVI Seminário Discente PPGECC FEBF-UERJ, 16 edição, 2024, Duque de Caxias/RJ

O Instagram tem uma grande capilaridade, a qual ele se propõe, que diz respeito à conexão entre as pessoas. Foi criado no período da pandemia da COVID-19 e até o momento continua em funcionamento. A época da pesquisa havia na rede da escola 748 seguidores e 1.100 publicações. Números que mudam, pois a página passa por constante atualização.

Dentre as publicações feitas, houve a percepção por parte dos pesquisadores que a escola divulgava atividades que ocorriam no seu cotidiano, bem como de eventos que ela promove. A escola atua politicamente para reforçar o seu papel social e educacional, no qual enfatiza o seu trabalho ancorado pelas relações sociais e pelo acolhimento dos alunos com deficiência, no sentido de que eles se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Como último destaque desse item trouxemos um trecho da diretora da escola, quando ela expõe a sua relação com os profissionais da área meio

Então os funcionários, como eu falei já no início do meu relato, que na verdade eu sou uma gestora que estou sempre aberta ao diálogo. Então isso acontece de maneira diária. Diariamente eu estou em conversa com todos os funcionários para poder a gente ir adequando as necessidades. Transcrição de entrevista concedida em 11/11/2024 – diretora da escola)

Ter um canal aberto ao diálogo contribui para uma relação horizontal entre gestão e toda a comunidade escolar. Como podemos perceber pelas palavras da diretora, existe um esforço na atuação da política de comunicação, de modo que todos estejam cientes dos acontecimentos escolares. Deste modo, as vias de interlocução não devem estar fechadas.

Poderíamos dizer que a escola com a qual pesquisamos, trata-se de uma instituição com perspectiva inclusiva? Nesse sentido, as crianças com deficiência têm sido escolarizadas? Como se comunica essa informação? Como a comunidade interna e externa podem ter essa percepção? São questionamentos os quais merecem reflexão. Sendo assim, como a escola tem trabalhado os seus canais de comunicação oficiais, de maneira a trazer as experiências em torno da evolução ou não pedagógica do aluno com deficiência na sala regular.

O Instagram criado pela escola pode ser um indutor do processo que articula a perspectiva da escola inclusiva em consonância com a escolarização do aluno com deficiência, a partir de imagens desses alunos em atividades em sala de aula, atividades

em eventos, comentários, posts destacando esse aluno no cotidiano da escola em interação com o outro, que afeta o seu processo de desenvolvimento.

A sociedade precisa ter conhecimento das experiências exitosas que acontecem na escola pública. Para isso, é preciso publicizar. Demonstrar o seu potencial e o comprometimento de muitos daqueles que vivenciam esse espaço.

Buscamos valorizar no percurso desse estudo a importância do trabalho coletivo em detrimento do individual. Com efeito, as bases teóricas as quais utilizamos deram sustentação para esse caminhar. Ao tratar do termo “atuação”, procuramos situá-lo de forma crítica, levando em consideração o contexto e os atores participantes do processo. No que se refere ao termo “desenvolvimento”, demos protagonismo ao sujeito, que se desenvolve na relação com o outro.

No tocante aos termos destacados, por um lado, Ball; Maguire e Braun (2016, p.72), afirmam que “traduções e interpretações são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas”. Fato que se relaciona com os sujeitos e os seus tensionamentos e posicionamentos nesses contextos. Por outro, lembrando Vigotski (2023), este autor nos faz pensar que o ser humano segue o trajeto do seu desenvolvimento histórico por fazer parte de um grupo social, enquanto ser social.

Acerca do que temos dito, reforçamos que as teorias trazidas para esta pesquisa se complementaram e foram farol para produzirmos conhecimento que se fez na coletividade.

Contudo, acreditamos que a jornada da pesquisa não termine aqui. Esperamos que o leitor e a leitora que aceitaram o convite em ler esse trabalho, tenham inspiração nele e possam desenvolver outros estudos com a temática que ora abordamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de destaque de abertura desse item, salientamos que a partir do protagonismo das políticas nos estudos educacionais, defendemos a tese de que na medida em que ela é atuada no contexto da prática pelos atores da escola, os seus processos de trabalho cotidiano, em nossa percepção, têm efeito relacional e redistributivo. Nesse sentido, por um lado faz-se necessário entender que não se deve isentar a responsabilidade daqueles que desenvolvem as suas atribuições no contexto escolar, e por outro não como desvincular essas atribuições das influências políticas. Assim, com base nas pesquisas de Ball (2006), a intenção é evitar o mote do discurso da “culpabilização” para aqueles que desempenham as suas funções na escola, como o diretor, o professor, os profissionais da área pedagógica, como o autor nos alerta, e isentar a política.

Nesse cenário, não há como considerar a atuação política de gestão sem uma ponte conectada com o processo democrático no âmbito escolar, embora saibamos que essa perspectiva deva ser vislumbrada e perseguida como uma prática permanente por aqueles que vivenciam a escola no dia a dia.

Realizar a pesquisa com uma escola que tem mais de cem anos de existência representa conhecer o seu processo histórico, como também entender as suas nuances, das quais vale destacar o seu trabalho com o público de baixa condição socioeconômica e de maior vulnerabilidade social. De uma forma geral, desde a sua instituição a política escolar tinha como base o “projeto educacional voltado para as crianças pobres, negras e descalças que habitavam uma das regiões mais populosas do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense” (Mignot, 2021, p.17).

Entretanto, não haveria possibilidade de perdurar um trabalho voltado para a educação de crianças e jovens em situação de pobreza, desde a década de 1920, caso não existissem, ao longo dos anos, as condições infraestruturais necessárias. Aqui, estamos falando de estrutura física, de pessoal e de aporte financeiro para que a proposta pensada seguisse em frente. Para isso, à época, contar com uma pessoa na gestão comprometida com os interesses coletivos em detrimento dos individuais significava vislumbrar uma liderança que tinha como eixo central o bem comum. Nesse sentido, a primeira gestora da escola, a educadora Armanda Álvaro Alberto, teve um papel fundamental no desenvolvimento pedagógico e administrativo da escola. Preocupada “com as causas sociais compete contar sua história, contar novamente e mais uma vez, para manter na

memória a necessidade de fazer desta e de outras escolas um espaço de liberdade, de democracia, de aprendizado de vida, experimentação e solidariedade” (Mignot, 2021, p.25).

Por toda a sua trajetória, essa educadora, em tempos atuais serve de inspiração tanto para a diretora que está no mandato presente quanto para os professores que atuam na escola. Exemplo de profissional, seu legado deve ser valorizado, na medida em que estamos diante de um município situado na baixada fluminense, que ao longo do tempo tem sido marcado pela desigualdade e injustiça social, principalmente na sua área periférica. “As localidades periféricas podem também ser compreendidas como ocupações espontâneas em espaços resultantes de uma expansão territorial que rompeu os limites do tecido urbano central” (Soares et al., 2022, p.6). Ainda segundo esses autores, “estes locais acabam se afastando cada vez mais das centralidades e passam a abrigar a população de baixa renda, adotando uma posição marginal em relação aos centros urbanos” (Idem, ibidem).

Ao situar esse cenário, lembramos que desses espaços periféricos provêm os alunos que adentram na Rede de Ensino Pública do Município de Duque de Caxias. Assim, essa Rede tem uma grade importância para muitas crianças, jovens e adultos no seu processo de formação e de desenvolvimento humano.

Consideramos relevante trazer esse contexto para esta parte do texto, em fase conclusiva, de maneira a ratificar que a pesquisa emergiu e ganhou forma, pois tivemos a anuência de pesquisar com a escola, bem como contamos com a contribuição de seus sujeitos, que se prontificaram a participar dessa empreitada apesar das demandas do dia a dia.

Desse modo, ressaltamos que a fala do sujeito ecoa na pesquisa, por isso, ele é participe do processo. Com isso, “diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (Freitas, 2002, p.24). Na relação horizontal entre nós, pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, de forma ética e responsiva produzimos conhecimento, que foi se materializando no processo de construção desse estudo.

Para tanto, vale frisar que após alguns recomeços e passado o exame de qualificação convergimos e consolidamos a pergunta e o objetivo geral que expomos mais uma vez: **Pergunta:** Como as políticas de gestão tem sido atuadas no contexto da escola

regular, influenciadas pelos documentos político-normativos, levando em consideração a escolarização dos alunos públicos da educação especial?

