

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO**  
**DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-**  
**ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL**  
**ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO  
DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-  
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL  
ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**CÉLIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

Sob a Orientação do Professor Dr.  
**Allan Rocha Damasceno**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**Professor: Dr. Allan Rocha Damasceno**

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Abril, 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L892p Loureiro, Célia Regina Machado Jannuzzi , 1971-  
Políticas públicas de educação Inclusiva & gestão democrática: desafios à escolarização do público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias - RJ / Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020. 167 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Educação Inclusiva. 2. Políticas Públicas. 3. Gestão Democrática. I. Damasceno, Allan Rocha , 1978 , orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001”

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/04/2020.

---

Allan Rocha Damasceno. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

---

Miriam Morelli Lima. Dra. UFRRJ

---

Fátima Niemeyer da Rocha. Dra. UV

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho de pesquisa a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial que conheci - com quem trabalhei e com quem a convivência me tornou um ser humano melhor - e aos profissionais da educação que lutam por uma Educação inclusiva/democrática.*

## AGRADECIMENTOS

Ninguém é tão bom como todos nós juntos. Não cheguei aqui sozinha. Durante a escrita dessa dissertação, muitas vozes ecoaram em mim para que esse texto fosse produzido. Com coração agradecido, deixo aqui alguns agradecimentos.

Agradeço ao Pai Maior, aos meus Guias Espirituais e aos Orixás que sempre em momentos de queda me lembram que não caminho sozinha.

Agradeço ao meu Orientador, Allan Rocha Damasceno, pois sem sua aprovação, sem sua escolha, sem sua amabilidade em aceitar meu projeto, eu não teria jamais realizado o sonho de ingressar no mestrado.

A minha grande amiga Rosangela Martins, que com sua presença tranquila, seu ombro amigo, sua ajuda, seu apoio e seu companheirismo me ajudaram nessa jornada. Ser o ser humano que é, que faz dela uma gestora democrática, competente e humana.

A minha família. Em especial, a minha mãe: Josefina Machado Jannuzzi Loureiro, que partiu durante o meu curso do Mestrado, mas que acredito que esteja me acompanhando em outro plano. Agradeço, também, aos meus filhos: Calvin Ricardo Loureiro Jannuzzi Lima e Nicolle Loureiro Jannuzzi Lima, que são a razão para que eu queira ser um ser humano melhor e que sempre me fazem acreditar que sou especial. A minha irmã: Cláudia Regina Machado Jannuzzi Guimarães, pela sua presença, conselho, ajuda e escuta. Ela que muitas vezes é mais que uma irmã, é também uma mãe. Ao meu irmão: Gilson Machado de Abreu, que também partiu na fase final desse Mestrado, mostrando com sua partida que precisamos viver o hoje, pois não existem presenças certas nesse plano. Aos meus sobrinhos: Isabella Jannuzzi Escarlado Guimarães e João Guilherme Jannuzzi Marzochinni. João que, a cada dia, nos encanta e nos mostra que ser diferente pode ser maravilhoso! Ao meu neto: Adriano, um ser cheio de luz, delicadeza e amor. Aos meus avós: Luiz e Luzia, que me criaram, educaram, amaram e por tudo o que precisaram abdicar. A tia, avó e madrinha: Maria Leda, por toda a dedicação, sacrifício e amor. A inesquecível Claudia Lúcia, que partiu tão cedo, mas que deixou marcas tão profundas.

Aos colegas da Equipe Diretiva da Escola Municipal Anton Dworsak: Leandro Oliveira, Raimunda Helena e Maria Aparecida Mendes, que fazem do trabalho cotidiano diário fonte de inspiração e alegria.

Aos meus amigos e colegas do mestrado, pela amizade e pelas trocas de conhecimento acadêmico, que tornaram essa caminhada mais cativante. Desejo sucesso para todos. Agradeço aos colegas: Ana Carolina do Carmo Barbosa e Judith Cortez, por toda a ajuda e orientações gentilmente compartilhadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, principalmente os professores: Jonas Alves da Silva Junior, Patrícia Bastos de Azevedo, Flávia Miller Naethe Motta, Elizabete Orofino e Mauro Guimarães.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fátima Niemeyer da Rocha (USS) e Profa. Dra. Miriam Morelli Lima de Mello (UFRRJ) pelos valiosos conselhos para essa pesquisa.

Ao grupo de pesquisa: LEPEDI. Em especial as colegas: Joana da Rocha Moreira e Rosângela Cabral, por suas contribuições, tanto as acadêmicas quanto as emocionais, terem tornado possível minha chegada até aqui.

A toda a comunidade escolar da Escola Municipal Anton Dworsak: Professores, funcionários, estudantes e responsáveis que, por meio de suas contribuições, tornaram esse trabalho possível.

Meu muitíssimo obrigada!

*“Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: Espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão”*

***Nise da Silveira***



## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E MAPAS

Tabela 1 - Ensino Regular – número de estudantes por turma .....	42
Tabela 2 -Educação Especial – número de estudantes por turma.....	42
Tabela 3 - Leis do Município de Duque de Caxias para Pessoas com Deficiência....	44
Tabela 4 - Legislação do Município De Duque De Caxias que aborda o tema "Gestão democrática" .....	70
Tabela 5 - Municípios da Baixada Fluminense tem eleição para diretores das escolas municipais.....	72
Tabela 6 - Relação dos cinco trabalhos da revisão bibliográfica lidos na íntegra .....	82
Tabela 7 - Número de estudantes público-alvo da Educação Especial na.....	93
Tabela 8 - Turmas da Escola Municipal Anton Dworsak em 2019.....	94
Tabela 9 - Número de estudantes por ano de Escolaridade na Escola Anton Dworsak .....	94
Tabela 10 - Número de estudantes público-alvo da Educação Especial por ano de escolaridade .....	95
Tabela 11 - Número de funcionários da EMAD em 2019.....	96
Tabela 12 - Caracterização dos sujeitos do estudo .....	99
Figura 1 - Mapa do Rio de Janeiro .....	90
Figura 2 – Mapa de Duque de Caxias dividido por distrito.....	90
Figura 3 - Gráfico com percentual de estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak.....	93
Figura 4 - Requerimento solicitando que seja concedida a liberdade à Severiano, escravo de 8 meses de idade, que sofre de debilidade mental, e é seu afilhado .....	152

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

SME	Secretaria Municipal de Educação
EMAD	Escola Municipal Anton Dworsak
PPP	Projeto Político Pedagógico
PME/DC	Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias
CIME	Centro Inclusivo Multi Educacional
UERJ/FEBF	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
EMJAF	Escola Municipal Jair Alves de Freitas
EMRC	Escola Municipal Regina Celi
EMAS	Escola Municipal Albert Sabin
EMMG	Escola Municipal Minas Gerais
LEPEDI	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>20</b>
<b>I - HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>31</b>
1.1–ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	31
1.2 - A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DUQUE DE CAXIAS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS.	39
<b>II - GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA PARA AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>51</b>
2.1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	51
2.1.1 <i>Formas de escolha do Gestor Escolar.....</i>	<i>61</i>
2.2- GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRESSUPOSTO PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
2.3 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS	70
2.3.1 – <i>O Projeto Político Pedagógico e sua relação com a democratização da escola.....</i>	<i>73</i>
2.3.2 – <i>Os Conselhos Escolares .....</i>	<i>75</i>
2.3.3 – <i>Grêmios Escolares .....</i>	<i>79</i>
2.4 – REVISÃO DE LITERATURA DAS PESQUISAS SOBRE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	80
2.4.1 - <i>Descrição da Metodologia adotada na revisão de literatura .....</i>	<i>80</i>
2.4.2 - <i>Discussão dos Resultados .....</i>	<i>83</i>
<b>III – TEORIA E PRÁTICA: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
3.1 – OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO	87
3.2 – CARACTERIZAÇÃO DOS LÓCUS DO ESTUDO: MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ	88
3.3 – A ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK E SUA TRAJETÓRIA DE LUTA	91
3.4 – SUJEITOS DO ESTUDO	97
3.5 – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
3.6 – ANÁLISE DOCUMENTAL DA EMAD	107
3.7 – NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS "GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA O QUE A EMAD TEM PARA CONTAR.	110
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>141</b>
<b>V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
<i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES</i>	<i>155</i>
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS	156
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS	158
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	160
QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS QUE NÃO SEJAM PROFESSORES	164
QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES	166
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES	167

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ**. 2020. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

## RESUMO

Essa dissertação de mestrado elegeu como objeto de estudo as Políticas Públicas de Educação Inclusiva em sua relação com a Gestão Democrática. O objetivo geral dessa pesquisa foi: Caracterizar as Políticas públicas de educação inclusiva, sua concepção, implementação no Município de Duque de Caxias e as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ, *lócus* do estudo; assim como caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak, sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e os impactos da gestão democrática sobre esse inclusão. Esta pesquisa está fundamentada, teórico-metodologicamente na Teoria Crítica, principalmente no pensador Theodor Adorno. Além de Theodor Adorno, destacamos também, os pensadores: Rosana Glat (2007), Maria Tereza Eglér Mantoan (1998, 2003), Allan Rocha Damasceno (2006, 2010), Paulo Freire (1993, 1996, 1997), Vitor Paro (2008, 2012), Valdelúcia Alves da Costa (2005, 2018), Mazzota (2011), Gaudêncio Frigotto (2019), Moacyr Gadotti (2001), Erasto Fortes Mendonça (2000, 2001) e Adilson César de Araújo (2000, 2009, 2011). A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Anton Dworsak - escola da Rede Municipal de Duque de Caxias - tendo como sujeitos de estudo, os membros do Conselho Escolar da escola pesquisada. Nossos resultados de pesquisa revelam que a EMAD tem uma Gestão Democrática, o que nos permite concluir que esse tipo de gestão tem contribuído de forma positiva para a inclusão dos estudantes, não somente os do público-alvo da Educação Especial, mas de todos os que procuram o Ensino Regular da EMAD.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Gestão Democrática

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION & DEMOCRATIC MANAGEMENT: CHALLENGES TO THE SCHOOL OF THE TARGET AUDIENCE SPECIAL EDUCATION AT MUNICIPAL SCHOOL ANTON DWORSAK / DUQUE DE CAXIAS - RJ.** 2020. 167 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

## **ABSTRACT**

This master's thesis elected Public Policies for Inclusive Education as its object of study in relation to Democratic Management. The general objective of this research was: To characterize the public policies of inclusive education, their conception, implementation in the Municipality of Duque de Caxias and the experiences of the process of inclusion of students targeting Special Education in the regular classes of the Anton Dworsak Municipal School, in Municipality of Duque de Caxias / RJ, locus of the study; as well as to characterize the experiences in the democratic management of the Anton Dworsak Municipal School, its relationship with the process of inclusion of students targeting Special Education and the impacts of democratic management on this inclusion. This research is based, theoretically and methodologically, on Critical Theory, mainly on the thinker Theodor Adorno. In addition to Theodor Adorno, we also highlight the thinkers: Rosana Glat (2007), Maria Tereza Eglér Mantoan (1998, 2003), Allan Rocha Damasceno (2006, 2010), Paulo Freire (1993, 1996, 1997), Vitor Paro (2008, 2012), Valdelúcia Alves da Costa (2005, 2018), Mazzota (2011), Gaudêncio Frigotto (2019), Moacyr Gadotti (2001), Erasto Fortes Mendonça (2000, 2001) and Adilson César de Araújo (2000, 2009, 2011). The research was carried out at the Municipal School Anton Dworsak - school of the Municipal Network of Duque de Caxias - having as subjects of study, the members of the School Council of the researched school. Our research results reveal that EMAD has a Democratic Management, which allows us to conclude that this type of management has contributed positively to the inclusion of students, not only those of the target audience of Special Education, but of all those seek EMAD Regular Education.

**Keywords:** Inclusive Education, Public Policies, Democratic Management

*“Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências”.*

David Rodrigues

## APRESENTAÇÃO

O presente texto foi desenvolvido como requisito avaliativo do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ sob à orientação do professor Dr. Allan Rocha Damasceno.

Iniciei o programa de Mestrado no ano de 2018, com previsão de término em fevereiro de 2020. Durante o processo de seleção para o Mestrado, foram feitas as seguintes perguntas: Qual o interesse em Educação Inclusiva e por que ingressar no Mestrado agora? Acredito ser importante retomar essas duas perguntas, para explicar minha trajetória acadêmica, meu envolvimento profissional com a Educação Especial e a Educação Inclusiva, por meio de relato pessoal da minha trajetória e formação acadêmica, contextualizando-os no espaço-tempo em que nos encontramos, conforme Theodor Adorno declara:

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. (ADORNO, 1995, pag. 16)

Os dados particulares também são fontes subjetivas de estudo na Teoria Crítica:

Adorno parte das ideias de Horkheimer e avança para explicar que se deve sempre considerar a constituição histórica dos fenômenos sociais, se realmente almeja-se compreendê-los; donde destaca as dimensões objetivas (momentos econômicos, históricos) e subjetivas (momentos psicológicos), sugerindo um constante movimento pendular entre objetividade e subjetividade, que capte o entrelaçamento entre o **individual** e o social. (...). Os autores desvelam a dimensão política e contra emancipatória contida nos processos de naturalização dos fenômenos sociais (...) e ratificam o caráter histórico de sua própria teoria (...). Assim, desde o ponto de vista do pensar e fazer críticos, busca-se ver, no **dado particular**, sua inscrição material e histórica. As relações temporal e espacialmente circunstanciadas são o foco de interesse, bem como os processos sociais em suas dimensões multifacetadas. (SANTOS, ALLOUFA E NEPOMUCENO, 2010 pag.315)

Tendo explicado a importância de ser traçado um correlato entre a trajetória pessoal e o espaço tempo em que a pesquisa está sendo feita, sinto-me na obrigação de relatar um pouco

da minha história pessoal e os caminhos que me levaram ao interesse pela Educação Especial e, conseqüentemente, ao objeto dessa pesquisa.

Nasci durante a Ditadura civil-militar<sup>1</sup>, em 1971. Iniciei a Alfabetização no governo ditatorial civil-militar de Ernesto Geisel. Minhas lembranças da infância não guardam referências à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup>, embora tenha sido criada por um professor. Em casa, o que se discutia era a inflação sempre altíssima, a volta dos exilados, se a Revolução de 64 tinha sido válida ou não (naquela época não se falava em Golpe Civil-Militar). Durante todo o Ensino Fundamental, não lembro da questão de a Educação Especial ser assunto de discussões. No entanto, embora não lembre de debates acerca do tema, alguns (poucos) estudantes público-alvo da Educação Especial estudaram comigo. No entanto, havia um acordo não verbal que fazia parte do senso comum, que era o de não comentar sobre a deficiência, não perguntar qual era a deficiência. Não era considerado de “bom tom”. As dificuldades existiam, a deficiência existia, mas não se falava sobre isso.

Terminado o Ensino Fundamental, ingressei no curso de formação de professores no Colégio Estadual Júlia Kubistchek, ano de 1986. Foram mais três anos sem menção à Educação Especial. Já naqueles anos, falava-se muito da “falta de preparo” do professor para ensinar o estudante real e da desvalorização da função do professor. Essa fala sobre a desvalorização do professor, não acontece apenas nos dias atuais; é um problema que na década de 1970 já era denunciado por Adorno: (2006, p. 46) “O professor é um herdeiro do escriba, do escrivão. Como já assinalado, o menosprezo de que é alvo o professor tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do Renascimento”.

No ano de 1989, ingressei no curso de Pedagogia na UERJ-FEBF<sup>3</sup>. Inicialmente, a opção por Pedagogia não foi uma escolha baseada no desejo de educar, mas na limitação causada pelo curso normal de conseguir ingressar em outra faculdade. Na era pré Lula, as vagas nas Universidades Públicas eram em número muito menor do que são hoje e as faculdades particulares (que também eram poucas) eram caríssimas. Mais tarde, já educadora concursada

---

<sup>1</sup>“Ditadura Civil-Militar” é o termo que vem sendo utilizado por pensadores como o professor Gaudêncio Frigotto para explicar o regime vivido no Brasil após o Golpe de 1964, reconhecendo o papel ativo de alguns segmentos da burguesia empresarial no regime ditatorial.

<sup>2</sup> Como o termo “estudantes público-alvo da Educação Especial” aparecerá diversas vezes na presente pesquisa é importante delimitar que no momento da pesquisa esses estudantes, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (em vigência no momento da pesquisa), que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, estabelece que: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.”

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

das Redes Municipais de Duque de Caxias e São João de Meriti, durante o governo Lula, tive a oportunidade de realizar o sonho de ingressar na faculdade de Direito, uma vez que o salário permitia, o valor do curso na faculdade permitia. Após três períodos, fiz a escolha, por minha opção e não imposição das condições financeiras, de desistir do curso de Direito e me dedicar integralmente à Educação. Retornando à época da faculdade de Pedagogia (1989 a 1993) não se falava em Educação Inclusiva. Aliás, Damasceno (2011) aponta que o primeiro dispositivo legal a usar a terminologia “Educação Inclusiva” foi a Resolução CNE/CEB de 2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. No entanto, embora a Educação Especial e a Educação Inclusiva não fossem disciplinas do curso de Pedagogia ou conteúdo nas disciplinas existentes, a ideia da inclusão já estava presente no pensamento de Paulo Freire, autor mais estudado na época. Suas ideias de educação para todos, educação libertária, educação para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, educação para a boniteza e com afetividade nos incentivava a entender que a escola é um lugar para todos. Nas palavras de Freire:

É possível *vida* sem sonho, mas não *existência humana* e *História* sem sonho. A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos uni direcionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. (FREIRE, 1993, pag. 17).

Em 1998, ingressei na Rede Municipal de Duque de Caxias, no referido ano, a matrícula no Ensino Regular para os estudantes público-alvo da Educação Especial já era uma realidade. No entanto, os professores, em sua maioria, ainda acreditavam que o melhor lugar para esses estudantes eram as classes especiais. Algumas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias possuíam classes especiais. Levávamos, então, os casos dos estudantes público-alvo da Educação Especial para serem avaliados pela Equipe de Educação Especial<sup>4</sup>, pelos idos de 1998, chefiada pela professora Mariângela Monteiro. Porém, a indicação, na maioria dos casos, era a matrícula e permanência dos estudantes no Ensino Regular, tendo, algumas vezes, suporte em sala de recursos.

No ano de 2000, ingressei na Rede Municipal de São João de Meriti e, em 2003, após ter trabalhado como orientadora em um CIEP por dois anos e como orientadora do Programa de Aceleração da Aprendizagem por um ano, fui encaminhada para trabalhar com a Equipe de

---

<sup>4</sup> Hoje Coordenadoria de Educação Especial



Educação Especial no CIME – Centro Inclusivo Multi Educacional. Trabalhar no CIME foi utilizando, uma expressão muito em voga nos dias atuais, um “divisor de águas”. No CIME, avaliávamos todos os estudantes público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de São João de Meriti. Lá, percebíamos o quanto a “letra” da lei está distante do chão da escola! Víamos mães preocupadas em terem seus filhos indicados para as classes especiais distantes de suas escolas; mães que peregrinavam hospitais em busca de um laudo médico tão cobrado pelas escolas, como se fosse o “Santo Graal”. Após uma longa avaliação pela equipe do CIME, indicávamos o caminho para o estudante. Eram basicamente três as opções:

- 1ª: Ingresso na classe especial,
- 2ª: Continuidade no Ensino Regular com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos,
- 3ª: Continuidade no Ensino Regular sem suporte, pois o estudante não tinha os requisitos para ser considerado público-alvo da Educação Especial.

Fazíamos capacitações para as professoras da Rede, que vinham ávidas por soluções mágicas de ‘como ensinar os estudantes público-alvo da Educação Especial’ que, muitas vezes, eram colocados em suas salas de aula sem nenhum tipo de suporte por conta das equipes. No entanto, percebo que, ainda hoje, muitos professores desconhecem a legislação acerca da Educação Especial, mesmo nas questões básicas. Cito como exemplo o desconhecimento, por parte dos professores, sobre quem é o público-alvo da Educação Especial, indicando, por exemplo para a Sala de Recursos, estudantes que têm apenas alguma dificuldade na aprendizagem<sup>5</sup>.

Ao mesmo tempo que atuava no CIME em São João de Meriti, continuei atuando como Orientadora Educacional no Município de Duque de Caxias. Trabalhei em escolas com classe de cegos (EMJAF<sup>6</sup>), escolas com Classes Especiais (EMRC<sup>7</sup>), escolas com Sala de Recursos (EMJAF), escolas sem Salas de Recursos, mas com muitos estudantes público-alvo da Educação Especial (EMAS<sup>8</sup>), escolas com turma de autismo (EMMG<sup>9</sup>). Durante esses vinte anos trabalhando com Educação, sempre atuando com estudantes público-alvo da Educação

---

<sup>5</sup>O estudante sem deficiência, mas com transtorno na aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem não é na Legislação Brasileira atual público-alvo da Educação Especial. Já existe um projeto de lei que visa modificar a Política Nacional de Educação Especial e talvez em um novo documento, com novas políticas de atendimento esses estudantes podem passar a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado.

<sup>6</sup> Escola Municipal Jair Alves de Freitas

<sup>7</sup> Escola Municipal Regina Celi

<sup>8</sup> Escola Municipal Albert Sabin

<sup>9</sup> Escola Municipal Minas Gerais

Especial, procurei me capacitar. Fiz especialização em Psicopedagogia, fiz cursos de curta duração, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, participei de jornadas e seminários com a temática de Educação Especial, nos quais, cada vez mais, a ideia de que o lugar de todas as crianças, com ou sem deficiência seja na escola regular, foi se consolidando. Nesses anos também percebi o impacto que uma gestão democrática produz no cotidiano escolar, pois, embora o estudante público-alvo da Educação Especial tenha o direito de estar na escola, a responsabilidade por ele não pode ser somente do professor do Ensino Regular, sendo necessário que todos se envolvam, toda a comunidade escolar esteja envolvida com esses estudantes. Mesmo que as escolas contem com todos os suportes previstos na legislação (tradutores, monitores, cuidadores), ainda assim, no dia – a – dia acontecem situações que fogem à previsibilidade e, nesses momentos, são necessários o envolvimento e o suporte de todos.

O trabalho com a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial me motivou a realizar um sonho antigo: tentar o ingresso no Mestrado em Educação. A partir da minha trajetória acima descrita, surgiram inúmeras questões que gostaria de aprofundar. Alguns fatores contribuíram para que o objeto inicial fosse se transformando. À medida em que avançaram os estudos no Mestrado, a ideia do projeto inicial foi amadurecendo e se aprofundando. Portanto, a partir da ideia inicial de um trabalho de pesquisa sobre a Educação Inclusiva na Escola onde sou Orientadora Educacional, evoluiu-se para uma pesquisa na relação entre a Inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a gestão democrática. Outro fator que não pode ser esquecido é a delimitação temporal, portanto devido ao tempo para pesquisa essas questões tiveram um recorte específico:

Outro critério fundamental na delimitação dos objetivos da pesquisa é a disponibilidade de recursos financeiros e humanos e de tempo para a execução da pesquisa, de tal modo que não se corra o risco de torná-la inviável. É preferível diminuir o recorte da realidade do que se perder em um mundo de informações impossíveis de serem tratadas. (BARRETO e HONORATO, 1998, np).

Qual a validade de investigar empiricamente a realidade escolar? Porque um dos maiores questionamentos da comunidade escolar, normalmente, é acerca do discurso sobre a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular. É na escola que se apresenta a oportunidade de observar como a lei adquire materialidade, como está ocorrendo de fato a implementação das políticas traçadas, se realmente o que está previsto no texto da lei está trazendo benefícios para os estudantes e demais membros da comunidade escolar. Na escola também podemos observar as dificuldades encontradas e as estratégias que

estão sendo traçadas para enfrentar essas dificuldades. Não pretendemos, no entanto, apenas retratar a realidade, mas apontar os potenciais emancipatórios nessa realidade, pois, do contrário, ao apenas retratar a realidade, o texto se transforma apenas em uma denúncia dos problemas encontrados.

A pesquisa foi aportada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente nas ideias do pensador Theodor Adorno. A Teoria Crítica vem sendo utilizada como principal referencial no grupo de pesquisa do qual faço parte, o LEPEDI<sup>10</sup>. Em um capítulo mais adiante falaremos um pouco da Teoria Crítica, pois a utilizaremos como referencial teórico metodológico para essa pesquisa, acreditamos que a Teoria Crítica nos apresenta reflexões importantes nos dias atuais como a superação da barbárie, Para Adorno (2012, p.156) “(...) a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.

A Teoria Crítica pensa em um sujeito crítico, político, independente e protagonista de seu estado de direito, não dominado por uma sociedade capitalista e hegemônica. Vive-se hoje uma hegemonia do pensamento, onde a educação é modelagem de pessoas, daí a segregação, a exclusão, enfim, uma barbárie que aliena o sujeito, fazendo com que este sujeito esteja à margem de uma sociedade que inculca modelos ideais, onde de maneira geral o público-Alvo da Educação Especial não está incluído. Adorno (2012, p.117) ressalta que a barbárie deve ser combatida principalmente na/pela escola. (CABRAL, 2017, p. 61)

Além do pensamento de Theodor Adorno, usado como principal aporte teórico-metodológico, outros pensadores contribuíram para as análises deste estudo: Rosana Glat (2007), Maria Tereza Eglér Mantoan (1998, 2003), Allan Rocha Damasceno (2006, 2010), Paulo Freire (1993, 1996, 1997), Vitor Paro (2008, 2012), Valdelúcia Alves da Costa (2005, 2018), Mazzota (2011), Gaudêncio Frigotto (2019), Moacyr Gadotti (2001), Erasto Fortes Mendonça (2000, 2001) e Adilson César de Araújo (2000, 2009, 2011).

Quanto à capitulação, o trabalho está exposto da seguinte forma:

Apresentação, onde discutimos o tema e os fundamentos para a definição do objeto de estudo e a formulação da situação-problema, onde problematizamos o objeto de estudo

A Revisão de Literatura foi desenvolvida em dois capítulos: O primeiro foi dedicado à Educação Inclusiva, historicidade da Educação Inclusiva, aspectos histórico-políticos da Educação Especial no Brasil e a historicidade da Educação Especial em Duque de

---

<sup>10</sup>Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Caxias. O segundo, dedicado à Gestão Democrática e Revisão de literatura das pesquisas sobre gestão e organização de trabalho na escola e sua relação com a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

A Apresentação, Discussão e Análise dos Dados foram desenvolvidas no terceiro capítulo. Inicialmente expomos a Teoria Crítica com fundamentação teórico-metodológica do estudo e caracterizamos o Município de Duque de Caxias/RJ, a Escola Municipal Anton Dworsak, os sujeitos do estudo, procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Nesse capítulo também apresentamos os resultados das entrevistas, questionários e da observação in loco através do subtítulo, narrativas e experiências: “Gestão democrática e educação inclusiva: o que a EMAD tem para contar”.

Por último, as Considerações Finais. Onde apresentamos as conclusões do estudo, que nos permite afirmar que a gestão democrática tem contribuído de forma positiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular da EMAD, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Quanto a este estudo, nosso desejo é que seus resultados contribuam para o debate amplo sobre o trabalho com a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular e sobre a gestão democrática não apenas na EMAD, mas também em outras escolas, permitindo a democratização do ensino e a desbarbarização da sociedade.

*“A educação seria impotente, se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria questionável igualmente, se ficasse nisto, produzindo nada além de ‘well adjusted people’, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior”*

*Theodor Adorno*

## **FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O pensamento de Adorno nessa epígrafe inicial nos provoca a refletir sobre qual educação queremos. Queremos apenas reproduzir a sociedade que temos? Queremos apenas preparar nossos estudantes para o mercado de trabalho ou queremos mais que isso? Queremos uma sociedade mais inclusiva, mais cooperativa, mais humana? Como a escola trabalha com a inclusão? Como a escola promove a inclusão de todos? É baseado na visão de mundo que queremos? Não seremos ingênuos de pensar que somente a escola pode modificar toda a sociedade, mas tampouco sem ela as mudanças acontecerão.

A educação inclusiva é nova na história da humanidade, segundo Costa:

A inclusão é nova na história da humanidade e, embora não tenhamos experiências históricas, tem avançado, a Educação Inclusiva, no Brasil e no mundo e, portanto, erros serão cometidos nesse processo inclusivo” (COSTA, 2018, np)

No entanto, esse caminho, mesmo com erros, deve ser seguido para que a educação contemple a todos. É comum tanto aos professores quanto à sociedade um saudosismo, referindo-se à “escola de antigamente” como uma escola que ensinava melhor, com melhores resultados. Os que defendem essa escola preferem esquecer é que ela não era para todos. Porque os resultados eram melhores? Porque todos que não se adequavam a ela eram excluídos como nos alerta Portes, Ribeiro e Ribeiro (2016):

Falar desse saudosismo da boa educação do início da segunda metade do século XX é falar de uma educação propiciada para menos de dez por cento da população brasileira à época. Fala-se, inclusive, de que a educação era de qualidade, mas era ofertada a quem? (PORTES, RIBEIRO, e RIBEIRO, 2016, p.29)

Não falamos apenas da exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de todos que fugiam do padrão: estudantes oriundos das classes populares, estudantes com dificuldade de aprendizagem, estudantes cujas famílias não conseguiam dar o suporte que a escola exigia (financeiro, pedagógico, emocional e participativo).

A educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteceu, até bem pouco tempo de forma segregada, em espaços separados, em classes separadas:

Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação. (MENDES, 2006, p.387-388)

A inclusão nas classes regulares realmente é um desafio para todos. Mas desafio não quer dizer problema. Desafio não tem por si só uma conotação negativa, não quer dizer prejuízo.

Sobre essa inserção de pessoas que tradicionalmente ficavam fora do processo educacional, Adorno nos fala:

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos. (ADORNO, 2012, p.146)

Podemos levantar a hipótese de que ao incluir estudantes público-alvo da Educação Especial todos ganham, aprendendo desde cedo a conviver com as diferenças? E também nos perguntar se os estudantes que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial aprendem a respeitar, aprendem a, juntos, procurar soluções no cotidiano, pois, por maior que sejam os apoios externos dados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, no dia a dia sempre irão surgir desafios que podem e, geralmente, precisam ser resolvidos com o auxílio de todos? Isso nos faria crescer como seres humanos e também auxiliaria na aprendizagem de todos, pensando que a resolução de problemas práticos pode ser uma excelente ferramenta pedagógica de aprendizagem? Mantoan (2003,) ao discorrer sobre como recriar o modelo educativo vigente, nos fala que:

Em suma, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se aos alunos a

valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar não com ações competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Assim concebidas não exclui nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender frequentando uma mesma e única turma. Essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar como um todo e das reformulações que esse projeto existe da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. (MANTOAN, 2003, p. 29)

É na vida real que as soluções são encontradas. Existe um mito muito comum nas escolas, o de que os professores precisam receber formação e estarem “bem preparados” para receberem estudantes público-alvo da Educação Especial. A formação é importante? Não seria a formação associada à prática, portanto através da práxis pedagógica que conduziria a encontrar soluções para os problemas do cotidiano escolar? Adorno nos lembra do perigo de pensarmos em soluções para os problemas da vida apenas no nível imaginário, ao falar dos programas de televisão que apresentam um problema e, através das relações interpessoais, chegam sempre a um resultado satisfatório:

Provavelmente, até um certo ponto sim, ainda que seja de uma maneira muito superficial e meramente exterior, mas que, tal como os autênticos processos de formação, avançam muito mais de fora para dentro do que inversamente, como o pretende a ideologia. Contudo, quero destacar também o que considero ser o perigo específico. Trata-se de algo relativo ao conteúdo, que nada mais tem a ver com o veículo técnico de comunicação de massa. Trata-se dessas situações inacreditavelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam confrontadas com questões substantivas. Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas, como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado. Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma "vida saudável", dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas. (ADORNO, 1995, p.84)

Adorno (1995) fala das contradições presentes desde os primórdios da sociedade:

Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma "vida saudável", dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas. Penso que mesmo onde há apenas vestígios de uma tal tendência de harmonização do mundo e preciso se contrapor com muito vigor a mesma, e justamente os intelectuais, via de regra tão malvistas como desagregadores, prestam um grande serviço à humanidade quando denunciam embustes dessa ordem. (ADORNO, 1995, p.38)

Uma dessas contradições é a exclusão, sempre presente na história da humanidade. Nem sempre as pessoas que hoje são os estudantes público-alvo da Educação Especial, foram alvos da exclusão. Foucault (1998) relata que o jogo da exclusão vem acontecendo desde muito e que o que mudam são seus participantes, ora os “leprosos, ora os vagabundos, ora os deficientes”.

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual. (FOUCAULT, 1998, p.6-7)

A exclusão vem estando presente na história da humanidade desde sempre. A luta contra ela é infrutífera? Ou podemos pensar que assim como a exclusão, sempre presente na história da humanidade modifica seus alvos, também é possível modificarmos a forma de encararmos a exclusão e, conseqüentemente, lutarmos contra ela, investindo culturalmente, politicamente, ideologicamente e atitudinalmente para que cada vez mais a sociedade seja menos excludente.

O presente trabalho aborda especificamente a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular. No entanto, acreditamos que, ao trabalhar sobre as questões inclusivas/exclusivas de um determinado grupo de pessoas, atingem-se sempre questões mais profundas, que abrangem preconceitos presentes nos seres humanos e nos grupos sociais. Esses preconceitos dificilmente referem-se apenas a um determinado grupo, mas geralmente expressa a visão de mundo que se tem. A palavra preconceito, nesse tópico em questão, refere-se tanto a ideia preconcebida quanto ao significado da palavra<sup>11</sup>, pois tanto o conhecimento errado (conceito formado anteriormente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos) quanto a opinião formada que demonstra intolerância, ódio irracional ou aversão a outrem trazem prejuízos para a formação, para a aprendizagem, para o sucesso escolar.

O debate acerca da inclusão tomou força com os processos de integração dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular. Embora chegasse de forma tímida, integrando os espaços separados nas classes especiais, ainda assim demonstrou avanços

---

<sup>11</sup>Dicionário Aurélio significado de Preconceito. [De pré +conceito] S. m. 1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. 3. P. ext. Superstição, credence; prejuízo. 4. P. ext. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.: O preconceito racial é indigno do ser humano.



significativos, pois, anteriormente, o ensino era totalmente excludente ou segregador. Nas palavras de Santana:

A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando de maneira assistencial, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, além de ter evidenciado diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, determinou formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Até a década de 70, não havia no Brasil uma Política Pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Apesar do acesso ao ensino regular, não fora organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos. Foi neste processo de integração que o paradoxo inclusão/exclusão foi evidenciado: os sistemas de ensino permitiram o acesso, mas continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (SANTANA, 2016, p. 27).

Cabe registrar também que, historicamente, nem todas as deficiências foram tratadas da mesma forma. As deficiências visuais e auditivas recebiam mais atenção, pois as pessoas com essas deficiências eram consideradas mais aptas à escolarização do que as pessoas com deficiência intelectual. Por exemplo, no período imperial foram abertas duas escolas importantes que existem até hoje - uma para pessoas cegas, outra para pessoas surdas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamim Constant, e mais tarde o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (1857), hoje INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. No entanto, nenhuma escola para pessoas com Deficiência Intelectual.

Os processos inclusivos trazem uma mudança no paradigma excludente das escolas e da própria sociedade. Nas palavras de Damasceno:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial. (DAMASCENO, 2010, p. 25)

Ao tratarmos especificamente o tema da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, dois termos são constantemente citados: Integração e Inclusão. É essencial falar sobre a diferença entre eles. Parecem diferenças sutis, mas são diferenças que interferem no modo de trabalhar com esses estudantes, a forma como a escola

vai se organizar, a forma como o estudante será tratado e, até mesmo, como ele se comporta e se sente em relação aos outros estudantes.

Na integração, o estudante é aceito na escola e essa não modifica sua essência, fazendo apenas adaptações para que ele possa ali estudar. Por maior que sejam essas modificações, é sempre uma mudança na superfície. Na integração, o estudante ingressa na escola e tenta fazer parte de um processo já em movimento. É o efeito da cascata. O estudante é inserido e é necessário se adaptar ao já existente ou a escola faz modificações para que ele consiga se adaptar ao que já existe. O processo não é repensado para que todos os estudantes avancem juntos. Mantoan explica da seguinte forma:

Uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensinam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (Doré et alii.,1996). Nas situações de *mainstreaming* nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não. (MANTOAN, 2003, p.2)

Podemos dizer que a inclusão é uma forma mais avançada, melhor e mais humana de pensar a Educação Especial. Isso não significa, no entanto, tirar o mérito da integração. No passado, a segregação educacional e, conseqüentemente, social das pessoas com deficiência era total e a integração trouxe para dentro das escolas essa realidade, fazendo os educadores e a sociedade pensarem em como fazer a educação acontecer mesmo para os que fogem ao "padrão". Quando se fala em integração ou inclusão, na maioria das vezes vem a pergunta: como fazer isso? No entanto, não existem respostas prontas. Tanto a integração quanto a inclusão, são muito recentes em nossa sociedade ocidental e, portanto, não temos exemplos históricos que gerem respostas prontas. A resposta à pergunta de como fazer a integração ou a inclusão, está sendo construída, no cotidiano das escolas, na reflexão dos educadores, nas práxis

pedagógicas diárias. Sobre o conceito de inclusão, Mantoan a compara com um caleidoscópio e a explica da seguinte forma;

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o conceito de integração - mainstreaming. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (Doré et alii. 1996). A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado" (Forest et Lusthaus, 1987: 6). A inclusão propiciou a criação de inúmeras outras maneiras de se realizar a educação de alunos com deficiência mental nos sistemas de ensino regular, como as "escolas heterogêneas" (Falvey et alii., 1989), as "escolas acolhedoras" (Purkey et Novak, 1984), os "currículos centrados na comunidade" (Peterson et alii., 1992). (MANTOAN, 2003, p. 2-3)

Para Mantoan, se a pessoa defende a Inclusão, mas defende uma inclusão aonde as escolas tenham classes especiais, na verdade ela não entendeu o significado de inclusão e está somente defendendo um conceito de integração onde tudo vai depender do estudante. Nesse caso, a mudança proposta então pela inclusão não está ocorrendo.

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio. (MANTOAN, 2003, p. 2)

No entanto, a pergunta permanece: é possível haver inclusão sem que todos os participantes diretos ou indiretos do processo estejam comprometidos? Sem verbas suficientes, sem vontade política, sem a capacitação adequada dos professores, sem espaços físicos adequados nas escolas? É claro para todos que é preciso lutar para que tudo se modifique, porém, como agir enquanto isso? Muitas pessoas levantam a possibilidade de um retorno de

investimentos nas classes especiais, pois a inclusão total dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular ainda não contempla a todos. Porém, não seria isso um retrocesso? O que é o melhor para os estudantes hoje? É possível trabalhar com inclusão e com a integração ou uma exclui completamente a outra?

