



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

ELLIS REGINA DOS SANTOS GODOY

**GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA  
ESCOLA COMUM: UM ESTUDO COMPARADO  
INTERNACIONAL**

VITÓRIA/ES  
2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ELLIS REGINA DOS SANTOS GODOY

**GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA  
ESCOLA COMUM: UM ESTUDO COMPARADO  
INTERNACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

VITÓRIA/ES

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Godoy, Ellis Regina dos Santos, 1993-

G589g      Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum  
: um estudo comparado internacional / Ellis Regina dos Santos  
Godoy. – 2018.  
117 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Administração escolar. 2. Educação especial. 3. Educação  
inclusiva. 4. Escolas – Organização e administração. 5. Estudo  
comparado. 6. Inclusão escolar. I. Célio Sobrinho, Reginaldo,  
1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## ELLIS REGINA DOS SANTOS GODOY

### GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de agosto de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Reginaldo Célio Sobrinho'.

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Denise Meyrelles de Jesus'.

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Edson Pantaleão Alves'.

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eduardo Augusto Moscon Oliveira'.

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
Instituto Federal do Espírito Santo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus primeiramente, porque sem Ele nada disso seria possível. Com ELE posso todas as coisas.

Ao meu esposo, Thiago, amigo e companheiro de todas as horas, maior incentivador da minha vida acadêmica e com quem posso contar sempre.

À Capes, pelo apoio financeiro durante todo o processo de mestrado, sendo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu orientador, professor Reginaldo Célio Sobrinho, por contribuir para a minha trajetória desde a graduação até aqui e por todos os conselhos e puxões de orelha que me fizeram aprender muito.

Aos professores da banca Edson Pantaleão, Denise Meyrelles e Eduardo Moscon pelas contribuições ao meu trabalho. Me sinto honrada em contar com a participação de vocês. Foram meus professores na graduação, e agora participam de mais esse momento importante da minha vida.

Aos meus pais, Edson Theodoro e Eudná Guimarães, pelo apoio, incentivo e orações. Aos meus irmãos, Edson, Elem e Eder, pela fonte de inspiração.

É com muita alegria que concluo esta importante etapa da vida acadêmica, que incluiu desafios, renúncias, mas também muitas realizações e aprendizados.