Objetivo geral: Analisar as políticas atuadas no campo da gestão escolar, com foco na escolarização dos alunos público da educação especial em uma escola pública de periferia.

Mediante o que temos dito, é oportuno manifestar que a trajetória desse trabalho acadêmico significou construir um arcabouço de aprendizagem que intencionamos levar para o contexto da prática. Nesse contexto, como de outros, a expectativa é vivenciar um cotidiano que é real, mas não o ideal. Mas, o que seria o ideal? Nele, procuramos ser ativo nos processos de trabalho relacionado à educação especial na perspectiva inclusiva, que em nossa concepção não deve acontecer de forma linear e tampouco baseada em ações individuais, mas sobretudo na relação com o outro, na coletividade.

Outrossim, ao produzirmos conhecimento não pretendemos mostrar para o outro que a nossa pesquisa seja uma demonstração de verdade. Porém, ter a oportunidade de compartilhar o que foi produzido e como foi realizada e, ao mesmo tempo dialogar com outros estudos para que em conjunto possamos avançar nas demandas escolares, sendo que uma delas podemos atrelar ao nosso objetivo de estudo. Entendemos desse modo que ciência e política não devem estar afastadas, ao se pensar na elaboração dos textos que suscitam os documentos político-normativos.

No processo da formulação das políticas (Mainardes, 2006), situamos a do contexto da prática. Na escola, a qual pesquisamos, considerando o projeto maior, bem como esse estudo, podemos perceber que muitas políticas são atuadas. No campo da gestão, selecionamos 12 delas. Cada qual com os seus destaques, e ao analisá-las entendemos melhor o funcionamento da escola, pois ao tratar de políticas atuadas na área da gestão, consequentemente abordamos o contexto escolar como um todo. Isso, porque não resumimos o nosso trabalho somente no aspecto administrativo ou pedagógico, mas na integração entre eles.

Nesse contexto, ao debruçarmos sobre as políticas e perceber como elas são traduzidas e interpretadas na escola, consideramos importante mencionar o seu gestor como liderança central nesse processo, além do envolvimento dos seus atores. Tal perspectiva nos fez ampliar a nossa percepção a respeito da influência dos fluxos de trabalho sejam eles relacionados ao eixo orçamentário e financeiro, a elaboração dos documentos institucionais, aos de gestão de pessoas, de infraestrutura, dentre outros no

cotidiano escolar. Ademais, faz-se necessário estarmos atentos para os seus efeitos no que tange à escolarização dos alunos com deficiência.

Ressaltamos, que esse ponto deve ser frisado na medida em que a escola é uma arena de disputas, como já retratamos nessa pesquisa. Nesse cenário, dificilmente o conflito deixará de existir, pois existem as contradições nas relações entre os sujeitos e muitas vezes com atitudes capacitistas, que dificulta o trabalho pedagógico que integre o aluno público da educação especial no ambiente da sala regular. Ainda, há o discurso que esses alunos atrapalham, e que eles deveriam estar em classe especial. Falas como essa não contribuem para o fortalecimento da educação inclusiva e pode reverberar na atuação política., que são discutidas em vários momentos na escola, mesmo que passe despercebido pelas pessoas. Ball, Maguire e Braun, (2016, p.192), escreveram que as:

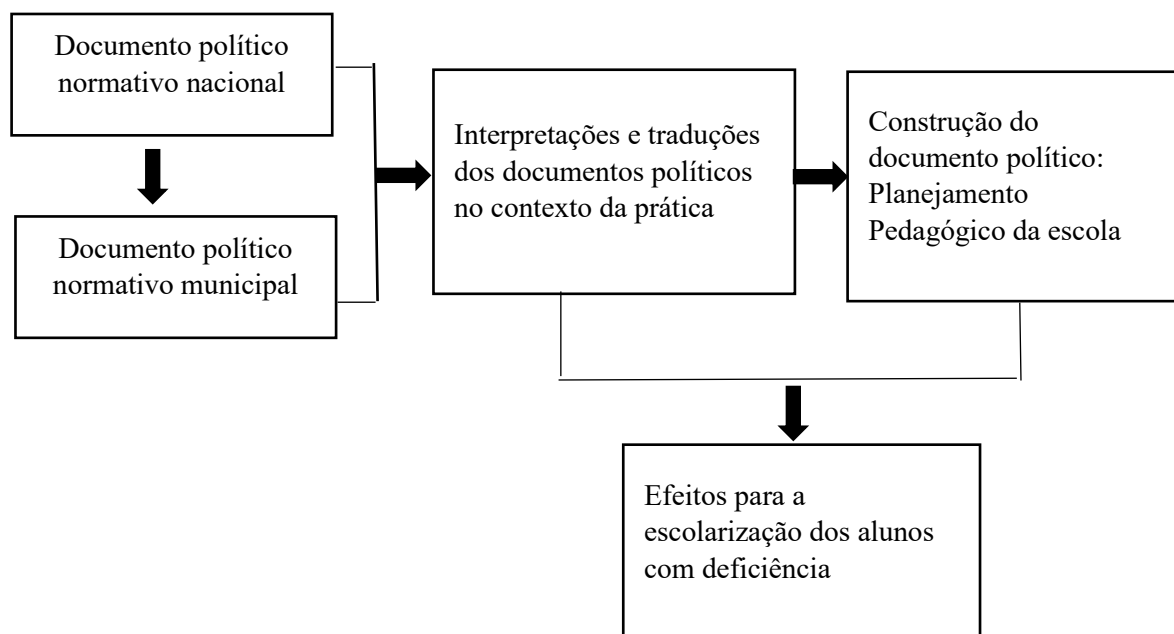
Formas rotineiras e banais em que as políticas são colocadas em ação – as reuniões, os eventos, os intercâmbios e as observações que colocam a política nas interações imediatas e íntimas no cotidiano da escola. O outro é a importância de artefatos, de vários tipos – cartazes, organizadores, textos e materiais, tanto para a realização quanto para a representação da política em relação à prática.

Concordamos com os autores e podemos perceber que as políticas circulam no contexto da prática, que pode ser comprovada ao depararmos com o quantitativo delas mapeadas pelas pesquisadoras em seus projetos com a escola, ao mesmo tempo que elencamos outras já referenciadas ao longo do estudo.

Em relação aos documentos político-normativos, trouxemos para a pesquisa os das esferas federal, municipal e da escola. A partir da representação da figura 18, procuramos demonstrar o seu percurso desde a sua elaboração. Ressaltamos que tal figura já foi exposta em trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE ²⁸– 2025.

²⁸ Trabalho apresentado em forma de pôster no CBEE – 2025, sob o título: Políticas de gestão atuadas no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Figura 18: Caminho dos documentos político-normativos até o contexto da prática



Fonte: elaborado pelos autores, 2025

Nota de acessibilidade – descrição da figura. Trata-se de uma figura composta por cinco retângulos. Os dois primeiros: um abaixo do outro, sendo que o de cima diz respeito aos documentos político-normativos nacional e o de baixo refere-se aos documentos político-normativos do município da pesquisa, que são textos políticos, frutos de tensionamentos, de disputas, de discurso e de poder (Ball, 1994). Há uma seta apontada de cima para baixo. Entre os retângulos, do lado direito, existe uma linha, ligando ambos e uma seta apontada para outro retângulo, que diz respeito às interpretações e traduções dos documentos políticos no contexto da prática, o qual aponta uma seta para outro retângulo, que se trata do documento político construído pela equipe diretiva e pelos professores: Planejamento Pedagógico da Escola. Entre esses dois retângulos há uma linha que os une com uma seta para baixo, para outro retângulo, que tem como título: efeitos para a escolarização dos alunos com deficiência.

O debate sobre os documentos político-normativos deve estar em voga no seu cotidiano, pois não há como dissociá-los do planejamento escolar anual. Contudo, embora, por um lado, tenhamos conhecimento que não exista uma linearidade entre as políticas macro e micro, na medida em que ela são atuadas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Por outro, existem as responsabilidades da escola perante o órgão em que ela é subordinada, nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação de sua jurisdição.