Em meio a essas questões é necessário refletirmos também sobre o papel da gestão no processo inclusivo. É possível inclusão sem uma gestão democrática ou, como define Paro, a própria ideia da inclusão demonstra a necessidade de uma gestão democrática? Ao mesmo tempo em que precisamos lembrar que cada escola não é uma ilha, é possível realizar um trabalho de gestão democrática no momento em que vivemos? Pois, inegavelmente, o Brasil e muitos países vivem um momento de grande retrocesso, de pensar mais em direitos individuais do que coletivos. Um grande número de pessoas se expressou no último processo eleitoral presidencial a favor de escolhas bárbaras como a volta da tortura e a suspensão de projetos sociais. Para referendar essas mudanças, recorro às explicações do Professor Gaudêncio Frigotto em um texto escrito em agosto de 2019, portanto um texto bem recente que traz muitas reflexões sobre o momento do Brasil atual:

E é muito oportuno estar aqui no momento em que todos de minha geração e da geração que me educou - e que se pautam por uma visão crítica de nossa história - jamais poderiam imaginar o retrocesso que vivemos. Jamais imaginaríamos que chegaríamos em 2019 com o atual cenário político, social e humano em nosso país. Eu vivenciei meu processo de educação formal - do ensino médio à pós-graduação (mestrado e doutorado) - e parte de minha vida profissional sob uma ditadura. “Um dia que durou 21 anos”, como diz o documentário de Danilo Tavares. Vale a pena debater esse documentário. Quem não assistiu, obrigatoriamente como cidadão, deveria assisti-lo. Mas, ditadura é falta de hegemonia. A ditadura não é posta pelo voto. Ela se faz pela dupla violência: das armas e da Lei. E, portanto, ditadura é arbítrio. Entretanto, a ditadura se foi, mesmo que tenha deixado um rastro de mortes, tortura e de um país mais desigual, o momento que vivemos é mais perigoso porque eu entendo que estamos vivendo uma ditadura híbrida, mas com apoio de voto. Ditadura é sinônimo de falta de hegemonia. Agora vivenciamos uma combinação de dominação de um novo tipo, pela manipulação das redes sociais e grande mídia empresarial e a busca de criar consensos em torno de temas morais de diferentes ordens. Em nossa história, sempre se recorreu ao fantasma do socialismo, da moral familiar, da corrupção etc. (FRIGOTTO, 2019, p. 15)

Frigotto (2019) chama a atenção para o momento atual aonde a ciência é questionada e as opiniões pessoais são valorizadas. Opiniões baseadas apenas em “achismos”, sem nenhum tipo de base científica:

Este pressuposto incide sobre um tempo em que se constroem falsas verdades ou mentiras e que, no contexto das manifestações de rua para construir o golpe de Estado de 2016 e no governo que assumiu o poder em 2019, assume dimensões de insanidade. De forma cínica, fala-se em pós verdade. O que é a pós verdade? É essa idiotice de que "a verdade é aquilo que eu estou convicto que seja". E uma das expressões mais

paradoxais disto é a do atual Presidente da república, quando afirma: “Os dados do INPE não estão certos. Eu estou convencido de que é isto. As queimadas são uma invenção das ONGs para prejudicar o Brasil.”. Retrocedemos ao início da constituição da ciência moderna e da universidade do agnosticismo, para o qual a realidade é tão complexa que é inútil tentar compreendê-la, ou do relativismo absoluto, para o qual a verdade é o que é para cada um. Mas, o que se denomina pós verdade é pior, pois é a construção de mentiras para favorecer determinados grupos na disputa por poder. O clima que se está construindo no Brasil é de anticência. Houve uma pesquisa que demonstrou que um terço da população brasileira não acredita na ciência. Não acreditam naquilo que vocês estão pesquisando para os trabalhos de final de curso, as monografias, as dissertações, as teses, as pesquisas dos colegas etc. (FRIGOTTO, 2019, p 17)

Frigotto (2019) também chama a atenção para o golpe de 2016, que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e que deu início a uma série de perdas de direitos para a classe trabalhadora:

O golpe de 2016, que liquidou com a educação pública e direitos trabalhistas, começou na década de 1990. Na educação, iniciou-se o ataque ao pensamento crítico. O discurso é que se ensinava teoria demais, sociologia, história em excesso e que o professor tinha que ensinar as regras do bem ensinar. (...) O que é, em síntese, o conjunto de contrarreformas e o que elas significam para a classe trabalhadora, para a educação, saúde, cultura e, mais que isso, para as gerações de jovens presentes e futuras? A Emenda Constitucional 95, que congela por vinte anos qualquer investimento nos serviços públicos permitindo apenas a correção da inflação; a contrarreforma trabalhista, que anula a parca proteção que ainda existia em defesa dos direitos do trabalhador; a contrarreforma da previdência (completada pelo governo Bolsonaro); e a contrarreforma do ensino médio e, posteriormente, da universidade pública pelo "Future-se" significam acabar com a esfera pública e o trabalho público. Ou seja, anula-se tudo aquilo que tem que ver com direito universal: saúde, educação., cultura e trabalho digno. Nenhuma instituição privada, nem mesmo a igreja e as organizações não governamentais (ONGs) podem garantir direitos universais. (FRIGOTTO, 2019, p. 25)

Finalizando com o resumo que ele faz da situação atual:

A minha fala, certamente, é pessimista. Seria ingênuo se dissesse o contrário, os sinais de desestruturação da sociedade, anulação das conquistas democráticas e eliminação dos direitos universais são muito fortes. (FRIGOTTO, 2019, p. 27)

Essas questões e indagações me instigaram a pesquisar a escola na qual atuo como Orientadora Educacional, a conhecer o pensamento dos professores e da Comunidade escolar por meio do seu Conselho, para entender o papel da gestão democrática na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a desejar pesquisar de que forma os atores do processo vem vivenciando a inclusão destes, as barreiras e as soluções encontradas, os avanços percebidos pela Comunidade escolar e de que forma os membros do Conselho Escolar entendem como estão sendo construídos e constituídos: o Projeto Político Pedagógico da Escola, o próprio Conselho Escolar do qual fazem parte e o Grêmio Escolar da EMAD.

O objetivo geral dessa pesquisa foi: Caracterizar as Políticas públicas de educação inclusiva, sua concepção, implementação no Município de Duque de Caxias e as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ, *locus* do estudo; assim como caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak, e sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e os impactos da gestão democrática sobre essa inclusão.

A partir do objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- ✓ Caracterizar as Políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação, no município de Duque de Caxias;
- ✓ Caracterizar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ, *locus* do estudo;
- ✓ Caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ, e sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Avaliar as concepções dos membros do Conselho Escolar, partícipes da pesquisa, sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço da escola *locus* do estudo;

Para tanto, elencamos como questões de estudo:

- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas, no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial no município de Duque de Caxias/RJ?
- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas, no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas experiências da Escola Municipal Anton Dworsak, localizada no município de Duque de Caxias/RJ?

- ✓ Quais experiências, no âmbito da gestão democrática, são identificadas na Escola Municipal Anton Dworsak?
- ✓ Qual(is) relações existem entre tais experiências e a inclusão do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre a sua gestão? Qual(is) relações estabelecem entre a gestão da escola e a inclusão do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre o Conselho Escolar e a participação dos pais na Escola?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual(is) relações estabelecem entre a o PPP e a inclusão do público-alvo da Educação Especial?

A hipótese inicial que levantamos foi a de que a EMAD promove a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e que um dos fatores principais para que este processo ocorra é a gestão democrática da Escola.

*“A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”.*

*Theodor Adorno*

## **I - HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL**

### **1.1–Aspectos histórico-políticos da Educação Especial no Brasil**

O pensamento de Adorno nos leva a refletir sobre as diversas concepções de Educação que existem. Elas estão diretamente conectadas com o pensamento hegemônico do espaço-temporal no qual se apresentam. Para falarmos de Educação Especial, acreditamos ser importante traçar uma linha histórica, apresentando seu início e os caminhos que ela vem percorrendo. No Brasil, a Educação Especial tem início no período Imperial. As iniciativas são isoladas, segregadoras e com aspecto caritativo. No período Imperial, são criados o Instituto Nacional de Meninos Cegos - hoje Instituto Benjamin Constant - e o Instituto dos Surdos Mudos - hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É interessante observar que o Instituto Nacional de Meninos Cegos em seu regimento inicial traz uma característica bem excludente: escravos ou escravos libertos não poderiam ser estudantes do Instituto<sup>12</sup>.

Praticamente inexistem no período Regencial-Imperial ações educacionais para pessoas com deficiência intelectual. Por outro lado, ter deficiência intelectual era um motivo legal

<sup>12</sup> DOCUMENTO – 29. CRIAÇÃO e regulamentos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 12/09/1954. 2 doc (21p.) Orig. MS, Imp. 1428, de 12/09/1854, Impresso. Coleção Rio de Janeiro. Disponível em [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_manuscritos/mss1426980/mss1426980.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1426980/mss1426980.pdf) acesso em 05/01/2020.



válido para requisitar a liberdade de um escravo como mostram registros que se encontram nos arquivos da Biblioteca Nacional na Cidade do Rio de Janeiro (Figura 3).<sup>13</sup>

Com a chegada da República, a Educação Especial é expandida, ainda que de forma tímida:

Após a Proclamação da República, profissionais que haviam ido estudar na Europa começaram a retornar entusiasmados com a ideia de modernizar o País. Em 1906, as escolas públicas começaram a atender alunos com deficiência mental, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, em 1911, foi criado, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Em 1912 (segundo Jannuzzi, 1985) ou 1913 (segundo Pessotti, 1984) foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras uma questão determinante na área da Saúde Pública. No século XX, especialmente a partir da década de 20, iniciou-se a expansão das instituições de Educação Especial, caracterizada principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de personalidade assistencial. (BRASIL, 2000, p.24)

Em 1900, Dr. Carlos Eiras apresenta uma monografia sobre doentes mentais, intitulada: “Educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas. Em 1913, o professor Clementino Qualio, da Escola Normal de São Paulo, lança o livro: “A Educação da infância anormal da inteligência”, como explica Mazzota:

Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada “Da Educação e Tratamento Médico- Pedagógico dos Idiotas”. Por volta de 1915, foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: “A educação da infância anormal da inteligência no Brasil”, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e a educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), Intitulado: Infância Retardatária (MAZZOTTA, 2011, p.46).

O documento: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 2), fala de dois marcos importantes: a criação do Instituto Pestalozzi e a fundação da APAE.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada

<sup>13</sup>ALMEIDA, Bernaraino Martins de. **[Requerimento solicitando que seja concedida a liberdade à Severiano, escravo de 8 meses de idade, que sofre de debilidade mental, e é seu afilhado]**. Jaguará: [s.n.], 28 out. 1845. 4 doc. (4 p.). Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=79786](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=79786). Acesso em: 23 nov. 2019.

a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 2)

Ainda na primeira metade do século XX, Oliveira (2016) explica:

Havia, na primeira década do século XX, quarenta locais, um federal e trinta e nove estaduais (39), especializados em algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e outros quatorze; sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam alunos especiais com outras deficiências. Havia ainda onze instituições especializadas que atendiam deficientes mentais (3) e outras deficiências (8). Segundo Mazzota, essas instituições estavam divididas entre os estados da federação. Mas, no que tange à educação dos deficientes mentais, o autor nos fala sobre cinco instituições, que nessa primeira fase acolheram crianças com algum problema mental, são elas: Instituto Pestalozzi de Canoas; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; Sociedade Pestalozzi de São Paulo; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE- Rio de Janeiro) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de São Paulo). No geral, o autor se refere a uma mesma instituição apenas diferenciando o local de atuação delas. No caso das instituições Pestalozzi, segundo o autor, todas têm incentivo do Governo Federal, Estadual e Municipal, embora sejam iniciativas privadas. A de Canoas, no Rio Grande do Sul, foi a responsável pela introdução, no Brasil, da Ortopedagogia, em 1927. A de Minas Gerais, só foi possível graças a Helena Antipoff, que tinha uma visão diferenciada da Educação Especial, como já disse Gilberta Jannuzzi. (OLIVEIRA, 2016, p. 21)

Oliveira (2016) nos conta também sobre a criação de uma Granja Escola, voltada para a qualificação profissional das pessoas com deficiência e sobre as demais instituições que na época criaram a orientação profissional para essas pessoas:

Foi no estado onde foi criada uma Granja-Escola, nos arredores de Belo Horizonte, onde se estimulava atividades rurais, trabalhos artesanais e oficinas. Lá também se mantinha cursos para qualificação profissional para o atendimento ao público especial. No Rio de Janeiro, a sua Pestalozzi foi a primeira a criar a orientação pré-profissional de jovens deficientes mentais e foi a responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para o mesmo público. A de São Paulo foi fundada em 1952 aos moldes das do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Além dessas, tivemos o aparecimento das Associações de Pais e Mães dos Excepcionais (APAES), no Rio de Janeiro e em São Paulo, essa extrapola o limite temporal imposto pelo autor. A APAE do Rio de Janeiro Foi criada em 1954 com a ajuda do casal Norte-Americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC). (OLIVEIRA, 2016, p. 21)

Oliveira (2016) chama atenção para o modelo adotado nessa época e explica o conceito de Degenerescência:

É bem sabido que essas classes, criadas pelas “Liga de Hygiene Mental e Saúde Pública”, seguiam o modelo adotado por Benedict-Augustin Morel que, nos fins do século XIX, criou o conceito de Degenerescência. Os psiquiatras adeptos dessa visão dos distúrbios da mente acreditavam que agentes biológicos e genéticos influenciavam na doença mental e, pior, acreditavam que esse mal aumentava a cada geração provocando uma degeneração progressiva. Esse mal não era uma doença

individual, mas sim uma doença social. “A ideia de degeneração começou a estimular políticas sociais como esterilização, eutanásia e perseguição aos ‘degenerados’”. Através da “Liga Brasileira de Hygiene Mental” foram criadas as chamadas classes especiais, que nada mais eram do que anexos das salas de aulas para alunos regulares. A primeira classe foi criada nos anos iniciais do século XX, no Hospital do Juquery, em São Paulo. É válido salientar que ainda na década de 1930 é cunhado o termo “educação emendativa” que, segundo Gilberta Jannuzzi (2004), vem do latim emendare, que significa corrigir, tirar o defeito. Getúlio Vargas, afirma que o Ensino Emendativo deveria servir àqueles que fossem anormais de inteligência e, por eles, ficaria responsável o Instituto Nacional de Pedagogia e o Serviço de Assistência a Psicopatas. Já aos inaptos morais, deveriam prestar constas ao Ministério da Justiça. (OLIVEIRA, 2016, p. 21-22)

É a partir da década de 60 que a Educação Especial realmente ganha força, principalmente através da iniciativa privada com as Sociedades Pestalozzi e Associação de Pais e Alunos de Excepcionais. Nessa época, a Educação Especial ainda tem um caráter segregador e segue um modelo médico de avaliação, seleção, orientação e atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. O poder público contribui para a Educação Especial com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960) e da Campanha Nacional de Cegos – CENEC (Decreto no.44.236, de 1º de agosto de 1958), ambas criadas durante o governo do então presidente Juscelino Kubistchek. Três aspectos são importantes de serem observadas no Decreto da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais: a primeira é que o Estado fala em **COOPERAÇÃO** técnica e financeira com as Entidades que atendem a Educação de pessoas com deficiência intelectual e não em **OBRIGAÇÃO**; o segundo aspecto importante é a atenção prioritária para a Educação de Crianças e Adolescentes; o terceiro aspecto é que, embora privilegie as iniciativas privadas, o texto da lei fala em integração nos meios educacionais comuns. Tais decretos podem ser lidos na íntegra. No site da Câmara dos Deputados. No entanto, cito o artigo de que trata esses três aspectos:

Art. 3º A C.A.D.E.M.E. tem por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.

II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

IV - Estimulando a constituição de associações e, sobretudo, de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

V - Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI - Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII - Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII - Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

§ 1º A C.A.D.E.M.E. não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira.

§ 2º A C.A.D.E.M.E. dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo, entretanto dos outros deficientes mentais. (BRASIL, 1960, p. 1)

Em 1973 é criada a CENESP - Centro Nacional de Educação Especial (Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973) pela junta militar liderada por Emílio Garrastazu Médici. A criação da CENESP revoga as campanhas anteriores. O INES e o IBC passam a ser subordinados à CENESP. Segundo o artigo 1º do Decreto de criação da CENESP o objetivo principal era:

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1973, p. 1)

A Educação Especial, a partir da década de 1970, passa por três fases bem marcantes. Inicialmente existe a Educação Especial ainda de forma bem segregada e excludente. A seguir, a Educação Especial começa um processo de Integração Educacional. Pouco a pouco, caminhou-se para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, motivada principalmente pelos acordos e encontros internacionais como os acontecidos em Jontien e a Declaração de Salamanca.

As principais Leis e decretos que indicam o trajeto percorrido pela Educação Especial na perspectiva inclusiva são:

- A Lei no. 4.024/61 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto, a lei assinada pelo presidente João Goulart contempla o ensino dos estudantes com deficiência intelectual e fala em integrá-los no sistema geral de Educação. Ao citar a educação dos estudantes com deficiência intelectual (utilizando o termo excepcional, que era o utilizado na época) a lei demonstra um aspecto inclusivo. Percebemos os aspectos excludentes nas legislações,

quando determinado grupo nem mesmo é citado, demonstrando que ele é invisível aos olhos da lei e, portanto, na mentalidade vigente naquele determinado tempo e local, ele não existe ou não carece de importância.

- Lei nº 5692/71 – Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, promulgada no governo civil-militar de Emílio Garrastazu Médici que, embora aborde o ensino para os estudantes com deficiências físicas e intelectuais, apresenta um caráter não inclusivo, pois não prevê o ensino nas escolas regulares e sim nas escolas especiais, onde receberiam um tratamento especial.
- A Constituição de 1988, sancionada no governo civil de José Sarney (primeiro presidente civil, após os governos militares iniciados em 1964) prevê Ensino gratuito, universal e atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência.
- Lei nº. 7583/89, promulgada também no governo de José Sarney, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069, assinada pelo presidente Fernando Collor de Mello (primeiro presidente por eleição direta, após a intervenção militar de 1964), prevê inclusão, no ensino regular, com prioridade, de políticas para crianças e adolescentes com deficiência ou situação de risco e atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. É um marco na garantia dos direitos para as crianças e adolescentes e por contemplar garantia de direitos também para crianças e adolescentes tradicionalmente excluídos das classes populares. Tem sido duramente criticada por aqueles que defendem tratamento diferenciado de acordo com a classe social, ou seja, muitos direitos para as elites e nenhum direito para os filhos das classes trabalhadoras.
- Em 1994, foi assinada por Itamar Franco a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, não trata de inclusão e sim de integração instrucional, o que garante o acesso ao ensino regular só aos estudantes com deficiência que conseguem aprender como os estudantes sem deficiência. Continuando as

classes especiais para os estudantes que apresentam dificuldade em acompanhar os estudantes sem deficiência. Parte da prerrogativa de que o estudante tem que se ajustar à escola e não a escola se modificar para receber e promover a aprendizagem a todos os estudantes.

- A lei nº. 9394/96, sancionada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, traz um capítulo específico para a Educação Especial. Trata do atendimento educacional especializado e prevê o atendimento em classe ou escola especial, quando não for possível, a integração em classes no Ensino Regular. Embora deixe aberta a possibilidade de classes especiais ou escolas especiais, prioriza a integração em classes e escolas comuns. Esta lei traz no seu corpo, ainda, a ideia de integração. A palavra “inclusão” ainda não aparece no texto da lei. No governo Fernando Henrique Cardoso foram promulgados os Decretos 3.298 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência -; o Plano Nacional de Educação (Lei no. 10.172) e a Resolução CNE/CEB nº 2, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas três legislações foram importantes, pois consolidam as normas de proteção às pessoas com deficiência, garantem a promoção da Educação Especial em todos os diferentes níveis de ensino e falam da garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e diferentes tipos de deficiência.
- Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, importantes leis foram sancionadas com o objetivo de promover a inclusão do estudante, ao invés da segregação e da integração. Como já dito anteriormente, na inclusão o sistema educacional é que se molda para atender ao estudante e não o contrário. Entre as diretrizes e leis promulgadas, podemos citar: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Plano de Metas – compromisso todos pela Educação (decreto no. 6094), Decreto no. 6.571 que fala do Atendimento Educacional Especializado, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

- Sobre a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, documento que vem norteando as práticas de Educação Especial desde a sua criação em 2008, é importante fazermos algumas considerações. A partir desse documento, deveriam ter sido criados decretos, leis e portarias que legislassem sobre os parâmetros norteadores do documento e não foram, no entanto, criados todos os que deveriam, o que deixou brechas na legislação. Segundo Suely Melo de Castro Menezes, Conselheira da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, durante a audiência de atualização das Políticas Públicas de Educação Especial, que aconteceu no dia 19 de novembro de 2018, foi realizada pelo MEC e pelo CNE a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

Nunca foi transformada em um documento normativo. Ela foi lançada como uma política do MEC, mas não se transformou numa diretriz, não se transformou num decreto, num documento. Enfim, algo que a materializasse de uma forma mais efetiva para ser usada no dia-a-dia da escola, no dia-a-dia dos problemas, no dia-a-dia dos processos inclusivos do nosso Público especial. (MEC, 2018)

Outra consideração importante a ser feita é que esse documento começou a ser modificado a partir do governo do presidente Temer. Tais modificações sinalizavam para um grande retrocesso na Educação Especial ao retirar a obrigatoriedade da Educação em ser inclusiva e ganhando novamente um aspecto caritativo e segregador. Nas palavras de Juliana Soares Santos, também na audiência pública do MEC.

Temos sim dificuldades na forma como educação inclusiva vem acontecendo no Brasil e eu acho que isso é importante que seja repensado. Muitas famílias falam: “ah, mas a gente tem que ter escolha, a gente não está contente de como o governo vem funcionando”. Mas isso você não resolve passando para outro modelo que também, comprovadamente, não funciona para os nossos filhos. A forma como você vai resolver o problema da educação inclusiva é melhorando a educação inclusiva e aportando mais recursos, aportando mais energia, aportando mais estudos; ao invés de dividir recursos, de dividir dedicação, de dividir energia dos profissionais das famílias. Nós acreditamos que a escola comum deve rever as suas partes, deve rever suas práticas pedagógicas para acolher a todos os alunos. Acolher o aluno com deficiência com e sem transtornos mentais, que foi outro termo importante tratado aqui, para que a inclusão seja aprimorada. Voltar a escola especial como modalidade escolar não vai sanar os problemas da inclusão, nós teremos problemas nos dois ambientes, em vez de em um ambiente só. Então, sabemos pela experiência passada que a instituição Escola Especial também tem seus problemas muito sérios. (MEC, 2018)

Os documentos, leis, diretrizes, decretos e políticas foram em sua maioria inspirados a partir de Declarações e Encontros Internacionais. Dentre os principais podemos citar:

- Declaração Mundial de Educação para Todos que aconteceu em 1990, também conhecida como Declaração de Jontien;
- Declaração de Salamanca (1994). O documento é uma declaração da ONU e tornou-se um referencial para a promulgação de diretrizes, leis e políticas em diversos países;
- Convenção de Guatemala (2001). Ressalta a importância de todos terem os mesmos direitos, tendo ou não deficiência, não podendo a pessoa com deficiência ser alvo de exclusão e discriminação pelo fato de ser pessoa com deficiência;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2012). Atualmente, 25 países ratificaram a lei e 120 assinaram o desejo de virem a ratificar a convenção. Os signatários comprometem-se a trabalhar contra as barreiras e obstáculos que a pessoa com deficiência enfrenta, promulgando leis e traçando diretrizes que melhorem a vida das pessoas com deficiência.

Embora os avanços da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva venham acontecendo, é importante pensar que a luta é um processo que deve ser constante por intermédio da afirmação dos direitos previstos em lei, tanto para os estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto para os demais estudantes oriundos das classes populares e que, sabemos, têm sido excluídos ao longo da nossa história, pois o debate sobre a Educação Inclusiva não se limita ao público-alvo da Educação Especial, mas na ideia de se oportunizar uma educação de qualidade socialmente referendada para todos.

## **1.2 - A historicidade da Educação Especial em Duque de Caxias: aspectos históricos, políticos e legais.**

O município de Duque de Caxias tem uma história de luta em prol da Educação Inclusiva bem sedimentada, sendo, inclusive, considerado pioneiro na implantação de uma proposta inclusiva no estado do Rio de Janeiro, já no final da década de 70, anteriormente à Declaração de Salamanca, que é considerada um marco na Educação Inclusiva. A Proposta Pedagógica do Município de Duque de Caxias (2004) relata que: “A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 1978, a partir do Serviço de Orientação Educacional – SOE,



iniciou o trabalho educacional junto aos alunos Portadores de Deficiência na Rede Municipal de Ensino” (SME, p. 116)

Em 1979, surgiu o Serviço de Educação Especial, criado a partir do Serviço de Orientação Educacional. Foram criadas classes especiais para “Deficientes” Intelectuais e Auditivos. Em 1989, a Rede Municipal iniciou estudos para que o atendimento passasse de um enfoque médico para um enfoque pedagógico, com estudos baseados em Vygotsky e Piaget. Esses estudos foram muito importantes, pois foi verificado, pela equipe da SME da época, que a maioria dos estudantes matriculados em classes especiais, como os estudantes com deficiência intelectual, na verdade eram estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Em 1989, iniciou-se o atendimento em sala de recursos multifuncionais, exclusivo para os estudantes surdos, na Escola Municipal Castelo Branco (hoje Escola Municipal Olga Teixeira). Em 1990, são abertas salas de recursos para estudantes com deficiência física, intelectual e visual.

Em 1990, a Coordenação de Educação Especial abre a sua primeira sala de recursos, para atender às crianças que necessitavam de atendimento individual. Inicia-se, então, uma nova estruturação por modalidades de ensino, vigorando até os nossos dias, que consiste em salas de recursos, classes especiais de deficiência mental e auditiva, educação precoce atrelada à sala de recursos, atendimento e orientação familiar (atrelada ao Programa de Deficiente Mental). A equipe passa a não mais se configurar como responsável pela supervisão de classes especiais, mas a denominar-se implementadores de Programas em Educação Especial, atendendo às especificidades existentes na rede de ensino. (LEITE, 2002, p.49)

Em 1992, foi inaugurada a Escola Especial em Jardim Primavera, no espaço onde funcionava à ACAE (Associação Caxiense de Assistência ao Excepcional). Anos mais tarde, a escola passou a ser de Ensino Regular, mas continuou conhecida como Escola Especial. Com a transição de Escola Especial para Escola Regular, embora tenha perdido a característica segregadora, aconteceram mudanças que as mães dos estudantes relatam como negativas. Entre essas mudanças negativas se encontra o fato de que a Escola não possui mais equipes multidisciplinares que atendam aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Durante as décadas seguintes, a Educação Especial de Duque de Caxias ampliou sua rede de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da abertura de novas salas de recursos, classes especiais (de cegos, surdos, de autismos, de deficiência intelectual severa, de múltiplas deficiências) e contou com a assessoria de importantes nomes do meio acadêmico como: Carlos Skliar, Rosana Glat e Maria Teresa Mantoan, tendo à frente de suas chefias, professoras universitárias como Edicléia Mascarenhas e Mariângela Monteiro.

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP, no ano de 2017 houve 201.382 matrículas em todo o município (em escolas municipais, estaduais, federais e privadas), desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Desses estudantes, 3.744 são estudantes da Educação Especial. Desse total, 2.968 estudam em classes comuns e 776 em classes exclusivas. O INEP define por matrículas em classes exclusivas, aquelas em que, estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são feitas em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais de Ensino Regular e/ou EJA. Dos 2.698 estudantes público-alvo da Educação Especial de Duque de Caxias que estudam em classes comuns, 2.304 são estudantes da Rede Municipal de Ensino. Dos 776 estudantes de Duque de Caxias que estudam em classes exclusivas, 683 são estudantes da Rede Municipal de Ensino. Ou seja, a grande maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial em Duque de Caxias são estudantes da Rede Municipal.

Hoje, a Educação Especial do Município de Duque de Caxias conta com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Na resolução de matrícula (documento que orienta anualmente as matrículas) constam orientações para matrículas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, destaca-se: período de matrícula, número de estudantes por turma, quem é o público-alvo da Educação Especial:

#### DA MATRÍCULA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA (EDUCAÇÃO ESPECIAL)

**Artigo 23** - As matrículas dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com laudo médico, serão promovidas através de cadastro próprio, realizado pelo responsável legal no **Sistema Gerenciador de Matrícula 2019** – via internet, no endereço: [www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/sgm](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/sgm).

- A Subsecretaria de Ensino (SSE), através da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), indicará às unidades escolares com **Atendimento Educacional Especializado** necessário a cada estudante.

- Os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, terão sua matrícula efetivada, preferencialmente, na unidade escolar mais próxima à sua residência.

- Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as vagas destinadas à Educação Especial serão oferecidas de forma preferencial. Para tanto, é necessário que os pais/responsáveis legais realizem a matrícula no período determinado pelo calendário em anexo, a fim de garantir o atendimento prioritário.

- São considerados estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, todos os que **apresentarem laudo médico especializado comprobatório** desta condição, de acordo com a **Resolução do CME/DC Nº016/2016**.

A Resolução de matrícula estipula a diminuição de estudantes por turmas do Ensino Regular com estudantes público-alvo da Educação Especial:

**Parágrafo Único** – As turmas regulares poderão ter até 2 (dois) estudantes com deficiência, sendo reduzida para cada estudante com deficiência 1 (um) estudante do quantitativo da turma, para garantir a qualidade do atendimento educacional.

A Resolução de matrícula também estipula o número de estudantes por turma:

**Tabela 1 - Ensino Regular – número de estudantes por turma**

ANO DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE ESTUDANTES
Educação Infantil I e II (1, 2, 3 anos/Pré Escola)	20 (vinte) estudantes
1º. Ano do Ciclo de Alfabetização	24 (vinte e quatro) estudantes
2º. Ano do Ciclo de Alfabetização	24 (vinte e quatro) estudantes
3º. Ano do Ciclo de Alfabetização	24 (vinte e quatro) estudantes
4º. e 5º. Anos do Ciclo de Alfabetização	34 (trinta e quatro) estudantes
6º., 7º., 8º. e 9º. Anos do Ensino Fundamental	37 (trinta e sete) estudantes

Fonte: Resolução de Matrícula no. 001 de 25 de outubro de 2019 da SME- Duque de Caxias

**Tabela 2 -Educação Especial – número de estudantes por turma**

MODALIDADES	NÚMERO DE ESTUDANTES
Classe especial autismo	6 (seis) a 8 (oito) estudantes
Classe especial deficiência intelectual – DI – acima de 14 anos	12 (doze) a 15 (quinze) estudantes
Classe especial deficiência intelectual – DI – abaixo de 14 anos	10 (dez) a 12 (doze) estudantes
Classe especial deficiência visual DV	6 (seis) a 8 (oito) estudantes
Classe especial deficiência múltipla DMU	4 (quatro) a 6 (seis) estudantes
Classe especial deficiência auditiva DA	10 (dez) a 12 (doze) estudantes
Sala de recursos – SR	14 (quatorze) estudantes

Fonte: Resolução de Matrícula no. 001 de 25 de outubro de 2019 da SME- Duque de Caxias

As escolas contam, ainda, com o documento que orienta quanto aos procedimentos para avaliação, encaminhamento e matrícula em sala de recursos dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse documento, que é o texto “ Avaliação inicial: parâmetros para a observação do estudante”, feito pela Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria

Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 2015, orienta às escolas que o laudo médico não é essencial para a matrícula do estudante em sala de recursos (como previsto na Nota Técnica 04/2014 do MEC), desde que sejam realizados pela equipe da escola, os trâmites descritos nesse documento. Após os trâmites terem sido cumpridos, os documentos são enviados à SME que, após a análise dos documentos, autoriza ou não a matrícula do estudante na sala de recursos. Uma dúvida muito comum é a de que o estudante sem laudo médico pode constar no Censo Escolar. O próprio Censo desfaz essa dúvida e informa que sim, que o estudante pode constar no Censo como público da Educação Especial, desde que a escola mantenha registro do processo avaliativo que a levou a concluir que o estudante é público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial também é prevista no Município de Duque de Caxias em seu Regimento Escolar, no capítulo III – que trata dos níveis e modalidade da educação, no Art. 4º, com a seguinte redação:

**IV-** Educação Especial – destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecida, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, com recursos educacionais necessários, para atender às peculiaridades dos educandos.

Ainda no Regimento Escolar, é prevista a transferência dos estudantes da Educação Especial: “Art. 126 – A transferência relativa à Educação Especial atenderá aos critérios estabelecidos”.

Também é previsto no Artigo 76, que fala sobre a periodicidade e do Registro, que o processo de avaliação é contínuo e os resultados cumulativos e que as salas de recursos e classes especiais precisam registrar esses resultados em relatórios bimestrais, da mesma forma que a Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização.

No Regimento Escolar, nos artigos que remetem à avaliação, não é dito que o estudante que for público-alvo da Educação Especial precisa ser aprovado automaticamente. Porém, essa é uma dúvida muito comum na comunidade escolar (se o estudante da Educação Especial pode ou não ser retido). O estudante pode ser retido se, após análise global do desenvolvimento, for percebido que isso lhe trará benefícios, que ele terá mais oportunidades permanecendo no ano de escolaridade em que está do que passando para o ano de escolaridade seguinte. Lembrando que essa avaliação deve ser criteriosa, pois:

É necessário que se espere o máximo de aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados, mas respeitando-se as limitações naturais de todos os alunos. A forma tradicional de se fazer avaliações não leva em conta esses limites e faz com que a

criança fique retida porque não aprendeu certos conteúdos, o que é injustificado e inconstitucional. A experiência demonstra que não é a repetência que vai fazer com que o aluno aprenda, mas sim o estímulo contínuo e a valorização de suas potencialidades. Cada ano/ciclo é uma nova oportunidade de aprendizado e deve oferecer os conteúdos de forma rica e plural, para que todos os alunos se identifiquem e aprendam a seu modo. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p 55)

Ainda dentro dessa análise que deve ser feita para verificar se a retenção é ou não o melhor caminho, precisamos levar em consideração que:

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno. (FÁVERO, PANTOJA; MANTOAN, 2007, p 55).

No Decreto 4.238, de 2003, da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, no capítulo 2, que trata da Educação Especial, aparece uma referência à “Terminalidade Específica” - aspecto muitas vezes esquecido na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A LDB, lei federal nº. 9394, em seu artigo 59, também prevê essa Terminalidade:

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Ao procurar, em Duque de Caxias, legislações específicas no âmbito das Políticas públicas educacionais para pessoas com deficiências e, conseqüentemente, também para estudantes público-alvo da Educação Especial, nota-se que são poucas as resoluções que se tornaram leis. A tabela nº 3 apresenta alguns dispositivos encontrados:

**Tabela 3 - Leis do Município de Duque de Caxias para Pessoas com Deficiência**

<b>LEI</b>	<b>ANO</b>	<b>PREFEITO</b>	<b>TEMA</b>	<b>REFERÊNCIA À DEFICIÊNCIA (Observações)</b>
Orgânica	1990		Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias	Art. 92. O dever do Município com a educação será efetivado mediante garantia de: III – atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais por professores especializados;

				<p>IV – Atendimento especializado aos alunos superdotados, a ser implantado por legislação específica;</p> <p>V – Atendimento obrigatório gratuito em creches e pré-escolas de zero a seis anos de idade, adequado aos seus diferentes níveis de desenvolvimento, com prioridade para os portadores de necessidades especiais;</p> <p>§ 3º – Ao educando portador de deficiência física, mental ou sensorial, assegura-se o direito de matrícula na escola pública mais próxima de sua residência.</p> <p>Seção V</p> <p>Dos Portadores de Necessidades Especiais, da Criança e do Idoso</p> <p>Art. 120. A lei disporá sobre a exigência e adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transportes coletivos, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais.</p>
Lei Nº 1.526 de 07/06/2000	2000	José Camilo Zito	Criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência	
Lei Nº 1.781 de 29/12/2003	2003	José Camilo Zito	Considerar Órgão de Utilidade Pública a Associação de Amigos e Pessoas Portadoras De	

			Deficiência Da Visão Do Estado Do Rio De Janeiro	
Lei N° 1.853 de 07/12/2004	2004	José Camilo Zito	Cria o Centro Pleno de Semi Internato para Portadores de Deficiências Graves no Município de Duque de Caxias e dá outras providências.	Nunca saiu do papel
Lei N° 2.116 de 14/01/2008	2008	Washington Reis	Cria escolas para atendimento a alunos com necessidades educativas especiais e dá outras providências	Art. 1°. Fica criada, em cada Distrito deste Município, uma Unidade Escolar para funcionar como Centro de Referência em Educação Especial. Art. 2°. Os Centros de Referência em Educação Especial, com inclusão no ensino regular, terão salas de recursos equipadas com material técnico-pedagógico especializado. Art. 3°. Os Centros de Referência em Educação Especial terão por finalidade proporcionar a alunos da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias, portadores de necessidades educacionais especiais, a oportunidade de frequentar um ambiente escolar em sua comunidade
Lei n° 2219 de 3/11/2008 Autor: prefeito Washington Reis	2008	Washington Reis	Criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão deliberativo, vinculado à Secretaria	

			Municipal de Assistência Social.	
Lei nº 2538 de 11/07/2013	2013	Alexandre Cardoso	Assegura aos alunos portadores de necessidades especiais prioridade de vaga na escola pública mais próxima de sua residência e dá outras providências.	
Lei nº 2618 de 21/03/2014	2014	Alexandre Cardoso	Assegura a observância, pelo Poder Público Municipal, das condições necessárias para a reabilitação social das pessoas com deficiência visual, e dá outras providências.	
Lei nº 2655 de 08/09/2014	2014	Alexandre Cardoso	Cria cargos no Quadro Permanente de Pessoal desta Prefeitura Municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e autoriza a realização de Concurso Público para preenchimento de cargos vagos na referida Secretaria Municipal	Prevê vaga para professor para Educação Especial com especialização em Educação Especial
Lei nº 2630 de 27/05/2014	2014	Alexandre Cardoso	Obriga os estabelecimentos que menciona a destinarem 5% (cinco por cento) dos seus equipamentos e espaços para atender pessoas	



			Portadoras de Necessidades Especiais (PNE), no âmbito do Município de Duque de Caxias e dá outras providências.	
Lei nº 2630 de 27/05/2014	2014	Alexandre Cardoso	Obriga os estabelecimentos que menciona a destinarem 5% (cinco por cento) dos seus equipamentos e espaços para atender pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (PNE), no âmbito do Município de Duque de Caxias e dá outras providências.	
Lei nº 2.772 de 19/04/2016	2016	Alexandre Cardoso	Dispõe sobre a instalação de equipamentos esportivos e de lazer adaptados aos alunos com necessidades especiais nas escolas da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias e dá outras providências.	
Lei nº 2.763 de 30/03/2016	2016	Alexandre Cardoso	Dispõe sobre a dispensa da parada dos ônibus urbanos somente nos pontos de embarque e desembarque de passageiros, no Município de Duque de Caxias	Art. 1º Ficam as empresas prestadoras de serviço de transporte coletivo urbano no Município de Duque de Caxias, dispensadas de obedecer os locais de paradas obrigatórias ou pré-estabelecidas, mediante pedido de embarque ou desembarque de: I – pessoas com dificuldades de locomoção;

				<p>II – gestantes em estado avançado de gravidez;          III – pessoas portadoras de necessidade especiais;</p> <p>Ré. 2º Todos os ônibus deverão parar, para embarque e desembarque de passageiros portadores de necessidades especiais, além das citadas no artigo anterior, nos locais indicados por estes, desde que respeitando os itinerários originais das linhas e os preceitos decorrentes da correta condução do veículo, insculpidos pelo Código de Trânsito Brasileiro.</p>
Lei N.º 2.718 de 14/07/2015	2016	Alexandre Cardoso	Dispõe sobre a tolerância de pessoas portadores de necessidades especiais, idosos e gestantes em estacionamentos públicos e privados no Município de Duque de Caxias e dá outras providências.	
Lei nº 2.841 de 09 de junho de 2017	2017	Washington Reis	Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção, Proteção dos Direitos e Apoio à Pessoa Deficiente Auditiva.	
Lei nº 2.878 de 28 de dezembro de 2017	2017	Washington Reis	Dispõe sobre medidas de acessibilidade às Pessoas com Deficiência em teatros e cinemas localizados em Duque de Caxias e dá outras providências	

Tratando ainda de Legislação, temos o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, Lei nº. 2.713, de 30 de outubro de 2015 - PME (2015-2015) que tem como meta para a Educação Especial: Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para a redução das barreiras físicas e atitudinais em relação aos estudantes com NEE em um prazo de 4 anos, dando subsídios para que a escola possa, de fato, garantir esse acesso e a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas ” O capítulo de Educação Especial é amplo e trata das metas, das diretrizes, prevendo formação para a gestão democrática inclusiva, atendimento nas escolas para todas as deficiências e fazendo um levantamento coerente dos problemas reais que causam entraves na efetivação da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da referida modalidade. Esse plano foi construído com a participação de toda a comunidade escolar mediado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

*“Pensar a educação inclusiva significa romper com um ideário ainda persistente de educação à margem, de educação segregada, presente no conformismo de que estudantes com necessidades especiais devem estudar em escolas especiais ou instituições especializadas”*

Allan Damasceno

## **II - GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA PARA AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **2.1 – Gestão Democrática na Escola**

Dentre os fatores que interferem na Educação Pública no Brasil e, conseqüentemente, na gestão democrática desse ensino, encontra-se o princípio da laicidade do ensino. Para Mendonça (2019), o ensino no Brasil, pensando a partir de uma visão colonizadora, tem início em 1549, com os Jesuítas, e dura cerca de 200 anos, quando Marquês de Pombal os expulsa. Quando pensamos nesse fato, já podemos perceber que a laicidade do ensino do Brasil não era, nesses 200 anos, uma questão pertinente para nossos governantes, uma vez que esse foi entregue à igreja nesse período.

Outro fator que Mendonça (2019) ressalta como importante em um debate que leve à reflexão sobre a gestão democrática nas escolas brasileiras é o de que, embora a Constituição de 1824 já fale em obrigatoriedade do Ensino Público no Brasil, apenas a partir de 1960 é que esse ensino tem uma expansão realmente significativa. Mendonça (2019) atribui essa expansão da escola pública, que não fosse apenas para as elites, e que pensasse na igualdade entre os sexos na educação como fruto do Movimento Renovador da Educação, que se iniciou na década de 20 e que ocorreu paralelamente ao Movimento Modernista na área da cultura. Se na área da cultura o Movimento Modernista culminou na Semana da Arte Moderna, na área da Educação, o Movimento Renovador da Educação tem sua culminância na década de 30, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, um documento assinado por 26 intelectuais brasileiros<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>1 - Fernando de Azevedo, 2 - Afrânio Peixoto A. de Sampaio Doria, 3 - Anísio Spínola Teixeira, 4 - M. Bergstrom, 5 - Roquette Pinto, 6 - J. G. Frota Pessoa, 7- Júlio de Mesquita Filho, 8 - Raul Briquet, 9 - Mario Casassanta, 10 - C. Delgado de Carvalho, 11 - A. Ferreira de Almeida Jr, 12 - J. P. Fontenelle, 13 - Roldão Lopes de Barros, 14 - Noemy M. da Silveira , 15 - Hermes Lima, 16 – Attílio Vivacqua, 17 - Francisco Venâncio Filho , 18 - Paulo Maranhão, 19 - Cecilia Meirelles, 20 - Edgar Sussekind de Mendonça, 21 - Armanda Álvaro Alberto, 22 - Garcia de Rezende, 23- Nobrega da Cunha, 24 - Paschoal Lemme, 25 - Raul Gomes, 26 – Lourenço Filho.

Esse documento importantíssimo chamava a atenção para o fato do Estado Nacional não estar cumprindo sua Educação no Ensino Público Brasileiro, com ofertas de vagas, laicidade no ensino público, qualidade na Educação Brasileira, necessidade de expansão para todos (homens e mulheres, classes populares), obrigatoriedade dessa oferta (Universal e gratuita), necessidade da existência de um Plano Nacional de Educação.

Mendonça (2019) ressalta que essa expansão ocorrida na década de 60 não teve a capacidade de manter a qualidade do ensino, ou seja, aumentaram significativamente as ofertas de vagas, mas foi diminuindo a qualidade do ensino. Mendonça (2019) atribui essa diminuição da qualidade à falta de políticas públicas de Estado que priorizassem essa qualidade no Ensino.

Na década de 80, Mendonça (2019) relata que o que sobressaía nos debates acerca da Educação Brasileira eram as críticas à Educação Tecnicista. Essa corrente de pensamento via o funcionamento da escola comparado ao de uma fábrica, uma empresa. Até então, a gestão escolar era pensada como Administração Escolar e não como Gestão Democrática da Escola.

O termo “gestão democrática” aparece pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição Federal de 1988. No capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, no Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.”. No entanto, é preciso registrar que, embora isso tenha sido um grande avanço, apareceram lacunas quanto às aplicabilidades do conceito, pois não foram estabelecidos critérios para sua adequação na prática.

Historicamente podemos citar o fato de o conceito de gestão democrática aparecer na Constituição de 1988, tendo em vista o movimento de redemocratização pelo qual passava o país. Sobre esse processo de redemocratização, Erasto Fortes Mendonça, em sua tese “A regra e o jogo”, afirma:

O processo de redemocratização gradual e controlada que o país experimentou, na passagem do regime militar para o regime civil, entre o final dos anos setenta e início dos anos oitenta, e o processo de organização política no campo educacional marcado pela luta sindical e pela atividade de reformulação de políticas educacionais do Estado, contribuíram para a implantação desse ambiente propício à descentralização e à democratização da gestão escolar. (Mendonça, 2000, p.60)

Mendonça (2019) nos lembra que a inclusão da gestão democrática na Constituição Brasileira não foi um presente dos parlamentares. Foi fruto da luta dos educadores e de diversos

movimentos isolados que começaram a acontecer nas Escolas e nos Sistemas de Ensino, mesmo nos governos militares, e que foram fundamentais para interferir na Constituição e, mais tarde, na LDB 9394/96.

Marilena Chauí e Marco Aurélio Nogueira, também explicam:

Não há nada simples aqui. A começar da própria redemocratização. Do que estamos falando efetivamente? Qual a sua duração, quando começa e quando termina? Se formos estabelecer isso a partir de algumas datas exatas, corremos o risco de ficar girando em falso. Para o que pretendo aqui, pode-se fixar a redemocratização como um processo que, embora tenha começado logo nos meses que se seguiram ao golpe militar de 1964, conheceu um ponto de inflexão específico, a partir do qual encorpou e começou a se espalhar, comendo progressivamente o campo do adversário. Vamos circunscrevê-lo ao período que vai de 1975 – ano dramatizado pela morte de Vladimir Herzog – a 1988, quando se tem a nova Constituição. Mas não haveria erro nenhum se se alterassem essas extremidades, de modo, por exemplo, que se fixassem o “início” da redemocratização em 1973, quando Ulysses Guimarães e Barbosa Lima Sobrinho participam como “anticandidatos” das eleições presidenciais indiretas de 1974, e o “fim” do processo em 1989, quando se tem a primeira eleição direta para Presidente, ou em 1994, quando Fernando Henrique Cardoso consegue levar a efeito uma experiência concreta de estabilização econômica, ou mesmo em 2002, quando Lula, um operário, chega ao poder (CHAUÍ e NOGUEIRA, 2007, p. 205-206)

Mendonça (2019) alerta para a questão de que na Constituição fala-se gestão democrática do **Ensino Público**, deixando de fora o Ensino Privado. Segundo o autor, houve, durante as discussões da Constituinte, um embate entre os parlamentares privatistas e os defensores da Escola Pública e acabou reduzindo a redação da normativa ao Ensino Público.

A LDB, Lei nº 9394/96, prevê a gestão democrática no seu Título II, que trata “Dos princípios e fins da Educação Nacional”, no seu Art. 3º, que trata dos princípios que servirão como base para o ensino ser ministrado, no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Ainda na LDB, a gestão democrática é prevista no Título IV - “Da Organização da Educação Nacional” no artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esperava-se que a LDB tratasse de modo mais abrangente e com maior detalhamento a questão da gestão democrática. No entanto, isso não ocorreu e a responsabilidade por esse detalhamento foi postergada para ser melhor detalhada também pelos sistemas dos Estados e Municípios, como explica Mendonça:

A Constituição Federal de 1988 resumiu toda a demanda dos educadores organizados na expressão Gestão Democrática do Ensino Público na Forma da Lei. Esperava-se que a nova LDB tratasse essa questão criando efetivamente mecanismos de controle das políticas públicas pela sociedade, especialmente tendo em vista a forte mobilização que continuou a ocorrer por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ao contrário das expectativas otimistas, a LDB, promulgada em dezembro de 1996, não incorporou as demandas apontadas na Carta de Goiânia, repetindo com parcimônia o mesmo texto constitucional em seu artigo 3º inciso 8º, consiguinando, apenas, que esse princípio se dará na forma da lei e da “legislação dos sistemas de ensino”. Essa abertura para regulamentação do princípio de gestão democrática do ensino público nas legislações dos sistemas estaduais e municipais de educação, abriu uma brecha para que, nesses níveis, possam ser consideradas as realidades locais, adaptando seus mecanismos ao caminho percorrido pelos diferentes sistemas. (MENDONÇA, 2000, p. 11)

Ao repassar essa responsabilidade para os Estados e Municípios, isso trouxe grandes diferenças entre os vários sistemas de ensino, provocando maior ou menor democratização da gestão, dependendo do estado ou município que a regulamentou. Mendonça (2019) nos alerta para o fato de que se cabe aos estados e municípios legislarem sobre como essa Gestão Democrática acontecerá nas escolas de suas redes e em nosso país, e temos mais de nove mil unidades federativas, teremos, portanto, mais de nove mil legislações diferentes. Isso gera questões muito diversas, como por exemplo, a forma de escolha dos gestores de cada escola (formas essas que veremos mais adiante quais são as mais comuns). No entanto, essas legislações precisam ter dois itens em comum:

- Participação da comunidade escolar nos conselhos e assembléas,
- Participação dos profissionais da educação na construção do PPP.

Mas o que seria gestão democrática? Em uma visão crítico progressista, atende aos interesses da comunidade e na visão neoliberal, atende aos interesses do Capital:

A primeira perspectiva assume um caráter crítico-progressista, no qual a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que, para funcionar com qualidade, é preciso que haja a participação da comunidade (PARO, 2003). De acordo com a segunda perspectiva, de caráter neoliberal, na qual o mercado passa a ser o regulador das relações sociais e político-econômicas e a escola assume a tarefa de preparar recursos humanos para a nova organização do trabalho que se instala, a gestão democrática é revestida do

discurso da descentralização, em que o que ocorre é a desresponsabilização do Estado com a educação pública; inclusive, permanecendo a centralização do poder nas decisões relativas à educação, tendo em vista o controle do MEC sobre as Secretarias de Educação (BASTOS, 2002). Podemos dizer que no nível da discussão e da efetivação, a gestão democrática da escola pode significar participação, quando há o envolvimento das várias instâncias da escola na discussão, no planejamento e nas decisões relativas à instituição, ou apenas significar representação, quando há órgãos colegiados na escola sem efetivo envolvimento ou poder de intervenção e decisão. (SANTOS e SALES 2012, p.175)

Tendo como base a visão progressista da educação e não a visão neoliberal, porque a gestão democrática é um processo necessário nas escolas? Gadotti (2004, p. 35) explica que, se a escola pretende formar para a cidadania, tem que dar o exemplo. A escola precisa estar a serviço da comunidade formando, emancipando, proporcionando um serviço de qualidade e propiciando um contato permanente entre professores, funcionários, estudantes e pais, esse contato leva ao conhecimento mútuo, melhora as relações e, conseqüentemente, o ensino.

No entanto, é importante destacar que autores como Vitor Paro esclarecem que, embora tenham ocorridos avanços, não foram tão abrangentes como poderíamos pensar a princípio. Miranda (2012) nos lembra a posição de Paro sobre a questão:

Para Vitor Paro (2007), a LDB/96 pouco avançou nos princípios da gestão democrática. O autor questiona a obviedade da lei, dizendo que a proposta pedagógica não poderia mesmo ser escrita por outros profissionais que não fossem a comunidade escolar. Afirma que a conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois se por um lado favoreceu a participação de professores, pais, alunos, comunidade na gestão escolar por meio de APMF, conselhos escolares, Grêmios estudantis, por outro, a gestão democrática ficou à mercê de diferentes interpretações e concepções de gestão democrática. (MIRANDA, 2012)

Na prática, a gestão democrática não se efetivou como deveria. Além do fator citado anteriormente que mostra que, apesar de prevista na Constituição, não foram instituídas diretrizes, outros fatores interferiram para que não se efetivasse:

A gestão democrática, apesar de ser uma determinação legal, não se encontra consolidada nos sistemas de ensino, o que demonstra que não basta uma determinação legal para que ela seja incorporada à prática da escola. A gestão democrática é uma prática político-pedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa. Isso requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação. Vários fatores contribuíram para que a gestão democrática não se efetivasse nos sistemas educacionais, entre eles, as precárias condições de trabalho na escola e a cultura centralizadora que dificulta a distribuição de poder entre os diferentes segmentos da escola (GARCIA e FREITAS, 2016, p. 11-12).



Paro (2012) levanta uma reflexão importante, a de que muitas vezes nas escolas se fala que o administrativo vai bem, mas o pedagógico não. No entanto, se a finalidade da escola é o fazer pedagógico, como dissociar o administrativo do pedagógico? Paro explica:

A boa realização do ensino (atividade-fim) é a razão de ser de todas as demais atividades (atividades-meio). Não faz sentido, pois, como às vezes se faz, discursar sobre a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, como se fossem dois tipos de atividades, estranhos um ao outro. Mas é comum ouvir-se de professores e funcionários em geral que os assuntos da escola estão bem no administrativo, mas falham no pedagógico. Como estar bem administrativamente, se o pedagógico, razão de ser do administrativo, a única coisa que pode comprovar a qualidade deste, não vai bem? Como dizer, como se faz às vezes quando se pretende criticar a ação de determinado diretor, que este só se preocupa com o administrativo, descuidando-se do pedagógico? Se o específico do administrativo é mediar a realização de fins, e se o fim da escola é o pedagógico como agir administrativamente na escola sem ter o pedagógico em primeiro plano? Uma ação desse tipo, ao menosprezar o fim último da escola, não pode, de modo nenhum, ser qualificada de administrativa. Mais apropriado seria chamá-la burocrática, no sentido que lhe dá Adolfo Sanchez Vázquez, como prática que perde seu caráter mediador para tornar-se fim em si mesma. Um bom exemplo são os documentos, reuniões ou outros procedimentos em geral, considerados pelo pessoal escolar como “apenas administrativos. Na verdade, o que os torna detestáveis, não são esses procedimentos em si, quando tem razão de ser, mas seu caráter burocrático, quando não levam a nada de relevante do ponto de vista do ensino ou dos objetivos educacionais da escola. (PARO, 2012, p. 66)

A gestão escolar democrática pressupõe uma descentralização da administração e, ao se propor para a escola mais liberdade de atuação, também coloca mais atribuições. Numa gestão democrática, toda a comunidade escolar deve ser participante e, portanto, deve ser atuante. Nessa visão, pais, professores e funcionários não recebem pacificamente orientações, mas participam ativamente das tomadas de decisões, das escolhas, dos planejamentos. Isso demanda mais trabalho, mais desgastes nas relações e, paradoxalmente, a necessidade de que essas relações aconteçam. Sobre esses desgastes nas relações, sobre esses conflitos que surgem, Paro (2003) ressalta:

O choque de opiniões e a explicitação de posições conflitantes são sempre muito temidos em nossa sociedade. Roberto Da Mata considera que somos avessos à crise e que sabemos que o conflito aberto e marcado pela representatividade de opiniões é, sem dúvida alguma um traço revelador de um igualitarismo individualista que, entre nós, quase sempre se choca de modo violento com o esqueleto hierarquizante de nossa sociedade. (PARO, 2003, p.33)

Numa gestão democrática não é possível que cada um faça seu papel solitariamente e isoladamente sem relacionar-se com os outros, pois é no coletivo que as decisões devem ser tomadas.

A atuação da gestão escolar vai depender da visão de educação que se tem: Qual o tipo de educação se quer? Aquela que apenas prepara para o mercado de trabalho? Educação numa visão capitalista, tão em voga no governo atual, voltada para reproduzir a sociedade como ela está? Ou a visão de educação que prepara para o mundo? Que é para todos? Que prepara o ser humano para a vida? Que inclui? Cooperação ou competição?

Para uma gestão ser democrática, é necessário, como já dito anteriormente, garantir a participação da Comunidade escolar e, como isso é feito? Existem alguns mecanismos, algumas ferramentas que são importantes: um conselho escolar realmente representativo, um Projeto Político Pedagógico da escola construído com a participação de todos, que represente realmente a escola, uma organização estudantil atuante, participação da comunidade (que pode atuar inclusive escolhendo seus representantes através de eleição para Diretores, o que para Paro (2003) é a melhor forma de escolha e a mais democrática). Sobre a participação da comunidade, Paro explicita essa participação:

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer, "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 1992, p. 256)

No entanto, a presença desses elementos não garante que a gestão seja realmente democrática. Não é uma receita pronta. Muitos fatores podem contribuir para legitimar ou não o processo. O conselho precisa ser um aglutinador de forças, a gestão eleita precisa estar aberta às interferências da comunidade, o Projeto Político Pedagógico precisa ter planos e metas claras e bem definidas. Não queremos dizer com isso que a gestão democrática está fadada a dar errado, mas esclarecer que é necessário ampliar os horizontes, acreditar em uma nova forma de administração, uma mudança na visão política, organizacional e cultural na gestão da Escola. Gadotti (GADOTTI, 2004, p. 36) nos lembra que muitos obstáculos e limitações existem como entraves de um processo democrático, dentre eles:

- a) A nossa pouca experiência democrática;
- b) A mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- c) A própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;

- d) O autoritarismo que impregnou a nossa prática educacional;
- e) O tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (GADOTTI, 2004, p. 36)

A construção da autonomia desses novos processos precisa ser diária e fruto do esforço coletivo. A autonomia é um dos elementos constitutivos da gestão democrática.

Para Mendonça (2000), o significado de autonomia pode ser olhado pela questão etimológica, que demonstra a importância desse princípio, e do ponto de vista institucional, onde a autonomia é a faculdade de governar por si mesmo e uma oposição de heteronomia. Ressalta que, no campo da educação, autonomia universitária é um fenômeno de longa duração. Esclarece que os dados empíricos recebidos dos sistemas de ensino brasileiro durante sua pesquisa não são muito próximos na conceituação da autonomia e que as referências à autonomia, geralmente, se restringem à sua dimensão funcional. Conclui, resumindo, o que é autonomia:

A ideia de autonomia, entendida como faculdade de governar por si mesmo, de autodeterminar-se, quando aplicada à escola, guarda os condicionamentos que circunscrevem o seu uso aos limites impostos pela organização do sistema de ensino no qual está incluída e até mesmo pela organização política da sociedade que determina a finalidade e objetivos a serem alcançados (MENDONÇA, 2000, p. 256)

Para Gadotti e Romão (2004, p. 44), o princípio da autonomia encontra-se amparado na própria Constituição ao instituir a democracia participativa e que a autonomia faz parte da própria natureza da educação. Esses autores também esclarecem que autonomia não pode ser confundida com autogestão:

Autonomia não pode ser confundida com autogestão. A palavra “autogestão” aparece no início dos anos 60, na linguagem política e principalmente, nos meios intelectuais da esquerda francesa, insatisfeita com as realizações concretas do socialismo burocrático, em particular o soviético. Nas teorias da educação, a autogestão pedagógica sempre foi considerada como alavanca da autogestão social. (GADOTTI E ROMÃO, 2004, p. 45)

Os outros conceitos são: participação, transparência e pluralidade. Para Araújo, existe um desafio que permeia o conceito de participação que é o de ampliar e criar novos canais de participação da comunidade escolar nos rumos que a escola deverá tomar. Nas palavras de Araújo (2009):

O autor chama a atenção para um tipo de participação, implementada pelos setores conservadores, que privilegia os pais em detrimento dos demais segmentos. Um tipo de participação segregacionista que não colabora para a integração social, que concebe a escola não como de responsabilidade de todos, mas de um

segmento, no caso, os pais. Entretanto, nem mesmo os pais participam, mas são chamados apenas para colaborar com ações que deveriam ser assumidas pelo Estado. Alguns programas têm colaborado para o esvaziamento da escola como esfera pública, com a adesão voluntária dos segmentos da escola – em especial a dos pais. Como exemplo disso, apresenta-se à sociedade soluções, tais como: “cheque-educação”, “amigos da escola”, dentre outras. São programas que induzem a uma participação mascarada da comunidade no contexto educacional, desobrigando o Estado de suas responsabilidades históricas, caracterizando, assim, um ataque direto ao caráter público da educação. Esses programas assumem um perfil de aparente democracia e servem para estabelecer uma participação controlada. A pseudo-prática democrática dos setores conservadores, ao se apropriar dos termos pertencentes ao fortalecimento da luta cidadã, como o da participação, tem como objetivo claro o esvaziamento da escola como espaço privilegiado de política pública de discussão, reflexão e deliberação. Assim, concebem os sujeitos sociais da escola apenas como objeto ou como “colaboradores” de programas elaborados pelos tecnocratas da educação. Por outro lado, aos setores comprometidos com a democratização da educação pública, o desafio consiste em ampliar e criar novos canais de participação dos sujeitos sociais nos rumos da escola, afirmando-a como espaço público da cidadania. (ARAÚJO, 2009, p.255)

O conceito de transparência é para Araújo (2011) um elemento básico, e o cerne da questão é abrir a escola ao julgamento público. Nas palavras dele:

A transparência pode ser entendida como elemento básico, central, constitutivo da gestão democrática da educação, na medida em que passa, nesse modelo a ser concebida como instrumento, de a escola e seus gestores darem satisfação dos seus atos e procedimentos à sociedade, ou seja, uma forma de prestação de contas à sociedade, de tudo que é produzido pela escola. A transparência coloca-se, então, como importante meio de facilitação da construção de um sentido realmente público para escola e para as políticas públicas em educação. É justamente nos termos descritos acima que a transparência se apresenta como um elemento constitutivo da gestão democrática, caracterizando-se, assim como o suficiente instrumento para dar credibilidade ao espaço público, ao estabelecer a lisura e a ampliação do controle social sobre a esfera pública. Assim, o que se busca defender é que a transparência significa abrir a escola ao julgamento público, permitindo aos cidadãos participarem do controle social da esfera pública (ARAÚJO, 2011, 61)

O conceito de pluralidade pode ser visto em Araújo (2009), que define pluralismo como um elemento essencial para os processos de gestão democrática. Apresenta como muito importante o reconhecimento e o respeito às diversidades e esclarece que é no campo das diversidades que se estabelece a cidadania:

Ao conceber a instituição educativa como espaço público onde se manifesta a diversidade de opiniões e a disputa de poder político, outro elemento fundamental e indispensável na definição desse processo é o pluralismo. Pluralismo entendido como o respeito ao outro, às diferentes opiniões, à diversidade de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático. Bocayuva e Veiga (1992) sustentam que o pluralismo decorre do conflito da diversidade quando assumido. Para ele, é no campo das diversidades de concepções e ações políticas que se estabelece a democracia, ou seja, na luta pela distribuição do poder entre os vários grupos sociais. Para Touraine (1996, p. 25), a democracia não se define pela participação, nem pelo consenso, mas

pelo respeito às diversidades e à liberdade. Assim, para a democracia existir é necessário o respeito e o reconhecimento da diversidade de crenças, opiniões e propósitos. Segundo Touraine (1996), a essência do pluralismo democrático está no respeito aos projetos individuais e coletivos. (ARAÚJO, 2009, p. 256)

O conceito central que perpassa por todos esses elementos é a democratização da educação e todos esses elementos não se instalam sem uma cultura de democracia e sem a visão de que a escola é um espaço público. Sobre a Escola como espaço público, recorro à explicação de Mendonça (2000) sobre ensino público:

Desde Condorcet o ensino público é um problema de Estado e sua oferta universal, gratuita, laica e de qualidade transformou-se em bandeira de luta das sociedades que se inspiraram nos princípios da Revolução Francesa. O direito à educação se assenta no discurso teórico do liberalismo que gerou o movimento de organização do ensino público como consequência direta dos ideais de democracia e da consolidação do Estado Nacional. O compromisso com a educação pública tem se constituído como um mecanismo para a construção da estabilidade democrática. (MENDONÇA, 2000, p.17)

A gestão democrática prevista na Constituição é regulamentada pelos Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipal, sendo uma das ações necessárias para garantir uma educação de qualidade. Segundo Gracindo:

São muitas as ações que precisam ser desenvolvidas para garantir uma educação básica democrática e de qualidade, no entanto, quatro parecem ser as principais frentes de políticas que precisam ser estabelecidas pelo poder público: políticas de financiamento; políticas de universalização da educação básica, com qualidade social; políticas de valorização e formação dos profissionais da educação; e políticas de gestão democrática. A primeira dará as condições concretas sobre as quais se sustentarão as demais políticas. A segunda oportunizará acesso, permanência e sucesso escolar. A terceira propiciará salários, plano de carreira e formação inicial e continuada para todos os educadores (docentes e não docentes). E a quarta delimitará o caminho pelo qual o processo de democratização da educação poderá ser alcançado. (GRACINDO, 2007, p. 26)

Lembrar dessas ações descritas por Gracindo é importantíssimo, pois de outra forma a gestão democrática pode ser culpabilizada pelo fracasso do ensino. Somente ela, sem os outros elementos, não é suficiente para garantir o sucesso escolar. Todos os elementos são necessários: financiamento, formação dos profissionais, valorização do profissional e universalização do ensino. A escola sozinha não é capaz de melhorar a qualidade do ensino público. É necessário que os governos assumam a sua responsabilidade na educação e arquem com seus custos e deveres.

A gestão democrática não se limita a participação da elaboração do Projeto Político Pedagógico e na participação dos Conselhos Escolares, sendo necessário uma articulação

significativa dos atores sociais envolvidos. Logo, para efetivação da gestão democrática, são necessários mecanismos concretos expressos em políticas públicas que garantam a participação de toda comunidade escolar e a formação continuada aos professores. Tal princípio, segundo Gracindo (2007) pressupõe a participação de toda sociedade civil na definição dos caminhos que à escola deve dar a educação um constante processo de avaliação das ações.

Portanto, cabe ressaltar, que a democratização da educação brasileira foi compreendida, primeiramente, como direito universal do acesso. Porém, precisamos constantemente analisarmos e reivindicarmos uma posição do governo acerca da manutenção do direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das escolas. Nesse prisma, iremos alcançar uma educação mais inclusiva que realmente contemple a todos os estudantes.

### 2.1.1 Formas de escolha do Gestor Escolar

Mendonça (2019) nos diz que, durante muito tempo, a luta pela Gestão Democrática foi sinônimo de batalha para que se conseguisse realizar a escolha dos gestores por meio de eleições, esse autor nos chama a atenção para o fato de, que se essa luta pelas eleições aglutinou forças, ao mesmo tempo minimizou a força e a amplitude dos discursos.

Como mencionado anteriormente, os Estados e Municípios têm a responsabilidade de legislar sobre a gestão democrática em suas redes de ensino e nelas deve constar as formas de escolhas dos gestores. Recorro a Paro (2003) para destacar as formas mais comuns.

Quanto à forma de escolha do gestor, existem várias, para se chegar à função, em uma escola Pública. Seriam, segundo Paro (2003), três formas de se chegar à função: por nomeação política, por concurso público e por eleição. Abaixo, referendado em Paro (2003), explicitamos melhor essas três formas.

Por **nomeação política** – que segundo Paro (2003, p.15) é uma forma de escolha bastante disseminada e a mais criticada, pois, na maioria dos casos, os diretores escolares são escolhidos e indicados como troca de favores entre vereadores, líderes locais, conhecimento com funcionários das Secretarias de Educação. No entanto, embora essa seja uma escolha moralmente e eticamente questionável, na prática pedagógica diária, muitas vezes esse diretor conduz uma gestão democrática dando voz aos anseios da comunidade escolar, sendo competente nos aspectos pedagógicos e administrativos, tendo uma postura humana e sensível

aos anseios dos estudantes, funcionários, professores. Isso vai depender de vários fatores que iniciam com uma boa formação pedagógica passando essencialmente pela visão de mundo e de educação que ele tem perante a vida e a realidade escolar.

Um professor que acredite visceralmente na inclusão de todos, mesmo estando em uma escola devido a uma indicação política, procurará incluir todos e traçar estratégias inclusivas e participativas, levando o grupo com o qual trabalha a uma reflexão e a mudanças em suas práticas. O grande problema nesse tipo de escolha para direção é que, no caso de o profissional indicado não atender às especificidades do cargo, a Comunidade tem maiores dificuldades para fazer a mudança necessária e o profissional pode se sentir mais em dívida com quem o colocou na função do que com a comunidade escolar que ele atende. Mais uma vez reafirmamos que esse comprometimento com quem o colocou na função ou com a comunidade que ele atende, vai depender de quem ele é como ser ético, humano e profissional. Sobre isso, Paro tece a seguinte consideração:

Essa forma, esses vereadores, interessados no clientelismo político, estão, na verdade, procurando garantir a possibilidade de serem favorecidos por ele. É precisamente aí que reside o principal problema com relação à nomeação como critério de escolha do diretor. Ao propiciar a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontades particulares de pessoas ou grupos, a nomeação pura e simples por autoridade estatal encerra sempre um alto grau de subjetividade. Isso propicia um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, como princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos. Além disso, esse procedimento tende a fazer com que o compromisso diretor acabe se dando apenas com os interesses da pessoa ou do grupo que o nomeia por esse motivo, a nomeação sem concurso público ou processo seletivo para o cargo de diretor de escola não se apresenta como alternativa defensável para a escolha do diretor escolar, sendo condenada por todos aqueles interessados na boa gestão da escola pública. (PARO, 2003, p. 19)

A segunda forma de chegar à função é através de **concurso público** para o cargo e, essa forma de ingresso, pode trazer praticamente os mesmos transtornos que a forma anterior, dependendo da mesma forma de como o diretor é, como vê o projeto educativo e qual a sua visão de mundo. Como proceder no caso do Diretor concursado que, embora tenha conhecimentos acadêmicos para o cargo, não tenha capacidade de liderança? Como proceder, se o compromisso do Diretor concursado for com o Estado (seu empregador) e não com a comunidade escolar da Escola da qual é gestor? Paro (2003, p. 25-26) nos traz esses questionamentos sobre essa forma de escolha de Gestores. Como proceder para a escolha de outro gestor para essa escola de forma legal e legítima, sem ferir o processo democrático, sem macular o acesso que foi assegurado a esse servidor através do concurso público, ao mesmo

tempo em que assegure à escola um gestor competente e comprometido? Exonerá-lo da função, caso a comunidade não esteja satisfeita, é igualmente difícil, pois para exonerar um funcionário público é necessário que ele esteja infringindo regras. No caso da insatisfação ser porque o diretor tem apenas uma conduta mediana que, ao mesmo tempo, não traz avanços não causa grandes prejuízos para a escola e ele, certamente, continuaria na função, causando insatisfação na comunidade escolar.

Paro (2003, p.22) nos lembra que a capacidade de liderança e de resolução de problemas não tem como ser aferida através de concurso público. Esses (concursos) podem, no entanto, medir o nível de conhecimento e evitar o clientelismo. Paro também não vê o concurso público como uma forma democrática, ele (o concurso) é democrático apenas para o candidato e não para a comunidade escolar:

Na verdade, o sistema de escolha do diretor por concurso público é democrático apenas do lado do candidato ao cargo. Este, quando aprovado e convocado pela Secretaria de Educação, escolhe, dentre as várias unidades escolares disponíveis, aquela que mais lhe interessa. Nesse processo, "o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor" (PARO, 1992, p. 44). (PARO, 2003, p. 26)

A terceira forma mais conhecida é a **eleição para diretor**. Vários fatores influenciam nessa forma de escolha. Porém, embora existam vários fatores intervenientes no processo, esse pode ser considerado o mais democrático e que, portanto, pode trazer mais benefícios. Paro (2003) fala que a eleição é a forma mais democrática de acesso à direção escolar e, se ela sozinha não garante a democracia, sem ela dificilmente a gestão será democrática. Não existe aí a intenção de dizer que com a eleição de diretores é garantida uma escola inclusiva, mas, com certeza, através dela, o caminho certo começa a ser trilhado. Uma escola mais democrática, mais inclusiva, se constrói nos debates e nas lutas acerca do processo democrático. A luta pela eleição de diretores precisa ser uma luta da escola pública, pois a escolha dos diretores não pode ficar apenas nas mãos dos políticos. É uma escolha que pertence a toda a comunidade escolar.

A luta, porém, não termina com a eleição, com a escolha. É necessário que, após a eleição, a comunidade continue a ter fala, a ter voz nas decisões, seja através de uma direção colegiada, por meio do Conselho Escolar, de reuniões, Assembleias. O importante é que a presença da Comunidade seja garantida e também que a Comunidade, tendo seu direito garantido, tome posse de seu lugar de fala. Paulo Freire, em seu livro "Política e Educação", fala sobre a importância de dar voz à comunidade escolar e esclarece que, tradicionalmente, a comunidade nunca foi convidada a opinar e sim a "ajudar" a Escola:



A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2001, p. 37)

Passar desse lugar passivo para um lugar ativo é um exercício que precisa fazer parte do cotidiano de todos os que acreditam numa Escola democrática:

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. (FREIRE, 2001, p. 38)

Essa postura de abster-se das decisões é causada por diversos fatores. Entre eles, podemos citar o pouco tempo que o processo de participar das decisões da escola acontece, seja como participantes do Conselho Escolar, seja como eleitores que decidem quem será o gestor da escola ou até mesmo como participantes que são consultados em reuniões /grupos de estudo sobre as decisões que afetarão a escola e, portanto, os envolvidos ainda estão construindo suas identidades como participantes e também a vontade de não se indispor ou se comprometer frente aos problemas que acontecem no dia-a-dia.

## **2.2- Gestão democrática como pressuposto para inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial**

O direito à Educação é garantido, em nossa legislação, a todos os cidadãos brasileiros, aliás, como informa Cury (2007), praticamente todas os países garantem em suas legislações acesso à Educação básica:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. Por isso, o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CURY, 2007, p. 486)

É, portanto, um dos deveres dos gestores, garantir que esse acesso ocorra de forma efetiva, para que esse direito ao acesso e permanência seja garantido a todos (inclusive aos estudantes público-alvo da Educação Especial)

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas, cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. (CURY, 2007, p. 486)

Para que o gestor exerça esse papel de promotor de uma escola que contemple todos os estudantes, é necessário que exista de fato uma gestão democrática. No entanto, embora muitos sejam os textos legislativos que apontam a gestão democrática como um requisito essencial para que todos tenham acesso à educação, na prática isso ainda está caminhando. Como explica Mendonça (2001):

A pesquisa permitiu concluir que a gestão democrática é uma diretriz de política pública de educação disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino. As análises produzidas na pesquisa evidenciam, no entanto, que as dificuldades e as resistências na implantação de processos de gestão democrática ainda são muito intensas. As resistências apontadas pelos próprios agentes do Estado indicam que as forças que agem em contrário ao movimento de democratização da gestão são de diferentes naturezas. Para alguns, as resistências estão na interferência política sobre a educação. Outros apontam o funcionamento do próprio sistema como um fator limitador da democratização. (MENDONÇA, 2001, p.95)

Entre os obstáculos, Mendonça cita a inflexibilidade na rotina administrativa, o autoritarismo e até mesmos as relações arraigadas no sistema escolar. Resistências diversas, como as dos próprios professores, também interferem no processo de gestão democrática:

Nessa linha estão os obstáculos que se relacionam aos complicados processos administrativos, à inflexibilidade na rotina administrativa, ao concentracionismo ou ao autoritarismo arraigado nas relações do sistema com a escola. As resistências dos professores são também consideradas, expressando-se, em geral pelo corporativismo, ao autoritarismo e à formação acadêmica deficiente. Os diretores são apontados como foco de resistência pela sua compreensão equivocada do processo eleitoral, pela centralização de informações e decisões, pelas atitudes corporativas. A própria sociedade, beneficiária legítima da gestão democrática do ensino público, é apontada

pelas autoridades como resistentes às iniciativas do Estado. De maneira semelhante, as atitudes de acomodação, desinteresse ou falta de consciência sobre a importância dos processos democráticos produzem focos muitas vezes intransponíveis para a aplicação de mecanismos de gestão participativos. (MENDONÇA, 2001, p.94)

Mendonça nos lembra que não apenas a sociedade externa à escola tem dificuldade em evoluir para um modelo mais democrático que conte com a participação de todos nas tomadas de decisões, mas os próprios educadores também têm posturas tradicionais, pois são frutos dessa sociedade

Também na escola, um jogo de forças burocráticas e patrimoniais revela-se em permanente tensão. Ao esforço de modernização e de implantação de normas racionais legais contrapõe-se a resistência de forças tradicionais. O arcabouço legal que regula o sistema e o conjunto dos seus órgãos administrativos aproximam-se da característica burocrática, mas os sujeitos concretos que os sustentam e lhes dão vida continuam regidos por valores tradicionalistas. É no comportamento do professor, de maneira particular, que essa contradição se acentua, conformando um modelo patrimonial de pouca distinção entre o público e o privado que permite que esse segmento hegemônico se aproprie da instituição e de seus membros como se deles fosse dono. (MENDONÇA, 2001, p.100)

O professor, em um contexto inclusivo, precisa estar preparado, não apenas em sua formação pedagógica, mas em sua atuação como ser humano, para transpor a questão de que, para educar também os estudantes público-alvo da Educação Especial, ele precisa estar consciente e acreditar que a escola é para todos. Como explica Dutra:

A educação inclusiva não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade como uma condição humana e coloca para a educação o desafio de avançar no processo de educação de qualidade para todos, tendo como pressuposto a escolarização nas escolas da comunidade e a oferta do atendimento educacional especializado a todos aqueles que dele necessitarem. Uma concepção, que inverte a lógica da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, majoritariamente nas escolas e classes especiais, a partir da organização das escolas para inclusão nas classes comuns do ensino regular. O desafio da educação inclusiva passa então, por uma ressignificação nos processos de formação inicial de professores, a fim de contemplar os conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, pela formação continuada de professores do ensino regular; pela redefinição da política de financiamento da Educação Especial, pela organização dos espaços e recursos para o atendimento educacional especializado em salas de recursos ou centros especializados, pela informação e participação da família, pela ampla sensibilização da comunidade e formação de redes de apoio à inclusão. (DUTRA, 2005, p. 3)

Não estamos falando de uma escola sem regras, sem direção, ao contrário, para a gestão democrática incluir realmente e funcionar é necessário que cada um esteja consciente de seu papel; é necessário que o grupo gestor, ao mesmo tempo em que privilegie as ações coletivas e

a participação da comunidade escolar, cumpra seu papel, mediando os diálogos e estando atento às demandas da escola.

Iniciamos esse item falando do professor, pois embora quando se fala de gestão democrática imediatamente pensemos na figura do diretor escolar, não podemos esquecer que a escola necessita do papel ativo do professor para que qualquer projeto de educação aconteça. Correndo o risco de parecer redundante, lembro que nenhum diretor ou equipe Pedagógica, ainda que esteja aliado a mais participativa comunidade de pais e responsáveis, conseguirá gerir uma escola inclusiva, participativa e democrática sem a adesão do grupo de professores.

A escola voltada para a gestão democrática, com vistas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda está sendo construída, tendo em vista que ambos os conceitos: Inclusão e Gestão Democrática são aspectos recentes na Educação Brasileira.