Nesse contexto, podemos referenciar o Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – DAIE, o qual a escola deve seguir suas orientações no que tange aos planos de ação - acolhimento, preenchimento de formulários, PEI, AEE – para o

público da educação especial. O outro seria, em relação a elaboração do Planejamento Pedagógico, construído anualmente, que quando finalizado deve ser enviado para o Departamento de Acompanhamento as Instituições do Sistema de Ensino – DAISE/CSOE, da SME de Duque de Caxias, de modo que ele se debruce sobre sua análise. Com isso, queremos manifestar, pelas nossas observações, ao longo do trabalho, em que pese a autonomia da escola, a sua atuação, ainda que não seja na sua totalidade, pois está sob o controle de órgão superior. Aqui, não estamos falando de uma ação tutelar, haja vista que reforçaria uma dependência de um sobre o outro numa perspectiva de trabalho alienado (Marx, 2006). Não se trata disso, mas de planejamentos escolares que estão sob a supervisão de uma esfera maior.

Ainda em relação aos documentos, notamos a ausência de um Projeto Político Pedagógico- PPP atualizado. O último que tivemos acesso remete ao ano de 2009. Em nosso entender, a SME deveria estabelecer políticas indutoras, prevista no calendário escolar, para que as escolas pudessem revisar o seu PPP, sob a coordenação da equipe diretiva. Desse modo, podemos observar, que umas das barreiras para se ter um documento revisto e atualizado tem relação com o tempo destinado para um planejamento para esse fim. Entretanto, não postulamos construir uma narrativa que exima os atores da escola, que tem responsabilidade pela elaboração desse documento.

Sobre o PPP, Libâneo (2015, p.134), que o designa de Projeto Pedagógico Curricular, sem desconsiderar outras denominações, entende que:

o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. O projeto sintetiza: o que temos; o que desejamos; o que faremos em função do que desejamos; como saber se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos.

Em nosso entender, uma das utopias a considerar no PPP, refere-se à relação de ensino, de forma a reforçar que a aprendizagem tem como um dos pontos-chave a conexão aluno-professor, professor-aluno, que significa dizer que nenhum aluno deve ficar de fora desse processo, por isso, ratificamos a nossa percepção acerca de potencializar um PPP responsivo com a escolarização dos alunos com deficiência. Assim, a deficiência não deve ser um pretexto para a segregação do indivíduo no contexto escolar, que muitas vezes fica sob a tutela de um agente de apoio à inclusão.

Isso posto, num cenário de uma escola pública composto por uma diversidade de pessoas que nela adentra, temos que considerar o seu processo de gestão, que pode

transcorrer de forma democrática ou não. Alguns autores contribuíram para refletirmos sobre o aspecto democrático e relacioná-lo ao contexto escolar, como: (Dourado, 2007), (Paro, 2000), (Lima, 2018), (Bobbio, 2004). A leitura dos seus trabalhos sobre o referido tema, nos fez reafirmar nossos princípios de quão é importante consolidá-la na escola, na sociedade. E quanto ela deve ser perseguida, independente do contexto em que estivermos inseridos.

Contudo, não devemos romantizar um tema tão caro em tempos atuais. Embora a gestão democrática esteja prevista em legislações como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9394/1996 (Brasil, 1996), não significa garantia que ela ocorra na escola. Como nos lembra Lima (2018, p.26):

quão difícil é democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relações de poder, de teorias e de objetivos educacionais que as vêm impedindo, há séculos – e mesmo em regimes políticos formalmente democráticos –, de se afirmarem como organizações educativas democráticas.

Na Rede de Ensino do Município de Duque de Caxias, há um aspecto positivo, em se tratando de condição democrática, haja vista que a comunidade escolar tem o direito de escolher democraticamente o seu diretor, prevista em legislação municipal desde 2015 (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, 2015b). Entretanto, entre o processo de escolha de forma democrática e a sua efetivação no cotidiano, o seu processo não representa uma equação de fácil resolução, pois lidamos com pessoas, que a depender do tema debatido pode encontrar-se em polos extremos, que dificulta a convergência de ideias pelo diálogo.

Assim, estamos cada vez mais convencidos que a pauta da gestão democrática deve avançar na escola. Há necessidade de aproximar o discurso democrático, das ações concretas no seu contexto. A título de exemplificação, por um lado, não adianta falar em educação inclusiva, caso não haja uma unidade entre gestão, funcionários administrativos, professores, alunos e responsáveis atuando de forma que os alunos com deficiência sejam acolhidos, respeitados e aprendam. Por outro, não adianta falar em educação inclusiva se o professor regente não acredite nessa política e atue no sentido de destinar esses alunos para salas especiais ou deixá-lo exclusivamente sob a assistência de um agente de apoio a inclusão.

Por esse escopo, ao defendermos a escolarização do aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva, na qual o processo de aprendizagem aconteça na reciprocidade e na relação dialógica, acreditamos numa formação humana em que todos estejam na sala regular, participando das atividades escolares e apreendendo coletivamente. À vista disso, “é preciso desviar o foco da dificuldade de aprendizagem como um problema intrínseco do aluno, para compreendê-la como fruto das interações sociais e pedagógicas estabelecidas em sala de aula” (Pletsch; Glat, 2012, p.203). E quando o aluno não aprende, não deve prevalecer a narrativa do fracasso em torno dele, sem considerar o processo pedagógico escolar, os efeitos das políticas, dentre outras situações, que nos leva a entender que não devemos analisar os fenômenos tratados na escola de forma fragmentada. É preciso ficar atento as afirmativas e conhecer o contexto na totalidade em que ele se apresenta.

Nesse panorama de encontros e desencontros que acontecem na escola, o gestor tem papel fundamental como mediador dos processos de trabalho e de fatores circunstanciais que se fazem presentes na vida escolar. Apesar do pouco tempo no cargo de direção, a diretora da escola pesquisada tem procurado fazer a gestão na base do diálogo e da participação efetiva nos eventos, nas reuniões e em outras demandas diárias. De acordo com as nossas observações e em diálogo com ela, notamos que seu aprendizado e a sua “transformação em gestora” tem ocorrido no cotidiano. Entretanto, devemos considerar que a sua atuação enquanto diretora, também tem relação com as suas vivências como professora, dirigente de turno, formação acadêmica e demais cursos realizados. Em nossa concepção, aqui é relevante frisar que não devemos associar a função do professor, do pedagogo, com a do diretor. Quem ocupa o cargo da direção escolar extrapola os conhecimentos das funções que mencionamos, o que lhe exige novas experiências e vivências formativas que vão ao encontro de atuar como gestor na escola contemporânea. Com isso, em alguns momentos, quando tratamos do assunto vem-nos a frase “A escola pode transformar um excelente professor e um péssimo gestor”. Não a consideremos apenas como um discurso.

Salientamos também, como ponto importante a destacar, a relação da diretora com o outro. Nesse caso, a interação com o outro potencializa o seu desenvolvimento (Vigotski, 1930; 2010 2023;). Trazer esse enfoque, enfatiza a nossa percepção sobre a relação da diretora com a escola, que em nosso entender não ficava restrito ao gabinete de trabalho, mas circulava pelos espaços escolares, que em nossa concepção estreita os laços com os seus atores, mediante escuta que deve acontecer numa relação horizontal.

Dessa forma, discorrer sobre gestão denota ampliar o arcabouço conceitual sobre o tema e alinhá-lo com as demandas locais, de maneira dialógica e democrática. Quando o ato de gerir ocorre na relação com o outro e o foco é o ser humano, a gestão atua na perspectiva da diversidade e em consonância com os aspectos sociais e culturais dos indivíduos que também são constituintes deste percurso. Assim, “o processo de envolver-se e participar nas atividades da escola pública, dando sugestões e inferindo nas decisões, é o mesmo processo pelo qual o pessoal escolar e os usuários, podem contribuir para a tão propalada e pouco compreendida autonomia da escola” (Paro, 2003, p.40). Comunga como nossas reflexões, que essa participação possa acontecer ou não, de acordo com a gestão vigente. A atual diretora, pelo que observamos, tem atuado para uma gestão participativa, evitando decisões individuais. A própria presença de muitos pesquisadores na escola representa um indicativo que ela não está fechada ao público externo.

Ao longo do tempo com a pesquisa com a escola, a diretora não se refutou em atender as nossas demandas. Ao adotar essa postura, ela valoriza o espaço público como fonte de estudo e ao mesmo tempo a própria escola pode se retroalimentar dos achados da pesquisa. Nesse aspecto, precisamos considerar a “escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação” (Dourado, 2007, p.923).

Acreditamos que aqueles que não vivenciam a escola pública não tem entendimento dos meandros administrativos e pedagógicos que envolvem o contexto escolar, por isso, atuar como gestor requer conhecimento de gestão nas suas múltiplas dimensões: financeira, estrutura física, pessoal, entre outras. Além disso, concordamos com Paro (2012, p.42) quando este autor relata sobre a necessidade de “uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua “especificidade” como processo pedagógico e sua “dimensão democrática” como práxis social e política.

No entanto, é importante evidenciar que o gestor escolar não coordena a escola sozinho. No viés da participação e da gestão democrática, e no contexto da escola pública, defendemos que ela seja compartilhada com outros autores (professores, coordenação pedagógica, alunos, responsáveis, dentre outros). Mas, isso não o exime de suas responsabilidades legais perante as incorrências que necessitem de seu posicionamento enquanto líder principal da estrutura escolar. Isso, provoca uma sobrecarga de trabalho em uma pessoa, que muitas vezes a depender da escola onde esteja exercendo o seu cargo, sente-se solitário em vista a tantas demandas. Lembramos que a diretora da escola

pesquisada não conta com uma vice-diretora. Uma política que o município, em nosso entender deveria rever, de forma a contemplar todas as instituições escolares, sem exceção. Sobre esse ponto, Paro (2009, p.464) tem o seguinte posicionamento:

não há nada que exija a presença de um único diretor a comandar todos os demais na escola. Embora isso seja cômodo ao Estado, em termos de controle da escola – que tem no diretor único não apenas o responsável último, mas também o culpado primeiro por tudo que aí desagrade aos interesses do Estado.

Por ora, ressaltamos que independente das demandas que circulam na escola, em face de suas relevâncias, elas não devem ser tratadas isoladamente, mas de forma articulada. Nesse cenário, encontra-se o gestor escolar, com papel central para que os trabalhos possam ser discutidos democraticamente e construídos de maneira processual e paulatinamente. Nessa perspectiva, recorremos a Paro (2012, p.40) para continuarmos a refletir sobre o tema:

Assim, é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humana-históricas, e que seja a base de formação do cidadão, mas são razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem das necessidades do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor.

De um modo geral, a citação corrobora com as nossas reflexões que têm como fundamento situar o gestor escolar no centro do debate para que o processo de gestão se consolide no propósito de uma escola inclusiva.

Destacamos também para fins dessa pesquisa, a revisão da literatura. Um trabalho muito denso, pois tivemos acesso a 412 obras, que as expomos numa planilha Excel. Fizemos a leitura delas, seja o texto na sua íntegra, apenas do seu resumo ou de parte dele. Essa atividade representou um excelente aprendizado, que nos possibilitou adensar o conhecimento sobre o gestor escolar e perceber os trabalhos desenvolvidos por esse profissional pela ótica das pesquisas que tivemos acesso.

Ao final da apuração, contamos com um total de 11 trabalhos. Cada pesquisa tem as suas especificidades quantos aos aspectos metodológico e teórico, mas que tem o gestor escolar como eixo central da discussão. Algumas pesquisas enfocam sobre a necessidade da formação do gestor escolar para o trabalho na escola inclusiva. Outras relatam que deveria haver mudança de postura por parte do diretor, de forma a valorizar e respeitar o ser humano e agir contra atitudes discriminatórias e de desrespeito. Grande parte das pesquisas trazem a gestão democrática como tema de destaque por parte dos

pesquisadores. Deste modo, eles tratam essa pauta como de grande relevância para o contexto escolar, que exige participação de toda a comunidade, que se configura como sendo uma base política educacional inclusiva.

Algumas pesquisas trabalham com documentos político-normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e citam Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que na percepção desses estudos podem nortear o trabalho exercido pelo gestor escolar.

Há muito o que dizer sobre cada pesquisa revisada e reafirmamos que cada uma delas teve importância significativa para o desenvolvimento desse trabalho. Precisamos sempre que possível, agradecer aqueles que independente das dificuldades estão desenvolvendo as suas pesquisas e contribuindo com a produção da ciência no Brasil. No que se refere ao tema gestão, precisamos avançar em nossos estudos e em outros estudos sobre a educação, de maneira a trazer a política para dentro do contexto educacional. Como diz Ball (2006), a política não deve ser sempre a solução e quem está no chão da escola, como professores, gestor, alunos, não devem ser “tachados” como problemas. A “culpabilização”, como afirma Ball (2006) não deve recair sobre esses atores, embora cada uma tenha a sua responsabilidade.

Ao assumirmos o compromisso da construção de uma pesquisa, pautamos essa ação numa perspectiva ética e baseada no contexto em que ela se apresenta, por isso, devemos estar atentos ao potencial da escola pública e de seus atores. As dificuldades do cotidiano são intensas, mesmo assim grande parte das pessoas que estão no espaço escolar querem construir uma educação melhor e tenta ressignificar as suas práticas pedagógicas para que os seus alunos aprendam. As políticas criam circunstâncias (Ball, 2006), mas a atuação na prática cabe aqueles que vivenciam o ambiente escolar. São esses sujeitos que precisam dar respostas para cada situação que acontece, sob diversos aspectos. Nos dias que estivemos na escola, presenciamos muitas dessas situações, que não vamos descrevê-las, mas que exigiu da direção, da equipe pedagógica, do professor “mudança de rota” para se dedicar a um determinado caso tido como prioridade.

Assim, um ponto forte de nosso estudo foi a “pesquisa com a escola”, “pesquisa com documentos”. Ao adotar essas denominações nesse trabalho e prospectá-las ao longo do seu desenvolvimento procuramos demonstrar o protagonismo dos sujeitos e desses documentos em nossa pesquisa. A fala, a escuta de cada sujeito importa para nós. Cada um que vivencia a escola, seja no seu interior ou que atua para que ela exista e continue a ofertar ensino para crianças, jovens e adultos, muitas vezes em situação de

vulnerabilidade social e econômica teve voz e vez nessa pesquisa. Em relação aos documentos buscamos entendê-los não apenas no seu arcabouço textual, como também no seu processo histórico, político de construção. Nessa perspectiva a abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2006) contribuiu para pensarmos a política educacional, de forma viva, não linear e que influencia o cotidiano escolar.

Dito isso, convidamos aqueles que estão pensando em elaborar os seus projetos de pesquisa na área da educação em evocar a política para suscitar o objetivo de estudo. Ao ratificamos o nosso posicionamento sobre a política, não queremos romantizar a sua inserção nas pesquisas educacionais, mas vislumbrar a sua importância e papel nesse contexto, que em nossa concepção não deve haver dissociação. Ao recorrer, novamente a Ball (2006, p.18), este autor diz que “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Devemos refletir sobre os nossos estudos com a escola, de modo a não a isolar de todas as questões que a cerca, como o político, por exemplo.

Na perspectiva dos pressupostos teórico-metodológico, decidimos delinear a pesquisa sob a tessitura da Teoria Histórico-Cultural (THC), de modo a reforçar que problema do estudo não é estático, mas está em “constante movimento, automovimento e transformação” (Grass, 2017, p.39). Além do diálogo com Stephen Ball e colaboradores, que mesmo cientes das diferenças epistemológicas, nos deram suporte para reflexão sobre as políticas educacionais e de como elas são atuadas no contexto escolar.

A possibilidade de articular os autores citados para esta pesquisa, de forma coerente, considerando as suas matrizes epistemológicas, contribuiu para adensarmos o objetivo do estudo. Na minha concepção, ao mesmo tempo que devemos estar vigilantes a coerência epistemológica, não precisamos ficar fechados para as viabilidades que ela nos oportuniza na construção dos trabalhos acadêmicos. Nessa perspectiva, induzimos essa pesquisa por esse caminho, que nos proporcionou desafios ultrapassáveis que a qualificou. Acerca disso, à luz da teoria, não consideramos em nossas análises a elaboração de um documento político-normativo originado de forma estática, sem antes considerar as influências que ele sofre, nem mesmo entendê-lo sob um fluxo linear, na medida em que ele é atuado. Em relação aos sujeitos, pela THC, devemos levar em conta que são seres históricos e sociais e que se desenvolvem na relação com outro, numa transformação continua e de maneira dialética. Desse modo, vislumbramos o trabalho do sujeito com a política para além de uma atuação técnica e mecânica, mas sobretudo

humanizadora. Além de atuarem de forma crítica e reflexiva em relação às políticas. Para Oliveira e Palafox (2014, p.430):

Discutir os caminhos metodológicos das pesquisas de cunho qualitativo é extremamente importante para os investigadores de políticas educacionais, tendo em vista a tendência crescente de dar voz aos sujeitos que participam da formulação e implementação dessas políticas, bem como aos que são “receptores” delas.