Sobre a inclusão ser recente, nos referendamos em Mantoan:

Mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, temos hoje a considerar a experiência da inclusão. Essa experiência é recente e ainda incipiente nas nossas escolas para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, mas ela é suficiente para nos fazer perguntar: que Ética ilumina as nossas ações, na direção de uma escola para todos? Ou, mais precisamente, as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças, como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (MANTOAN, 2003, p.1)

E sobre a gestão democrática como prática, nos referendamos em Mendonça:

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que propeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais. (MENDONÇA, 2001, p. 85-86)

Essa nova escola precisa se modificar, se redefinir, nas palavras de Amaro e Macedo:

A escola seletiva podia valorizar um ensino de conteúdos disciplinares, exigindo ou supondo que as condições da vida cotidiana (convivência escolar, disciplina, atenção, cuidados pessoais, saúde, alimentação, etc.) estariam garantidas e dariam suporte ao trabalho intelectual. Em uma escola que se quer inclusiva a lógica da exclusão não é suficiente. O ensino frontal há de ser substituído por dispositivos de pedagogia diferenciada. Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas. Temos que recuperar ou encontrar um novo sentido para as tarefas escolares. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode se inovar e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está “definido” – como destino biológico ou social – na sociedade como um todo. Temos que encontrar outros modos de avaliar, distribuir os alunos, definir objetivos, criar e gerir situações de aprendizagem, rever costumes pedagógicos e fazer das queixas, dificuldades ou limites um motivo de superação, de busca de alternativas, de proposição de problemas e de luta por melhores condições de trabalho. Temos que nos formar como professores que assumem a complexidade de sua tarefa e que buscam se qualificar para bem realizá-la. (AMARO e MACEDO, 2011, pag. 1)

Não é mais aceitável serem tomadas decisões sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial sem consultá-los, como preconiza Sasaki (2007) em seu texto: “Nada sobre nós sem nós”<sup>15</sup>. É importantíssimo que suas vontades sejam ouvidas. Que tenham o protagonismo em suas próprias vidas:

O ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare, em sua palestra “Entendendo a Deficiência”, registrou o seguinte posicionamento perante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália, em fevereiro de 2001: “Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (SASSAKI, 2007, p. 1)

Infelizmente, esse não é um problema pequeno e que aconteça apenas em nosso país. Em 2016, a relatora especial da ONU para os direitos das pessoas com deficiência, Catalina Devandas Aguilar, durante a apresentação de um relatório sobre a participação das pessoas com deficiência na vida pública e nos processos de tomada de decisão discorreu sobre isso, conforme relata a reportagem do site Nações Unidas Brasil:

“Devido ao estigma, a maior parte de nós é invisível, raramente ocupamos posições em governos, e normalmente não somos consultados na tomada de decisões, mesmo

---

<sup>15</sup> A frase “Nada Sobre Nós, Sem Nós” tem sido usada por mais de 20 anos como um lema para promover os direitos das pessoas com deficiência e foi adotada no documento oficial do Ministério da Saúde sobre as estratégias dos serviços para pessoas com dificuldade de aprendizagem (“Valorizando Pessoas”, 2001) (SASSAKI, 2007, p. 3)

quando a questão nos afeta diretamente, disse Aguilar. A especialista em direitos humanos lembrou que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada por 162 países, obriga os Estados a consultar pessoas com alguma deficiência, reconhecendo seu direito de participar de todas as áreas das políticas públicas, não apenas daquelas relacionadas a suas deficiências. No entanto, de acordo com a relatora especial, trata-se de um sonho distante. “Nossas vozes simplesmente não são ouvidas. Nossa exclusão é uma perda para a sociedade como um todo. E vai contra a ideia de ‘não deixar ninguém para trás’. A esse ritmo, não vamos atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a menos que as pessoas com deficiência sejam tratadas de maneira diferente”, disse. (NAÇÕESUNIDAS.ORG, 2016)

É preciso abrir mão de falarmos por eles e começarmos a falar com eles. Pensando ainda nessa questão, a de que as opiniões dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente as pessoas com deficiência intelectual, não são ouvidas, Faria (2018), em sua tese de doutorado, relata que “A pesquisa bibliográfica desvelou que historicamente a pessoa com DI tem experienciado situações de exclusão, de segregação e de silenciamento social”, Faria ainda relata que:

A permanência, no imaginário popular, de que a deficiência intelectual gera um todo de incapacidade ainda orienta os “julgamentos”, geralmente duros, sobre os erros, os acertos, as competências, as dificuldades, a capacidade de discernimento e o nível presumido de alienação das pessoas com deficiência intelectual não visualmente perceptível. (FARIA, 2018, p.72)

Como fazer isso com às pessoas com deficiência? Ouvindo suas vozes. Na maioria das vezes parte-se do pressuposto de que elas não têm o que dizer. Vemos e ouvimos quem é diferente de nós mesmos com intolerância, como se quem fosse diferente, fosse menor, tivesse menos importância. Candau (2005) afirma que o contrário de igualdade não é diferença, é desigualdade. É necessário, em qualquer diálogo, haver tolerância e entender que uma escola democrática não é uma escola cuja meta seja “normalizar” a todos, transformar todos em pessoas com os mesmos conhecimentos e com as mesmas habilidades, mas uma escola democrática é uma escola com equidade de oportunidades, onde todos precisam ser olhados e ouvidos e espera-se e acredita-se no potencial de cada um, trabalhando para que cada estudante alcance o melhor de suas habilidades e de suas capacidades, ainda que para cada pessoa essas habilidades e capacidades sejam diferentes.

Uma gestão que atue desconectada de sua comunidade, que pensa em agradar quem a colocou no cargo, que não entende que sua autoridade só tem valor se for utilizada para que o processo educativo aconteça de forma humana, não levará nunca a uma escola Inclusiva. Alguns termos e palavras-chaves podem vir a resumir o que foi dito até aqui sobre a gestão democrática para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial: autoridade sem

autoritarismo, escolha dos diretores por eleição (consulta pública) e não por indicação, escuta às diversas vozes que fazem parte do Universo da escola, participação de todos, construção coletiva, humanização, ao invés de mecanização, cooperação, no lugar de competição, formação de professores baseada em habilidades e estratégias inclusivas, ao invés de somente voltada para o conteúdo, adaptações nos espaços físicos para serem ocupados por todos e não apenas algumas salas segregadas e, por fim, uma escola em que a grande maioria acredite nesse projeto inclusivo, aceitando que mesmo em um bom projeto, em uma boa escola, sempre existirão conflitos e que esses serão resolvidos à medida que forem surgindo.

### 2.3 – Gestão Democrática no Município de Duque de Caxias

O processo de Gestão Democrática no Município de Duque de Caxias está previsto na Legislação Municipal e vem acontecendo principalmente por intermédio das lutas dos profissionais da educação do Município.

Sobre a Gestão Democrática, as principais leis e decretos que abordam o tema estão citadas na tabela 4:

**Tabela 4 - Legislação do Município De Duque De Caxias que aborda o tema "Gestão democrática"**

	<b>Tipo</b>	<b>Sobre o que fala</b>	<b>Título</b>
Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias Em 05, abril, 1990	Lei	Art. 91 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público.	Lei Orgânica do Município:
Decreto 6542/2015	Decreto	Eleição para Diretores escolares	–
Lei Nº 2.713 de 30/06/2015	Lei	Meta 15 trata da Gestão Democrática	Plano Municipal de Educação decênio 2015/2025
Lei nº 2864 de 01 de novembro de 2017. Da Gestão Democrática Da Educação Pública	Lei	Esta Lei disciplina a Gestão Democrática da Educação Pública no Município de Duque de Caxias, conforme dispõe o art. 9º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação.	Da Gestão Democrática da Educação Pública
Lei Municipal nº 2864 de 1 de novembro de 2017,	Lei	Assegura a criação dos grêmios em todas as Unidades Escolares que possuem 2º segmento, e prevê o prazo máximo de 2 (anos) a partir de sua publicação, para implantação dos mesmos	

Andrade (2017) relata que atualmente nas escolas do Município de Duque de Caxias, as diretoras não são mais indicadas por políticos. Desde 2015 acontecem eleições para diretores. Essas eleições foram frutos de muita luta de todos os profissionais de Educação que acreditavam ser o caminho para fugir do autoritarismo presente em muitas escolas. Podemos levantar a questão de que certos diretores, embora indicados, já eram considerados bons gestores, democráticos, apesar da forma de acesso, uma vez que com as eleições muitos diretores se candidataram e foram eleitos, continuando assim no cargo que ocupavam anteriormente. No entanto, ainda não existem pesquisas referendando essa afirmação, portanto deixamos aqui como uma hipótese a ser pesquisada futuramente. É importante registrar que essas diretoras eleitas em 2015, muitas reeleitas em 2017, não puderam concorrer às novas eleições em 2019 para o Biênio 2020-2021, pois a lei que regulamentou as eleições no Município de Duque de Caxias, Lei 2864 de 1 de novembro de 2017, em seu artigo 76 explicita que as diretoras eleitas não podem permanecer mais de quatro anos seguidos no cargo, precisando a escola eleger uma nova chapa: “Artigo 76 – Os atuais diretores, que estão cumprindo o mandato 2016-2017, só poderão exercer mais um mandato consecutivo.”

Do ponto de vista histórico, aconteceram dois processos eleitorais<sup>16</sup> para diretores de escola no Município de Duque de Caxias. Ambos com regras bem claras, apoiados tanto pelo governo Municipal quanto pelo Sindicato dos Professores e com muita transparência. Foram momentos em que os professores se sentiram contemplados, após tantos anos de lutas. No entanto, em muitas escolas o processo não foi tranquilo. É importante lembrar que duas questões sempre estão presentes em eleições: envolvem seres humanos com todas as suas complexidades, divergências, visões diferentes de mundo, e envolve poder.

Andrade (2019) relata que na segunda eleição para diretores, ocorrida no ano de 2017, o Município atravessava uma gravíssima crise, com atraso constante de salários, muitas vezes de dois a três meses, além de um corte bem expressivo no salário dos professores mediante a modificação no plano de carreira. Isso pode ter impactado o processo eleitoral, provocando o recuo de potenciais candidatos, fazendo com que em diversas escolas ninguém se candidatasse ao cargo de direção, pois a situação estava caótica. As eleições aconteceram e os diretores eleitos no ano de 2017 continuam à frente de suas escolas. As escolas que não tiveram candidatos, receberam diretores indicados pela Secretaria de Educação.

---

<sup>16</sup>No momento da escrita desse trabalho a Rede Municipal encontrava-se no processo para o terceiro processo eleitoral



Duque de Caxias não é o único município da Baixada Fluminense com consulta pública para escolha de diretores das escolas municipais. No entanto, também não são todos os municípios que fazem essa consulta, como podemos ver na tabela n.º. 5:

**Tabela 5 - Municípios da Baixada Fluminense tem eleição para diretores das escolas municipais**

<b>Município</b>	<b>Tem consulta pública para escolha dos diretores das escolas municipais?</b>
Queimados	Sim
Magé	Não
Guapimirim	Não
Belford Roxo	Não
Nova Iguaçu	Sim
São João de Meriti	Não
Duque de Caxias	Sim
Nilópolis	Não
Japeri	Sim
Mesquita	Não

No PME/DC, para o decênio de 2015 a 2025, se debate acerca da gestão democrática em seu capítulo 15<sup>17</sup>. Inicia fazendo um breve histórico da Gestão Democrática na história do Brasil, apontando que ela aparece prevista na Constituição Federal. Explica que as Instituições educacionais municipais de DC devem ser um espaço público de direito e promover situações igualdade, garantir estrutura material para um trabalho de qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise à superação do sistema educacional de forma seletiva e excludente, ao mesmo tempo em que possibilite a crítica do sistema como modo de produção. Esclarece que a gestão deve estar inserida no processo de eleição direta para diretores. Fala dos princípios fundamentais da instituição educacional pública. Discorre sobre o caráter público da educação, da necessidade da inserção social e de práticas participativas descentralizadas de poder.

O PME apresenta as lutas históricas das entidades municipais do movimento popular social e sindical de Duque de Caxias em defesa da organização e da participação da comunidade nas decisões da política educacional. Aponta a necessidade de recuperar e instalar instâncias de

<sup>17</sup>Não foi possível colocar o capítulo completo aqui neste trabalho mas ele é facilmente acessível na página eletrônica do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE (<https://sepecaxias.org.br/plano-municipal-de-educacao/>) e também na página eletrônica da Câmara Municipal de Duque de Caxias (<https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=5837>)

organização e gestão democrática da educação. Versa sobre os instrumentos e mecanismos necessários à gestão democrática, entre eles a eleição de diretores das escolas municipais.

O PME/DC descreve como inconcebível pensar em gestão democrática sem eleições para Diretores. Aborda a questão dos Conselhos Escolares e do Conselho Municipal de Educação. Sobre o Conselho Escolar, destaca que esse é entendido como parte integrante do processo de gestão democrática e é uma instância deliberativa e representativa da Comunidade. No mesmo capítulo, no item 15.1, encontramos diretrizes e metas da gestão democrática, entre elas a de garantir a autonomia política didático-pedagógica e também garantir a ampla participação da comunidade em debates e participação /regulamentação das eleições diretas para diretores das escolas. Explicita a necessária revisão do Regimento Escolar e do Regimento dos Conselhos Escolares, assim assegurando o pleno funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos Escolares.

Algumas das metas previstas no PME/DC já foram conquistadas, como a regulação das eleições para diretores escolares que, desde 2015, acontecem no Município de Duque de Caxias (conforme já relatado anteriormente)

### **2.3.1 – O Projeto Político Pedagógico e sua relação com a democratização da escola**

Embora a elaboração do Projeto Político seja um documento obrigatório para todas as escolas e possa acontecer de, para algumas escolas, ele ser um mero cumprimento requisitado pelas Secretarias de Educação, pensar a sua construção é sempre um momento importante. O Projeto Pedagógico é sempre um processo político, como explicita Veiga (2008);

O projeto busca um ritmo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2008, p. 13)

Ao lermos o PPP de uma escola precisamos perceber que existe uma dimensão que vai além do que o que está escrito, pois:

As relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e em permanente construção/reconstrução, daí porque dizíamos de início que qualquer relato de experiência é limitado e nunca atualizado, pois a dinamicidade do processo

histórico faz com que as construções de um tempo e de um lugar determinados sejam sempre provisórias. Isso significa que os fragmentos da experiência aqui relatada ao chegar ao leitor já deverão ter sofrido modificações. (VEIGA, 2008, p.191)

O tempo e a forma como são elaborados o Projetos Político Pedagógicos de uma escola também apresentam pistas sobre como funciona essa Unidade Escolar. A escola preferiu “perder” tempo para que todos os setores fossem consultados e tivessem voz na construção do Projeto Político Pedagógico ou preferiu “agilizar” o processo e fez um convite rápido, agendou a reunião em um só horário e assim todos foram convidados a participar, ainda que, na prática essa participação não tenha ocorrido? Pensar em um Projeto Político Pedagógico sem a participação efetiva da comunidade e sem a participação de todos é uma forma de barbarizar a escola, como afirma Damasceno:

Nas palavras de Adorno, é preciso ‘desbarbarizar’ a escola democratizando-a. Como pensar em espaço democrático onde o coletivo e a participação não se constituam? Pensar que os estudantes é que devem se adaptar à escola é barbarizá-la, é torná-la um espaço apenas para adaptação, é assumi-la como instância unicamente para a reprodução das contradições da sociedade burguesa de classes, é a materialização da ‘pseudoformação’. (DAMASCENO, 2010, p. 38)

Pode acontecer de algumas escolas pensarem que ao mostrar o que está errado em sua instituição apresentariam fragilidades que deveriam estar escondidas. Com isso, no entanto, acabariam por apresentar, em seu Projeto Político Pedagógico, uma escola que não é a que existe na realidade ou apenas um documento preparado para cumprir uma exigência da Secretaria de Educação. Damasceno problematiza que é uma prática comum, copiar o PPP de outras Escolas:

Curiosamente, um professor destacou que o Projeto Pedagógico não pode ser copiado de outra escola, pois cada escola tem sua realidade. Entretanto, nossas experiências revelam que é comum, escolas copiarem os documentos dos Projetos Pedagógicos de outras, como verificado no estudo piloto apresentado anteriormente (DAMASCENO, 2010, p. 180)

No entanto, não seria o caso de negarmos essa escola que não queremos e pensarmos em uma forma de modificá-la? Nas palavras de Damasceno:

Ao aprofundar a análise em termos das causas dessa ausência/escassez de experiências na escola entendo, com o apoio de Adorno, que a emancipação e a autonomia da escola passam centralmente pela ruptura com uma concepção de escola que não pode ser negada, mas se deseja superar. Portanto, entender as possíveis causas e obstáculos da ausência/escassez de experiências organizacionais, por meio de seus Projetos Pedagógicos que contemplem a diversidade de estudantes, pode contribuir para o processo de democratização da escola. (DAMASCENO, 2010, p. 82).

Os momentos de elaboração, implementação e avaliação de um Projeto Político Pedagógico precisam ser vistos como momentos únicos e oportunos, para avaliarmos aonde pretendemos chegar, mostrando, ainda, quais são os caminhos que se pretende percorrer, traçando metas e estratégias que edifiquem uma escola realmente emancipatória e democrática.

### 2.3.2 – Os Conselhos Escolares

Um dos princípios da gestão democrática é a participação popular. Como consegui-la? Uma das ferramentas para essa participação é o Conselho Escolar. Nas palavras de Roberto Júnior, que foi coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação:

Dessa forma, garantir a participação das comunidades escolar e local no cotidiano da escola é fundamental, pois somente assim conseguiremos que esse resultado, tão almejado, se reflita no atendimento aos anseios da escola, permitindo que os representantes das comunidades possam ser ouvidos e que possam participar das decisões e da implementação de ações no âmbito das instituições de ensino. (ROBERTO JÚNIOR, 2015, p. 7).

Mas o que seria o Conselho Escolar? Iniciamos conceituando com as palavras de Roberto Júnior:

(...) Conselho Escolar - órgão colegiado na estrutura da escola formado pelo Diretor (membro nato) e por representantes dos pais ou responsáveis, dos estudantes, dos professores, dos demais funcionários e da comunidade local, se for o caso. O Conselho Escolar, além de organizar de maneira mais produtiva a participação, garante a legitimidade dela, por meio da representação de todos os segmentos da escola. Favorece, ainda, a identificação de um público que deve, prioritariamente, receber ações de formação continuada que visam a qualificação de sua atuação, inclusive, por meio de ações inerentes a políticas públicas como preconiza o Plano Nacional de Educação em sua meta 19. (ROBERTO JÚNIOR, 2015, p. 7).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), fala sobre os Conselhos Escolares na Meta 19.5:

**19.5)** estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo. (BRASIL, 2014)

O livro: “Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania”, (2004) disponibilizado pelo MEC sobre os Conselhos Escolares, afirma:

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos conselhos, também, analisar as ações e empreender os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto, definindo caminhos, para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim uma, instancia de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (MEC/CEB, 2004, p.34-35)

Os Conselhos Escolares são uma estratégia importante no processo de democratização da Escola. Falo aqui de uma democracia aonde os membros da comunidade escolar sejam participantes ativos e não meros expectadores do processo educacional, segundo Adorno ao explicar sua concepção sobre democracia:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa. (ADORNO, 2012, p. 34)

Os Conselhos Escolares podem mudar significativamente a realidade de uma escola, agindo no coletivo, com membros da própria comunidade escolar, em prol dos interesses coletivos da Escola. Parreira explica da seguinte forma:

Os conselhos escolares buscam transformar positivamente o cotidiano da comunidade escolar, atuando de forma a apoiar mudanças significativas no que tange a infraestrutura das escolas, pensamento e avaliação do projeto político pedagógico das instituições de ensino, desenvolvimento dos estudantes e, entre outros, a valorização dos profissionais de educação. A implantação de um conselho escolar interfere nitidamente nas atitudes quanto ao enfrentamento de problemas sócio educacionais ainda existente e as tomadas de decisões exatamente porque os conselhos escolares tratam das questões a partir de um coletivo e para o coletivo. (PARREIRA, 2015, p. 53)

Privilegiar a atuação dos Conselhos Escolares é apostar em uma forma coletiva de tomada de decisões, tendo a meta de que essa tomada de decisões não aconteça de forma autoritária e que esse poder de tomar decisões não fique concentrado nas mãos de uma só pessoa. Portanto, atribuir tomadas de decisões ao Conselho Escolar é redimensionar funções existentes nas formas tradicionais de gestão. Como explica Paro:

É necessário abandonar o modelo tradicional de concentrar a autoridade em uma só pessoa, para formas coletivas de tomada de decisão, com distribuição de autoridade de forma a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Surge um novo trabalhador coletivo na escola, sem o parcelarização do trabalho, que não mais ocorrerá de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio. (PARO, 1992, p. 160)

O Conselho Escolar pode vir a trazer um sentimento de pertencimento à comunidade escolar, contribuindo para a construção da identidade da Escola ao dar voz aos seus membros:

O conselho escolar é concebido nas escolas como espaço de participação da comunidade na gestão da escola pública, possibilita dar voz aos sujeitos, às pessoas que fazem a escola efetivamente, em suas ações cotidianas, construindo seus projetos político pedagógicos coletivamente, fazendo com que todos os membros da escola sintam-se pertencentes a ela, contribuindo e atuando para que seus Estudantes tenham uma educação de qualidade. (BERNARDO, 2015, p. 80)

No município de Duque de Caxias, os Conselhos Escolares da rede de ensino de suas Unidades Escolares, foram criados através do Decreto de nº 2.813 de 25/10/1995, com regulamentações e alterações através das Resoluções da SME de nº 01/1996 de 05/02/1996; nº 02/1998 de 01/10/1998 e nº 03/2006 de 10/04/2006. Os Conselhos Escolares são regidos por um estatuto, em concordância com as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação e tem, em seu quadro, representantes dos pais, alunos, funcionários, professores e direção da escola, atuando como um meio permanente da prática democrática e participativa nos aspectos: elaborativo, deliberativo e fiscalizador. É considerado um órgão gestor que cria mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar. A eleição é realizada a cada dois anos, nas escolas públicas municipais.

Nas escolas da Rede Municipal, os Conselhos Escolares devem se reunir com periodicidade, conforme o Estatuto, em reuniões bimestrais, que contam com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Sobre essas assembleias, é necessário ainda esclarecer que:

Essas assembleias são soberanas nas suas decisões, ou seja, qualquer deliberação em contrário só terá validade se novamente apresentada e referendada por outra assembleia geral. As assembleias gerais podem ser convocadas, entre outros, para o esclarecimento do papel dos Conselhos Escolares (e eleição dos seus membros, se for o caso); para divulgar as propostas de trabalho das escolas e para fazer um balanço das atividades realizadas. Tanto as assembleias quanto as reuniões do Conselho Escolar devem ser realizadas com a presença da maioria dos representantes, sendo todas as discussões, votações e decisões registradas em atas, que serão lidas, aprovadas e assinadas e colocadas à disposição da comunidade escolar. (SME/DUQUE DE CAXIAS, 2009, p.2)

Ainda segundo o documento “O Conselho Escolar e você”, elaborado pela Secretaria Municipal de Duque de Caxias (2009), os conselhos escolares são:

O sustentáculo do projeto político-pedagógico das escolas, a sua implantação traz, entre outras, as seguintes vantagens: as decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos; as ações têm um patamar de legitimidade mais elevado; há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional; há maior transparência das decisões tomadas; tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas; garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas idéias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções. (SME/DUQUE DE CAXIAS, 2009, p. 2)

De acordo com o Estatuto dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, o Conselho Escolar, presidido pelo diretor da escola, terá um total de 10 (dez) ou de 20 (vinte) de membros eleitos, fixados de acordo com o número de turmas de cada estabelecimento de ensino. A Escola pesquisada é uma escola com mais de 20 turmas e, portanto, conta (como preconiza o estatuto) com 20 membros e 01 membro nato.

Existem problemas que podem acontecer no cotidiano escolar que impeçam uma atuação efetiva do Conselho Escolar. No entanto, é necessário que os seus membros tenham uma participação ativa e não apenas ouçam e concordem com o que lhes é imposto. É preciso que o gestor não tenha uma postura autoritária e que os membros do Conselho possam de fato atuar e opinar. Nathalia Cortes do Espírito Santo nos alerta:

Por meio dele, os diretores e os membros escolares são escolhidos. Esses dois elementos com participação da comunidade viabilizam autonomia na gestão participativa. Mas não é apenas pela implantação ou criação dos conselhos que se garante a efetiva ação democratizante de tais órgãos, implementações não devem ser usadas apenas como uma eminência sugestiva assegurando o poder total a autoridade superior decidindo ou ficando submissa a outras instâncias ou poderes instituídos, como uma pseudoparticipação. O conselho escolar tem que ser atuante e organizado para ajudar a construir uma escola emancipatória e democrática e os encaminhamentos coletivos devem ser discutidos por todos, pois essa participação apontará uma nova realidade social e terá a comunidade como coautora dessa transformação social.(... ) enquanto o conselho não se constituir democraticamente, enquanto for submisso ao diretor ou ainda quando houver desequilíbrio entre suas funções deliberativas, construtivas e fiscalizadoras, ele não vai exercer nenhuma força de democratização na escola. Os conselheiros não devem ter uma participação passiva, sem apontar opções, e nem sem se enraizarem pelas decisões já propostas pelos dirigentes educativos. (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 102-103)

Entende-se, portanto, que apenas a criação do Conselho Escolar não significa promover uma gestão democrática. É necessário capacitar esse Conselho, ouvir suas vozes e respeitar suas opiniões, saindo de uma postura passiva, onde os componentes do Conselho apenas ouvem,

votam e realizam trabalhos, para uma postura ativa, onde tem realmente direito de opinar e direcionar os caminhos que a escola irá tomar.

### 2.3.3 – Grêmios Escolares

Outra ferramenta para auxiliar a participação na gestão democrática é o Grêmios Estudantil. O grêmios pode ser uma forma de incentivar a participação dos estudantes no cotidiano escolar em atividades além do processo de ensino-aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias enviou às Escolas, no ano de 2019, um documento explicando o passo a passo para a implementação do Grêmios Estudantil. Nesse documento, o grêmios estudantil é conceituado da seguinte forma:

É um órgão que representa os estudantes, dentro e fora da escola, para lutar por uma educação de qualidade, pela participação política, pela transformação da realidade que o cerca, além de desenvolver atividades culturais, esportivas e de lazer. (SME-DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 2)

Esse documento, enviado para as escolas por mensagem eletrônica (e-mail), esclarece ainda a legislação que respalda a criação dos grêmios estudantis. Sobre a legislação para os grêmios estudantis é importante citar:

- Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. - Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. É importante lembrar que essa lei foi elaborada e publicada nos primeiros momentos do processo de redemocratização do país, logo no início da Nova República, durante o Governo de José Sarney.
- PME - Lei Municipal nº 2.640, de 01 de julho de 2014 -
- LEI 2864 – 01/11/2017 – Essa lei dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências, na seção IV é tratada a implantação e organização dos grêmios estudantis.



- Lei Estadual (RJ) N° 1949, de 08 de janeiro de 1992. - Art. 1° - É assegurada nos Estabelecimentos de Ensino de 1° e 2° grau, públicos ou privados, a organização livre de Grêmios Estudantis, para representar os interesses e expressar os pleitos dos alunos
- Regimento Escolar - Seção III que fala da organização estudantil no seu artigo 64: “Art. 64 – O Aluno terá assegurado o direito de organizar-se em agremiações estudantis, cabendo à Unidade Escolar proporcionar condições para esta organização”.

Durante o ano de 2019, a SME/DC enviou orientações às Escolas da Rede Municipal para que os grêmios estudantis fossem organizados e implementados. A escola pesquisada já tinha, em seu planejamento, previsão para essa organização e implantação no ano de 2019 e, portanto, foi preciso apenas adaptar o cronograma da EMAD ao cronograma da SME/DC. O processo de organização e implantação do grêmio estudantil na EMAD é tratado mais detalhadamente no subitem “3.7 – Narrativas e experiências "Gestão democrática e Educação Inclusiva o que a EMAD tem para contar” na categoria que trata do “Conselho escolar, grêmio escolar e reuniões de pais e responsáveis como ferramentas de democratização do ensino”

## **2.4 – Revisão de literatura das pesquisas sobre gestão e organização de trabalho na escola e sua relação com a inclusão do público-alvo da Educação Especial**

### **2.4.1 - Descrição da Metodologia adotada na revisão de literatura**

Foi feita uma revisão de literatura sobre gestão e organização de trabalho na escola para inclusão. A revisão de literatura possibilita verificar o que já foi e o que vem sendo escrito acerca do tema escolhido, como definem Marconi e Lakatos (2010, p.142) “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. ”

A primeira pesquisa formal foi iniciada no dia 17 de fevereiro de 2019. Foi utilizado o Google Acadêmico como ferramenta de pesquisa. O Google Acadêmico foi escolhido após algumas tentativas aleatórias em outros sites de pesquisa como o da CAPES e o SCIELO. O Google Acadêmico foi escolhido pela amplitude de alcance e facilidade de interação, pesquisa dos dados e acessibilidade dos resultados.

As palavras chaves utilizadas inicialmente foram: gestão democrática e deficiência. Foram encontrados mais de 70.000 resultados.

Acrescentamos o termo pessoa com deficiência, o que refinou o resultado para 68100. Sendo ainda um resultado impossível de ser analisado, acrescentou-se o termo “Inclusão escolar”, o que ainda resultou em um resultado além das possibilidades de análise: 38.100. Refinamos os resultados para os artigos que tivessem no título as palavras: “gestão” e “inclusão”., com isso chegou-se ao resultado de 222, artigos o que é possível de ser analisado.

Após chegarmos ao resultado de 222 artigos, foi criado um protocolo para análise documental. Esse protocolo foi o seguinte;

#### Objetivos:

- Fazer uma revisão da literatura referente aos trabalhos que abordem a relação entre gestão democrática e a inclusão de pessoas com deficiência.

#### Fontes:

- Conforme citado anteriormente a pesquisa foi feita através do Google Acadêmico.

#### Restrições:

#### Critérios de Inclusão

- Priorizados artigos que abordem a gestão democrática e inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental em Escolas Regulares ou Escolas Especiais;
- Artigos escritos em língua portuguesa;
- Textos em formato de artigos científicos, dissertações e teses.

#### Critérios de exclusão:

- Serão excluídos artigos que abordem a inclusão dos estudantes deficientes no Ensino Médio e/ou Universitário;
- Artigos que não abordem a deficiência na escola, apenas em outros ambientes sociais (mercado de trabalho, Hospitais);

- Quando o link for apenas para citação e não para um artigo, dissertação, livro ou tese.

Resultados pretendidos

- Visão profunda e abrangente dos trabalhos acerca da gestão democrática e sua relação com a Inclusão de pessoas com deficiência na escola

Após a leitura dos títulos, chegou-se ao número de 88 que atendiam ao protocolo e iniciou-se a leitura dos resumos. A leitura dos textos completos foi feita após a leitura dos resumos. Os textos completos foram escolhidos baseando-se nos seguintes critérios:

- Texto completo passível de ser acessado;
- Maior aproximação do tema escolhido.

Durante a leitura dos resumos, foram sendo criadas as categorias que serão explicitadas na discussão. Os presentes estudos serviram para identificar, avaliar e interpretar todos os estudos relevantes e atuais sobre o tema. Foram lidos quatro textos completos.

Os quatro trabalhos lidos na íntegra são os seguintes:

**Tabela 6 - Relação dos cinco trabalhos da revisão bibliográfica lidos na íntegra**

<b>Nome do trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>
Os caminhos para a inclusão da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	Dissertação de Mestrado em Educação/UFSCAR
Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo	Graciele Fernandes Ferreira Mattos <sup>1</sup>	Artigo
A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	Selene Maria Penaforte Silveira	Tese de Doutorado em Educação/UFC
A gestão escolar na perspectiva da Inclusão	Roberta Silva Boaventura	Dissertação de Mestrado em Educação/UNOESTE

Os resultados após a leitura dos resumos foram os descritos a seguir.

## 2.4.2 - Discussão dos Resultados

Os Estudos analisados, apontam que a gestão democrática que facilite a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial tem como marco inicial a Reforma Educacional – anos 90, principalmente através da lei 9394/96.

Os eixos principais são três: gestão, inclusão, formação de professores. Esse terceiro eixo não é o foco dessa pesquisa e não será aprofundado, mas é necessário deixar essa informação, uma vez que as demais pesquisas apontam esse eixo temático.

A postura da gestão influencia a prática inclusiva. A gestão democrática somente torna-se viável a partir do momento que é inclusiva, favorecendo ações em prol da diversidade humana, objetivando construir uma escola de todos e para todos, em busca de uma sociedade mais justa e consciente de seu papel social.

A socialização foi apontada como principal objetivo na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Problemas mais citados: Os professores indicam desconforto, sentem-se limitados no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, consideram a formação insuficiente; excesso de trabalho em sala de aula acrescida pela presença de estudantes público-alvo da Educação Especial; falta de recursos humanos (especialistas); falta de espaço para troca de idéias; a falta de envolvimento e participação da família no processo de inclusão; a necessidade de haver uma equipe de apoio para contribuir neste desafio da inclusão escolar; preocupação dos governos municipais e estaduais mais com o número de estudantes matriculados do que com a qualidade do ensino oferecida a esses estudantes.

Dos documentos citados, o Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico, é o mais abordado.

Todos os trabalhos pesquisados eram pesquisas do tipo qualitativo. Na maioria dos estudos aparece o uso de questionários, entrevistas e análise documental como instrumentos de coleta de dados. A análise de conteúdo de Bardin<sup>18</sup> é o método mais citado nas pesquisas.

---

<sup>18</sup>Bardin configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Porém, a própria autora afirma que este conceito não é suficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não. Desta forma, atualmente, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos. É

As classes especiais aparecem citadas diversas vezes, não apenas como espaços segregadores, mas também como referencial para trabalho ou como alternativa considerada viável pelos professores, para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A gestão democrática voltada para a Educação Inclusiva prevê mudança de paradigmas, de conceitos e de atitudes no cotidiano da escola.

A inclusão é responsabilidade de todos e a equipe gestora precisa estar em sintonia com os demais membros da escola. Termos e palavras como desconforto, frustração, incapacidade, sentimento de solidão, descredibilidade, aparecem em muitos trabalhos para descrever como os professores se sentem acerca do trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial

Os caminhos mais apontados para garantir a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial através, da gestão democrática, foram: gestão compartilhada, humanização da escola, envolvimento e participação das famílias no processo de inclusão, a necessidade de haver uma equipe de apoio para contribuir neste desafio da inclusão escolar.

A revisão da literatura foi de grande importância no auxílio à confecção de trabalho e os quatro textos lidos na íntegra, algumas vezes, serviram de aporte teórico nessa pesquisa.

---

importante frisar que novas abordagens conceituais e utilização do método, principalmente de inclusão de novas perspectivas nas pesquisas da área de saúde têm sido verificadas contemporaneamente, citando Minayo e Turato, respectivamente na abordagem dialética e clínico-qualitativa. (CAMPOS, 2004, p. 612)

*“Pensar sobre os conceitos e definições significa pensar a própria teoria que ilumina a práxis, revelando a amálgama que constitui a relação Teoria-Práxis que é assumida no contexto da fundamentação teórica metodológica deste estudo. Essa afirmativa reforça a prerrogativa que a questão do método não se restringe à uma escolha pura e simples de um caminho que melhor se adéque ao estudo, mas a partir da Teoria construir um caminho que ilumine/revele à práxis, agregando novos conhecimentos à Teoria”*

*Allan Damasceno*

### **III – TEORIA E PRÁTICA: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

As ideias presentes no pensamento de Damasceno nos provocam a refletir sobre as ideias presentes na Teoria Crítica. A Teoria Crítica é oriunda da Escola de Frankfurt. Esse termo, Teoria Crítica, surgiu pela primeira vez em 1937 no texto de Max Horkheimer, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica’. O termo “Escola de Frankfurt” refere-se ao grupo de pensadores que fazia parte do Instituto de Filosofia. Esses pensadores foram obrigados a deixar a Alemanha por conta da ascensão do nazismo. Inicialmente foram para a França, depois para os Estados Unidos e, dez anos depois, retornaram para a Alemanha. Esse espaço-tempo, nos quais Adorno e Horkheimer permaneceram nos Estados Unidos, influenciou seus trabalhos científicos e, portanto, o pensamento da Escola de Frankfurt. No entanto, a Teoria Crítica não se esgota com a morte de seus primeiros pensadores. Até hoje ela continua se modificando e crescendo, através de pensadores da atualidade.

Porque utilizar a Teoria Crítica no presente trabalho? Porque na teoria tradicional, apenas o problema seria abordado, uma denúncia da realidade seria feita ou um retrato do que é encontrado na legislação atual ou na prática escolar, mas com a Teoria Crítica é possível ir mais além. Ao invés de apenas retratar, relatar e denunciar é possível fazer um diagnóstico do tempo presente e apresentar alternativas possíveis para a realidade. Apresentar essas alternativas não é apresentar soluções utópicas, mas sugestões possíveis de serem realizadas. A Teoria Crítica preconiza que só é possível analisar o mundo atual a partir do que ele poderia ser. Pretendemos mostrar a realidade das políticas públicas para estudantes público-alvo da

Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias e sua relação com a gestão democrática não apenas como elas são, mas também como elas deveriam ser. Pensando a partir dessa realidade e indo mais além.

A Teoria Crítica só se confirma nas práticas. Não pretende pairar sobre o mundo, mas pretende entender os conflitos, dando-lhes um sentido emancipatório. Aliás, as duas principais características da Teoria Crítica são: diagnóstico do tempo presente e os potenciais emancipatórios. Adorno nos explica o que seria o potencial emancipatório:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...). No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 1995a, p. 143).

No livro *Educação e Emancipação*, Theodor Adorno define assim sua concepção de Educação:

(...) concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A Teoria Crítica é, ao mesmo tempo, teoria e método, ultrapassando o limite que impõe que uma pesquisa precisa ser definida como qualitativa ou quantitativa, nas palavras de Damasceno:

Ao assumir como fundamentação teórico-metodológica deste estudo a Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, entendemos que essa teoria se constitui no próprio método da pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa *in loco* foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido. Nessa perspectiva não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entenderem que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re)significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, p. 125)

Em tempos onde a mera transmissão de conhecimentos vem sendo novamente valorizada pelos governantes no poder, é importantíssima a contribuição de Adorno nos

lembrando que educar é mais do que fazer uma modelagem de pessoas, que a ideia de emancipar os seres e capacitá-los para uma sociedade verdadeiramente democrata é a função mais importante da Educação.

### 3.1 – Objetivos e questões de estudo

Os objetivos desta pesquisa são:

- ✓ Caracterizar as Políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação no município de Duque de Caxias;
- ✓ Caracterizar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ, *lócus* do estudo;
- ✓ Caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak, no Município de Duque de Caxias/RJ e sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Avaliar as concepções dos membros do Conselho Escolar, partícipes da pesquisa, sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço da escola *lócus* do estudo;

Para tanto, elencamos como questões de estudo:

- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas, no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial no município de Duque de Caxias/RJ?
- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas, no que se refere a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas experiências da Escola Municipal Anton Dworsak, localizada no município de Duque de Caxias/RJ?



- ✓ Quais experiências, no âmbito da gestão democrática, são identificadas na Escola Municipal Anton Dworsak?
- ✓ Qual(is) relações existem entre tais experiências e a inclusão do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre a sua gestão? Qual (is) relações estabelecem entre a gestão da escola e inclusão do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre o Conselho Escolar e a participação dos pais na Escola?
- ✓ O que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual(is) relações estabelecem entre a o PPP e a inclusão do público-alvo da Educação Especial?

### **3.2 – Caracterização dos *locus* do estudo: Município De Duque De Caxias/RJ**

Como especificado anteriormente, a pesquisa aconteceu em uma única escola e, por tratar-se de um estudo sobre questões inclusivas (e, portanto, ao tratar a inclusão, está sempre presente o binômio inclusão/exclusão), também é importante lembramos que “Qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere” (SAWAIA, 2008, p. 18)

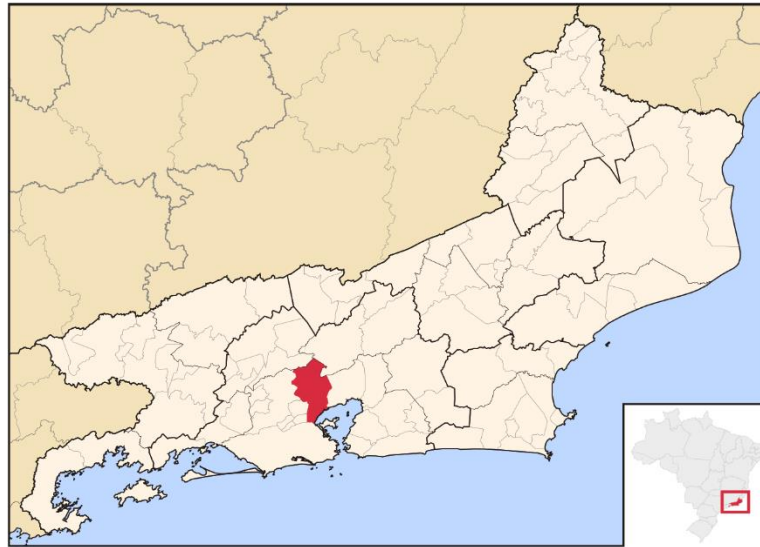
Essa escola situa-se no Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. A Baixada Fluminense é uma região do Estado do Rio de Janeiro que possui diversas definições e delimitações. Adotamos aqui o conceito de Baixada Fluminense utilizado pela historiadora Marlúcia Souza dos Santos (SOUZA, 2014, p. 14-16), pesquisadora sobre a história do Município e Baixada Fluminense. Nesse conceito, são dez os municípios pertencentes à Baixada Fluminense: Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados, Japeri, Mesquita, Magé e Guapimirim, “ou seja, cercanias da Guanabara, excluindo-se Rio de Janeiro, Itaboraí e Niterói” (Souza, 2014).

Durante muito tempo foi um município caracterizado por ser uma cidade dormitório. O município de Duque de Caxias só se tornou emancipado de Nova Iguaçu em 1940. No período entre 1940 e 1947 foi administrado por interventor Federal que indicava seus prefeitos e a primeira eleição para prefeito só aconteceu em 1947. Na década de 70, o município de Duque de Caxias foi considerado uma área de segurança nacional por conta das refinarias existentes no município e só veio a recuperar sua autonomia em 1985.