Os sujeitos quando atuam ativamente, eles passam a ser protagonistas no trabalho com a política. Observar essa condição no âmbito escolar requer mais tempo e vivência nele, requer também mais tempo para os encontros dos atores da escola, principalmente no tocante ao planejamento escolar. Entendemos que nos espaços de cunho coletivo há a participação mais intensa das pessoas quanto as demandas e proposições pedagógicas e administrativas. Contudo, na medida em que adentramos na gestão escolar a abordagem envolve a escola como um todo e os resultados de como as políticas são atuadas foram apresentados nas análises dessa pesquisa, em item específico. Com efeito, vale frisar que

Os resultados da pesquisa têm impactos no contexto político e social em que se insere o pesquisador, havendo lutas políticas e ideológicas pelos sentidos de tais resultados, por isso a necessidade de se abandonar uma visão “inocente” de ciência e de se posicionar em relação ao projeto de sociedade que se quer construir (Oliveira; Palafox, 2014, p.437)

A nossa defesa quando tratamos de políticas atuadas na área da gestão tem os seus efeitos na escolarização dos alunos público da educação especial. Tornar essa tese pública e socializá-la com a sociedade ratifica uma produção científica que vá ao encontro de um estudo alinhado com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Aliado a isso, julgamos necessário que o legislador ao elaborar as políticas adote como uma das referências a ciência. As produções acadêmicas presentes, principalmente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD devem ser visitadas não apenas por aqueles interessados no tema para a realizar o seu estudo, mas também pelos legisladores que tratarão da temática em texto político.

Como último destaque, ao iniciarmos essa pesquisa com um poema, permita-nos terminar com trechos da música O Sal da Terra, dos compositores: Alberto de Castro Guedes / Ronaldo Bastos Ribeiro. Canção interpretada por Beto Guedes²⁹.

Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa casa

²⁹ Cf. letra da música em: <https://www.letras.mus.br/o-sal-da-terra/1210260/>, Acesso em 01/12/2025.

Vem que tá na hora de arrumar

Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor

Trouxemos os fragmentos acima para a partir da letra da música refletirmos sobre a possibilidade da construção de uma unidade. Unidade em torno da educação inclusiva. Para isso, “vamos precisar de todo mundo”. E nesse contexto, vamos arrumar a casa: a escola pública. Assim, convidamos todas as pessoas a esperar (Freire, 1992), que segundo o autor significa não desistir, seguir em frente. Um processo de construir coletivamente, no sentido de avançar e encontrar possibilidades para que todos sejam incluídos. À vista disso, não devemos esperar acontecer. Vamos!?

REREFÊNCIAS

ALBERTO, Armanda Álvaro. Tentativa de Escola Moderna. In: Alberto, Armanda Álvaro. A Escola Regional de Meriti – documentário 1921-1964. Brasília: Inep, Cepemhed. Rio de Janeiro: Inep-Mec, Ed. Atualizada, 2016, p.45-53.

ALBERTO, Armanda Álvaro. Uma experiência de escola regional. In: Alberto, Armanda Álvaro. A Escola Regional de Meriti – documentário 1921-1964. Brasília: Inep, Cepemhed. Rio de Janeiro: Inep-Mec, Ed. Atualizada, 2016, p.57-66.

ALVES, Luciana Pires. SILVA, Vanusa Rodrigues da. Sarau Janelas Floridas: (re)existências na educação e na arte. Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 191-214, set./dez. 2021.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In: Alves- Mazzoti, Alda Judith, Gewandsznajder, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 179-188.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. O Social em Questão, vol. 18, núm. 34, julho, p. 19-40, 2015.

ARAÚJO, Victor Leonardo. A economia brasileira sob o governo Bolsonaro (2019-2022): neoliberalismo radical e pragmatismo econômico. Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento – CICEF, 2023.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 24, 2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, Journal of Curriculum Studies, 24:2, 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p. 539-564, set-dez, 2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira. Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. p.63-79. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília, Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BITTENCOURT, Bethânia; AMARAL, Daniela Patti do; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. A escala da democracia na seleção de diretores no município de Duque de Caxias (RJ). Educação, Santa Maria, v. 48, 2023.

BOAVENTURA, Roberta Silva. A gestão escolar na perspectiva da inclusão. Dissertação (Mestrado) Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2008, 122 f.

BOBBIO, Norberto. Teoria do Ordenamento Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6ª ed., 1995.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 08/10/2024.

BRASIL. Lei 11.133, de 14/07/2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm), acesso em 15/10/2025.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Lei 11.947, de 16/06/2009b. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm, acesso em 15/10/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009c. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, acesso em 16/07/2025

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores -DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Técnica nº 40/2014, de 17 de dezembro de 2014. Brasília, DF: Inep, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 02 setembro 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm, Acesso em 10/09/2024.

BRASIL. Emenda Constitucional, nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Decreto 9.465, de 02 de janeiro de 2019a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramentos Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019*-242332819. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm, acesso em 20/05/2024.

BRASIL. Lei. 14.113, de 25/12/2020b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em 15/10/2025.

BRASIL. Diário Oficial da União. Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020c. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2021

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Dados Censo 2022. Disponível em: bge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Decreto nº 11.794, de 23 de novembro de 2023. institui a Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11794.htm. Acesso em 10/09/2024

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025a. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628, acesso em 21/10/2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025b. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm, acesso em: 09/12/2025

BRUNO, Marilda. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. Série-Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.10., p.79-90, dez. 2000.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009
CAMARA, Sônia. “Progredir ou Desaparecer”: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil Moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006. 174f.

CARVALHO, Camila Lopes de; LINO, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. Revista Educação Especial v. 36, 2023, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

CHIZZOTTI, Antônio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020.

CIAVATTA, Maria. O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 12(1), jan-abr, pp . 33-46, 2012

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. RBPAE - v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. Economia & Tecnologia - Ano 07, Volume Especial – 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A democracia brasileira e as políticas de Estado. In: DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, 2022

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2ªed, São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Editora Papirus, 20ª ed., 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Política e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior, p.38-43. In.: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018

DOURADO, Luiz Fernandes. *Estado, Educação e Democracia: retrocessos e resistências*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, 2019

DOURADO, Luiz Fernandes. *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, p.10-33, 2020

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *RBP AE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

FERRAZ, Cleide Maria. *Gestão escolar e a política educacional: um estudo na rede pública municipal de ensino do Recife*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. 214 f.

FERREIRA, Luziete Natalina. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. 150f.

FERREIRA, S. M. L.; CARVALHO, C. H. A. de. Financiamento dos programas universais do governo federal à educação básica (2003-2023). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 17, n. 51, p. 651–673, 2024.

FILHO, Roberto Lyra. *O que é direito?* São Paulo: Editora Brasiliense, 11ª ed., 1982.

FRANCO, Pedro Henrique. Militarismo, Estado Brasileiro contemporâneo e a educação. In: LIMA, Antônio Bosco de; PREVITALI, Fabiana Santana; Lucena, Carlos. *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia: Navegando publicações, 2020.

FREDERICO, Iara Sobrinho. Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 93 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Ester de. Viva a tese: um guia de sobrevivência. 2^aed. São Paulo: FGV, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre correspondências e documentos: a Escola Regional de Meriti como modelo para a criação de novas instituições educacionais. Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 166-190, set./dez. 2021.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. 117 f.

GOMES, Selma Regina. Armanda Álvaro Alberto. Uma educadora e feminista Brasileira – a lacuna inaceitável da história. Educativa, Goiânia, v. 22, p. 1-18, 2019.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. p. 39-61. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília, Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a Sistemática de Redistribuição dos Recursos. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, n. 17, 2024.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; MANTOVANI, Adriana Cristina Fanton. Intersetorialidade e direito à educação da pessoa com deficiência. Revista Teias v. 26, n. 82, jul./set. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI - Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JUNIOR, Ivan Carlos Cicarello; CAMARGO Denise. Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano. p-83-97. In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre-RS: Editora FI, 2019.

JUNIOR DELARI, Achilles. Introdução a princípios metodológicos de L.S.Vigotski.: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. Umuarama, 2009.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.

KASSAR, M. de C. M.; RABELO, A. S.; JANNUZZI, G. S. de M. Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(61), 2019.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel - Dialética do Concreto, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. |Uberlândia, MG,v.8, p.01-70, 2024.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? Revista Brasileira de Educação 1 v. 28, 2023.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia. vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

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

MAINARDES, Jefferson. Entrevista como o professor Stephen J. Ball. Olhares, Guarulhos, v.3, n.2, p.162-171, nov.2015.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. Arquivos Analíticos de Política Educativas. Vol.24, nº 75, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. p.21-31. In: Fávero, Altair Alberto; et al. Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação. Chapecó: Livrologia, 2022.

MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira. Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba, Dissertação (mestrado profissional) -. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. 111f.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich Engels. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011

Marx, Karl. O capital – crítica da economia política, Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013

MENDES, Alessandra Luiz; ANDRADE, Gilton Francisco Sousa de; JUNIOR, Júlio C.A.S. SOUZA, Flávia Faissal de. O Instagram como Artefato Político: O que a escola conta sobre os alunos com deficiência, Resumo Expandido, Seminário Discente PPGECC, FEBF/UERJ - Duque de Caxias/RJ, XVI Seminário Discente PPGECC FEBF-UERJ, 16 edição, 2024, Duque de Caxias/RJ

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Alberto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Razões para comemorar: o legado das festas de aniversário da centenária Escola Regional de Merity. Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 12-28, set./dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo, contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade 28ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MONTEBLANCO, Vlaquirea Martins. A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015, 94f.

MORAES, José Damiro de. Armanda Álvaro Alberto: Escola Nova e repressão política nos anos 1930. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 183- 195, out.2013

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de ensino. n. 20. 167p. 2010.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda, Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.1, p.21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Política de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. Linhas Críticas. Brasília-DF, v.20, n.43, p.529-548, set-dez, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educ.Soc. Campinas, v.36, n.132, p. 625-646, jul-set, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 37-54, 2022,

OLIVEIRA, Giselle Abreu de; PALAFOX, Gabriel Humberto. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Letícia Alves de. Formação inicial de professores e educação especial: análise da proposta da político-pedagógica dos três cursos presenciais de pedagogia da UERJ. 2021. Dissertação (Mestrado, em Educação, Cultura e Comunicação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). *Educação em Revista Belo Horizonte*, n.34, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. Hucitec Editora, 2016.

PARO, Vitor Henrique *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino* *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 23-38, 2000

PARO, Vitor Henrique. 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.

PARO, Vitor Henrique. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2ª Ed. *Revista*, Editora Xamã: São Paulo, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009

PARO, Vitor Henrique. 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, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. *Cadernos de Pesquisa. Pensamento educacional Programa de Pós-graduação, mestrado e doutorado em educação – UTP*, vol.6, n.14, set-dez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. p.19-45. In: LUCENA, Carlos; JÚNIOR, João dos Reis Silva. *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vítor Henrique. *O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Gestão, política, economia e ética na educação. São Paulo: FEUSP, 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. Justiça Social como igualdade de acesso: por uma abordagem anticapacitista dos Direitos Humanos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 2, p. 11-24, jul.-dez, 2023.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação*. n.7/8, 1999.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PIOVERSAN, Flávia. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Estudos Jurídicos / Faculdades Santo Agostinho*. - Vol. 9, n. 2, Montes Claros (MG): Editora Fundação Santo Agostinho, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola. 2ª ed., 2015.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. A profissão docente na escola regional de Merity. 201 p. Dissertação – Mestrado em Educação, 2017

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, Marcia Denise; ARAÚJO, Patricia Cardoso Macedo do Amaral; SOUZA, Máira Gomes. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a síndrome congênita vírus (SCZV). *Educ. foco*, Juiz de Fora, 193 v. 25, n. 3, p. 193-210, set. / dez 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 1.922, de 08/12/2005. Estabelece as necessidades de contratação temporárias de pessoal de excepcional interesse público e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=1736>, acesso em 15/10/2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei nº 2.300, de 16/12/2009. Dispõe sobre o Tombamento de Bens Materiais e Imateriais que constituem o Patrimônio

Histórico, Artístico e Cultural do Município de Duque de Caxias. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=754>, acesso em 20/10/2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 2.409 de 30 de novembro de 2011. Cria o Centro de Acompanhamento Pedagógico e Pesquisa Multidisciplinar (CAPP) do Município de Duque de Caxias, e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 2.713. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Câmara Municipal de Duque de Caxias, 30 de junho, 2015a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Decreto 6.542, de 11 de maio de 2015b. Dispõe sobre eleições para diretores e vice-diretores das unidades escolares do município de Duque de Caxias. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/190611/decreto_n_6542_2015_eleicao_para_diretores_nas_unidades_escolares.pdf. Acesso em 05/05/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias, SME, 2015c.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Decreto 6.743, de 02 de janeiro de 2017a. Altera a estrutura organizacional básica e transforma cargos de provimento em comissão no âmbito das secretarias municipais, sem elevação de despesa. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/estrutura-organizacional-duque-de-caxias-rj>. Acesso em 19/06/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 2.864, de 01/11/2017b. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências. Disponível em: [eismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2017/286/2864/lei-ordinaria-n-2864-2017-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-da-educacao-publica-no-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias](https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2017/286/2864/lei-ordinaria-n-2864-2017-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-da-educacao-publica-no-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias), acesso em 15/10/2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 2.949 de 24/04/2019. Dispõe sobre o Conselho Municipal de defesa dos direitos da pessoa com deficiência (CMPD) do Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Disponível em: [eismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2019/294/2949/lei-ordinaria-n-2949-2019-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-defesa-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-cmpd-do-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias](https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2019/294/2949/lei-ordinaria-n-2949-2019-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-defesa-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-cmpd-do-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias), acesso em 15/10/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 3.170, de 12/08/2021. Dispõe sobre o Fundo Municipal de Educação (FME), no âmbito de Duque de Caxias, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=23242>, acesso em 15/10/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. SME. Edital nº 001/2022a. Processo seletivo simplificado 001/2022. Processo seletivo simplificado para seleção de candidatos à contratação temporária e formação de cadastro reserva, a fim de atender as necessidades da SME deste município de acordo com as suas necessidades.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 3.254, de 30/06/2022b. Altera a redação da Lei nº 2.864, de 1º de novembro de 2017, que dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=23844>, acesso em 15/10/2025

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei 3.345, de 14/09/2023a. Dispõe sobre a alteração remuneratória das Funções de Confiança que menciona e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=26652>, Acesso em 15/10/2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Estatuto do Conselho Escolar. Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, 2023b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para o início do ano letivo de 2024a. Duque de Caxias, RJ:SME, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para o ano letivo de 2024b. Duque de Caxias, RJ:SME, 2024.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Maria de Carvalho Magalhães . Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino aprendizagem? Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 78, 2014.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Maria de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Maria de Carvalho Magalhães. Gestão da educação especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 153-169, set /dez 2020.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Fernando da Costa. Gestão democrática e regimento escolar: uma conexão necessária. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.7. jun. 2021.

ROSA, Sanny S. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17, 2019

SANTOS, Julio Paixão. A experiência educacional e sanitária da Escola Regional de Meriti: modernização e regionalismo num sertão próximo à Capital (1921-1932). *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 22, n. 50, p. 111-140, set./dez. 2021.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: Santos et al., *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro, Lamparina, 3ª ed. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, educação e saúde*, 1 (1): 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação, PUC-Campinas, Campinas*, n. 24, p. 7-16, junho 2008b

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. *RBPAE*, v.25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Claudio Lopes da. Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, 2021.

SILVA FILHO, D. M. da; KASSAR, M. de C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. *Revista Educação Especial*, 32(27), 1-19, 2019.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO–SEPE-RJ, Estatuto, 2015. Disponível em: seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/11/ESTATUTO-REGISTRADO-2023.pdf, acesso em 15/10/2025.