Segundo informações do IBGE, o Município de Duque de Caxias localiza-se na Baixada Fluminense, possui uma População de: 855.048 habitantes (IBGE/2017), Densidade Populacional: 1828,51 hab./km<sup>2</sup>. Seu IDH é de 0,711 e a Área: 467,2 km<sup>2</sup>. Possui Limite geográfico com os Municípios: Belford Roxo, Rio de Janeiro, Magé, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Petrópolis e São João de Meriti, O Clima é Tropical Bioma: Mata Atlântica e o PIB é de R\$ 39.857.742,39 (IBGE/2016). A Renda per capita: é de R\$ 44.939,00 (IBGE/2017). Sua característica econômica é: Indústria (petroquímica, gás, plástica, mobiliária e têxtil). Possui Rede de esgoto em 84,6% das ruas (5.500 ruas) e Abastecimento de água em 95% (A Taxa geral de alfabetização é de 93% de pessoas residentes com 10 ou mais anos (Fonte: IBGE/2000). O salário médio mensal dos trabalhadores formais de Duque de Caxias gira em torno de 2,7 salários mínimos. A taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade gira em torno de 96,1%.

No município, funcionam 176 escolares municipais: (142 escolas, 28 creches e 6 CAICS - Centros de Atenção Integral à Criança Caxiense). Lembrando que a escola pesquisada é uma das escolas municipais citadas.

A escola funciona no 2º Distrito, no Bairro Jardim Primavera. O Município divide-se em quatro distritos 1º: Centro, Engenho do Porto, 25 de Agosto, Parque Lafaiete, Parque Duque, Periquitos, Vila São Luís, Gramacho, Bairro Sarapuí, Centenário, Doutor Laureano, Bairro Olavo Bilac, Bar dos Cavaleiros, Jardim Gramacho, Parque Centenário, Mangueirinha de Caxias, Corte Oito e Jardim Leal. 2º Distrito: Campos Elíseos, Jardim Primavera, Saracuruna, Vila Rosário, Vila São José, Bairro Pantanal, Parque Fluminense, Pilar, Cangulo, Cidade dos Meninos, Figueira, Chácara Rio – Petrópolis, Chácara Arcampo, Eldorado e Nova Campinas. 3º Distrito: Imbariê, Santa Lúcia, Santa Cruz da Serra, Imbariê, Parada Angélica, Jardim Anhangá, Santa Cruz, Parada Morabi, Taquara, Parque Paulista, Parque Equitativa, Alto da Serra e Santo Antônio da Serra. 4º Distrito: Xerém, Parque Capivari, Mantiqueira, Jardim Olimpo, Lamarão, Bairro Amapá e Vila Canaã.



**Figura1** - Mapa do Rio de Janeiro<sup>19</sup>



**Figura 2** – Mapa de Duque de Caxias dividido por distrito<sup>20</sup>

<sup>19</sup>Disponível em [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ef/RiodeJaneiro\\_MesoMicroMunicip.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ef/RiodeJaneiro_MesoMicroMunicip.svg)

em

<sup>20</sup>Fonte: IBGE (2016) disponível em [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-com-a-separacao-dos-quatro-distrutos-de-Duque-de-Caxias-e-acima-a\\_fig1\\_307852299](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-com-a-separacao-dos-quatro-distrutos-de-Duque-de-Caxias-e-acima-a_fig1_307852299)

### 3.3 – A Escola Municipal Anton Dworsak e sua trajetória de luta

Como mencionado anteriormente, venho atuando como Orientadora Educacional desde o ano de 2012 na Escola pesquisada e levantei a hipótese da Gestão Democrática e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial acontecerem na escola, de forma ética e efetiva e que essas experiências tinham validade para serem compartilhadas.

A Escola Municipal Anton Dworsak foi criada no ano de 1961. Na região de Jardim Primavera não existiam escolas públicas. O Iugoslavo Anton Dworsak, que veio para o Brasil fugindo da 2ª. Guerra Mundial, pensando a necessidade de uma escola para seus filhos (nascidos no Brasil) e para os moradores das redondezas, organizou um projeto de construção da escola. Durante as obras, Anton Dworsak veio a falecer, transportando uma viga em sua motocicleta e sofrendo um acidente que causou morte imediata. A escola foi inaugurada com o nome dele. O terreno, onde foi construída a escola, pertence à Associação de Moradores. Embora essa parceria configure uma amostra de como a escola nasceu a partir da necessidade e da vontade dos moradores, na prática isso apresenta alguns problemas de ordem burocrática pois, por não ser um imóvel pertencente à Prefeitura, o município tem dificuldades de ordem legal em realizar obras na escola. A escola inicialmente contava com apenas uma sala de aula. Ao longo desses cinquenta e sete anos, foi sendo ampliada. Essa ampliação foi acontecendo à medida que foram necessárias mais salas de aulas, seu prédio mostra isso. Embora tenha sido criada no ano de 1961, não apresenta nenhuma característica arquitetônica desse período, ano após ano foram sendo construídos espaços (salas de aulas, refeitórios, banheiros, almoxarifados) pelas Gestões da escola.

O bairro de Jardim Primavera é um bairro, segundo fontes históricas, que recebeu muitos europeus interessados em fundar um bairro de Europeus.

(...) Jardim Primavera, pois este bairro concentrou vários grupos de origens internacionais, como alemães, austríacos, poloneses, italianos, judeus, árabes, entre outros. Pretendemos contribuir para este debate analisando a relação desses grupos estrangeiros com a comunidade, suas tradições mantidas e perdidas, e suas interações na vida sociocultural da localidade e da região. No final da década de 40, um empreendimento imobiliário pioneiro e original se instalou em uma região do 2º distrito de Duque de Caxias. Seu proprietário, Nelson Cintra, mais um idealista que um executivo, deu ao projeto urbanístico uma feição toda especial, preocupado com o bem-estar da futura população. Atendendo às exigências técnicas do decreto-lei 58, do antigo Distrito Federal, cuidou para que as ruas principais fossem demarcadas com meios-fios, arborização, rede pluvial, etc. A maior parte dos neo proprietários era constituída por duas classes distintas: a primeira, de imigrantes advindos de vários países devastados pela Segunda Guerra Mundial, tais como alemães, austríacos, poloneses, italianos, judeus, árabes, etc. A segunda, de migrantes do próprio estado,

de municípios vizinhos e de outros estados. Os pioneiros que aqui chegavam, vinham em busca do sossego das áreas verdes semiexploradas e ricas em oxigênio puro, porém logo sentiam as desvantagens e dificuldades de uma zona rural com algumas perspectivas de urbanização, embora remotos. (...) Segundo dona Elvira, o local comprado por Nelson Cintra era uma chácara e que havia apenas mato e árvores frutíferas, que o mesmo o preparou para que fosse ocupada pelas pessoas vindas da Europa e do restante do mundo, com o objetivo de criar um bairro formado apenas por estrangeiros. Este bairro foi denominado por ele de “Jardim Primavera”. (MANHÃES, 2004, p. 91-92)

A Escola Municipal Anton Dworsak tem, atualmente, a seguinte estrutura física: dez salas de aula, uma sala de aula aonde funciona o Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos (é uma sala pequena que não comportaria uma turma do ensino regular com vinte alunos, por exemplo), um refeitório, três depósitos pequenos, uma sala de leitura, sala de professores, sala da direção e equipe técnico-pedagógica, banheiro feminino para estudantes do sexo feminino, banheiro masculino para estudantes do sexo masculino, um banheiro para professores e funcionários, secretaria, pátio e, fora da escola, em um terreno anexo, também pertencente à Associação de Moradores, uma quadra (na verdade é um terreno cimentado, sem cobertura, sem metragem oficial) que é utilizada para as aulas de Educação Física. A escola tem também um espaço pequeno que é alugado e funciona como uma cantina, cuja renda do aluguel é utilizada para pagar pequenos custos emergenciais, tais como: pregos, parafusos, toner para copiadora, papel.

Segundo o Censo (dezembro de 2019), a escola tem 523 estudantes matriculados. Desses estudantes, 16 são estudantes público-alvo da Educação Especial, que têm atendimento educacional especializado em sala de recursos. Embora o número oficial de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na escola, seja o número de estudantes na sala de recursos, existem outros estudantes em processo de avaliação (cerca de dez), que não foram, ainda, matriculados na sala de recursos por dificuldades diversas em comprovar suas deficiências. A escola não tem, no momento, estudantes com deficiência auditiva. Nossos estudantes público-alvo da Educação Especial têm deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência física, deficiências múltiplas (física e intelectual) e baixa visão, como mostra a tabela nº. 7 e no gráfico da figura nº 3:

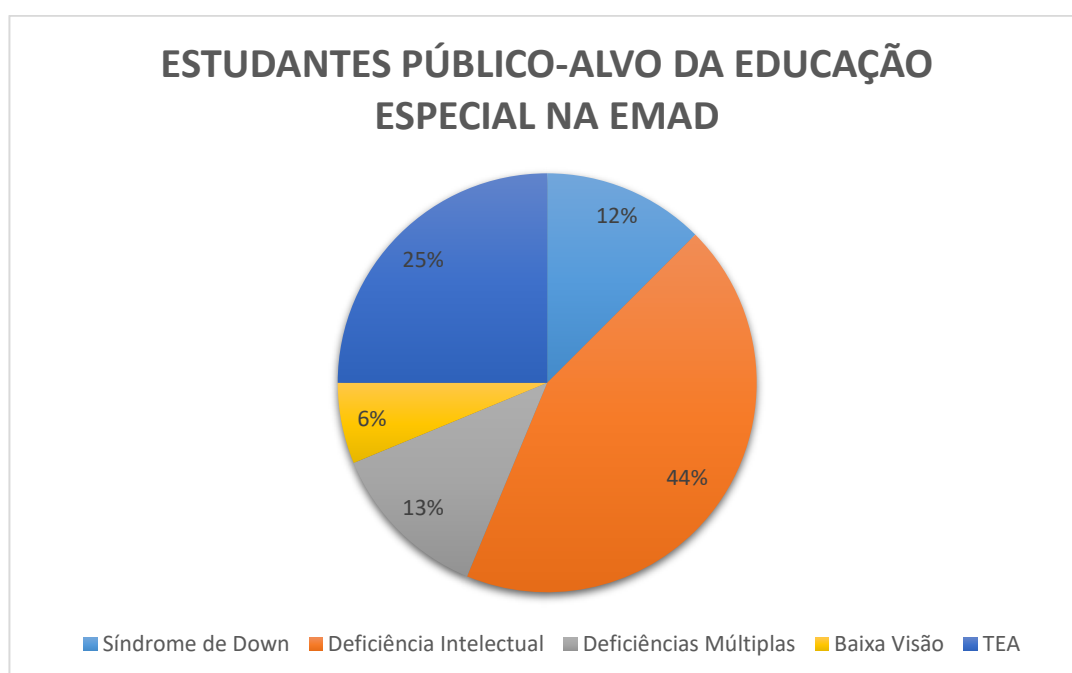
**Tabela 7 - Número de estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak**

<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na EMAD</b>
Síndrome de Down	2
Deficiência Intelectual	7
Deficiências Múltiplas	2
Baixa Visão	1
TEA	4
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

Fonte: EMAD, 2019

Fazendo uma análise do gráfico da figura nº3, podemos constatar que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EMAD tem Deficiência Intelectual, seguidos por estudantes com TEA; em seguida temos o mesmo número de estudantes com Deficiências Múltiplas e Síndrome de Down e, por último, um aluno com Baixa Visão. Não tendo, no momento em que ocorreu a pesquisa, nenhum aluno com Deficiência auditiva ou cego (embora entre os alunos em avaliação encontre-se uma aluna com a hipótese de perda auditiva)

**Figura 3 - Gráfico com percentual de estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak**



Fonte: EMAD, 2019

A Escola Municipal Anton Dworsak oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º. e 2º. Segmentos) e EJA, distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 8 - Turmas da Escola Municipal Anton Dworsak em 2019**

<b>TURMAS</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
Educação Infantil	2	1	
1º. Ano de escolaridade	1	1	
2º. Ano de escolaridade	1	1	
3º. Ano de escolaridade	3		
4º. Ano de escolaridade	2		
5º. Ano de escolaridade	1	1	
6º. Ano de escolaridade		2	
7º. Ano de escolaridade		2	
8º. Ano de escolaridade		1	
9º. Ano de escolaridade		1	
Etapa III (EJA corresponde ao 4º. e 5º. Anos de escolaridade)			1
Etapa IV (EJA corresponde ao 6º. e 7º. Anos de escolaridade)			1
Etapa V (EJA corresponde ao 8º. e 9º. Anos de escolaridade)			1
Sala de recursos			1

Fonte: EMAD, 2019

Como podemos ver na tabela nº8, o maior número de turmas concentra-se nos turnos da manhã e tarde e em menor número à noite. Percebemos, ainda, que o número maior de turmas se encontra no primeiro segmento (15 turmas) e em menor número no 2º Segmento (8 turmas)

Os turnos funcionam nos seguintes horários: 1º. Turno de 7 horas e 30 minutos às 11 horas e 30 minutos; 2º Turno de 13 horas às 17 horas e 4º Turno de 18 horas às 22 horas.

**Tabela 9 - Número de estudantes por ano de Escolaridade na Escola Anton Dworsak**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Número de alunos</b>
Pré – 4 anos	28
Pré – 5 anos	29
1º. Ano de Escolaridade	44
2º. Ano de Escolaridade	40
3º. Ano de Escolaridade	60
4º. Ano de Escolaridade	62
5º. Ano de Escolaridade	47
6º. Ano de Escolaridade	49
7º. Ano de Escolaridade	32

8º. Ano de Escolaridade	26
9º. Ano de Escolaridade	14
Etapa III	16
Etapa IV	23
Etapa V	53
<b>Total</b>	<b>532</b>

O número de alunos matriculados e frequentando as turmas é sempre de acordo com o estipulado na resolução de matrículas do município de Duque de Caxias, nunca ultrapassando esse número. No entanto, muitas vezes encontra-se em menor número do que em outras escolas da Rede Municipal, pois muitas das salas de aula da EMAD são muito pequenas. Como já relatado anteriormente, as salas foram sendo construídas conforme a necessidade ia aparecendo nesses mais de 50 anos desde a sua fundação, não seguindo nenhum critério específico ou medidas padronizadas ou mesmo sendo delineadas por profissionais (engenheiros ou arquitetos). À medida em que foi surgindo a necessidade, as gestoras da EMAD, com a ajuda da Comunidade, iam acrescentando salas que eram construídas com pedreiros do próprio bairro. As verbas para essas obras eram e são oriundas de eventos promovidos pela EMAD e do Governo Federal (como PNDE, PDE, PDDE). Algumas vezes essas obras foram executadas por profissionais enviados pela Prefeitura Municipal.

Na tabela nº10, podemos ver o número de estudantes público-alvo da Educação Especial por ano de escolaridade. Esses estudantes encontram-se matriculados tanto no primeiro segmento quanto no segundo segmento. Nas turmas de EJA a escola não tinha, no ano de 2019, nenhum aluno que já tivesse passado pelos processos avaliativos e que configurasse ter alguma deficiência ou que tivesse laudo que comprovasse isso. No entanto, três alunos encontram-se em processo avaliativo.

Número de estudantes público-alvo da Educação Especial por ano de escolaridade:

**Tabela 10 - Número de estudantes público-alvo da Educação Especial por ano de escolaridade**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Número de alunos</b>
Pré – 4 anos	2
Pré – 5 anos	1
1º. Ano de Escolaridade	2
2º. Ano de Escolaridade	1
3º. Ano de Escolaridade	1
4º. Ano de Escolaridade	2



5º. Ano de Escolaridade	2
6º. Ano de Escolaridade	1
7º. Ano de Escolaridade	2
8º. Ano de Escolaridade	2
9º. Ano de Escolaridade	0
Etapa III	0
Etapa IV	0
Etapa V	0
<b>Total</b>	<b>16</b>

Quanto aos recursos humanos, a escola tem os seguintes funcionários<sup>21</sup>:

**Tabela 11 - Número de funcionários da EMAD em 2019**

<b>FUNCIONÁRIOS</b>	<b>NÚMERO</b>
Agente de apoio (limpeza da escola)	3
Agente de apoio à inclusão <sup>22</sup>	3
Assistente de Secretaria	2
Auxiliar de Secretaria	2
Diretora	1
Dirigentes de turno	3
Inspetores de disciplina	2
Merendeiras	5
Orientador educacional	2 <sup>23</sup>
Orientador pedagógico	3
Professor de sala de leitura	1
Professor de sala de recursos	1
Professor I de Educação Especial <sup>24</sup>	0
Professores de Informática	1
Professores do 1º. Segmento	15 <sup>25</sup>

<sup>21</sup> Acreditando que todos os funcionários são importantes na escola o quadro foi organizado em ordem alfabética.

<sup>22</sup> O agente de apoio à inclusão engloba as funções de cuidador e mediador conforme descrito no folheto enviado pela SME/CEE às Escolas em março de 2017 (SME/CEE, 2017, p. 2)

<sup>23</sup> A orientadora educacional tem duas matrículas, sendo, portanto, apenas uma pessoa que atua nas duas vagas de Orientadora Educacional

<sup>24</sup> Segundo a CEE (SME, 2017, p.2): "algumas escolas contam, desde 2016, com a presença deste profissional, como Implementador da Educação Especial, de forma a contribuir com o processo de Inclusão dos estudantes Público-alvo desta Coordenadoria. Este professor trabalha de forma colaborativa com a Equipe Técnica Pedagógica, o professor do Ensino Regular e o professor do AEE / CE. Tem, dentre outras atribuições, autonomia para encaminhar o estudante com laudo para o AEE dentro da U.E. que acompanha ou para a U.E. mais próxima.

<sup>25</sup> Embora desses 15 professores, 4 atuem em duas turmas, sendo, portanto, 10 pessoas trabalhando.

Professores do 2º Segmento	17
Secretária	1
Tradutor	0
Vice Diretora	1
<b>Total</b>	<b>61</b>

Fonte: LOUREIRO, 2019

O quadro da Escola, no momento, encontra-se completo, de acordo com o lotaciograma da Rede Municipal, com exceção dos agentes de apoio à inclusão que é em número muito menor do que o necessário. Para suprir essa carência, as agentes de apoio à inclusão se dividem para atender os alunos público-alvo da Educação Especial e os demais funcionários da Escola também acabam realizando tarefas que deveriam ser realizadas por um mediador ou por um agente de apoio.

Não existem registros de em qual ano a escola começou a matricular estudantes público-alvo da Educação Especial, no entanto, sabe-se que a Sala de Recursos iniciou seus trabalhos na década de 90, devido à necessidade sentida pela escola de atender seus estudantes com tais características.

Sobre a Gestão, é importante registrar que, conforme citado anteriormente, o Município de Duque de Caxias passou por dois processos de eleições para diretores, um em 2015 (biênio 2016-2017) e um em 2017 (Biênio 2018 -2019) e a atual Equipe Gestora (Diretora e Vice-Diretora) foram eleitas nesses dois pleitos.

### 3.4 – Sujeitos do estudo

Os sujeitos do Estudo são, em sua maioria, membros do Conselho Escolar. Duas substituições tornaram-se necessárias para que todos os segmentos estivessem representados (conforme será explicado mais detalhadamente no capítulo seguinte). Foram 14 pessoas da Escola Municipal Anton Dworsak, que responderam aos questionários e foram entrevistados. Tendo em vista que fazem parte do Conselho Escola, que possui representações de todos os segmentos da escola, assumimos nesse estudo que toda a comunidade escolar está sendo representada: equipe gestora (diretora e vice-diretora), equipe pedagógica (2 orientadores pedagógicos), professores do 1º. Segmento (1 professor de ciências e 1 professor de educação

física), professores do 2º. Segmento (1 professora que atua no 5º. Ano e no EJA e 1 professora da Sala de Recursos), funcionários não professores (1 auxiliar de limpeza e 1 assistente de secretaria), estudantes (1 estudante do 6º. Ano de escolaridade e 1 estudante do ano de escolaridade), 2 responsáveis e/ou pais de estudantes .

Considerando os elementos do questionário de caracterização dos sujeitos participantes, apresentamos a tabela nº12 com os principais elementos que os caracterizam, destacando as seguintes variáveis: função desempenhada, tempo de atuação na escola, formação acadêmica, formação específica em gestão educacional, formação específica em Educação Especial, Lembrando que, pretendendo preservar a identidade dos entrevistados, foram adotados pseudônimos<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Para a criação dos pseudônimos fizemos um jogo de palavras, como a Escola pesquisada fica no bairro de Jardim Primavera, os pseudônimos escolhidos são nomes de flores e de árvores.

Tabela 12 - Caracterização dos sujeitos do estudo

Nome	Função	AIE/TAE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FGE	FEE
Rosa	Orientadora pedagógica	2017 (3 anos)	Graduação em Pedagogia Pós em Psicopedagogia	Não	Não
Lírio	Orientador pedagógico	2013 (7 anos)	Pós em metodologia do Ensino Fundamental e Ensino Médio Mestre em Educação e doutorando em Educação	Não	Não
Dália	Auxiliar de secretaria	2015 (5 anos)	Ensino médio	Não	Não
Magnólia	Auxiliar de serviços gerais (limpeza)	2016 (4 anos)	Ensino médio	Não	Não
Malva	Professora do 1º. Segmento (5ºAE e EIII do EJA)	2010 (10 anos)	Formação de professores (ensino médio), Graduação em história e pós em Educação Especial	Não	Sim
Semânia	Professora da Sala de Recursos	1999(21 anos)	Graduação e Letras (Português/Inglês)	Não	Não
Babiana	Aluna	2011 (10 anos)	7º. Ano de Escolaridade	Não	Não
Alyssum	Aluno	2019 (1 ano)	6º. Ano de Escolaridade	Não	Não
Flordelis	Professora de Ciências	1982 (38 anos)	Graduação em Ciências Biológicas	Não	Não
Gerânio	Professor de Educação física	2018 (2 anos)	Graduação em Educação Física/Mestrado e Doutorado em Educação	Não	Não
Margarida	Vice-Diretora	1999 (21 anos)	Graduação em Letras e pós graduação em Língua Portuguesa	Não	Não
Ruélia	Diretora	2009 (11 anos)	Graduação em Pedagogia, graduação em Fonoaudiologia e pós em Psicopedagogia, Gestão Educativa e Educação Especial	Sim	Sim
Ísis	Mãe de estudante (2 estudantes)	2009 (11 anos)	Ensino Médio	Não	Não
Gardênia	Mãe de estudante (2 alunos e 2 ex-alunos)	Mais de vinte anos	1º ano do Ensino Fundamental	Não	Não

Legenda da tabela:

Nome - Nome do entrevistado (utilizando o pseudônimo para garantir a privacidade)

AIE/TAE - Ano de ingresso na Escola/Tempo de atuação na Escola

FAC - Formação acadêmica

FGE - - Formação em gestão escolar

FEE - Formação em Educação Especial

Ao fazer a análise da tabela nº12, constatamos que a grande maioria não possui especialização em Educação Especial ou em Gestão Escolar. Todos os professores são graduados. As funcionárias entrevistadas possuem Ensino Médio. Uma das mães entrevistadas

possui Ensino Médio e uma das mães entrevistadas cursou apenas o 1º. Ano do Ensino Fundamental.

Outra consideração importante é que, embora poucos possuam especialização em Educação Especial, a maioria relatou já ter participado de capacitações promovidas por diferentes lugares.

Outro ponto importante a ser observado é que, dos quatorze entrevistados, oito estão atuando na Escola há dez anos ou mais, incluindo uma das mães, cujos filhos veem estudando na escola há mais de vinte anos.<sup>27</sup>

Nenhum dos alunos dos 1º. Segmento foi entrevistado por não fazerem parte do Conselho Escolar.

Nenhum dos alunos público-alvo da Educação Especial foi entrevistado, por também não fazerem parte do Conselho Escolar, o que é um elemento que deve ser pensado pela Escola, pois demonstra que mais uma vez estamos falando “por eles” e não “com eles”.

### 3.5 – Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em fontes primárias e secundárias, bibliográficas, audiovisuais e documentais. Foram realizados entrevistas e questionários com a comunidade escolar e pesquisa "*in loco*" acerca do tema, para se obter melhor conhecimento sobre realidade escolar do tema escolhido e análise documental.

Os procedimentos utilizados foram:

- Entrevistas semiestruturadas com os membros do Conselho Escolar. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

- Análise documental: Projeto Político Pedagógico, relatório descritivos do Ciclo de Alfabetização, atas de Conselhos de classe, Grupos de Estudos e Reuniões Pedagógicas, ofícios recebidos e expedidos pela EMAD, documentos recebidos pela EMAD - oriundos da SME/DC (portarias, resoluções de matrícula, diretrizes, folhetos informativos), registros de conversas com pais de estudantes, atas das reuniões da Equipe Diretiva. Um documento que chamou a

---

<sup>27</sup> Essa mãe tem quatro filhos em idades diferentes, portanto quando um termina o Ensino Fundamental, outro está ingressando e assim vem mantendo sempre um deles na Escola pois sempre vem tendo ao longo desses vinte anos algum filho em idade escolar.

atenção durante a pesquisa foi o Plano de Gestão. Tivemos a oportunidade de ler dois, dos três planos de Gestão: O primeiro da Eleição para o Biênio 2016-2017, não foi localizado; o segundo para o Biênio 2018-2019 e o terceiro para o biênio 2020-2021. Foi importante verificar quais eram as queixas, os problemas detectados no segundo plano e como isso já foi alterado no terceiro plano, quantas conquistas foram feitas. A partir dessa análise foi sugerido que os planos sejam anexados ao PPP da Escola, uma vez que apresentam, mais detalhadamente que o PPP, quais são as demandas da Escola.

- Observação na escola lócus do estudo: foram registrados fatos referentes ao dia a dia da prática cotidiana. Não somente as práticas docentes nas salas de aula, mas também as práticas dos demais educadores e funcionários, assim como fatos diversos que ocorreram na escola, durante o tempo em que foi realizada a pesquisa

Os instrumentos utilizados foram:

- Questionários para coleta de informações sobre formação acadêmica, tempo de atuação/trabalho na escola, função na escola.

É sempre arriscado selecionar ou excluir quais fatos interferem no contexto atual, pois, por mais isento que seja o pesquisador, suas experiências pessoais e a maneira como vê o mundo sempre interferem nessa seleção.

A psicologia sabe que é quase impossível a neutralidade quando sujeitos psicológicos plenamente ativos estão envolvidos na definição de acontecimentos e coisas. Também as palavras são maleáveis, sempre abertas à interpretação. "Nem mesmo os leitores são neutros.". (BADER, 2008, p. 137)

Essa interferência não é errada, desde que o pesquisador procure sempre ater-se a relevância dos fatos.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo fato de seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. "Todo ato de pesquisa é um ato político", já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e ascética, entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhecem e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE, 1986, p. 5)

Para realizar a pesquisa, a pesquisadora solicitou autorização à direção da escola pesquisada e em reuniões de estudo os professores foram comunicados de que a UE seria objeto de pesquisa. Os professores foram amistosos com relação à pesquisa, demonstrando interesse em participar do processo, responder aos questionários, terem suas turmas observadas, conhecerem os passos da pesquisa e alguns questionaram se a dissertação será futuramente disponibilizada para leitura.

A autorização formal para a escola ser pesquisada só aconteceu após a qualificação do trabalho, quando já de posse do documento comprobatório da qualificação, a pesquisadora procurou a SME/DC<sup>28</sup> e solicitou a autorização para a pesquisa. Em outubro a pesquisa foi autorizada pela SME/DC (autorização em anexo). Após essa autorização formal, no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020 foram feitas as entrevistas, aplicado os questionários e realizado os registros das observações das atividades.

Sabemos, ainda, que é necessário “Um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos no local” (MATTOS, 2001, p. 52). Para realizar esse registro, foi possível contar com o elemento facilitador de fazer parte da equipe técnica da escola. Outro elemento facilitador é que a equipe da EMAD é muito preocupada com a manutenção de registros fidedignos, portanto foi possível reter conversas e atendimentos com pais e professores feitos pela equipe técnico-pedagógica ou pela equipe diretiva<sup>29</sup>, acessar o Projeto Político Pedagógico que foi construído pela equipe, em conjunto com professores e comunidade escolar, rever o acervo de fotos, acessar os documentos oficiais recebidos pela escola, tais como ofícios oriundos da SME, documentação dos estudantes, memorandos, circulares, resoluções de matrícula, parâmetros e orientações oriundos da SME em especial da Coordenadoria de Educação Especial.

Foram construídas “descrições gerais em formas de dados e tabelas, descrições estatísticas, uma interpretação de dados em múltiplos níveis” (MATTOS, 2001, p. 52) e, desde o início, foi pensado em realizar com professores, pais e funcionários, entrevistas que fossem convertidas em dados informativos para que no final da pesquisa o leitor dessa dissertação tenha um panorama da escola de modo que, após ler a pesquisa, o leitor sinta como se conhecesse a

---

<sup>28</sup> Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

<sup>29</sup> Embora o Regimento Municipal, o Estatuto não fale mais em Equipe Técnico-Pedagógica e sim em equipe diretiva que englobaria os seguintes profissionais: direção, vice direção, orientador educacional e orientador pedagógico. Na prática diária ainda é comum referir-se aos orientadores educacionais e pedagógicos como equipe técnico-pedagógica e ao diretor e vice-diretor como direção.

escola, suas personagens e seu caminhar no que tange à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a gestão da escola.

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas relações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2003, p. 28)

Voltando, ainda, às entrevistas e questionários que foram realizados com pais, professores e demais funcionários, não foi esquecida a necessidade do consentimento por escrito, para aplicarmos os instrumentos e utilizarmos as informações obtidas. O modelo do Termo de Consentimento encontra-se no Apêndice A. O Termo de Consentimento foi uma das grandes preocupações desde o início, tendo em vista a necessidade em seguir os princípios éticos que norteiam as pesquisas acadêmicas.

O Termo de Consentimento livre e esclarecido (...) necessita incluir dados do pesquisador principal, sua filiação institucional, endereço, telefone e alternativas para contatos. A eficiência do TCLE é questionável quando a população do estudo se encontra em limites de sobrevivência, tem limitada capacidade de leitura ou de compreensão. Quando forem analfabetos, pode-se incluir alguém da confiança do entrevistado como testemunha para colaborar na sua decisão. (SANTANA, 2011, p2)

Para autorizar a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que os termos de consentimento dos pais e dos alunos fossem diferentes dos termos de consentimento dos professores e funcionários. Foi solicitado que os termos dos pais, responsáveis e alunos tivessem uma linguagem de mais fácil entendimento, excluindo palavras que eles tivessem dificuldade de entender.

Optou-se por instrumentos e procedimentos diferentes e por perguntas com formatos diferentes para abranger um número maior de informações sobre o tema. Nas questões abertas, os objetivos foram uma das vantagens apontadas por Mattar (1994) nesse tipo de questionário: “proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas”. As questões de múltipla escolha foram escolhidas pensando-se nas vantagens também apontadas por Mattar (1994): “facilidade de aplicação, processo e análise” e “ser altamente objetiva”.

Para Gil, a diferença entre entrevista e questionário é basicamente que no questionário as perguntas são respondidas por escrito

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado enquanto que a entrevista pode ser entendida como a técnica que



envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas. (GIL, 2002 P. 114-115).

Utilizamos nos capítulos seguintes transcrições das narrativas dos entrevistados que acreditamos nos ajudará na construção da dissertação, como bem exemplifica Nise da Silveira, sobre a importância de utilizar relatos dos pesquisados:

Fico na realidade da palavra, e reproduzo os relatos dos sujeitos pesquisados como fatos de linguagem. Não se trata de comprovar a veracidade de cada dito, mas de citar o mais literalmente possível, segmentos de falas, de enunciados, considerando o contexto em que se dá à enunciação. Isto é, no que se refere ao lugar de onde falam para quem falam, e ao encadeamento da fala na sequência. Não me limito a ser a ouvinte, mas falo com ele através deles e para além deles, querendo dizer mais do que foi dito. (SILVEIRA, 1982, p.24).

Essas entrevistas foram realizadas na Unidade Escolar após, conforme explicado anteriormente, a pesquisa ter sido autorizada pela SME. As entrevistas foram todas gravadas para posterior transcrição. Foram feitas em sua totalidade no espaço escolar, portanto muitas vezes nos áudios é percebido sons comuns do ambiente escolar, como a campainha que avisa os intervalos entre as aulas, sons de risos e gritos infantis, algumas pequenas interrupções. Nenhum som, no entanto, comprometeu a qualidade da transcrição.

Para a transcrição, contei com o auxílio de meu filho, que atuou registrando os áudios. Acho interessante fazer esse apontamento, pois ao me entregar as entrevistas transcritas ele fez duas observações que lhe chamaram atenção e que também chamaram a minha atenção ao realizar as entrevistas. A primeira observação foi de que todos os participantes fizeram questão de dizer textualmente o quanto gostavam da escola e o quanto acreditam no trabalho dela, o que ratificou a minha primeira hipótese: a de que a EMAD é uma escola onde está se realizando um trabalho no qual as pessoas acreditam, verdadeiro e inclusivo. A segunda observação foi a de que muitas pessoas citaram os alunos Belizza e Kauã, sempre como exemplo de que a inclusão pode dar certo. Achei bem interessante porque tanto um estudante quanto o outro são discentes que a maioria das escolas rejeitaria e que não consideraria como sucesso, pois seus avanços acadêmicos, comparados com os avanços da maioria dos estudantes, são muito pequenos, mas o grande avanço na EMAD não é conseguir um grande avanço acadêmico; não está em esperar conseguir do estudante mais do que ele pode conseguir naquele momento, e sim em respeitar e comemorar os avanços possíveis.

A maioria das entrevistas foi feita na sala da equipe diretiva e algumas na Sala de Leitura. O critério para a escolha do lugar era a disponibilidade dos mesmos. A EMAD é uma escola pequena e seus espaços têm multiusos.

Foram feitas quatorze entrevistas. Percebi, na maioria delas, que os entrevistados iniciavam tímidos, talvez pelo fato de estarem sendo gravados e no desenrolar das entrevistas ficavam mais à vontade e as entrevistas fluíam de melhor forma. As entrevistas duraram de quinze minutos a quarenta minutos, dependendo do entrevistado, uma vez que alguns aprofundaram mais as respostas e outros foram mais sucintos.

Como explicamos anteriormente, queríamos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e ficou acordado que uma escolha interessante e isenta seriam os membros do Conselho Escolar. Houve somente duas exceções: o representante da Equipe técnica pedagógica no conselho escolar sou eu, a pesquisadora e, portanto, não poderia ser ao mesmo tempo pesquisadora e entrevistada. Para que esse segmento não ficasse sem representatividade, foram entrevistados os outros dois Orientadores da Escola; outra exceção foi o segundo professor do segundo segmento que se encontrava de licença médica e não pôde ser entrevistado, pelo mesmo motivo do caso anterior, ou seja, para que esse segmento não fosse prejudicado e ficasse mal representado, outro professor foi entrevistado. Não foi estabelecido um critério para essa substituição. Perguntei no Conselho de Classe quem poderia ser entrevistado e o professor de Educação Física, que já havia concluído seus trabalhos do dia, ofereceu-se para a entrevista. Foi um desses acasos com que a vida nos presenteia. Sua entrevista não apenas me esclareceu pontos de vista interessantes, como também aprendi muito com ele que, embora não seja membro do Conselho Escolar é muito atuante na escola e de forma informal, mas muito dedicada, é responsável pelo Grêmio da Escola.

Sobre esses dois casos que precisaram ser modificados para que o segmento tivesse representatividade, creio que não houve prejuízo para a pesquisa. Sirvo-me aqui das palavras de Damasceno, que explica que a metodologia não pode acorrentar a pesquisa:

Nessa perspectiva, a lente que é utilizada para enxergar a realidade pode impedir o que é visto, ou seja, a questão da escolha metodológica de um estudo não se restringe a optar dentre um considerado número de caminhos metodológicos o que se adéqua melhor à proposta da pesquisa. Mas, para além desse movimento, partir da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento, nas palavras de Adorno, uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis. (DAMASCENO, 2010, p.126)

As entrevistas foram as seguintes:

- Dois professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental (uma professora que atua no 5º. Ano e na Etapa III do EJA e uma professora da Sala de Recursos);
- Dois professores do segundo segmento do Ensino Fundamental (um professor de Educação Física e uma professora de Ciências);
- Dois funcionários da Escola (uma auxiliar de secretaria e uma auxiliar de serviços gerais);
- Dois alunos (do primeiro segmento diurno);
- Dois membros da Equipe técnico-pedagógica (orientadores pedagógicos);
- Dois membros da Equipe Diretiva (diretora e vice-diretora);
- Duas responsáveis (duas mães de alunos do Ensino Fundamental)

A entrevista mais difícil foi a de uma das mães (a segunda que seria entrevistada), ela marcou diversas vezes comigo e sempre acontecia um imprevisto que a impedia de comparecer. Havia mais três outras mães do Conselho que poderiam ser entrevistadas, mas também foi complicado de agendar entrevistas com elas: uma estava passando por um processo cirúrgico (a cirurgia e o processo de recuperação), outra estava em um emprego novo em outro município e a terceira aceitava a entrevista desde que não fosse gravada. Preferi, portanto, insistir na que estava com dificuldade de horários, mas que aceitava que a entrevista fosse gravada, para não comprometer a fidedignidade da pesquisa.

As observações foram realizadas desde o ingresso no mestrado da UFRRJ, mas só começaram a ser sistematizadas após a autorização da pesquisa. Tive acesso a toda a Escola, uma vez que, como membro da Equipe da Escola, transito por todos os espaços e dialogo com todos da Escola, Muitas vezes esses papéis de pesquisadora e orientadora educacional se entrelaçaram e causaram certa estranheza nos diálogos, principalmente nos que surgiram perguntas sobre a gestão. Nessas ocasiões, precisei esclarecer que minha dúvida era relacionada à pesquisa e ao meu papel como pesquisadora. Sendo um ano de eleição para Diretores de Escola na Rede Municipal de Duque de Caxias, muitas vezes minhas perguntas relacionadas ao tema “Gestão Democrática” tiveram como resposta a seguinte pergunta: “Você está perguntando isso porque quer concorrer ao cargo de Diretora?” Esclarecida a dúvida, o diálogo seguia normalmente na maioria das vezes. Mesmo não tendo relação direta com a pesquisa em questão, se é meu desejo ou não ser diretora escolar, acho importante esclarecer ao leitor, já que

informo que fui perguntada sobre isso diversas vezes, que a resposta a essa pergunta é não, e que não tive a intenção de concorrer ao cargo de gestora.

### 3.6 – Análise documental da EMAD

Durante a pesquisa, como já relatado anteriormente, tivemos acesso a todos os documentos da Escola. Todos os documentos foram analisados criteriosamente. Durante a pesquisa foi possível constatar um fato já percebido anteriormente, o de que a Escola, embora consiga organizar-se de forma eficiente em relação aos documentos atuais, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação da Equipe Técnico Pedagógica, os mapas de frequência, merenda e estatístico, o plano de gestão; o mesmo não se pode dizer a respeito da documentação mais antiga. A escola foi sendo ampliada à medida que a necessidade de mais turmas foi surgindo e, com isso, as gestões anteriores não se atentaram para a necessidade de um espaço amplo onde os documentos pudessem ser arquivados. A gestão atual vem tentando minimizar esse problema, tendo construído dois pequenos depósitos, mas isso não irá recuperar a parte da memória da escola que já foi perdida. Existe a necessidade de a escola tentar organizar de forma mais clara os documentos que contam a história da escola, tais como PPPs de anos e gestões anteriores, fotos da escola, planos e projetos. Mas, embora isso seja desejo da escola, não será fácil tornar essa organização pois os funcionários da escola, como acontece na maioria das escolas, já exercem muitas atividades que demandam todo o tempo em que estão na escola. Como conseguir a preservação e organização desses materiais é um assunto que deverá ser pensado por toda a escola, possivelmente nas reuniões do conselho, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de planejamento. Sobre essa questão da memória da escola que deveria ser preservada através dos documentos a Diretora Ruélia fala:

“Existe a importância de manter a documentação, mas em geral na Escola Anton isso não acontecia, acredito que pelo espaço, o que favorece que isso não aconteça. Mas a partir do momento que a gente entendeu que isso é fundamental, começamos a mudar isso. Não só para a pesquisa, mas para a própria história da escola, não é? A gente começou a mudar isso, essa visão em relação não só a preservação, mas ao descarte de material. Tem materiais que nunca podem ser descartados dentro de uma escola, outros a própria Secretaria de Educação orienta o tempo que precisa ficar na escola e o tempo que pode ser descartado mas existe hoje por falta de espaço por falta de conhecimento, essa necessidade de descartar para arquivar os novos documentos, mas é uma coisa que nós precisamos rever de fato. São fatos da história da escola, uma escola que foi fundada em 1962, hoje se a gente procurar uma pasta de aluno que foi matriculado nessa época, talvez não ache, porque, talvez, não tenha havido lugar para guardar esse arquivo durante tantos anos. Os PPPs são outro exemplo, as pessoas acabam se desfazendo disso como se fosse algo que tivesse que ser jogado fora e o

fato de poder descartar não significa que você tem que descartar. Poder pode descartar durante tantos anos alguns documentos. Mas se você puder ter arquivado, guardado para contar a história da escola, como vem sendo construída para ser conhecida por outros que virão, isso é uma coisa muito importante né que a gente até está fazendo isso a partir de agora que a gente sabe que daqui uns anos quando a gente não estiver mais aqui vai ser o nosso trabalho que vai ficar aqui, oportunizando outras pessoas a conhecerem quem passou por aqui, o que fez o que deixou. É a própria história da escola e precisa ser preservada”. (Diretora Ruélia).