SILVEIRA, S. M. P. A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; et al. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.7, N.3 - p.1364-1389, set-dez de 2021.

SOARES, B. N., MEDEIROS, A. C. P. O., CARNEIRO, B. R. S; FAGUNDES, R. A. Mapeamento de assentamentos informais: identidade e cidadania em Duque de Caxias – RMRJ. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 14, 2022.

SOUZA, Pedro Vinicius Barreto. Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar. Dissertação (mestrado) Curso de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias. Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2023, 124 f.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018

STETSENKO, Anna . Ética-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. Tradução: Tradução: JANETE Bridon. In: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. (ed.). Ética na pesquisa em educação: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 20-30.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2008.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. Psicologia USP, 17(2), 59-83, 2006.

TOMAZELLA, Lucas Damasceno. Lula III: a retomada de uma política externa voltada aos direitos humanos em um cenário desafiador. Rev. Conj. Aust. Porto Alegre, v. 16, n. 73, p. 49-61, jan./mar. 2025

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Mariana Peleje; SELAU, Lisiane Priscila Roldão. Painel de dados do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em âmbito nacional: propostas para o monitoramento do PDDE. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, n. 5, 2024.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. Socialisticheskaja peredelka cheloveka. VARNITSO, USSR, 1930.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. Teoria e Método em psicologia. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na psicologia. Psicologia, USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00

VIGOTSKI, L.S. História do desenvolvimento das funções mentais superiores. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo. 1ª ed. São Paulo: Hogrefe, 2023.

ZANELLA et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. Psicologia & Sociedade; 19 (2): 25-33, 2007

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, p.147-155, abril-junho, 2018.

Anexo A: mapeamento das visitas

Quadro 4: mapeamento das visitas

	Data	Horário Entada	Horário saída	Total de horas	Local(is)	Estratégia	Formas de registro
1	07/03/2023	10h	15h	5h	Apresentação dos espaços da escola, pela diretora, e reunião na sala de leitura	Observação/ atuação	Diário de campo e fotografia.
2	14/03/2023	10h	12h	2h	Sala da equipe pedagógica		Diário de campo e fotografia
3	04/04/2023	9h30	12h	2h30	Sala da direção		Diário de campo e fotografia
4	18/04/2023	9h30	11h30	2h	Sala da direção e sala da equipe pedagógica		Diário de campo e fotografias.
5	25/04/2023	10h	12h	2h	Refeitório		Diário de campo.
6	16/05/2023	10h20	12h40	2h20	Sala da direção		Diário de campo e fotografias
7	29/05/2023	8h30	12h40	4h10	Coordenadoria de Educação Especial -SME-DC		Diário de Campo
8	20/06/2023	9h	14h30	5h30	Grupo de Estudos		Diário de campo e fotografias
9	21/08/2023	09h40	12h10	2h30	Pátio da escola		Diário de campo
10	05/09/2023	09h35	11h35	2h	Sala da orientação pedagógica, sala comum e sala da direção		Diário de campo e fotografias
11	21/09/2023	13h20	16h20	3h	Sala de informática e pátio		Diário de campo e fotografias
12	10/10/2023	9h40	11h40	2h	Pátio e sala orientação pedagógica		Diário de campo
13	17/10/2023	11h	12h30	1h30	Sala da orientação pedagógica		Diário de campo
14	26/10/2023	12h30	15h10	2h40	Pátio, centro histórico e sala de orientação		Diário de campo
15	14/11/2023	9h	12h30	3h30	SME-DC, sala do departamento de acessibilidade e educação especial	Entrevista	Diário de campo e gravação
16	08/02/2024	13h	15h	2h	Sala de leitura		Diário de campo
17	05/03/2024	8h	12h	4h	museu da escola		Diário de campo
18	26/03/2024	13h	16h	3h	Sala da direção		Diário de campo
19	21/05/2024	8h20	12h30	4h10	Salas de informática e de leitura		Diário de campo, fotografias
20	26/08/2024	8h45	11h	2h15	Museu da escola		Diário de campo
21	28/08/2024	7h	8h30	1h30	Pátio da escola		Diário de campo
22	21/10/2024	10h	12h	2h	Sala da direção		Diário de campo
23	11/11/2024	10h	11h	1h	Sala da direção		Gravação
24	22/11/2024	8h30	12h	3h30	SME - Sala Paulo Freire		Diário de campo
25	10/12/2024	13h	14h	1h	Sala de recursos		Gravação

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a diretora da escola

- 1) Você pode informar a sua formação acadêmica e quais os pré-requisitos para o cargo de diretor nas escolas do Município de Duque de Caxias?
- 2) O que te moveu/levou a se candidatar diretora da escola? As suas expectativas tem sido alcançadas? Quais as dificuldades encontradas no processo de gestão?
- 3) A escola Álvaro Alberto, é uma escola regular que oferta matrículas para os estudantes com deficiência, além do mais há oferta de educação especial. Nesse sentido, você considera que o seu processo de formação é suficiente para a sua atuação nesse contexto? O que a Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir nesse sentido? Há políticas da referida Secretaria para a formação continuada dos gestores, tendo como focos a educação especial e inclusiva? As políticas são discutidas ou desconsideradas para fins de atuação, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico?
- 4) Você tem se apropriado das políticas federais e municipais para a sua gestão no contexto da escola regular?
- 5) Quais as propostas do Projeto Político Pedagógico em relação ao estudante com deficiência, tanto no aspecto social, quanto no de aprendizado?
- 6) Ainda, sob a perspectiva dos aspectos social e de aprendizado, poderia falar do AEE – Atendimento educacional especializado nesse processo?
- 7) Quais as estratégias que você considera importantes para a escolarização dos estudantes com deficiência? Tem ocorrido no seu período de gestão?
- 8) Quais as estratégias, programas e ações da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação no tocante ao processo de formação de professores e gestores para a escolarização dos alunos com deficiência?
- 9) Como tem sido o diálogo da escola com os órgãos intersetoriais, visando ao desenvolvimento do estudante com deficiência?
- 10) Como tem sido a sua gestão em relação ao aspecto financeiro, considerando burocracia, autonomia da escola, conselho escolar e relação com a Secretaria Municipal de Educação?
- 11) Acredito que seja importante trazer alguns pontos do seu plano de gestão. Você destaca nesse documento que a sua gestão será baseada na gestão democrática. Para você o que seria uma gestão democrática e se você tem tido êxito, desde a sua posse até o momento?
- 12) Você enfatiza que o maior desafio administrativo é não ter um vice-diretor. O que tem impactado no processo de gestão essa ausência?
- 13) Você tem metas para as salas de recursos, laboratório de informática e sala de leitura? Quais são e o que tem sido feito para atingi-las?
- 14) Você relaciona alguns desafios para a infraestrutura da escola no plano de gestão: Quadra Poliesportiva coberta, Sala de Recursos com acessibilidade, Melhoria do

mobiliário dos alunos, Melhoria no mobiliário do refeitório, tanto para os alunos da Educação Infantil, quanto para os alunos do Ensino Fundamental, Banheiros (sanitário e pia) adaptados para a educação infantil, Pavimentação no calçamento no entorno da unidade escolar, Reforma na cozinha. Como está o seu planejamento para tal fim?

15) Sabemos que houve impactos para o aprendizado dos estudantes durante o período da pandemia. O que a escola tem feito para diminuir os danos nesse sentido?

16) Considerando a pergunta anterior, a escola trabalha com a recuperação paralela? Como tem ocorrido esse trabalho pedagógico?

17) Na escrita do plano de gestão, você informa que a falta de atendimento oftalmológico e de saúde bucal tem provocado a evasão escolar. Como você tem tratado esse problema na sua gestão?

18) Voltando ao tema gestão democrática, você, como gestora, tem conseguido incentivar a participação da comunidade escolar nos projetos e atividades desenvolvidos pela escola? Como tem ocorrido esse processo?

19) Como a escola tem lidado com as ordens judiciais em relação à matrícula dos estudantes com deficiência?

20) Com relação ao recebimento dos estagiários das universidades, a escola recebe algum direcionamento e/ou documento da secretaria de educação? Se sim, qual (is)?

21) Como você avalia a parceria entre universidade, escola e estagiários?

22) Em relação às Salas de Recursos Multifuncionais, como foi a construção destes espaços? A escola recebeu verba do Governo Federal para a compra de equipamentos?

23) Sobre o transporte escolar, estes são direcionados apenas aos alunos com deficiência? Existe algum critério específico para que seja garantido este transporte aos alunos com deficiência?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista complementar com a diretora da escola

- 1) Quais as estratégias que a escola tem adotado para a escolarização dos estudantes com deficiência no seu período de gestão?
- 2) Como a escola recebe essas crianças?
- 3) Quais os entraves que você observa para essa escolarização em nível da escola, do município, do governo federal e das políticas?
- 4) O que você vislumbra que se poderia fazer, de uma forma geral, para as pessoas com deficiência no seu processo de escolarização?
- 5) E em relação as crianças em situação de pobreza. Qual o foco da escola em relação a essas crianças pensando em políticas públicas? Como a escola tem se comprometido com elas?
- 6) Poderia expor sobre os recursos escolares e como são gastos, PDDE, FUNDEB e outros recursos?
- 7) Você poderia descrever algumas políticas que acontecem nas escolas? Como elas são trabalhadas?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a representante da equipe pedagógica

- 1) O que é equipe diretiva
- 2) Qual a relação entre a equipe diretiva e a gestão escolar?
- 3) Como acontece a gestão democrática na escola
- 4) Como a equipe diretiva trabalha as políticas educacionais na escola?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a representante da DAIE

- 1- Você considera que a estrutura de pessoal da direção da educação especial atende às demandas a ela relacionadas?
- 2- Como esta diretoria tem se apropriado das políticas federais e municipais relacionadas à educação básica e à educação especial no seu processo de gestão?
- 3- Quais os principais trabalhos desenvolvidos por esta direção?
- 4- Qual o panorama dos processos de judicialização no que tange aos alunos com deficiência? Quais as principais demandas do Cumpre-se? Qual o maior impacto no trabalho da Diretoria? Qual o maior impacto nas políticas do município?
- 5- Em relação às políticas como esta diretoria tem atuado: no seu processo de execução; no fomento de políticas ou em ambos? Comente sobre.
- 6- Em se tratando de educação especial, como tem ocorrido ou não o diálogo entre esta direção, as direções das escolas e o SEPE de Duque de Caxias, tendo como base a escolarização dos alunos com deficiência?
- 7- Quais as estratégias, programas e ações desta direção no tocante ao processo de formação de professores e gestores para a escolarização dos alunos com deficiência?
- 8- Como tem ocorrido o diálogo entre a direção e órgão intersetoriais, visando ao delineamento de trabalhos integrados para a escolarização dos alunos com deficiência?
- 9- Poderia explicar como ocorre o processo de financiamento da educação especial no Município de Duque de Caxias e a autonomia das escolas perante os recursos?
- 10- Qual a percepção desta direção em relação à gestão democrática nas escolas? Trata-se de um cenário do conhecimento desta coordenação/direção?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com a representante do SEPE – Núcleo Duque de Caxias

- 1) Quais os requisitos para o servidor ou servidora atuar no SEPE?
- 2) Qual a relação entre o sindicato, a Secretaria Municipal de Educação de Caxias e as direções escolares?
- 3) Como o sindicato tem se apropriado das políticas educacionais federais e/ou municipais para atuar em relação às demandas com as escolas?
- 4) O número de matrículas de alunos com deficiência tem crescido na escola regular. O sindicato tem esse conhecimento? Há ações do sindicato para esse contexto?
- 5) Quais as estratégias que podem ser adotadas nas gestões do município e da escola, que você considera importantes, para a escolarização dos estudantes com deficiência? O que o sindicato pode contribuir nesse sentido?
- 6) Você considera que a formação do gestor pode influenciar em sua atuação no contexto da escola inclusiva? Poderia falar sobre? Há algum trabalho do sindicato, visando à formação do gestor para atuar nas escolas?
- 7) O sindicato tem conhecimento das ordens judiciais em relação à matrícula dos estudantes com deficiência? Como o SEPE pode atuar nesses processos?
- 8) Qual a sua percepção em relação à gestão democrática nas escolas?
- 9) Como o cenário político tem influenciado nas políticas educacionais e nos trabalhos desempenhados pelo sindicato?
- 10) O sindicato tem conhecimento das condições físicas e de pessoal das escolas do município de Caxias? Acreditamos que as demandas existam nesses aspectos, que tendem a impactar os seus trabalhos administrativos e pedagógicos. Como o sindicato pode atuar nesse contexto?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO COMITÊ
DE ÉTICA EM PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pela sua turma ou serviço.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se

manifestar sobre qualquer tipo de desconforto, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. 7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00- 16:00h

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

APÊNDICE G: Curso de Gestores 2023


 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
 SALA PAULO FREIRE
 CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

CURSO DE GESTORES 2023

A identidade e as funções do diretor escolar no contexto municipal

MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	DIA DA SEMANA	HORÁRIO	PERÍODO
Presencial	60 horas	Sexta-feira	Manhã (8:00 – 12:00) - 1º e 4º distritos Tarde (13:00 – 17:00) - 2º e 3º distritos	De 24/03 a 04/08

CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO: 75% de presença e entrega de trabalho final

TRABALHO FINAL: relato de experiência com base no formato fornecido pela coordenação do curso.

CRONOGRAMA

DATA	TEMÁTICA	SETOR
UNIDADE 1		
24/03	Gestão democrática da educação pública	Sala Paulo Freire
14/04	Currículo, cultura, diversidade e diferenças	Sala Paulo Freire
28/04	Gestão Participativa na Escola	DEB/DPPE/CEF
UNIDADE 2		
05/05	Conselhos e legislação educacional	Sala Paulo Freire/CME
19/05	Relações interpessoais e gestão escolar	NUMP
26/05	A organização da SAGP e as funções do/a diretor/a	SAGP
02/06	Gestão financeira e logística	SUPLAN/SAGP/SUPED
UNIDADE 3		
16/06	Organização da SUPED: Coordenadorias de ensino	SUPED/DEB/NSGE
23/06	Os documentos municipais e a dinâmica escolar	DAISE
30/06	Formação continuada (docentes), programas e projetos (discentes)	Sala Paulo Freire/NIE/DPPE
ENCERRAMENTO		
04/08	Seminário de relatos de experiência	Sala Paulo Freire

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- 1) Leitura e debate dos documentos legais e textos teóricos disponíveis na plataforma;
- 2) Elaboração, escrita e apresentação de relato de experiência de acordo com as orientações formais presentes no Guia do Curso;
- 3) Assistência à palestra "Lei Geral de Proteção de Dados e seus efeitos na área educacional", no Canal de Youtube da SME Duque de Caxias.


FORGE
 Formação de Gestores
 Escolares



APÊNDICE H: Ofício 1567/GS/SME/2023


ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Duque de Caxias, 27 de junho de 2023.

Ofício nº 1567/GS/SME/2023

Para: Unidades Escolares
Assunto: Orientações para entrega de Uniformes

Prezado (a) Gestor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, servimo-nos do presente para reiterar, conforme informado na última reunião de diretores, que estamos em processo de recebimento de uniformes. Com base nas orientações do tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), alguns procedimentos são necessários para a entrega de uniformes, que serão encaminhados as Unidades Escolares para distribuição aos alunos.

O (a) diretor (a) da Unidade Escolar deverá estar presente no ato da entrega para assinatura.

Para a distribuição aos alunos deverão ser convocadas reuniões de pais e/ou responsáveis, de todos os anos de escolaridade, para entrega e assinatura do recebimento.

Orientamos que seja feito um relatório com Ata da reunião, assinatura dos pais e fotos, e este seja encaminhado ao Gabinete da Secretaria de Educação (via e-mail da assessoria). Tal ação se faz necessária para o registro e arquivamento para possíveis solicitações do TCE-RJ.

Ressaltamos a importância do devido acompanhamento de todo material recebido.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,


IRACEMA MEDEIROS DA COSTA SILVA
Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias
Matrícula: 39.732-6

Proj. Iracema Medeiros da Costa Silva
Secretária de Educação
Matric. 39.732-6

As
UNIDADES ESCOLARES

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422/Jardim 25 de Agosto/D. de Caxias/RJ. CEP: 25.071-120 – Tel: 3652-6646/2771-5870 - E-mail: assessoria@meduquedecaxias.rj.gov.br

APÊNDICE I: Ofício 2080/GS/SME/2023