Durante a leitura do PPP foi possível constatar que existe a preocupação da Escola quanto à emancipação, democratização do ensino e humanização, que são preconizados por Adorno como questões necessárias à Educação. Essas questões são sinalizadas em todos os Marcos: (situacional, operativo e doutrinal) e também são apontadas estratégias para que isso aconteça. No entanto, embora apontadas, não são aprofundadas, precisando ainda que continuem a ser discutidas na escola e, posteriormente, esses resultados dessas discussões nas revisões do PPP que acontecem anualmente na Escola apresentados de forma mais abrangente. A pesquisa aponta também a necessidade do PPP ser levado ao conhecimento de forma mais aprofundada à Comunidade Escolar, principalmente os não discentes. Embora todos os anos a Escola faça uma análise do seu PPP, visando a atualização desse documento e posteriormente nas reuniões com pais, reuniões com professores, culminância dos projetos isso seja levado ao conhecimento de todos, ainda assim foi possível perceber, durante as entrevistas, que o PPP ainda não é um documento do qual os membros da comunidade escolar (excetuando os professores) estejam realmente familiarizados.

Sobre a questão específica dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o PPP da escola aponta a inclusão como uma questão urgente a ser discutida e reconhecem a mesma como sem suporte por parte dos órgãos governamentais, mas não aprofunda o tema, o que, como aponta Damasceno (2010) em sua tese de doutorado ao analisar o PPP da Escola que pesquisou, é um indicativo de que essa omissão não é neutra e que acaba por prejudicar o potencial de alcance que esse documento poderia ter de modificação da Escola. Nas palavras de Damasceno:

Ao analisar os Projetos Pedagógicos em questão, fica evidente o esvaziamento da discussão política da educação. Ainda, considerando que os projetos são tematizados, questões legais e políticas locais sobre as questões do meio ambiente (2008) e da inclusão escolar (2009 e 2010) não são sequer mencionadas, nos permitindo afirmar que as aproximações muito superficiais que por inferência sugerem uma discussão mais política dos projetos, nos dão suficientes evidências que a dimensão política dos documentos analisados está segregada, marginalizada nos textos dos documentos. Assim, segundo Adorno (1995), as consciências emancipadas devem se opor aos ideais contrários à emancipação, não apenas pela política, mas também em outros planos mais profundos. Isso significa assumir a dimensão política como opositiva à coisificação das consciências. Assim, com base no pensamento de Adorno, é possível

afirmar que a omissão da discussão política nos Projetos Pedagógicos analisados não é neutra. Tal constatação revela que, embora o CELS reconheça a democratização da educação e a inclusão social e escolar como movimentos instituintes da sociedade e da escola, apartados da discussão política, assumem um caráter que despotencializa a dimensão instituinte e se inocula na dimensão do instituído. (DAMASCENO, 2010. p.155)

Ainda sobre a questão da emancipação humana, essa foi uma pergunta feita de forma específica aos professores da EMAD pois, em 2019 iniciou-se nas Escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias o processo de Reestruturação Curricular. No primeiro momento as Escolas da Rede fizeram um documento, a partir de um questionário que foi enviado às escolas. Para responder esse questionário a EMAD organizou uma reunião com os professores e, em conjunto, responderam. No documento enviado à SME, os professores apontaram a falta de materiais como um entrave para o processo educacional, conforme podemos verificar a seguir na resposta à pergunta: “O ensino escolar no atual contexto contribui de forma significativa para a emancipação humana?”

Não, a educação nunca foi prioridade no Brasil. O trabalho do professor é cada vez mais solitário e a escola raramente consegue desenvolver o seu papel político e social. Deveria desenvolver, mas, infelizmente, não chega a este objetivo. Ela (a educação) atua em um nível básico, principalmente no tocante à formação de valores e princípios para a boa convivência. Porém percebemos que, embora atuando de forma incipiente, o ensino ainda é o principal meio de contribuição para a emancipação dos nossos alunos. No entanto, faltam aos professores condições materiais e físicas e para desenvolver melhor o nosso trabalho. Ao longo dos anos, a escola assumiu vários papéis na sociedade e o contexto social da sociedade vem na contramão dos preceitos educacionais, tornando-se um dificultador do nosso trabalho. (Escola Municipal Anton Dworsak, 2019, p1.)

Outros documentos que foram analisados, foram os planos de gestão 2017 (biênio 2018-2019) e 2019 (Biênio 2020 -2021). Os planos fazem uma análise bem acurada dos problemas da escola. Para elaborá-los, as gestoras recorreram a diversos documentos da escola que resultaram numa compilação que desenha um retrato bem fiel da escola. Além disso, consultaram funcionários, professores, alunos, pais; tanto de maneira formal (em reuniões) quanto informal (em conversas cotidianas) e perguntaram o que achavam que precisava mudar, reformar, acrescentar. Todas as mudanças sugeridas foram apontadas nos planos. Como muitas das mudanças apontadas no primeiro plano se transformaram em metas que foram cumpridas, elas já não aparecem no segundo plano. Como exemplo dessas mudanças, apontamos a reforma e criação de diversos espaços (refeitório, sala de leitura, salas de aula, depósitos).

A análise documental da EMAD aponta para o fato de que, embora as questões que visem promover a inclusão de todos na escola e, conseqüentemente, uma educação

emancipadora, ainda necessita de aprofundamento. A escola tem essa preocupação e trabalha para que isso aconteça.

### **3.7 – Narrativas e experiências "gestão democrática e educação inclusiva o que a EMAD tem para contar.**

Nesse capítulo apresentamos as análises das entrevistas realizadas com os sujeitos do estudo, em sua maioria membros do Conselho Escolar e das observações realizadas in loco, cotejando as narrativas e experiências do processo de gestão democrática e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, exemplificada nas mudanças observadas no cotidiano escolar.

Para tanto, estabelecemos categorias de análise que permitiram uma melhor organização na distribuição dos dados, seu estudo, coerência textual e concatenação de ideias.

As observações que foram feitas na EMAD (fenômenos, ocorrências e processos do cotidiano e que se relacionam com os objetivos deste estudo) foram analisadas nesse capítulo, concomitante com as narrativas decorrentes das entrevistas.

As entrevistas transcritas e os arquivos de áudio encontram-se em anexo digital. As transcrições ultrapassaram 100 páginas, o que torna não indicado anexá-las. Algumas das narrativas das entrevistas sofreram pequenas correções gramaticais e de concordância, mantendo-se a fidelidade do sentido das falas. Ao usarmos as falas dos entrevistados em algumas circunstâncias foi necessária a inserção da pergunta feita pelo entrevistador; para sinalizar e diferenciar as falas do entrevistador com as do entrevistado, as perguntas foram colocadas entre parênteses e negrito.

#### **Políticas Públicas e seus impactos na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal e na EMAD**

Essa categoria reuniu as análises sobre os impactos das Políticas Públicas para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Os sujeitos do estudo apontaram que as Políticas Públicas estão na direção certa. No entanto, existe uma grande diferença entre o que preconiza a legislação e o que acontece na realidade. Os entrevistados falaram da importância da qualificação dos profissionais, da importância de a escola receber profissionais, não só os professores, mas também os agentes de apoio à inclusão, receber materiais pedagógicos em tipos diversos e números suficientes. Destacaram também a importância de a Rede implantar as Salas de Recursos em todas as escolas, sendo essa uma grande ferramenta de apoio na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os entrevistados apontaram, ainda, que acreditam que o número de Salas de Recursos na Rede Municipal de Ensino ainda é menor do que o número ideal. Destacaram, na grande maioria das entrevistas, a importância da Sala de Recursos e da professora da Sala de Recursos na Escola Anton Dworsak.

Cabe, no entanto o registro de que não bastam os investimentos por parte dos governantes para que a Educação se torne automaticamente inclusiva. Nas palavras de Costa (2003, p.3): “É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma autorreflexão crítica por parte de toda a sociedade [...]”. Adorno nos lembra da importância da autorreflexão para combater a barbárie. Adorno (2012, p. 118), nos convida à reflexão sobre percepções equivocadas em que, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

As Políticas Públicas da Rede Municipal de Duque de Caxias seguem o que é preconizado na legislação federal e apontam a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular como a melhor forma de escolarização para esses estudantes e os entrevistados da EMAD demonstraram em suas respostas que acreditam que, recebendo o apoio necessário, a inclusão pode acontecer de forma efetiva; como pontuou a Funcionária Magnólia ao ser perguntada se ela considerava necessário e importante que a escola Anton, garanta a matrícula dos Estudantes público-alvo da Educação Especial na escola:

“Com certeza, acho sim. Porque é o direito a isso, como qualquer criança, é o direito deles, é lei, conviver com outras crianças, eles precisam, conviver com outras crianças, digo, normais né, e nós aqui, a gente acolhe com o maior carinho que a gente pode, eu digo até por mim né Celia, a gente vê que eles são muito carentes, não só de escola, mas de carinho, algo que a gente até supre um pouquinho a gente consegue ajudar nessa parte, a Anton ela tem isso, a gente tem um pouco de liberdade, para abraçar essas crianças, e por isso eu digo que essa escola acolhe essas crianças, com maior carinho, eu acho muito importante eles virem pra cá, tem a sala de recursos e a gente tem um ambiente muito bom para eles.” (Funcionária Magnólia)



“É direito sim, o mundo lá fora está muito difícil, tem que estudar para ver se fica bom, se não faz coisa errada e porque também eles passam na Sala de Recursos e eles passam direto<sup>30</sup>, eu tenho um primo que é deficiente e trabalha numa empresa, a empresa dele é muito boa, de carga de caminhão, e eu acho uma boa sim. (...) Eu me dou bem, tem aquela cadeirante que eu não sei o nome, eu falo com ela todo dia, com a Belizza também, eu brinco, teve um dia na sala, que o professor de matemática estava lá, e tinha um moleque que tinha medo dela, aí eu fui lá perto dele, abraçado com ela, e ele falou “sai de perto de mim”, eu falei para ele ter calma que ela não vai fazer nada não, aí o professor falou com ele, explicou.” (Aluno Alyssum)

“Acredito totalmente (na inclusão), se não fosse a educação inclusiva, essas crianças ainda estariam naquele histórico anterior de segregação e a escola precisa abraçar né essas crianças, acho que a Anton Dworsak faz isso até com o pé nas costas né, um bom trabalho.” (Vice-Diretora Margarida)

Ao elogiar e mostrar pontos positivos sobre a garantia da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EMAD, os entrevistados, em especial o aluno Alyssum, chama a atenção para um ponto importante: “o mundo lá fora está muito difícil”. O que nos remete às palavras de Damasceno que fala sobre a importância de pensarmos a redemocratização da Escola como caminho para uma sociedade mais justa e humanizada:

E, ao pensar em redemocratização a associa à liberdade, ao desenvolvimento da sensibilidade com vistas à emancipação, à organização de uma sociedade mais justa e humanizada, portanto constituída por pessoas felizes. (DAMASCENO, 2006, p.17)

Esse pensamento de Damasceno encontra ressonância em Adorno ao falar que a desbarbarização das pessoas é um dos mais importantes objetivos da Escola:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, e justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. (ADORNO, 1995, p. 115-116)

Entre as falas sobre a necessidade de implantar Salas de Recursos em todas as Escolas da Rede, destacamos:

---

<sup>30</sup> Após a entrevista voltei a conversar com o aluno Alyssum e expliquei que embora a avaliação para os estudantes público-alvo da Educação Especial seja feita algumas vezes de forma diferenciada isso não representa que estudante público-alvo da Educação Especial “passe direto”, o aluno Alyssum achou interessante mas não pareceu acreditar na explicação, realizei uma anotação para que no ano de 2020, não mais como pesquisadora mas como Orientadora Educacional da Escola possamos realizar uma discussão com os estudantes para esclarecer esse ponto e outros que surgirem nesse diálogo.

“Eu acho que são poucas as escolas que tem sala de recursos, ainda são poucas, e a gente não consegue atender a todos. E a sala de recursos é importante, faz falta. Para ajudar mesmo o professor de sala de aula, para fazer esse link.” (Orientadora Rosa)

Sobre os profissionais que a Escola precisa ter, os entrevistados lembraram da importância de qualificarem esses profissionais, uma vez que não basta prever na legislação e os enviarem para as escolas, haja vista que após a escola receber esses profissionais a atuação da Prefeitura e da SME não se esgota, é necessário estar atualizando esses profissionais, capacitando-os, fazendo uma formação permanente acontecer. Adorno (2012, p. 114) reitera que, “sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes”. Sobre esses fatores foi dito:

“O tipo de suporte eu acredito que já tem até previsto em lei, que é a questão do mediador, da pessoa de apoio, mas eu acredito que tenha que ser pessoas mais bem treinadas, só ter uma pessoa não adianta, se fosse assim, qualquer pessoa poderia entrar na escola e fazer essa intervenção. Então não é o caso de uma pessoa a mais na sala de aula, eu acredito que tenha que ser uma pessoa com treinamento, que tenha tempo para observar, quando eu tenho pessoas de apoio, como é agora, eu tenho 3 pessoas de apoio, eu tento tirar um momento para conversar com essa pessoa e tento ver o que ela pensa sobre Educação Especial, qual papel dela para intervir com aquele aluno, os medos, as dúvidas, daí eu mostro como é o trabalho, porque vai haver um momento que eu não vou estar aqui, e esse profissional não vai saber agir, e vai estragar o trabalho, ao invés dele somar com o trabalho da escola, ele vai trazer um problema, e não é o que a gente quer, nem pro aluno, nem para a escola nem para ninguém. E pessoas que precisam de uma orientação específica, como lidar com aquele aluno, os alunos entram em uma rotina, se o profissional de apoio chegar e fizer uma intervenção que não respeita a rotina da escola, ao lidar com aquele sujeito, ele vai atrapalhar o trabalho, então eu acho que o suporte que deveria existir era esse.” (Professora Semânia)

“Profissionais específicos, que trabalhem com Educação Especial, tenham formação na área, e eles tenham também suporte na área da saúde”. (Orientador pedagógico Lírio)

Levanto aqui uma importante questão: quando os entrevistados falam sobre a importância da Escola receber profissionais capacitados para trabalhar com a Educação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial, recorro a Damasceno (2006), para refletirmos sobre que capacitação está sendo pensada. Será que se pensa na mera instrumentalização desses profissionais para o trabalho com esses estudantes? Ou se pensa em algo mais abrangente que leve esses estudantes a uma educação emancipadora?

Nesse sentido, Adorno nos apoia no esclarecimento de que a formação possível esteja somente sendo capaz de manter a idéia de que estamos capacitando/preparando os professores para atuarem na escola inclusiva, quando realmente estamos apenas informando os mesmos sobre algumas possibilidades de intervenções junto aos

estudantes deficientes. É reducionista a idéia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente. Entretanto, apenas o conhecimento sobre técnicas e métodos, o que para mim está muito próximo da concepção de competências nos documentos legais e no contexto discursivo da educação, não é o único caminho para uma intervenção pedagógica bem-sucedida. Nesse sentido, a educação teria apenas uma dimensão adaptativa, ou seja, não apontando a possibilidade e necessidade de uma formação que possa ir além da adaptação à demanda social, sem negá-la. (DAMASCENO, 2006, p. 28)

A formação que é necessária a todos que trabalham com Educação Inclusiva, vai muito além de simplesmente ser oferecido um curso ou uma capacitação pelos governos; vai muito além do profissional da educação se matricular ou frequentar um curso. É necessário que ele esteja aberto a modificar sua forma de pensar e de agir. É necessário querer que sua prática se modifique, se transforme. Sobre essas transformações Adorno (2016) nos fala:

[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2006, p. 64).

Sobre o apoio que poderia ser melhor oferecido pela SME:

“Eu sinto bastante falta do acompanhamento da Secretaria Municipal em relação a esses alunos, então eu acredito que poderia ter cursos mais técnicos voltados para o aluno, para a família e também para o professor, eu sinto que o professor da sala de recursos é pouco para oferecer para esse aluno, a gente tem o apoio da orientação, as vezes o pai é esclarecido mas na maioria das vezes não, então eu acredito que um acompanhamento maior da secretaria, via supervisão, via cursos de implementação para família, para o aluno, para o professor, iria trazer mais esse relacionamento mais fechado.” (Professora Malva)

A narrativa acima nos apresenta uma amostra do que, em geral, pensam os profissionais que trabalham com os estudantes público-alvo da Educação Especial na EMAD. A de que, embora existam investimentos, esses são abaixo do que seria o necessário. Nesse ponto, referendo-me nas palavras de Goffredo (2001) para lembrar que a lógica do Capital, presente em nossa sociedade, também está presente nos investimentos nas Escolas:

Tal condição, para a lógica capitalista do lucro, é suficiente para justificar a exclusão de investimentos na educação do portador de necessidades educativas especiais, pois seu retorno não se manifesta de em mais valia. As atitudes discriminatórias dos planejadores e executores da educação prejudicam o ingresso dos portadores de necessidades educativas especiais no sistema escolar. Portanto, é necessário que a nossa política educacional esteja voltada para a heterogeneidade. Entretanto, é imprescindível ressaltar que, embora os dispositivos legais sejam fundamentais, não se devem excluir outras fontes de mudanças. (Goffredo, 2001, p. 4)

A lógica capitalista afeta cotidianamente a realidade dos estudantes público alvo da educação especial de diferentes maneiras, desde a inserção em um modelo educacional competitivo e homogeneizador até a inserção em uma indústria farmacêutica. Embora não tenha sido percebido na fala dos entrevistados uma relação entre medicalização do ensino e os estudantes público-alvo da Educação Especial, alguns entrevistados apontaram que o laudo médico do estudante poderia ser mais um recurso para conhecer esse estudante e traçar alternativas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem. E os entrevistados atribuem à falta de laudo médico a carência de investimentos na saúde por parte da Prefeitura e, portanto, deveriam existir políticas públicas mais efetivas para facilitar esse processo. Percebemos isso (a importância do laudo médico e/ou a falta de investimento da Prefeitura para acesso aos serviços de saúde que permitissem a emissão desses laudos) nas seguintes falas:

“Eu acho que a dificuldade da rede em relação ao aluno especial, é como se fosse a intensificação da dificuldade que já existe com o aluno que não é especial, só que ela é triplicada, que é a falta de investimento a falta do transporte adequado, a falta de investimento até nos acessos, falta de suporte para o professor da sala de recursos que vai trabalhar com ele, a orientação da família, a oferta adequada dessas vagas, que na verdade a gente tem alunos que sequer passam por uma avaliação de buscar um **laudo**, tem alunos que a gente entende que tem uma deficiência, mas não tem **laudo**, mas que a gente não podendo abraçar numa sala de recursos porque não tem vaga, porque não tem como absorver aquele aluno, e hoje a realidade é bem mais cruel, porque a cada ano nos temos um número cada vez maior de alunos com necessidades especiais, e parece que o governo não tem atentado muito para isso”. (Vice-diretora Aparecida)

“Muito difícil. É muito amplo, falta para o aluno que não é incluso, material didático para o aluno que está sem matrícula de inclusão, para ele falta muita coisa, essa questão técnica também, o olhar para o noturno, eu sinto muita falta do olhar para o noturno, para os alunos inclusos na rede, é uma coisa que a gente vê, muitas vezes a gente percebe que o aluno tem uma deficiência intelectual, mas não consegue um **laudo** a gente não consegue um acompanhamento melhor”. (Professora Malva)

“Eu acho que não é uma questão exclusiva da escola, eu vejo também algo familiar, que é muito difícil, eu já participei de encontros com pais de crianças especiais, e as vezes é muito difícil para os pais reconhecerem que o filho precisa de alguma ajuda e isso também atrapalha na questão do laudo, eu acho que o laudo é um aspecto que ainda é muito deficiente, não só nessa Rede, mas nas outras também. Porque muitas vezes a gente trabalha com esse aluno, mas não sabe especificamente o que tem. Por exemplo, um caso de um aluno com Síndrome de Down, eu sei que ele não pode fazer atividades com rolamento, eu sei as suas especificidades, o que eu posso trabalhar com ele, mas outros a gente precisava de um laudo mais discriminado para a gente trabalhar com esse aluno. Então eu vejo uma questão familiar e a questão da importância do laudo para saber o que posso ou não trabalhar com esse aluno. ” (Professor Gerânio)

Ao pensarmos na necessidade do laudo médico para os estudantes público-alvo da Educação Especial é necessária uma reflexão constante do motivo pelo qual realmente é

requisitado esse laudo. Existe aí uma questão implícita que é importantes e é apresentada por Costa (2005), ao lembrar que ao nos atermos às classificações médicas, podemos deixar de lado os aspectos diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem:

As instituições ou escolas especializadas tornaram-se estabelecimentos destinados ao tratamento médico-pedagógico dos deficientes, com ênfase na classificação e nos graus de deficiência, deixando de lado os aspectos ligados diretamente ao ensino e a aprendizagem, legitimando a diferença como sinônimo de desigualdade, aprisionando, e mais, como se a liberdade fosse incompatível com a condição de indivíduos com deficiência. Esses estabelecimentos, sem dúvida, são representantes legítimos da barbárie (COSTA, 2005, p. 79)

Sobre a carência de materiais e espaço adaptado fornecidos pela SME/Prefeitura:

“Material sem dúvida precisa melhorar muito, porque essa clientela precisa de coisa boa, coisa firme, coisa colorida, de qualidade, não rola um material pobre, e a gente tem materiais que vem do município mas é pouco, a grande maioria vem do governo federal e esse material precisa ser reavaliado de vez em quando, sobre a importância dele, por exemplo, eu sinto falta de brinquedo da casa de boneca, esse material quase nunca vem, quase sempre quem compra é a direção da escola, com verbas que a gente consegue, com doações, material da casa de boneca é fundamental para você observar uma criança pequena por exemplo, ela vai mostrar a rotina dela de dentro de casa, se ela sabe pegar um garfo, se ela sabe comer sozinha, ela sabe tomar um banho, e é na brincadeira que a criança mostra, prefiro que ela me mostre dessa forma lúdica, porque a gente não tem como ver ela tomando um banho na escola, mas se ela brincar, eu já sei o tipo de intervenção que eu posso fazer, isso é só um exemplo de material, mas materiais como adesivos, etiquetas, coloridos, a maioria são materiais que eu comprei ou algum tipo de doação, porque na maioria das vezes esse material não vem, é um material bem simples mas muito útil.” (Professora Semânia)

“Eu acho que é o que eu já falei, a questão da infraestrutura, não só predial, mas material e todo o recurso que você precisa e a rede de apoio, tanto médica quanto pedagógica, eu acho que esses elementos são o nó da coisa.” (Orientador pedagógico Lírio)

“Com cuidadores, com a enfermagem, com pessoas, com apoio, agente de apoio para os alunos, com professores né, que tivessem esse olhar de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial eu acredito que a escola estaria preparada para isso porque ela também teria mobiliário adequado espaço adequado uma área de quadra para todo tipo de deficiência, mas infelizmente a gente não tem, até mesmo as escolas que eram escolas consideradas escolas especiais, elas não tinham esse suporte não tinha às vezes mobiliário adequado, não tinha pessoas capacitadas para isso mas se tiver uma política pública séria envolvida nesse processo, eu acredito muito que toda a escola regular poderia atender alunos com todo e qualquer deficiência”. (Diretora Ruélia)

Cabral (2018) nos leva a questionar o motivo dessa falta de investimentos tão necessários, dando ênfase a falta de investimentos aos alunos que frequentam o AEE - Atendimento Educacional Especializado e que são contabilizados duas vezes e de como essa falta de investimentos acaba contribuindo para a precarização da Educação:

Conforme o Decreto<sup>31</sup>, a função do AEE segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujas atividades devem ser ofertadas no contra turno dos estudantes, sendo realizadas prioritariamente em Sala de Recursos, assim como deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Quanto ao financiamento, os estudantes PAEE que frequentam o AEE serão duplamente contabilizados no FUNDEB, quando tiverem matrícula na classe comum e no AEE. Este decreto nos permite problematizar: se os estudantes PAEE com atendimento tanto na classe comum e na Sala de Recursos são contabilizados duplamente, por que a pouca oferta deste atendimento nas Unidades Escolares? E quando existe, onde estão os recursos para adquirir os materiais e tecnologias necessárias para que o trabalho seja realizado com sucesso? O reconhecimento da fragilidade da operacionalização do AEE nas Unidades escolares é gritante, visto que uma educação impotente, sem interesse democrático, não remete a uma educação emancipatória. Becker, citado por Adorno (2012, p.157), sinaliza a barbárie muito presente no sistema educacional. “‘O que é possível à educação?’ Sempre nos defrontamos com o problema de, até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação que, por sua vez, provocam indiretamente a barbárie.” (CABRAL, 2018, p.74)

Percebi que o olhar de quem está fisicamente dentro da escola, no caso estudantes, funcionários e professores pode ser diferente do olhar de quem está fora dessa escola. Poucos dos entrevistados do primeiro grupo (estudantes, funcionários e professores) citaram a questão do transporte escolar como suporte fornecido pela SME/Prefeitura ou como ferramenta que auxilie a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa questão foi apontada pela primeira mãe entrevistada, ao perguntarmos: “Você observa que na escola Anton, são desenvolvidas ações para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Você acredita que a Escola pense nos estudantes público-alvo da Educação Especial, ou eles são só mais “um” na escola? ” A resposta foi a seguinte: “Deve pensar sim, porque eu vejo só na saída. Eu vejo o **transporte**<sup>32</sup>, as professoras, então devem pensar sim”. (Mãe de estudante Ísis). Adorno (2012, p. 116) aponta que “[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto”.

Observa-se, portanto, a partir das falas dos entrevistados e dos documentos da EMAD, que foram analisados, que é atribuído às Políticas Públicas (representadas pelas atuações e investimentos dos Governos Federais e Municipais) um papel de muita importância e impacto (tanto negativo quanto positivo) direto na Educação.

---

<sup>31</sup>Decreto Legislativo nº 186, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008

<sup>32</sup> A Prefeitura fornece transporte para os estudantes público-alvo da Educação Especial, nos horários de entrada e saída o motorista contratado pela Prefeitura busca os alunos com uma Van.

### **Gestão democrática, um caminho para a humanização na escola**

Essa categoria pretende desvelar se a gestão da EMAD e a gestão das demais escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias podem ser o caminho para uma Escola mais humana que leve à desbarbarização do ensino e da sociedade.

Sobre a gestão democrática, todos os participantes demonstraram que consideram a gestão da EMAD democrática. No entanto, embora vejam a eleição para diretores no Município de Duque de Caxias como uma vitória, uma conquista, acreditam que a eleição não garante que a gestão torne-se democrática apenas por esse fator. Acreditam que muitos são os fatores que intervêm nesse processo. Relataram ainda que o diálogo e a vontade de dialogar dos gestores é um dos grandes elementos que garante que muitas vozes sejam ouvidas.

Essa questão do diálogo nos remete ao pensamento de Adorno que nos lembra da importância de pensarmos a democracia como algo “nosso” e não alheio a nossa existência. Ao dialogar, ao ouvir as vozes da comunidade, ao aceitar seus questionamentos, sugestões, críticas, tornando a comunidade escolar parte do processo, a gestão está tentando estabelecer uma realidade democrática e emancipadora, o que não é uma tarefa fácil, pois os indivíduos tendem, conforme Adorno preconiza, a pensar a democracia como algo externo a eles:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. (ADORNO, 1995, p. 35)

Ouvir, dialogar, escutar e estar aberto as reivindicações da comunidade, foram os fatores considerados mais importantes na gestão da EMAD como exemplificam as falas seguintes:

“É ouvir a escola como um todo, não é o meu querer, mas sim a gente estar aberto a ouvir várias possibilidades.” (Orientadora pedagógica Rosa)

“Sim, como eu falei, se o profissional trabalha em uma unidade que ele não tenha diálogo, receptividade, ele já tem a autocensura, de repente já intimida, intimida ele levantar algumas questões, no atendimento, assim como no atendimento geral e especialmente no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.” (Orientador pedagógico Lírio)

“Sim, seria hipocrisia<sup>33</sup> minha falar que não. (Sobre ser ouvido pela direção e equipe). Quando (Você quando precisa conversar, é fácil vir na direção?) Demais, eu venho praticamente todo dia.” (aluno Alyssum)

“Às vezes é difícil né (falar com a direção ou equipe), porque às vezes você quer conversar como uma pessoa, mas não é o dia dela estar na escola ou está em outra escola resolvendo outros assuntos mas se elas estiverem na Escola então a gente chega e conversa. Não tem essa de não atender a gente, é só chegar e conversar”. (Aluna Babiana)

“Acho, muito fácil, a equipe toda são pessoas como nós, porque eu sou da faxina e eu poderia me sentir mal de chegar para conversar, mas não, eu me sinto muito bem, a gente chama, eles ouvem, conversam, quando é um problema que tem que resolver com a equipe toda da limpeza, não tem “ah, não posso agora”, eles sentam, conversam. Aqui a escola Anton é uma segunda casa para a gente, a direção toda é ótima para conversar.” (Funcionária Magnólia)

Ao analisarmos as falas acima, recorro novamente a Adorno (1995) que nos lembra da importância de cada indivíduo ser emancipado, o que é uma construção constante a partir do amadurecimento individual em confronto com as condições existentes na sociedade.

A própria falta de emancipação e convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, procura se livrar apelando a sua condição de teenager adolescente. O grotesco numa tal argumentação revela uma flagrante contradição na consciência. As pessoas que nestes termos procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as solidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. (ADORNO, 1995, p. 34-35)

Sobre a relação entre gestão e o trabalho específico para/com estudantes público-alvo da Educação Especial:

“Nós somos mais um grupo nessa batalha, principalmente direção e equipe pedagógica, nós temos um instrumento na mão que é o acesso as autoridades, que tem que garantir isso dentro da escola, e a gente atua sendo esse instrumento e buscando fazer valer esse direito, que é o que a gente vai fazer agora, buscando mais um professor para a sala de recursos, montar mais uma turma para atender essas crianças?” (Vice-diretora Margarida)

“De que modo a gestão da escola pode contribuir para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Eu acho que sendo um interlocutor, é um profissional na estrutura administrativa e pedagógica da unidade que tem uma entrada dentro dos órgãos do sistema, eu acho que nesse sentido, se ele se colocar

---

<sup>33</sup> Acredito que ele falou que seria hipocrisia dizer que não porque o aluno Lupino diariamente vai até a direção dar boa tarde, conversar, contar piadas, pedir lápis, oferecer balas.



como um representante da escola nessas instâncias sistêmicas, eu acho que ele cumpre bem a sua função, não é um menino de recado, é alguém que também está aqui, tem um conhecimento pedagógico, pode contribuir com a sua discussão, com seu conhecimento, viabilizando uma série de coisas, mas também de forma distinta dos demais ele tem esse trânsito nos órgãos centrais do sistema e pode dar visibilidade a essas demandas.” (Orientador pedagógico Lírio)

“A inclusão só vai acontecer se houve uma abertura porque quando você trabalha com pessoas que não estão com a disposição igual ou pelo menos linear a sua, o trabalho não acontece e a gestão que ajuda o professor a gerenciar todas as questões, um aluno com deficiência por exemplo aqui, eu já tive aluna que a mesa, a carteira quebrou, uma carteira para uma pessoa cadeirante que tem todo um ajuste. E aí qual é o papel da direção? Não é meu papel, existe um agente para isso eu vou adicionar ele eu acionei e aconteceu. Foi resolvido de forma satisfatória. Logo se providenciou, fez-se um requerimento, o agente de apoio a gente já pedia a 10 anos, qual foi o papel do gestor nesse momento? Ele não desistiu, em 10 anos a gente continuou pedindo até vir. Então, acontece, não no tempo que a gente queria, mas imagina se não tem, as pessoas para gerenciar isso, porque é o gestor, tem que ter, a gestão tem que ser presente, atuante dentro do possível, tem que existir uma boa comunicação, a questão da escolha, porque você escolheu, você tem uma abertura muito maior, a escola não é igual uma empresa, que chega um auditor, alguém de fora, não vai rolar, tem que ter uma relação de confiança, então esse é um fator que o gestor pode e deve ter”. (Professora Semânia)

Sobre as falas acima, recorro à Glat e Blanco (2007, p.16) que nos lembram da importância da Gestão e a interação entre todos os setores da escola para tornar a escola realmente inclusiva: “Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. ”

Sobre experiências negativas com gestão não democrática em outras Escolas:

“Olha, o meu diretamente, o desenvolvimento não, mas porque eu sempre fui uma pessoa que batalhei pelo meu resultado, eu diria que uma escola com gestão não democrática me trouxe mais trabalho, eu tive que batalhar mais, por uma coisa que seria óbvio, pelo desenvolvimento do meu trabalho, pela evolução dos meus alunos, então isso me causou desgaste, mas não chegou a me impedir porque eu nunca aceitei muito passivamente”. (Professora Malva)

“Como eu falei, eu já, uma gestão não democrática, era não só não democrática, porque uma direção eleita também pode não ser democrática, mas a gestão não era eleita nem democrática, então me trouxe muitos transtornos, muita luta para desenvolver meu trabalho, optei até por uma escola que eu tinha menos tempo, optei por perder gratificações que eu já tinha, mas que eu preferi sair. ” (Vice-diretora Margarida)

“No meu caso especificamente chegou até um nível de perseguição, ela tinha uma preocupação que eu pudesse substituí-la na direção, pelo trânsito que eu tinha entre os professores, no meu caso acho que foi até um caso extremo, mas de um modo geral eu acho que é a falta de liberdade de você desenvolver a atividade pedagógica, se posicionar nos fóruns de construção de planejamento, de pensar a escola, então acho que de um modo geral você trabalha com uma gestão não democrática, mais do que a

censura, a própria autocensura dos profissionais seja mais prejudicial, essa intimidação faz com que o professor perde a liberdade, sua autonomia para exercer sua atividade pedagógica.” (Orientador Lírio)

Ao analisar as falas sobre experiências negativas com gestões não democráticas, percebemos que, muitas vezes, a questão da autoridade que o gestor possui em uma unidade escolar muitas vezes é exercida com um comportamento autoritário, o que, segundo Adorno, (1995) é uma forma de violência que conduz à barbárie:

Como alguém que pensa psicologicamente, isto parece-me ser quase uma obviedade. Isto deve-se a que a perpetuação da barbárie na educação e mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente as agressões, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e a formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização. (ADORNO, 1995, p.165-166)

Sobre o processo eleitoral e as eleições para diretores:

“Eu acho uma boa (a eleição para diretores escolares na EMAD), a gente participa um pouco da democracia. É importante para os estudantes, se a gente votou para o grêmio a gente pode votar para diretor também.” (Aluno Alyssum)

“Eu acho importante, porque a gente está elegendo alguém que a gente já conhece. O ruim é que não pode ficar muito tempo né.”<sup>34</sup> (mãe de aluno Ísis)

“Eu acho que foram processos que buscaram essa questão de você legitimar a direção junto à comunidade, por meio de um processo de consulta, nesse sentido, ele não é determinante, mas é um passo importante, para esse processo de democratização da gestão da escola. Nesse sentido eu acho que foi um aprendizado e a gente continua nesse processo e está na eminência de ter uma nova eleição, tem um dado, mas aí não é mais olhando a escola e sim a rede, eu acho que tem sinalizado que temos problemas com as direções, há desistências de alguns diretores, várias escolas que inclusive não teve dentro do seu corpo de profissionais, profissionais interessados em participar do processo, isso é uma coisa muito interessante, acende um sinal de alerta amarelo, que acho que caberia investigar, quais são as razões, já que se tem por premissa por gestão democrática, aliás é uma reivindicação histórica da categoria, enquanto elemento da gestão democrática, então, essa apatia, esse desinteresse eu acho que isso é uma contradição eminente a esse processo de gestão democrática, a questão da eleição”. (Orientador Lírio)

---

<sup>34</sup> A mãe se referiu ao fato de que a legislação que trata da eleição de Diretores não permite a reeleição por mais de dois mandatos e no entendimento da Comissão Eleitoral os Vice-Diretores não podem concorrer ao cargo de Diretores se atuaram como Vice em dois mandatos, a legislação não especifica isso, mas esse foi o entendimento da Comissão Eleitoral o que gerou muita insatisfação na EMAD.

“Foi um resultado de muita luta, a gente acompanhou durante muitos anos, a categoria querendo essa conquista de ter a eleição para diretores, e foi um marco a gente vê a comunidade escolar poder optar sobre quem veria a fazer a gestão.” (Professora Malva).

“Acho sim, porque o aluno e os pais, eles têm que participar disso, porque afinal de contas a escola é deles, não é do professor, diretor, é do aluno e dos pais de alunos, até porque, eu como mãe de aluno também, eu acho que os pais têm que participar para escolher a direção, a família está muito em contato com a direção da escola, sempre, então tem que haver essa eleição sim, para que os pais possam escolher quem vai ajudar no dia-a-dia com as crianças”. (Funcionária Magnólia)

É importante lembrar que a eleição por si só não resolve as questões existentes na escola e que o diretor eleito nem sempre é um indivíduo democrático, apesar de sua escolha ser fruto de um processo democrático. Adorno nos esclarece sobre o processo de escolha:

‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável minoridade’. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 1995, p. 69)

Recorro também às palavras de Paro (2003) para lembrar que a eleição por si só não garante que o gestor eleito seria o indivíduo mais adequado à função:

A incipiente prática política existente nas escolas faz com que muitas pessoas se coloquem contra a eleição de diretores com receio de que, assim, sejam escolhidas precisamente as pessoas mais conservadoras e demagógicas, que não tenham escrúpulos em manipular os eleitores. O ex-assessor da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, anteriormente citado, diz que antes das eleições havia manifestações de pessoas que receavam que os candidatos viessem com promessa demagógicas e a alegação de que o aluno iria votar no professor “bonzinho”; ele mesmo concorda que houve realmente fatos concretos: boa parte dos escolhidos eram professores de Educação Física, que tinham um contato muito vivo com seus alunos. Mas ele argumentava: “como em toda democracia, e especialmente como a nossa, os oportunistas, os demagogos, chegam à luz, mas aí é que está o exercício, o interessante; o jogo democrático é exatamente isso.” (PARO, 2003, p.34-34)

Ao ser perguntado se com as eleições para diretores mais vozes seriam ouvidas:

“Não necessariamente, porque eu já participei de alguns processos democráticos, mas bem complexos mesmo, então não necessariamente a eleição não garante que todos serão ouvidos ou que todos aceitem o resultado do voto, isso é bem complexo”. (Professor Gerânio)

“Eu acho que a gente tem os dois lados da moeda, você pode ter tanto aquele populismo que pode fazer com que a pessoa tenha um bom transito, mas indiscutivelmente, quando uma pessoa se submete a um processo de eleição, possibilita, não determina que tenha uma gestão democrática, mas é mais um instrumento que possa chegar a ter uma gestão democrática, efetivamente

democrática, junto com outras medidas e estratégias. É um facilitador, mas não determina.” (Orientador Lírio)

“Ah, com certeza. Porque o olhar só de quem está dentro da escola é pouco, eu acho que a comunidade traz essa força, movimenta a escola.” (Professora Malva)

“Eu acho que tudo que a escola faz em uma escola que tem uma direção eleita, tem outro tem outro respaldo, a gente tem uma diferença na frase, eu tenho, eu devo, eu preciso e eu quero. Então acho que a diferença de quando você tem uma um ambiente que a gestão foi escolhida você disse “eu quero”, você não disse “eu devo” essa é minha opinião”. (Professora Semânia)

No entanto, como foi falado anteriormente, embora os entrevistados considerem a eleição para diretores importante, não é, na opinião deles, apenas a eleição que faz com que o gestor seja democrático. Essa característica (de ser um ser democrático) pode acontecer independente de um processo eleitoral ou de uma indicação política. No caso específico da EMAD, a atual diretora é uma diretora eleita em dois pleitos e já era diretora anteriormente às eleições no município, tendo sido indicada pela SME. A vice-diretora Margarida fala um pouco sobre isso:

“A gente tem essa experiência aqui. Nós temos uma diretora que, antes chegou indicada politicamente e sempre fez um bom trabalho. Sempre foi atuante, de boas ideias e que hoje é nossa diretora eleita, que continua atuando muito bem e tem o respeito de todos na escola. Eu acho que a indicação tem dois lados, assim como a eleição, vai depender do profissional que está ali. Agora, eu não vou dizer que, por isso, para mim tanto faz, a eleição ou a indicação. Eu não vejo assim. A eleição para mim é importante, porque faz parte do que eu acredito, de um ideal que eu acredito em uma gestão democrática, que é um princípio que eu defendo. Então, para mim, a gestão eleita é que representa a gestão democrática.” (Vice-diretora Margarida)

A gestão democrática interfere no cotidiano escolar e isso aparece refletido na fala dos entrevistados. Autonomia e gestão são elementos importantíssimos em uma escola para que o trabalho pedagógico caminhe, para Gadotti:

A **autonomia** e a **gestão democrática** da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma **mudança de mentalidade** de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, p. 2)

Portanto, uma gestão democrática não depende somente do gestor, do diretor. É necessário que todos os membros da comunidade escolar atuem para garantir que a escola seja um espaço vivo de transformação social.

O grande diferencial no trabalho dos gestores da EMAD é a abertura para o diálogo, a transparência nas ações e a forma humana com que atuam com a comunidade escolar. Isso pode ser explicado pelas falas das Professoras Malva, Funcionária Magnólia e quando perguntado: **“De que modo a gestão da escola e dos gestores escolares podem contribuir no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola?”**

“Eu acredito muito no diálogo, e assim, na prestação de contas também, nas reuniões do conselho escolar e nas outras reuniões que tem ao longo do ano, com os pais também e com os professores, permite que essa gestão beneficie a inclusão e isso certamente acontece na Anton.” (Professora Malva)

“Eu acho que sim, que essa facilidade de conversar acaba interferindo no atendimento das crianças com deficiência de forma positiva, porque eles se sentem seguros na escola, até por ter essa facilidade de chegar à direção, não tem que passar por duas, três pessoas até chegar na direção, eles têm acesso a todos os funcionários da escola, o apoio, a cozinha, os secretários, a direção, eles têm esse vínculo com todo mundo, eles tem esse livre acesso à escola, eu acho que a escola é uma segunda casa para eles”. (Funcionária Magnólia).

Essa categoria nos fala da importância do diálogo. Adorno nos alerta:

Prefiro encerrar a conversa sugerindo a atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas a potência avassaladora do existente e parecem condenadas a impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter está impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1995, p. 185)

Portanto, se pretendemos uma escola que promova a democratização do ensino e a humanização, o diálogo e os processos de escuta de toda a comunidade escolar são elementos essenciais nos processos de gestão para essa escola.

### **Inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EMAD**

Esta categoria contempla a investigação sobre o que pensam/sabem os sujeitos de estudo sobre o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, sobretudo, na Escola Municipal Anton Dworsak.

A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial é um elemento que ainda é cercado por contradições, mas também abrange aspectos que muitas vezes não são considerados, por exemplo, para a Professora Semânia atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial (como preconizam as Políticas Públicas) é também uma forma de resistência, uma forma de luta, como explica ela;

“Eu acho em primeiro lugar, é uma presença de resistência, a gente vê que eles estão aqui, a maioria não falta, quando ele falta, é um problema social que a gente não dá conta, falta um responsável para trazer ou o transporte tem algum problema, que não funciona de uma maneira que não dê conta dessa demanda da gente. Mas tirando isso, são alunos que a presença deles aqui é constante, eles mudaram o cenário da escola, a escola virou uma referência de espaço que aceita alunos com alguma deficiência, isso é um privilégio, a gente tem essa abertura, somos reconhecidos por isso na secretaria de educação, quando eu relato casos daqui para pessoas de outras áreas da vida, até pessoas de outro nível social, elas ficam surpresas “isso existe na escola pública?”, eu falo “existe, apesar de todas as mazelas que a gente tem”. (Professora Semânia)

Essa fala da professora Semânia nos remete ao pensamento de Adorno (1995) para quem não existe emancipação sem uma educação de luta:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

Essa luta cotidiana pela inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial contribui para a emancipação deles e para o crescimento de todos, pois é fruto de uma reflexão e atuação contra a lógica do capital, sempre excludente. Como nos mostra Costa (2002):

Considerando a importância atribuída por Adorno à autorreflexão crítica, essa representa um elemento fundamental na luta pela emancipação das pessoas com deficiência, pois, tomando por base à autorreflexão, essas pessoas podem ser esclarecidas a respeito de sua situação como diferentes, no contexto de exploração e subordinação burguesa. Não apenas as pessoas deficientes, mas, também, aquelas que segregam precisam de autorreflexão. Portanto, a autorreflexão torna-se uma ferramenta para iluminar os dominados (no caso, os deficientes) no resgate dos elementos de classe, contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens, no decorrer dos tempos. Serviria, também, para orientá-los à consequente ação transformadora, exigência da própria reflexão crítica. (COSTA, 2002, p.41)

E na fala da aluna Babiana:

“Pode né, porque é uma escola pública, e nem todas as escolas que eu vejo matriculam pessoas deficientes, essas coisas, pelo menos na nossa escola eu vejo que vocês dão oportunidade deles aprenderem a ler, a escrever.” (Aluna Babiana)

A aluna Babiana, ao relatar que a EMAD oferece oportunidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial de serem matriculados, estudarem e adquirirem conhecimentos formais, nos remete às palavras de Damasceno (2006), ao relatar que ao se libertar das amarras do pensamento (no caso em questão as amarras dos pensamentos excludentes e segregadores) o indivíduo se liberta ao mesmo tempo em que se torna libertador:

O que nos é trazido à reflexão por Adorno é que a democracia se constitui, no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, significa reconhecer que só através da reflexão e autorreflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência. E, posso acrescentar que aquele que consegue vencer as suas próprias amarras do pensamento, é capaz de se tornar um libertador de outras consciências, sobretudo na relação entre professores e estudantes. (DAMASCENO, p. 45.)

Foi perguntado aos participantes, que “conselhos” eles dariam aos professores que trabalham com os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois, uma vez que se assume que a EMAD tem um diferencial no atendimento a esses, é de se esperar que os membros da escola tenham informações relevantes a oferecer. Sobre isso, destacamos três falas:

“Se informar, conhecer, qual tipo de deficiência, as estratégias para atuar com aquele tipo de aluno com esse tipo de deficiência.” (Orientador pedagógico Lírio)

“Conselho? Eu não se usaria essa a palavra, mas eu acho que como ser humano é importante abraçar, acolher, se importar, porque eu sempre falo que a escola é do aluno, então a gente precisa alcançar as necessidades do aluno, entender para aperfeiçoar nossa prática pedagógica.” (Professora Malva)

“Para sempre oferecer o melhor que puder, não tratar aquela pessoa independente da deficiência que ela tenha, as vezes o não é só deficiente, ele é eficiente também, as vezes o aluno eficiente também não é acolhido, então a gente precisa oferecer o nosso melhor, e esse melhor é essa pessoa estar feliz, quando a gente está bem em algum ambiente, isso qualquer um de nós, a gente produz, a gente está ali com alegria, a gente quer fazer algo, participar, estar junto, e eu acredito nessa parceria da escola, que é um ambiente que para muitas crianças, é o único que ela tem, especialmente falando de crianças de uma classe mais pobre, de uma série de carências em setores de saúde, talvez até carência nesse campo social também, as vezes o social dessa pessoa é só a escola e igreja no máximo, porque essa pessoa é rejeitada em outros ambientes, então é importante que essa pessoa seja feliz onde ela está, e é algo que eu defendo na minha sala de aula, o aluno deve produzir pedagogicamente? Deve, e eu devo oferecer isso a ele, mas ele também tem que estar feliz, ele tem que ver utilidade, sentir que ele está dentro do mundo, o que ele está aprendendo não é só da escola, ele tem que ouvir aqui coisas que estão rolando lá fora, para ele fazer também as conexões dele.” (Professora Soraia)

Retornando à questão que se assume nesse trabalho de que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular não traz benefícios somente para esses estudantes, mas também para os estudantes sem deficiência, foi relatado pelos entrevistados que:

“Certamente, isso é observável né, a receptividade desses alunos nas turmas regulares, é um fator que sobressai na nossa observação da realidade deles, a aceitação, inclusive, quanto mais novos eles têm contato com essa diversidade, eu acho que mais isso facilita a socialização.” (Orientador pedagógico Lírio)

“Sim, ela é benéfica tanto para quem participa, interage com os alunos, que são inclusos, quanto para a família dos alunos que são inclusos. (...) Muito, esse ano foi exemplo disso, porque geralmente uma turma de 5º ano tem muitos conflitos, são pré-adolescentes, tem muitos meninos na escola, é uma característica da Escola Anton e assim, essa turma é em relação a tolerância ela é nível 8, porque ela ouve melhor, ela tem esse período de tempo para adaptar melhor as atividades, porque a gente precisa sempre estar olhando para o Jean e o Kauã<sup>35</sup>.” (Professora Malva)

“Com certeza, aliás eu acho que é o currículo da escola do futuro, se eu como professora aprendo com eles, aprendo muito, a gente melhora como pessoa, como ser humano e o currículo hoje no mundo que estamos vivendo, com tantos problemas sociais, tantas pessoas com distúrbios que não existiam antes, os distúrbios emocionais estão crescendo, quando a gente consegue só com a convivência com uma pessoa com deficiência, se melhorar, eu estou vendo que eles estão acrescentando ao currículo e adaptar o nosso currículo atual para eles é um privilégio nosso, nós somos os cientistas, a gente tem que dar conta, não é só a gente, não é só o professor, tem que ter uma estrutura para essas pessoas, mas nós temos a chance de sermos melhores e eles nos ensinam a ser melhores seres humanos, a ter real respeito, empatia, a gente está num mundo de muitas fobias, homofobia, gordofobia e etc. Essa pessoa no meio da escola, ela rompe essas barreiras, eles tem muitos limites, mas uma coisa que eu observo, eles não tem essa dificuldade de respeitar o outro, eles são desrespeitados, mas eles continuam lineares, eles tem o ritmo deles de vida, a maioria e dá bem com todo mundo, é uma realidade de onde eu trabalho, é uma felicidade que eu tenho. E eu vejo que os outros alunos acolhem eles, protegem eles, eles entendem que eles têm aquela pessoa que tem um funcionamento diferenciado, mas de forma alguma excluem eles, é uma lição que eles levam para a vida.” (Professora Semânia)

“Vejo, sim. Porque eles precisam muito mais, do apoio, da direção, do porteiro do que as outras crianças, porque eles sempre precisam de alguma coisa. Então a gente está sempre pronta para ajudar, o apoio, o porteiro, as meninas da cozinha, é um todo ajudando-os, eu vejo sim.” (**Considerando que na escola temos estudantes público-alvo da Educação Especial, como você percebe o atendimento desses estudantes, você percebe que os professores e funcionários tem interesse, afetividade, motivação, com esses estudantes?**) Tem sim, a gente pega até mais amor a essas crianças, porque eles estão sempre precisando da gente, as vezes não precisam, eles vêm, chegam, tentam conversar, os que não conseguem muito, mas estão sempre perto, então a gente percebe que eles precisam mais da nossa ajuda que os ditos normais né”. (Funcionária Magnólia)

---

<sup>35</sup> Estudantes público-alvo da Educação Especial que estudam no Ensino Regular, o Jean é autista e o Kauã é Deficiente Intelectual severo.



Esse crescimento de todos, a partir da convivência com os estudantes público-alvo da Educação Especial, tem o potencial de nos conduzir à verdadeira democracia. Como é explicado por Damasceno (2006):

Ou seja, na concepção do autor, é reforçada a idéia de que a escola inclusiva é o espaço da convivência da diversidade, da tolerância, da construção do sentido do que é verdadeiramente democracia. É a escola onde todos têm seu lugar. Acolhedora dos estudantes e professores, e que tem muito a nos ensinar em termos de se repensar a estrutura social e a formação para além da reprodução do sistema totalizador. (Damasceno, 2006, p. 63)

Quando os entrevistados falam que todos ganham com uma Educação Inclusiva, nos remetemos ao pensamento de Adorno (1995) que nos fala de uma Educação que seja mais do que molda-los para que aceitem e assumam um papel na sociedade do jeito que ela se encontra, e sim em uma educação que transforme o indivíduo:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p.141).

Alguns participantes das entrevistas destacaram histórias que aconteceram no cotidiano da EMAD e que podem ser bons exemplos de inclusão positiva:

“Aí eu tenho que contar a história do Kauã, do dia do aniversário do Kauã. A turma quis fazer uma festa para o Kauã, ele é um aluno que tem 13 anos, ele além de ter autismo ele tem outras especificidades no perfil dele. Ele comemorou com a escola toda, ele queria levar o bolo para a diretora, para orientadora, para o porteiro, para a cozinheira, para ele a escola são todos que participam da vida dele, e é muito forte esse conceito vindo de um aluno que talvez para alguns, não veem a necessidade dele estar dentro de sala de aula junto com alunos ditos normais, mas ele se destaca por essa interação que ele tem.” (Professora Malva)

“Sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial eu penso que faz da nossa escola uma referência, boa, na comunidade, e que a gente faz uma diferença muito grande na vida dessas crianças, nós tivemos muitos exemplos de evolução, muitos exemplos de crianças que venceram até as suas limitações, nós tivemos por exemplo o Hélio, que foi um aluno nosso autista, que passou para o Pedro II, nós tivemos a Thais que superou muita coisa desde que ela chegou aqui, a gente pôde ver a evolução da Thais, inclusive nas limitações dela, de como ela cresceu, a gente aprendeu com ela também, de como ela conseguiu se alfabetizar, o Everton que sequer conseguia falar, mas ele aprendeu a ler, e a gente viu isso acontecer ele aprendeu a ler, ele era um dos nossos melhores leitores aqui da nossa sala de leitura, ele conhecia tudo.” (Vice-Diretora Margarida)

“Tem uma história que eu me lembro de um aluno que estudou aqui se ela não era autista o nome dele é Hélio, um dos casos né. O Hélio era um estudante que ele não conseguia copiar do quadro, ele tinha muita dificuldade para escrever, mas era um menino extremamente inteligente e os professores tinham essa dificuldade por ele não copiar do quadro; as avaliações eram feitas de múltipla escolha para ele. Esse aluno, na época, ele chegou no nono ano e na época a FUNDEC, Fundação aqui de Duque de Caxias, Fundação de Desenvolvimento Educacional de Duque de Caxias, ela todo ano fazia um curso preparatório para esses alunos que saíam do nono ano para prestar concurso para as escolas e institutos das escolas Federais e na época o nono ano era uma turma pequena e eu encaminhei toda turma para fazer esse curso e eu lembro que uns oito alunos foram, era lá em Caxias, no centro, bem distante daqui, o curso e eu longo do ano todos esses alunos foram desistindo, o único que permaneceu foi o Hélio e no final do ano o ele foi o único aluno da escola e um dos primeiros classificados no Instituto Federal e eu fiquei muito feliz com esse resultado, eu lembro também que quando fizemos uma passeio na Ilha Fiscal, a guia explicando a turma ficava prestando atenção na paisagem, enquanto que o Hélio prestava atenção na guia e fazia perguntas inteligentíssimas umas perguntas que deixaram a própria guia às vezes embarçada em responder e isso ficou muito marcado para mim, que por ele ser um garoto autista, um garoto que quase não se comunicavam com os colegas dele, que estava sempre no cantinho dele, ele não interagiu com grupo falava muito pouco com os professores. Mas a gente não entendia que ele tudo que estava acontecendo aqui não era à toa o Hélio estava aprendendo de fato estava se transformando e quando ele passou para esse Instituto Federal a mãe dele veio aqui, agradecer né, a gente agradecer a escola por tudo que fez pelo filho dela que veio chorando para uma criança que entrou aqui no primeiro ano ele nunca ficou retido por que ele tinha né, esse conhecimento ele não tinha dificuldade de aprendizagem a dificuldade dele era outra na relação na escrita dificuldade que de repente professores poderiam colocar como obstáculos mas ele conseguiu sair da escola passou, não tive notícia dele depois desse curso que ele for Ensino Médio. Mas eu acredito que ele tenha se dado muito bem, e tem o Felipe Arcanjo que foi um menino também que estudou na escola na sala de recursos e que hoje a gente abre o Facebook viu o Felipe com tanta dificuldade que teve de relacionamento dentro da escola hoje no quadro pertencendo a força das Forças Armadas, em muitos casos a gente vai lembrar a gente vai lembrar de outros casos, mas esses dois assim foram casos que eu não me esqueço que foram dois casos assim sucesso mesmo”. (Diretora Ruélia)

Nem sempre as experiências são positivas, mas também se aprende com os erros, com a reflexão, como pontuou o aluno Alyssum:

“Posso contar um momento ruim? Quando eu e Caetano fomos para a diretoria, para a sala dos professores e ele teve uma convulsão, ele ficou se debatendo. (**Você sentiu o que? Você ficou com medo dele morrer?**) Uhum., Tristeza também né, porque não era para ele ter ido para a diretoria, porque era eu e mais um garoto, aí ele foi se meter, aí o professor trouxe a gente para a diretoria, a gente ficou conversando, a professora de português Verônica olhou para ele e perguntou o que ele tinha, ele não respondeu e teve aquilo. (**Você achou que alguém teve culpa, ou não<sup>36</sup>?**) Sim, Eu e o outro moleque, porque a gente estava falando para ele não se meter, ele se meteu, ainda bem que não aconteceu nada com ele.” (Aluno Alyssum).

Essa fala do aluno Alyssum no remete ao pensamento de Adorno que esclarece que é necessário não apenas a tomada de consciência, mas a mudança nas atitudes:

---

<sup>36</sup> Fiz essa pergunta porque no momento que o fato aconteceu eu estava presente, pensei que o estudante Lupino atribuiu a culpa ao professor que chamou a atenção do aluno.

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995, p. 165)

Ainda sobre aprender com os erros é necessário lembrar que as práticas inclusivas e a educação, em uma perspectiva inclusiva, são práticas inovadoras e uma perspectiva recente e como toda inovação. Iremos aprendendo durante o processo e erros acontecerão, não devendo ser encarados de forma negativa, mas como elementos importantes do processo de inclusão. Aprenderemos com esses erros, se eles nos levarem a autorreflexão e, conseqüentemente, a mudanças de atitudes e de paradigmas. Damasceno (2006) nos chama a atenção para a adaptação nesse processo:

Ou seja, Adorno ao concordar com Becker, esclarece que não é possível, no atual estágio civilizatório, negar a adaptação pela educação em prol da emancipação. É necessário primeiramente adaptar-se às demandas sociais vigentes para posteriormente emancipar-se, para não se alienar de si mesmo, sobretudo por intermédio da reflexão crítica sobre as condições objetivas sociais. (DAMASCENO, 2006, p.52)

Um pouco antes na entrevista, o aluno Alyssum havia pontuado o quanto gostava de estudar na EMAD, única escola aonde ele fez amigos, o que ressalta o peso que teve ele acreditar que, com seu comportamento, um amigo foi prejudicado; o que nos leva a pensar o quanto a convivência de todos os estudantes (público-alvo da Educação Especial ou não) apresenta um potencial emancipador e humanizador.

### **Conselho escolar, grêmios escolares e reuniões de pais e responsáveis como ferramentas de democratização do ensino**

Essa categoria pretende apresentar como o Conselho Escolar, o Grêmios Estudantil e as reuniões de pais e responsáveis podem ser um caminho para a democratização do ensino e impulsionar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Uma vez que elencamos que o Conselho Escolar é uma boa representatividade da comunidade escolar da EMAD, acreditamos ser importante apresentar como eles vêm acontecendo e o que pensam os entrevistados sobre a suas existências e atuações.

Para os entrevistados, o Conselho Escolar da EMAD é atuante, mas ainda se encontra no estágio de entender suas reais possibilidades frente à realidade escolar. A Escola iniciou o

Conselho Escolar a partir de uma exigência burocrática – legal e, no seu cotidiano, vem aperfeiçoando estratégias para que o Conselho seja uma ferramenta importante na luta por uma escola democrática. É através da reflexão do que prevê a teoria e do que acontece na prática que se espera que isso aconteça. Cito aqui Damasceno (2015, p.152): “[...] partir da teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento nas palavras de Adorno, uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis”. Durante as entrevistas a vice-diretora Margarida fez uma importante reflexão sobre esse caminhar do Conselho Escolar na EMAD:

“Não, eu não acho que o Conselho Escolar da Anton seja atuante o tanto que deveria ser. E essa é uma realidade de toda a rede, porque eu lido com essa prestação de contas da escola, eu dependo da participação do Conselho Escolar porque toda essa aprovação, transparência, ela tem que ser acompanhada pelo Conselho Escolar e toda reunião, toda vez que eu tenho que apresentar alguma coisa é uma batalha para conseguir trazer o Conselho Escolar, para apresentar essa transparência para eles, coisa que a gente faz questão, porque essa transparência tem que existir, e a gente depende do Conselho Escolar, só que esse é um trabalho que a gente tem que avançar, tem que insistir (...) e sim eu penso que uma aproximação maior com a nossa comunidade, mas eu não digo uma aproximação que exija disponibiliza de muito tempo deles, porque eles reclamam muito disso, do trabalho e tal, eu estive pensando para o ano que vem para a gente conseguir ouvir esse pessoal, o que faz com que eles não queiram ou não tenham tempo de estar aqui dentro ajudando, ou conversando com a gente sobre o que eles gostariam de mexer, de melhorar, eu pensei em fazer algo que é muito comum, uma caixa de sugestões onde a gente vai procurando entender quais são as insatisfações. **(Talvez o desconhecimento, do que é o conselho?)** Não sei, para o conselheiro, para quem está atuando não, mas quem está fora talvez tenha um desconhecimento, mas para quem está no conselho a gente faz muito trabalho de esclarecimento, eu acho que tem mais coisa aí, a gente tem que entender.” (Vice-Diretora Margarida)

A diretora Ruélia, também fez uma análise, apontando o que precisa melhorar na atuação do Conselho Escolar:

“O conselho escolar também precisa ter uma participação diferente do que tem tido hoje nas escolas inclusive na Anton as pessoas não têm o desejo ou não conhecem o papel do Conselheiro escolar. Ele participa do Conselho como alguém que simplesmente tivesse que tomar ciência dos valores das verbas que chegam à escola e o trabalho do Conselho escolar vai muito além disso, ele deveria estar na escola para ajudar a pensar sobre a escola, que escola é essa que a gente quer, que escola é essa que nós temos, que escola é essa que a gente precisa e o Conselho ainda precisa caminhar muito, precisa amadurecer muito a sua ideia do que é ser participante do Conselho escolar. E u acho que ainda é um ganho que a gente não tem, que talvez a Rede não tenha, talvez seja uma realidade geral, mas é algo que eu acredito que seria muito importante muito bacana se a gente tivesse um Conselho atuante que sentasse, que tivesse proposta se tivesse meios né de influenciar a comunidade com trabalho deles principalmente dos alunos, dos pais de alunos dentro da escola”. (Diretora Ruélia)

Foi apontado como o Conselho auxilia na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e que a forma como o Conselho é composto, por representatividade dos

segmentos da comunidade escolar é importante para que todos os setores sejam ouvidos sem, no entanto, ter a turbulência de uma reunião geral:

“O banheiro mesmo foi trocado pelas crianças especial que a gente tinha uma aqui, que usava cadeira de rodas, eu acho que agora até saiu da escola. A Cida pegava a rampinha dali do portão, para ela que ela usava cadeira de rodas, então a Cida percebeu a necessidade da rampa, foi por isso que foi feita a rampa, foi tudo falado no conselho isso. **(Você acha que a escola que o acesso de pais e responsáveis da escola é necessário?)** Muitos não, porque da confusão, que ficam fala isso, uma fala aquilo, não entra em acordo o que é para fazer, poucas pessoas é o ideal, é melhor porque um falando dá para entender o que está falando, mas um monte de mães não, tá, aí começa aquela confusão, que é isso, que é aquilo. Está bom desse jeito que vocês estão fazendo, estão de parabéns, está ótimo”. (Gardênia – mãe de estudante)

“A gente leva muitas questões para essas reuniões, e dentro dessas questões muitas vezes está uma questão que afeta os estudantes público-alvo da Educação Especial seja uma obra do banheiro, seja na fachada da escola, no portão, tudo isso visando que o aluno cadeirante ou o aluno que necessite um apoio maior, esteja sendo atendido”. (Professora Malva)

Esse ano na EMAD foi criado o Grêmio Estudantil. Todos os estudantes do 2º. Segmento do Ensino Fundamental foram convidados a participarem. Foram feitos quatro encontros, dos quais participei tanto como pesquisadora como Orientadora Educacional da Escola. Nesses encontros tivemos alguns convidados para conversar com os alunos e explicar o que é um Grêmio Estudantil, e qual a sua função na Escola.

No primeiro encontro tivemos uma professora que veio palestrar sobre sua experiência com Grêmio Estudantil e explicou tudo o que era necessário para criar um grêmio: verificar quais estudantes desejavam participar, criar chapas, criar o nome do grêmio, fazer uma eleição transparente.

No segundo encontro tivemos dois estudantes de outras unidades escolares que palestraram sobre suas experiências com o Grêmio e de como isso modificou suas vidas

No terceiro encontro recebemos um professor, que também é membro do movimento sindical, e explicou como os grêmios surgiram historicamente e de como isso pode mudar a realidade, não somente da escola, mas também do País.

No quarto encontro escolheu-se o nome do Grêmio (Força Jovem) e estabeleceu-se o cronograma eleitoral: inscrição das chapas, divulgação das chapas e suas propostas, eleição e apuração.

A EMAD teve uma chapa única e muitos estudantes interessaram-se pelo Grêmio, participando das reuniões, inscrevendo-se na chapa, colaborando com a eleição. Em paralelo,

estavam acontecendo nas outras Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias o processo de criação dos Grêmios escolares, os passos eram comunicados à SME/DC e todos os encontros registrados em atas, o que deu legitimidade e legalidade ao processo.

A posse da Chapa eleita aconteceu com uma grande festa em um evento criado para essa posse. O Grêmio começou sua atuação já em 2019, logo após a posse, atuando na escola e representando a Escola num grande evento produzido pela SME/DC.

Sobre o Grêmio na EMAD os entrevistados disseram:

“Eu tento sempre fazer parte, eu participo do grêmio da escola. Sempre os projetos que são feitos na escola, eu tento articular minha área de educação física com o projeto da escola, tivemos um bom resultado para o grêmio escolar esse ano, nós fomos para uma gincana e ficamos em 3º. lugar de todas as escolas da Rede de Duque de Caxias, e não era uma tarefa apenas esportiva, e para os alunos foi fantástico. Marcaram a gente no Face, outros falaram que foi uma excelente despedida. (...). Eu não sei agora, porque o nosso grêmio é muito recente ainda, mas seria um momento de ponte para ser realizada, porque quando a comunidade está articulada com a escola, a escola consegue caminhar de uma forma melhor, então eu acho que o grêmio escolar poderia estar articulado com o Conselho Escolar. O grêmio escolar de Duque de Caxias está configurado de uma forma que eu acho muito importante, na outra rede nós temos um professor responsável, aqui não temos, aqui eu acabei meio que ficando, lá são só 4 alunos, aqui são aproximadamente 15, então nós podemos colocar uma demanda em um ou outro aluno, até em um pequeno grupo de alunos, enquanto na outra rede só o presidente ou o vice, aqui ele tem diretorias dentro do grêmio que poderiam atuar especificamente com isso, para suprir essas demandas, como a inclusão.” (Professor Gerânio)

“Na verdade, a gente sempre quis fazer o Grêmio né, na escola, e esse ano é que nós realmente nos empenhamos em fazer formação desse Grêmio e a gente acredita que o Grêmio na escola ele é um suporte em todas as instâncias da escola em todos os trabalhos da escola e o Grêmio ajuda escola a ficar viva e ajuda na questão da inclusão também né, porque o Grêmio é para isso né, para socializar mais ainda a escola. **(Como é que foi o processo como é que vocês fizeram foi um dia só teve reunião?)** Várias reuniões, trouxemos referências, alunos que já participavam de Grêmio né, estudantil em outras escolas, pessoas que organizam grêmios que fazem parte dessa organização até dentro da secretaria de educação e a partir daí nós fizemos todas as etapas da formação das Chapas da eleição até a posse do grêmio estudantil. **(E o número de alunos que participaram dessas reuniões, foi grande?)** De alunos sim, inclusive foi até surpreendente, porque muitos alunos que não queriam participar do grêmio diretamente, queriam participar da organização e formação do grêmio. Eles entenderam a importância.” (Vice-Diretora Margarida)

O aluno Alyssum relacionou a participação no Grêmio à eleição de diretores. Quando perguntado se era importante ter eleição para diretores na EMAD, sua resposta foi: “Sim, se a gente votou para o grêmio, a gente pode votar para diretor também.”

Para traçar uma análise sobre a importância da existência do grêmio escolar para a emancipação dos indivíduos, recorro à Becker (1995), que no livro “Educação e emancipação”, nos fala da importância da participação dos estudantes nas tomadas de decisão na escola como forma de motivação para os estudos e para perceber o resultado de sua participação nas tomadas de decisões:

Ao que me parece, neste aspecto uma das tarefas mais importantes na reforma da Escola e o fim da educação conforme um cânone estabelecido e a substituição deste cânone por uma oferta disciplinar muito diversificada, portanto, uma escola — conforme a expressão técnica — dotada de ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas. Todos os "jogos de emancipação", tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas. Tenho certeza que evidentemente também este sistema, quando utilizado do modo correspondente, pode se converter em fachada aparente e usado de fato como instância tecnocrática de seleção. Mas acredito que isto não é inevitável. Parece-me que nas manifestações frequentemente abstrusas da oposição estudantil existe atualmente um núcleo verdadeiro através do qual se poderia — bem, não quero dizer "apreende-la" —, mas ao qual se deveria dar a resposta verdadeira, oferecendo ao estudante com vontade de participar das decisões a chance de participar da definição de seu próprio currículo escolar objetivo. (ADORNO, 1995, p.181)

Sobre a atuação do Conselho Escolar, importância da atuação na escola e/ou inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial:

“Eu acho muito importante esse acesso a comunidade e a escola, esse processo, e até a incentivar os pais e alunos que estão em casa, esses pais passam esse problema de inclusão em casa, eu acho que essa receptividade dos alunos faz parte do que eles presenciam em casa, então eu acho que isso é muito bom, muito proveitoso, porque se eles vêm aceitando é porque em casa eles tem essa cultura de aceitação, isso porque também os pais também participam. E aqueles que não aceitam, passam a aceitar porque a maioria e eles não querem ficar diferentes daquilo.” (Professora Flordelis)

“A gente acaba vivendo na escola em função do que é urgente e deixa de fazer o que é importante, então nesse sentido a atividade do conselho é muito absorvida pelas questões administrativas e financeiras e a parte pedagógica acaba ficando uma lacuna, mas sem dúvida é um instrumento que pode viabilizar uma série de coisas, inclusive juntando ao que eu falei do diretor, ser mais um elemento de peso, nessa representatividade junto aos órgãos centrais.” (Orientador Lírio)

Paulo Freire em seu livro “Política e Educação” nos chama a atenção para a importância da presença dos pais no cotidiano escolar:

É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à

comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivíssimo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter *sua escola* virgem da presença ameaçadora de estranhos. (FREIRE, 1993, p.49)

Sobre a importância da presença dos pais na Escola e nas tomadas de decisões ressalto as seguintes falas:

“Não só necessário como é importantíssimo, a escola está sempre aberta a comunidade, eu tenho uma questão quanto a função social da escola, eu não sei como os pais dialogam com isso, uma Escola onde nós temos primeiro e segundo segmento e tem o EJA, então o EJA a questão da comunidade ela vai muito em relação ao adulto que vem, eu acho importante mas pelo menos que eu vejo no segundo segmento a gente tem que trabalhar nessa articulação, eu converso com poucos pais, as reuniões são esvaziadas, um segmento inteiro e a gente não conseguir lotar uma sala, a gente tem pouco contato. Eu falo da função social da Escola, o responsável é um trabalhador, mas não envia nenhum outro familiar para as reuniões que possa repassar essas mensagens aos responsáveis. Eu acho que a gente tem que ter reuniões mais cheias, não por culpa da escola, mas as vezes os pais não entendem a importância dessa participação.” (Professor Gerânio)

“Imprescindível, não é suficiente o nosso, mas acho que tem melhorado, a gente observa isso quando a gente marca uma reunião de última hora ou de uma certa urgência e a gente vê por exemplo a igreja lotada de responsáveis e alunos. A igreja é uma solução em um problema que a gente tem, que é a falta de espaço e área coberta, então quando a gente tem que receber um número maior de pais e alunos e quer reunir todos, a gente tem esse espaço emprestado da igreja batista, que ajuda a gente desde 2010 com o espaço e o projeto mais educação por exemplo.” (Vice-Diretora Margarida)

De maneira geral, podemos sintetizar que a participação dos pais é considerada importante e que vem aumentando, mas ainda é necessário que os pais e responsáveis percebam a importância dessa participação no processo pedagógico. Para essa participação tornar-se efetiva é necessário trabalhar para a emancipação de toda a comunidade escolar, não podemos utilizar a palavra “emancipação” sem pensarmos em toda a dimensão que essa palavra abarca. Adorno (1995), preconiza que precisamos muito mais que discursos vazios em prol da emancipação.:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1985, p.181).

A diretora Ruélia apontou uma questão importante: a de que deve existir um equilíbrio em relação à presença dos pais na escola, como em todas as relações é necessário haver respeito de ambos os lados:



“A escola é um espaço que os pais devem ter sempre acesso. E deve estar aberto a todos os responsáveis, portanto existem aqueles que não aparecem nunca na escola e que deveriam aparecer, precisam aparecer e existem outros que acham que dentro da escola ele pode entrar chegar do jeito que ele quer, na hora que ele quer, então acho que as pessoas precisam ter as duas consciências, A escola é um espaço sim aberto, ele pode estar presente sempre, mas que não é na hora e do jeito que ele quer, a escola está aberta para atender todo e qualquer responsável, mas o responsável não pode se sentir no direito de entrar na escola, de entrar na sala de aula do jeito que ele quer, de desrespeitar as pessoas que são da escola, isso não é uma prática comum aqui dentro da escola, mas a gente sabe que uma vez ou outra isso acontece e por outro lado a gente gostaria muito que muitos pais viessem a escola pelo menos reuniões não é? Existem alguns que não aparecem, também não é a maioria, mas existem casos assim”.  
(Diretora Ruélia)

Sobre essas relações de respeito, Freire (1997) nos fala que não existe possibilidade de democracia sem essa convivência de respeito com o diferente: Essa convivência democrática exige ética, estabelecimento de limites e de princípios a serem respeitados em todas as relações:

Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente. Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é *convivência* com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regi-me licenciado, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. É por isso que o discurso *progressista* do preconceituoso, em contraste com sua prática, é um discurso falso. (FREIRE, 1997, p. 39-40)

Um ponto importante a ser destacado ao pensarmos na fala da diretora Ruélia e no pensamento de Paulo Freire é que o fato da gestão ser democrática não implica em abrir mão de sua autoridade, não falamos aqui de autoritarismo, mas da autoridade inerente ao cargo que como preconiza Adorno se for uma autoridade consciente irá contribuir para o processo de desbarbarização:

Por outro lado, a autoridade consciente, contribui para desbarbarização: Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão uma palmada na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995, p. 167).

Foi perguntado se as reuniões da Escola são avisadas com antecedência

“Sim, eles botam até lá no portão um aviso “atenção responsáveis, dia tal vai ter reunião, compareça”. (Aluno Alyssum)

“São, porque não adianta chegar em cima da hora e nem todos poderem estar na reunião.” (Aluna Babiana)

Tendo em vista as observações feitas pelos entrevistados, essas ferramentas (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Reuniões de Responsáveis) podem ser elementos importantes de consolidação de uma escola democrática e inclusiva, desde que garantam uma participação real e não apenas passiva, de apenas receber informações, e promovendo uma participação mais ativa da comunidade escolar.

### **Projeto Político Pedagógico reflexo da cultura organizacional ou mera exigência burocrática?**

Essa categoria pretende desvelar qual é o papel do Projeto Político Pedagógico para a organização da Escola.

Damasceno (2010) nos lembra que o PPP é o reflexo da Organização da Escola. Como explica o pensador:

Portanto, reiteramos o movimento instituinte apontado por Libâneo, que é a construção coletiva do Projeto Pedagógico. É a possibilidade de criar, recriar, transformar, mudar, superar, práticas e propostas no lócus escolar. Daí sua característica de instituinte. Assim, é possível afirmar que o Projeto Pedagógico é um reflexo da cultura organizacional da escola. Dessa maneira, ao acompanharmos o cotidiano de uma escola que experimenta a elaboração/implementação/avaliação de seu Projeto Pedagógico, com características que evidenciam a preocupação com o atendimento da diversidade de seus estudantes, muito tem a nos ensinar não somente sobre a democratização da escola, mas de igual forma sobre possibilidades de democratização social. (DAMASCENO, 2010, p. 98)

Portanto, não poderíamos falar de uma Gestão democrática voltada para a educação inclusiva, sem revelar o que pensam os entrevistados sobre o PPP.

Os entrevistados da EMAD demonstraram, em suas entrevistas, reconhecer a importância do PPP, mas que ainda existem entraves, dificuldades, nessa construção coletiva.

“Geralmente quando tem as reuniões, a gente funciona dessa forma, são dadas as propostas, e geralmente tem os professores dando as opiniões, se concorda, se não concorda, para a gente tomar uma decisão juntos. É democrático e proveitoso, nem sempre concordam, pode ser que minha ideia não prevaleça, mas é sempre pontuado e a gente discute as situações, mas é sempre democrático.” (Professora Malva)

“Participo. Eu acho que na educação tudo anda muito devagar, mas nós não podemos nos privar dos momentos de discussão eles são importantes, eles são decisivos, e eles são uma demonstração de que estamos nos reunindo para falar de coisas pertinentes ao campo de trabalho que a gente escolheu, então é necessário, às vezes é até um pouco maçante, mas é necessário eu vejo que todo o movimento de documento que tem, né Duque de Caxias documento plagiado, isso é uma coisa séria né, e foram documentos construídos dentro da rede, eu sou da equipe de Educação Especial a 20 anos, e agora está sendo feita uma remodelagem dos documentos da rede por causa disso, porque a gente primeiro, quer melhorar, quer sempre estar aprimorando e segundo tivemos até a questão do alguém tá copiando modelo né, por aí, mas sem sequer mencionar que foi no documento da rede isso é uma falta de respeito né, e é falta de respeito com todos né não é uma falta de respeito com o município é uma falta de respeito com outros colegas de trabalho que gastar no tempo das suas vidas para pensar. Então essas horas de discussão ela está importante para a gente rever também os nossos conceitos, eles mudam, a educação não pode ficar parado no século 16, esse modelo já caducou, a gente está no século 21, e a gente caminhou muito pouco, temos grandes batalhas ainda né. Elas não vão findar, mas eu acho que uma batalha que ela é importante qualquer momento de discussão é se pensar para que o ensino de certas coisas “Qual é a relevância disso para o meu aluno do Século 21?” Eu não posso pensar no meu tempo de carteira de estudante, o estudante hoje é outro.” (Professora Soraia)

“Eu trabalhei com uma pessoa que falava que era só projeto pedagógico, porque todo projeto é político, eu acho que ele é importantíssimo, principalmente quando consegue unir, docentes, funcionários e comunidade e a comunidade, eu não sei aqui porque eu não participei ainda, mas o que eu sinto muito é a ausência da comunidade na escrita do Projeto Político Pedagógico, os poucos que eu pude participar eu senti pouca atuação da comunidade na escrita do projeto, às vezes vai um responsável e os outros responsáveis não sabem nem o que foi discutido, o que foi escrito no Projeto eu diria que atualmente o projeto é um documento do docente para o docente, o aluno e a comunidade poderiam entender um pouco mais, eu só fui saber o que era quando fui fazer minha licenciatura, quando aluno eu nunca tinha ouvido falar.” (Professor Gerânio)

Embora o Projeto Político Pedagógico deva ser um documento elaborado por todos na escola, fica claro na fala dos entrevistados que os mecanismos usados pela equipe pedagógica ainda são insuficientes para que o PPP se torne um documento que realmente seja a voz de todos e que em consequência, modifique os rumos da Escola. Embora apontado como democrático nas falas anteriores, percebe-se que ainda existe ausência da participação efetiva de todos os segmentos da escola, como podemos perceber a seguir na fala das mães do Conselho Escolar.

As mães dos estudantes que foram entrevistadas relataram não conhecer o PPP da Escola, portanto esse é um movimento que precisa ser feito de forma diferente. O PPP precisa ser levado até os pais dos alunos para que esses tenham um real conhecimento do que se trata e, assim, poderem opinar sobre ele e, conseqüentemente, sobre os caminhos que a escola irá seguir.

Embora a maioria tenha apontado que o PPP é importante, que reavaliá-lo, atualizá-lo é importante, a Vice-diretora, Margarida, chamou a atenção para o fato de que, em algumas ocasiões, isso pode se dar de forma diferente, alguns profissionais ainda não reconhecessem a importância desses momentos:

“Eu acho que eles ainda têm muita resistência, em relação as reuniões. Os professores são muito voltados para a sala de aula ainda. Então, tudo o que tira o professor daquele espaço, muitos não conseguem entender como um ganho, acham perda de tempo. A mesma crítica que eles fazem aos pais, quando os pais falam por exemplo de uma atividade que não foi escrita no caderno, eles fazem uma crítica que para o pai só existe a aula se tiver coisa escrita no caderno, ele não entende que a aula diversificada é aula e que o aluno aprende aí. O professor acaba fazendo a mesma coisa. Ele também acha que ele só é professor em cima do que ele aprendeu antes de chegar aqui e o tempo em que ele está atuando em trabalho e se aprimorando e refletindo, para muitos é perda de tempo” (Vice-diretora Margarida)

A fala da Vice-diretora Margarida demonstra que, muitas vezes, os professores reproduzem o comportamento que criticam nos responsáveis dos alunos, não acreditando na relevância das reuniões pedagógicas, o que acaba por fazer com que o Projeto Pedagógico não seja pensado e construído como seria o ideal. Sobre todas as questões que aparecem como limitantes na construção do PPP, Gadotti (2001) aponta que são diversos os fatores que as causam, entre eles o tempo escolar, a estrutura do sistema educacional que é vertical, a dependência da “ousadia” dos agentes do processo e uma das mais importantes que seria:

A mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo capaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases. (GADOTTI, 2001, p. 36).

Ainda sobre a questão das reuniões para elaboração do PPP, recorro a Adorno (1995) que aponta que as reuniões que ocorrem na escola, embora sejam formas de tentar se romper os muros da escola, ainda não alcançamos esse objetivo:

Aquilo que é relativo a escola, que justamente agora merece de novo tanta atenção, se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente a distância por intermédio de dispositivos organizatórios. A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos — reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. (ADORNO, 1995, p.108)

Chegando ao final desse capítulo, algumas considerações são necessárias. Os entrevistados acreditam no trabalho realizado pela escola embora reconheçam que ainda é

necessário continuar investindo nesse trabalho e que a Escola é um exemplo de resistência em um Município que, nos últimos anos, vem sendo marcado por grandes problemas.

E, resumindo as ideias deste capítulo, destaco Paulo Freire ao afirmar que:

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 53)

Penso que o pensamento do autor resume o que pensam os entrevistados na EMAD e o que presenciei durante a pesquisa. Estou falando de uma Educação que luta pela democratização do ensino, pela emancipação e autonomia, e, ao mesmo tempo, pela luta por uma escola aonde possamos superar os desafios cotidianos. Penso também que as experiências dos entrevistados da Escola estudada, sujeitos deste estudo, poderão contribuir para isso.

*“O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão”.*

Theodor Adorno

## CONCLUSÕES

Neste trabalho foi possível investigar a gestão democrática e a educação inclusiva em uma escola de ensino fundamental do município de Duque de Caxias - a Escola Municipal Anton Dworsak, nessa pesquisa, sendo na maioria das vezes tratada pela sigla EMAD. Foi possível observar in loco como estão acontecendo as experiências em gestão, a forma como a gestão está se articulando para promover uma educação mais democrática e mais humana, como a comunidade escolar está vendo essa gestão, como a comunidade escolar pensa a educação inclusiva e seu entendimento sobre gestão democrática.

Durante todo o processo de pesquisa e durante a escrita dessa dissertação, procuramos comparar o que está acontecendo na prática escolar com o que preconiza a legislação; tanto a legislação sobre educação inclusiva quanto a legislação sobre gestão democrática, assim como o que preconizam os teóricos sobre ambos os conceitos (educação inclusiva e gestão democrática), sem esquecer de, em todos os momentos, fazer uma comparação reflexiva.

Durante a pesquisa, percebi que a comunidade escolar acredita na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente em relação à socialização, crescimento como ser humano e que é direito de todos os estudantes compartilharem o mesmo espaço, sem nenhum tipo de distinção, como prega a nossa constituição. No entanto, percebi que, em relação à aquisição de conteúdos acadêmicos, a educação escolar formal dos estudantes público-alvo da Educação Especial ainda é pouco discutida e não parece ser o objetivo principal. Embora acredite que realmente a socialização é o mais importante, não podemos perder de vista a questão da aprendizagem formal, sob o risco de estarmos realizando uma pseudoinclusão, de estarmos apenas integrando, como explica Damasceno em relação a pseudoinclusão das estudantes público-alvo da Educação Especial:

Hoje, no atual movimento em que se encontra a educação – na busca de tornar-se inclusiva -, se fez – e fará sempre, necessário debatermos a inclusão escolar dos estudantes deficientes, sob risco de, por omissão, acabarmos por desenvolver um processo pseudoinclusivo, integracionista diria, aderindo assim à lógica do controle do sistema neoliberal, que se importa apenas com os indicadores quantitativos que atendem interesses dos órgãos financiadores da educação brasileira (DAMASCENO, p.178)

A escolha da EMAD não poderia ter sido mais pertinente. A possibilidade de ter sido interlocutora nessa escola me levou a refletir criticamente a gestão democrática e a sua relação com a educação inclusiva que está acontecendo na escola através dos gestores que buscam tornar possível, verdadeiro e efetivo esse processo e da comunidade escolar que acredita na democratização e na humanização da educação.

Assim, a seguir, faço minhas considerações finais, considerando os objetivos e questões deste estudo:

- Sobre quais os impactos das atuais políticas públicas, no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial no município de Duque de Caxias/RJ, a comunidade escolar demonstrou acreditar que o município está caminhando positivamente para a educação inclusiva em termos legislativos, concordam que a inclusão é o melhor caminho para a educação de todos os estudantes (com ou sem deficiência). No entanto, os investimentos que o município faz nessa educação inclusiva ainda são muito pequenos, o que acaba prejudicando as unidades escolares e dificultando o trabalho dos gestores e demais educadores;
- Sobre os impactos das atuais Políticas públicas no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas experiências da Escola Municipal Anton Dworsak, localizada no município de Duque de Caxias/RJ, a comunidade escolar demonstrou acreditar que a educação inclusiva vem acontecendo mais pela vontade da comunidade do que por investimentos reais do município. No entanto, acreditam que as atuais políticas interferem positivamente no momento em que garantem a matrícula e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola e que a EMAD realiza essas matrículas. Relatam, ainda, que nem todas as unidades escolares do município realizam essa inclusão de forma tão efetiva quanto a EMAD. Destacam

também alguns investimentos por parte do Município que, embora ainda não sejam o suficiente, fazem a diferença. Entre eles, o envio de agentes de apoio à educação inclusiva (que a escola no momento conta com três) e a garantia da Sala de Recursos na escola. Destacam, também, a necessidade do município em garantir a compra de materiais específicos para os estudantes público-alvo da Educação Especial, através de verbas que venham com valor suficiente e periodicidade regular. O município precisa, ainda, investir e proporcionar aos professores a formação continuada, voltada para a Educação Inclusiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial;

- Quanto às experiências no âmbito da gestão democrática que são identificadas na Escola Municipal Anton Dworsak, apontam o diálogo, a presença dos gestores e a facilidade de acesso de toda a comunidade à Gestão, como o grande diferencial. Declararam, em todos os momentos, que todas as vozes são ouvidas, que as reivindicações são sempre levadas em consideração e que existe um trabalho partilhado com os membros do Conselho. Reconhecem que existem dificuldades no cotidiano, mas que essas dificuldades são trabalhadas cotidianamente para o benefício da escola;
- No que se refere às relações existentes entre tais experiências e a inclusão do público-alvo da Educação Especial, chegou-se à conclusão nessa pesquisa que uma gestão democrática, voltada para uma educação mais humana, trará sempre inúmeros benefícios para todos, especialmente para os grupos tradicionalmente excluídos como é o caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa demonstrou que na EMAD, os estudantes público-alvo da Educação Especial têm suas vozes ouvidas, assim como os outros estudantes e que nas estratégias pensadas e/ou realizadas para a melhoria da escola, existe sempre a preocupação de serem traçadas estratégias para o público-alvo da Educação Especial que, por suas dificuldades intrínsecas, demandam muitas vezes de adaptações;
- A respeito do que pensam os componentes do Conselho Escolar da Escola Municipal Anton Dworsak sobre a sua gestão, acreditam que é a melhor forma de gestão, que os gestores são competentes e comprometidos com o trabalho, que a eleição para diretores



é a melhor forma de escolha; mas discordam totalmente da legislação que não permite que a comunidade escolar opine sobre a continuidade desses gestores por um período superior a quatro anos. Acreditam que, se esses gestores estão realizando um bom trabalho, é a comunidade escolar que deve decidir pela continuidade ou não do trabalho da atual gestão.

Minha expectativa com este estudo é fomentar o debate sobre a democratização do ensino e a humanização da educação, através das experiências partilhadas pela Escola Municipal Anton Dworsak.

O debate advindo dessas experiências pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, como preconiza Schweppenhaeuser, citado por Vilela, “A concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica” (VILELA, 2003, p. 17).

Acreditamos, ainda, que as experiências apresentadas aqui, mesmo as negativas, não tenham por fim a crítica pela crítica, pois isso fugiria totalmente ao objetivo proposto pela Teoria Crítica. Nas palavras de Schweppenhaeuser: “quem é capaz de exercer a crítica deve, também, ser capaz de dizer como pode ser feito de melhor forma” (VILELA, 2003, p.13). Que essas experiências sirvam para que outras Escolas procurem refletir sobre seu caminhar em busca de uma Educação com mais equidade e emancipadora.

## V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Bernaraino Martins de. **[Requerimento solicitando que seja concedida a liberdade à Severiano, escravo de 8 meses de idade, que sofre de debilidade mental, e é seu afilhado]**. Jaguará: [s.n.], 28 out. 1845. 4 doc. (4 p.). Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=79786](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=79786). Acesso em: 23 nov. 2019.

AMARO, Deigles Giacomelli. MACEDO, Lino de. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia**. Anais do II Seminário Internacional da Sociedade Inclusiva, 2011. Disponível em: <https://professorjmojunior.blogspot.com/2017/08/da-logica-da-exclusao-logica-da.html>. Acesso em 15 de março de 2019.

ANDRADE, Ana Paula Menezes; PORTO, Jane Ferreira; RIBEIRO, Márcia Campos. **PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ: A PERCEPÇÃO DE ALGUNS SUJEITOS SOB PERSPECTIVA FREIREANA**. e-Mosaicos, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 87-104, dez. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30483>>. Acesso em: 19 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30483>.

ANDRADE, Marluce Souza de. 2019. **Entre avanços e retrocessos: pautas, lutas e formação em um contexto de crise**. In Carlos Bauer (Org) Sindicalismo e Associativismo dos trabalhadores em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Paco Editorial. 2019

ARAÚJO, Adilson Cesar de **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em 07/01/2020.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal**. 2011. 303 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, 2011.

ARAÚJO, Adilson César. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. 220 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. de L.; NEPOMUCENO, L. H. **Epistemologia e Metodologia para as Pesquisas Críticas em Administração: Leituras Aproximadas de Horkheimer e Adorno**. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 3, jul-set, p.312-324, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000300007>

BERNANDO, Elizangela da Silva. **Gestão Escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades.** In Oliveira, Lia Maria Teixeira de Oliveira. Conselho escolar: interfaces, experiências e desafios. UFRRJ. Seropédica/RJ. 2015.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão.** Dissertação de Mestrado. UNOESTE. Presidente Prudente/SP, 2008

BRASIL. **Regimento provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.**

BRASIL. DECRETO Nº 48.961, DE 22 DE SETEMBRO DE 1960. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) acesso em 09/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº04/2014. Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas Habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em dez/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP-** Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

CABRAL, Rosângela (2017). **Entre fios & desafios: processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos em Belford Roxo/RJ.** UFRRJ, Seropédica, 2017

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4

CHAUÍ, Marilena. NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil.** Lua Nova [online]. 2007, (71), 173-228[fecha de Consulta 5 de Enero de 2020]. ISSN: 0102-6445. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67307106>

COSTA, Valdelúcia Alves da. Mesa **Redonda 16: Perspectivas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** CBEE, UFSCAR/SP, 2018.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência.** Niterói, EdUFF, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set. /dez. 2007

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação dos professores e os desafios para a Educação Inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho** Porto. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. 2006

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico Na Perspectiva Da Teoria Crítica.** UFF. 2010. TESE

DANTAS, C.G.; AVILA, L.L.; ROMEU, C.S., DI BLASI, A.L.S. **Nota Técnica No 04/2014: Avaliação inicial para estudantes sem laudo em Duque de Caxias/RJ.** VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e do X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE), UFSCAR, São Carlos, 2016.

DOCUMENTO – 29. **Criação e regulamentos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.** Rio de Janeiro, 12/09/1954. 2 doc (21p.) Orig. MS, Imp. 1428, de 12/09/1854, Impresso. Coleção Rio de Janeiro. Disponível em [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_manuscritos/mss1426980/mss1426980.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1426980/mss1426980.pdf) acesso em 05/01/2020.

DUQUE DE CAXIAS. **Roteiro para Investigação do Comportamento Adaptativo, In: Coordenadoria de Educação Especial - gestão 2009/2012: Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais.** FERNANDES E. M. (org. e coord.), 1ª ed. SME/CEE, 2012.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar do Sistema Municipal de Educação de Duque de Caxias.** Duque de Caxias, 2003.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução de Matrícula no. 001 de outubro de 2019.** Duque de Caxias, RJ: SME, 2019.

ESPÍRITO SANTO, Nathalia Cortez. **Conselhos Escolares e Gestão Democrática: Percursos, diálogos, limites e possibilidades.** In Oliveira, Lia Maria Teixeira de Oliveira. Conselho escolar: interfaces, experiências e desafios. UFRRJ. Seropédica/RJ. 2015.

FARIA, Raclene Ataíde de. **Auto representação de pessoas com deficiência intelectual: a concepção sobre a deficiência e os “sonhos” para o futuro.** 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica.** Ed. Perspectiva, 1998. 608p

FREIRE, Paulo. (1993). **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 127 p. 1997

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O ataque à Educação Pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo aula magna proferida no curso de Pedagogia - Niterói, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019**. *Revista Aleph*, [S.l.], n. 33, p. 13-32, dec. 2019. ISSN 18076211. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172/23142>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Ed. Perspectiva, 1998. 608p

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41:

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Freitas, Alessandra Cardoso de Freitas (organizadoras). **Gestão educacional democrática: avaliação e práticas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016. 6.9Mb; PDF. Modo de acesso: <[www.repositorio.ufrn.br](http://www.repositorio.ufrn.br)>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOMES, A. **Análise interpessoal (Tese de Doutorado)**. Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2005

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. **Educação: direito de todos os brasileiros**. Rio de Janeiro, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001. (Mimeo)

GUGEL, Margarida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php#autor](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor). Acesso em: 20 jan. 19.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018, disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

JUNIOR, Roberto. In Oliveira, Lia Maria Teixeira de Oliveira. **Conselho escolar: interfaces, experiências e desafios**. UFRRJ. Seropédica/RJ. 2015.

LEITE, Ana Maria Alexandre Leite. **Escola Regional Meriti: Limites e Possibilidades da Escola Inclusiva**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença na igualdade dos direitos – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências**. UNICAMP. SP.2003

MANTOAN, M. T. E. (1998). **Integração X Inclusão**. Pátio, v. 5. P. 48-51

MATTOS, C LG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. INES/ ESPAÇO, no 16, P. 42-59. RIO DE JANEIRO. JUL/DEZ/2001

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo**. In: Gestão de Sistemas e Escolas – Perspectivas e Tendências março/2004/fev. 2005. Revista Educação em foco. UFJF. Juiz de Fora. 2005

MAZZOTTA, M.J.S. (2011). **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**.6ª.Ed. São Paulo: Cortez

MEC. **MEC e CNE Debatem Política de Educação Especial**. 19 de novembro de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-Nm1x1B5kcI&t=2454s> acesso em 28 de janeiro de 2019.

MEC/SEB. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Caderno 1. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**.*Revista Brasileira de Educação*. 2006

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. **Revista Educação & Sociedade**. v. 22, no. 75, p.84-108. Agosto/2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação – Gestão democrática e direito à Educação**. 2019. (1h3m3s) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=I0SThj6WmL4&t=428s>. Acesso em 19 jun. 20.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAÇÕESUNIDAS.ORG. **Pessoas com deficiência precisam participar de políticas públicas, diz relatora especial da ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pessoas-com-deficiencia-precisam-participar-de-politicas-publicas-diz-relatora-especial-da-onu> . Acesso em 20 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Kleydson Thyago Araújo. **Entre as assistentes sociais e as professoras: representações dos alunos “anormais” da Escola Especial Ulysses Pernambucano (1952-1957)**, UFPE. Recife/PE. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação

PARO, Vitor Henrique. **A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar**. In: Oliveira, Marcus Aurélio. Taborde de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mende de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P 57-73

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Ática. 2008

PARREIRA, Tainara de Souza. **Conselhos Escolares: Meio de enfrentar as desigualdades sociais pelo exercício da participação**. In Oliveira, Lia Maria Teixeira de Oliveira. **Conselho escolar: interfaces, experiências e desafios**. UFRRJ. Seropédica/RJ. 2015.

PORTES, Jonathan Rosa Moreira, Shirley da Silva; RIBEIRO, Adriana Mesquita da Silva e RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. **Acesso à Educação Superior Brasileira: Tentativas de democratização do Ensino em uma quase democracia**. Periódico Científico Outras Palavras V. 12, N. 1, 2016. Pag. 25-31

RABELO, Aline Costa; RIBEIRO, Carla Cassiana Lima de Almeida; PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus; MODICA, Nara Deoclecia Soares et al. **O Gestor escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência**. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-gestor-escolar-no-processo-de-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia->> Acesso em: 05 jan. 2020.

RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**. São Paulo. Summus Editorial, 2006

SANTANA, Vilma Souza; CASTILHO, Euclides Ayres de. **Pontuações sobre ética na saúde coletiva**. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo, v. 57, n. 3, p. 249-255, Junho, 2011.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. SALES, Mônica Patrícia da Silva Sales. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola**. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2**. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. SAWAIA, Bader (Orgs.). Petrópolis: Ed. Vozes, 2008

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 2: Proposta Pedagógica – Duque de Caxias, RJ: SME, 2004**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Avaliação Inicial: parâmetros para a observação do estudante**. Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação (SME), 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **O Conselho Escolar e você**. Duque de Caxias, RJ. 2009. Disponível em

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Editora Alhambra, 1988.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte Silveira. **A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. Tese de Doutorado. UFC. Fortaleza. 2009

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a inclusão da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR. SÃO CARLOS/SP.2004

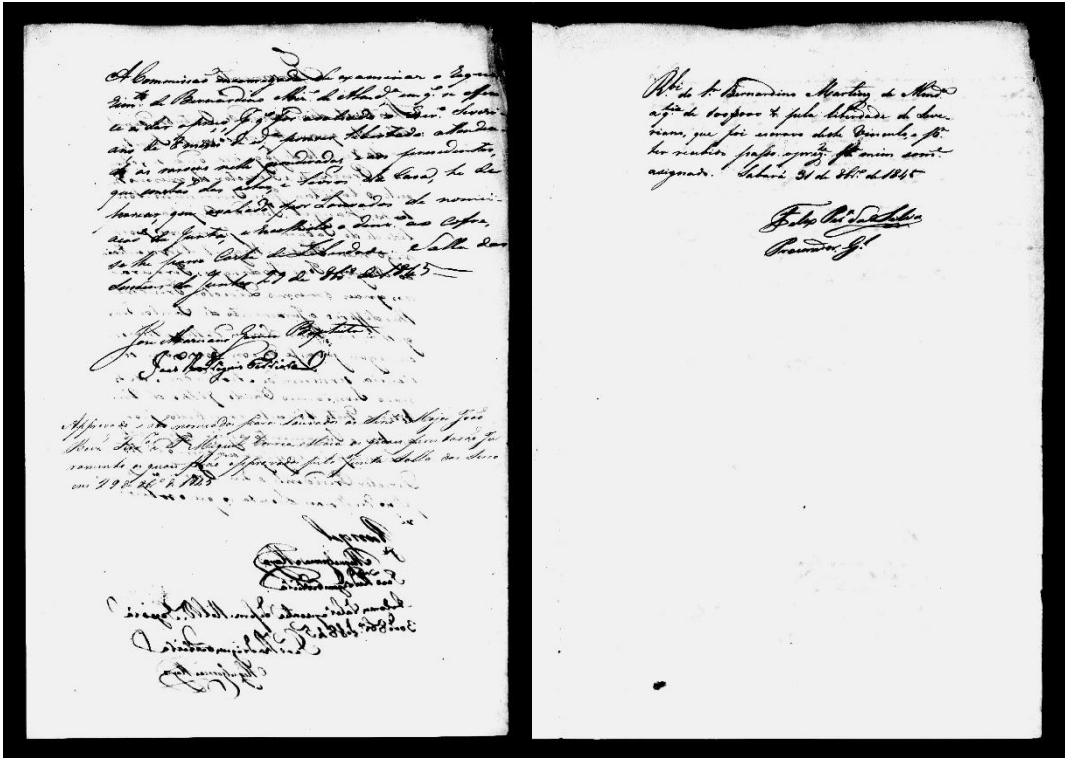
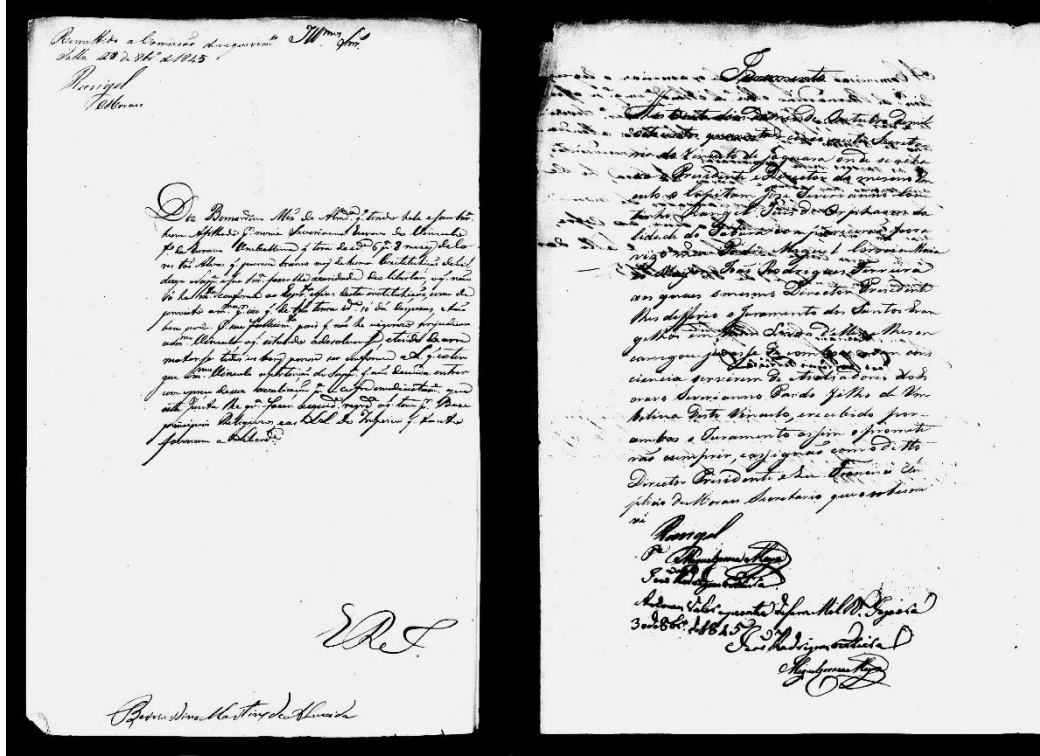
VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. 2006. PUC/MG. Relatório final de pesquisa disponível em [http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20120828100151.pdf](http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf) acesso em 13/01/2020.



ANEXOS

Figura 4 - Requerimento solicitando que seja concedida a liberdade à Severiano, escravo de 8 meses de idade, que sofre de debilidade mental, e é seu afilhado





ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SUBSECRETARIA DE ENSINO  
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 13 de setembro de 2019

**Parecer nº: 34/19 – CPFPP/SME-DC**

**Requerente:** Celia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

**Universidade ou agência associada:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

**Assunto:** Autorização de pesquisa

**DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

**DA ANÁLISE**

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas de Educação Inclusiva & Gestão Democrática: desafios à escolarização do público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak / Duque de Caxias-RJ”, cujos objetivos são “caracterizar as políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação, no município de Duque de Caxias; caracterizar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Municipal Anton Dworsak, no município de Duque de Caxias/RJ, *locus* do estudo; caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak, no município de Duque de Caxias/RJ, e sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial; avaliar as concepções dos membros do Conselho Escolar, partícipes da pesquisa, sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço da escola *locus* do estudo”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

**DA CONCLUSÃO**

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,

  
**GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO**

Diretora do CPFPP  
 Matrícula: 06723-0

Diretoria do CPFPP  
 Rua...  
 Duque de Caxias, RJ

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido**

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PROFESSORES***

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa —, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: CÉLIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

**ENDEREÇO COMERCIAL: Rua Geraldo Rocha a s/n – Jardim Primavera – Duque de Caxias**

**TELEFONE COMERCIAL: 3654-6741**

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário sobre **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ**

\_ ou entrevista (gravada ou não) sobre O MESMO TEMA. Essas entrevistas serão realizadas na Escola Municipal Anton Dworsak e os dados, informações, fotos, imagens e demais materiais coletados servirão para compô-la a apresentação e a dissertação de mestrado da pesquisadora Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

**BENEFÍCIOS:** Aumentar o conhecimento e a reflexão sobre a questão Inclusiva com isso será beneficiada diretamente e/ou indiretamente os sujeitos de pesquisa ou a comunidade em que ele se insere pois todos terão decorrente da participação na pesquisa um maior conhecimento da forma de pensar a Inclusão de todos nessa comunidade escolar e suas sugestões para a melhoria do processo Inclusivo.

**RISCOS:** Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas. Caso isso ocorra posso me recusar a responder à pergunta ou mesmo a desistir de participar da entrevista, de responder ao questionário e de praticar da pesquisa.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Informamos que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação (entrevista, sessão de estudos, e que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** É garantido o sigilo e assegurada à privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) – Celia Regina Machado Jannuzzi Loureiro - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**LOCAL E DATA:** \_\_\_\_\_

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Dados de identificação**

Título do Projeto:	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA &amp; GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ</b>
Pesquisador Responsável:	CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO
Nome do participante:	
Data de nascimento:	
Responsável legal	

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ ”** (*título do projeto*), de responsabilidade da pesquisadora CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a entrevistas e questionários sobre gestão democrática e educação inclusiva na Escola Municipal Anton Dworsak que farão parte da pesquisa para a dissertação de Mestrado da Pesquisadora CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO.
2. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas. Caso isso ocorra posso me recusar a responder à pergunta ou mesmo a desistir de participar da entrevista, de responder ao questionário e de praticar da pesquisa
3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para que a pesquisadora compreenda o processo inclusivo, o processo de gestão e como a comunidade escolar entende esse processo.
4. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de cerca de uma hora em cada encontro e deverão ocorrer dois encontros.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 971548557, e-mail: [celiaregina5@ig.com.br](mailto:celiaregina5@ig.com.br).

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, autorizando a utilizar as respostas, as gravações e o uso da minha imagem em fotos e vídeos.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Dados de identificação**

Título do Projeto:	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA &amp; GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ</b>
Pesquisador Responsável:	CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO
Nome do participante:	
Data de nascimento:	
Responsável legal	

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ ”** (*título do projeto*), de responsabilidade da pesquisadora CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a entrevistas e questionários sobre gestão democrática e educação inclusiva na Escola Municipal Anton Dworsak que farão parte da pesquisa para a dissertação de Mestrado da Pesquisadora CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO.
2. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas. Caso isso ocorra posso me recusar a responder à pergunta ou mesmo a desistir de participar da entrevista, de responder ao questionário e de praticar da pesquisa
3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para que a pesquisadora compreenda o processo inclusivo, o processo de gestão e como a comunidade escolar entende esse processo.
4. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de cerca de uma hora em cada encontro e deverão ocorrer dois encontros.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com CELIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 971548557, e-mail: [celiaregina5@ig.com.br](mailto:celiaregina5@ig.com.br).

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, autorizando a utilizar as respostas, as gravações e o uso da minha imagem em fotos e vídeos.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento





**PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**ORIENTADOR: Prof. ALLAN DAMASCENO**

**ORIENTANDA: CÉLIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

Caro (a) professor:

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a execução da Pesquisa de Mestrado acima nomeada, que elegeu como local para sua realização a Escola Municipal Anton Dworsak, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

**POR GENTILEZA, PREENCHA O QUESTIONÁRIO COM LETRA EM CAIXA ALTA**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Nome			
Data de Nascimento		Idade	
Sexo			
Formação Acadêmica			
Função na Escola			
Tempo que atua nessa escola			
Tempo que atua no Magistério			

1 – O processo cotidiano de inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas classes Regulares traz mais benefícios que prejuízos para esses estudantes (numa visão holística do ser humano)? (Marque um X na alternativa escolhida)

Sim	( )
Não	( )
Na maioria das vezes	( )
Na minoria das vezes	( )

2 – Você acredita que no processo inclusivo todos ganham ao vivenciar a diversidade humana?

Sim	( )
-----	-----

Não	( )
Na maioria das vezes	( )
Na minoria das vezes	( )

3 Como você classificaria os investimentos feitos pela prefeitura para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da Rede Municipal (marque um X na alternativa escolhida)

Satisfatória	( )
Regular	( )
Insatisfatória	( )
Não existe investimento	( )
Outros	( )

4 – Na sua escola a sala de recursos - (Atendimento Educacional Especializado) atende de forma rotineira, organizada, adequada e eficaz aos estudantes público-alvo da Educação Especial? (Marque um X a alternativa que mais se aproxima)

Satisfatória	
Regular	
Insatisfatória	

5 – Na sua opinião os processos de avaliação, seleção e inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de recursos acontecem de forma:

Satisfatória	
Regular	
Insatisfatória	

Porquê?

6 – Você se sente capacitado para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial?

Sim	( )
Não	( )
Na maioria das vezes	( )
Na minoria das vezes	( )

7 – Quais são as estratégias que você tem utilizado para se capacitar para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial?

Leitura de artigos, livros e revistas acerca da inclusão	( )
Vídeos e filmes sobre o tema	( )
Cursos de curta duração, palestras, oficinas	( )

Cursos de curta duração, palestras, oficinas oferecidas pela SME/DC	( )
Cursos de longa duração (especialização, pós-graduação, etc.)	( )
Outros	( )

8 - O trabalho da equipe gestora junto aos professores no auxílio à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola é na sua opinião

Muito importante	
Importante	
Não relevante	
Não acontece	

9 - O trabalho da equipe gestora junto às famílias no auxílio à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola é na sua opinião

Muito importante	
Importante	
Não relevante	
Não acontece	

10 - Você considera que as Políticas Públicas sobre a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais nas escolas de Ensino Regular são coerentes com a realidade atual?

Sim	( )
Não	( )
Na maioria das vezes	( )
Na minoria das vezes	( )

Porque? (Em relação à pergunta anterior)

Este espaço é para esclarecimentos que você considere importantes e que não foram contemplados nas questões deste questionário. Fique à vontade para escrever o que considerar necessário.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES

- 1) Você tem estudantes público-alvo da Educação Especial em sua turma? Já teve? Você acredita na Educação Inclusiva
- 2) O que você sentiu quando recebeu em sua classe um estudante público-alvo da Educação Especial?
- 3) Baseado em sua experiência como educadora qual conselho você daria para as colegas que recebem estudantes público-alvo da Educação Especial em suas turmas?
- 4) Você já participou de algum curso, seminário ou formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação cujo foco fossem os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 5) Qual o tipo de suporte poderia ser oferecido pela SME ou Prefeitura que facilitasse o trabalho em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 6) Você acredita que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial ajuda a todos os estudantes melhorando a socialização, a afetividade, a cooperação e a aprendizagem?
- 7) O que você pensa sobre a democratização da escola? Você relacionaria a inclusão de estudantes com necessidades especiais a este processo?
- 8) O que você pensa sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nesta escola?
- 9) Você já trabalhou em escolas que a gestão não fosse democrática? Isso influenciava o seu trabalho? De que forma? Isso prejudicava o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 10) Você acha que com uma direção eleita mais vozes são ouvidas?
- 11)
- 12) Qual o tipo de suporte você tem ou gostaria de ter da escola para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 13) Conte uma situação na qual você percebeu que você ficou satisfeita com o fato de ter um estudante público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula pois percebeu nele e na turma resultados satisfatórios.
- 14) Você participa nas reuniões de planejamento das revisões do Projeto Político Pedagógico e das elaborações dos Projetos de Trabalho Anuais feitas durante as reuniões de Planejamento? Você participa de reuniões para tomadas de decisões na escola?
- 15) Qual a relação entre o seu trabalho e o PPP da escola?
- 16) Qual é em sua opinião o maior entrave para que o processo inclusivo dos estudantes com necessidades especiais ocorra de forma satisfatória nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias?
- 17) Você já estava na escola quando aconteceu a primeira eleição para diretores escolares do Município de Duque de Caxias? Quais as suas impressões sobre o processo? Qual é a contribuição que isso traz para o cotidiano escolar e para o atendimento com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 18) Na sua opinião, de que modo a Gestão da escola pode contribuir para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola?
- 19) Na sua opinião, de que modo a atuação do Conselho Escolar pode contribuir para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola?
- 20) O que você acha do acesso dos pais e responsáveis à escola? É necessário? É suficiente?
- 21) Você já teve alguma experiência ruim que atribua ao fato da direção não ser eleita?
- 22) O que você entende por gestão democrática?
- 23) Tem algo que você gostaria de acrescentar?



**PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/ DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**ORIENTADOR: Prof. ALLAN DAMASCENO**

**ORIENTANDA: CÉLIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

Sr(a) Representante da Comunidade e/ou Conselho de Pais ou funcionário:

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a execução da Pesquisa de Mestrado acima nomeada, que elegeu como local para sua realização a Escola Municipal Anton Dworsak, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

**POR GENTILEZA, PREENCHA O QUESTIONÁRIO COM LETRA EM CAIXA ALTA**

**QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS QUE NÃO SEJAM PROFESSORES**

Nome			
Data de Nascimento		Idade	
Sexo			
Formação Acadêmica			
Função na escola			

Qual a sua relação mais próxima com a escola?

Há quanto tempo vem participando do convívio da escola na ocupação que sinalizou no item anterior?

Você atua em alguma tarefa na escola?

Participa de reuniões? De que tipos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA RESPONSÁVEIS E  
FUNCIONÁRIOS QUE NÃO SEJAM PROFESSORES

- 1) O que você acha de os estudantes público-alvo da Educação Especial estudarem em escolas Comuns e não em escolas especiais?
- 2) Você considera necessário/importante essa escola garantir a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Por quê?
- 3) Você saberia afirmar se o projeto pedagógico desta escola contempla a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial/necessidades especiais?
- 4) O que você pensa sobre a democratização da escola? O que você acha da eleição para direção? Você relacionaria a inclusão de estudantes com necessidades especiais a este processo?
- 5) O que você pensa sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nessa escola?
- 6) Você observa no cotidiano deste colégio ações desenvolvidas para o atendimento educacional dos estudantes com necessidades especiais? Quais seriam essas ações?
- 7) Você observa uma participação coletiva (gestores, professores, estudantes, técnico-administrativos, pais e comunidade) no auxílio diário aos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 8) Considerando que na escola há estudantes com necessidades especiais incluídos, como você percebe o atendimento das necessidades educacionais daqueles estudantes? Você percebe que os professores e funcionários tem interesse, afetividade, competência, motivação em atender esses estudantes?
- 9) Conte uma ocasião que você viu algum tipo de acontecimento envolvendo um estudante público-alvo da Educação Especial na escola e que tenha sido satisfatório (passeio, atendimento ao estudante, suporte, incentivo)
- 10) O que você acha da eleição para diretores? Acha importante para os estudantes? Você acha que a equipe da direção da escola é fácil de conversar? Consegue ser atendido para conversar, fazer alguma queixa, fazer sugestões sempre que precisa? Isso facilita a vida dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 11) Você já teve a oportunidade de auxiliar algum estudante público-alvo da Educação Especial na escola? De que forma?



**PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE DUQUE DE CAXIAS – RJ**

**ORIENTADOR: Prof. ALLAN DAMASCENO**

**ORIENTANDA: CÉLIA REGINA MACHADO JANNUZZI LOUREIRO**

Caro Estudante,

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a execução da Pesquisa de Mestrado acima nomeada, que elegeu como local para sua realização a Escola Municipal Anton Dworsak, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

**POR GENTILEZA, PREENCHA O QUESTIONÁRIO COM LETRA EM  
CAIXA ALTA**

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Nome			
Data de Nascimento		Idade	
Sexo			
Ano de escolaridade			

Há quanto tempo você estuda na escola? Tem irmãos na escola?

Mora próximo a escola? Porque você e sua família escolheram a escola?

Você atua em alguma tarefa na escola?

Participa de reuniões? De que tipos?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES**

- 1) Os professores têm tempo de conversar com os estudantes e conhecê-los?
- 2) Os estudantes têm credibilidade quando apresentam alguma idéia/projeto?
- 3) Os estudantes se sentem acolhidos pelos professores?
- 4) Os estudantes confiam em seus professores? Têm alguma relação de afeto?
- 5) Os estudantes têm alguma questão que gostariam de aprofundar, mas não têm oportunidade? Quais?
- 6) Como se sentem os estudantes em relação aos estudantes como deficiência?
- 7) Como é o convívio com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 8) Você acha importante a escola garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial estudem aqui?
- 9) Como é o seu relacionamento com os estudantes público-alvo da Educação Especial? Você já teve a oportunidade de presenciar algum momento no convívio com os estudantes público-alvo da Educação Especial que você gostaria de contar?
- 10) O que você acha da eleição para diretores? Acha importante para os estudantes?
- 11) Você acha que a equipe diretiva da escola é fácil de conversar? Consegue ser atendido para conversar, fazer alguma queixa, fazer sugestões sempre que precisa? Isso facilita a vida dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 12) Que outras perguntas você faria?
- 13) O que você pensa sobre a Direção da Escola?
- 14) E sobre o conselho escolar?