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo geral analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX. Considerando o debate em torno das teorias de gestão escolar (PARO, 2010; LUCK, 2012; LIBÂNEO, 2013), foi necessário dialogar sobre os modos de trabalho do diretor escolar e os desdobramentos dessa prática para a Educação Especial. Esta pesquisa se delineou como um estudo comparado internacional, que focalizou o trabalho de gestão escolar desenvolvido em escolas de ensino comum localizadas em Vitória-BR e em Xalapa-MEX. A pesquisa envolveu três escolas mexicanas e duas escolas brasileiras. A coleta de dados nas duas realidades foi realizada em 2017, sendo que, em território mexicano ocorreu durante uma missão de estudos internacionais. Nesse contexto, recorreu-se à análise e discussão do papel do diretor escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência nessas duas realidades. Como aporte teórico, os conceitos de Norbert Elias (1993; 1994; 2006) auxiliam a pensar em sociedade e indivíduo como entes indissociáveis. Nessa concepção, o trabalho do diretor perpassa as relações sociais e as múltiplas figurações da qual ele faz parte. Os dados apontam a necessidade de superar a fragmentação das tarefas no cotidiano escolar, a qual considera a figura do diretor de forma hierarquizada e separada do contexto pedagógico de sua atuação, fugindo ao modelo da Nova Gestão Pública. Além disso, trata-se também de repensar os processos de formação dos docentes para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial, de maneira a fomentar práticas inclusivas nesse contexto, sugerindo a participação de todos os profissionais no processo de inclusão. Considerando os dados sistematizados e utilizando o referencial teórico de Norbert Elias, pode-se observar que o diretor escolar não se constitui sozinho nesse contexto, pois sua prática depende, em grande medida, das muitas ações dos diferentes indivíduos que compõem esse espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão escolar. Inclusão. Educação Especial. Diretor escolar.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze aspects of the work of the school director that considers the inclusive perspective of public-targeted students of Special Education enrolled in common schools located in the municipalities of Vitória-BR and Xalapa-MEX. Considering the debate about school management theories (PARO, 2010, LUCK, 2012, LIBÂNEO, 2013), it was necessary to discuss the ways of working of the school director and the developments of this practice for Special Education. This research was delineated as a international comparative study, which focused on the school management work developed in common schools located in Vitória-BR and Xalapa-MEX. The research involved three Mexican schools and two Brazilian schools. Data collection in both realities was carried out in 2017, and in Mexico it occurred during a mission of international studies. In this context, we resorted to the analysis and discussion of the role of the school director in the process of inclusion of students with disabilities in these two realities. As a theoretical contribution, the concepts of Norbert Elias (1993, 1994, 2006) help to think of society and individual as inseparable entities. In this conception, the director's work permeates social relations and the multiple figurations of which he is a part. The data point out the need to overcome the fragmentation of tasks in the daily school life, which considers the role of the director in a hierarchical way and separated from the pedagogical context of his performance, avoiding the model of the New Public Management. In addition, it is also a question of rethinking the processes of teacher training to work with the target audience of Special Education in order to foster inclusive practices in this context, suggesting the participation of all professionals in the inclusion process. Considering the systematized data and using the theoretical reference of Norbert Elias, it can be observed that the school director is not alone in this context, because its practice depends to a great extent on the many actions of the different individuals that compose this space.

**KEYWORDS:** School Management. Inclusion. Special education. School director

## RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo general analizar aspectos del trabajo del director escolar que considere la perspectiva inclusiva de alumnos público objetivo de la Educación Especial matriculados en escuelas de enseñanza común ubicadas en los municipios de Vitória-BR y Xalapa-MEX. Llevando en consideración el debate alrededor de las teorías de gestión escolar (PARO, 2010; LUCK, 2012; LIBÁNEO, 2013), fue necesario dialogar sobre los modos de trabajo del director escolar y los desdoblamientos de esta práctica para la Educación Especial. Esta investigación se delineó como un estudio comparado internacional, que enfocó el trabajo de gestión escolar desarrollado en escuelas de enseñanza común ubicadas en Vitória-BR y en Xalapa-MEX. La investigación involucró a tres escuelas mexicanas y dos escuelas brasileñas. La recolección de datos en las dos realidades fue realizada en 2017, siendo que, en territorio mexicano ocurrió durante una misión de estudios internacionales. En ese contexto, se recurrió al análisis y discusión del papel del director escolar en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en esas dos realidades. Como aporte teórico, los conceptos de Norbert Elias (1993, 1994, 2006) ayudan a pensar en la sociedad y en el individuo como entes indisociables. En esta concepción, el trabajo del director atraviesa las relaciones sociales y las múltiples figuras de las que forma parte. Los datos apuntan a la necesidad de superar la fragmentación de las tareas en el cotidiano escolar, la cual considera la figura del director de forma jerarquizada y separada del contexto pedagógico de su actuación, huyendo al modelo de la Nueva Gestión Pública. Además, se trata también de repensar los procesos de formación de los docentes para actuar con los alumnos público objetivo de la Educación Especial, de manera a fomentar prácticas inclusivas en ese contexto, sugiriendo la participación de todos los profesionales en el proceso de inclusión. Teniendo en vista los datos sistematizados y utilizando el referencial teórico de Norbert Elias, se puede observar que el director escolar no se constituye solo en ese contexto, pues su práctica depende en gran medida de las muchas acciones de los diferentes individuos que componen ese espacio.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión escolar. Inclusión. Educación Especial. Director escolar.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BR - Brasil

CAM - Centros de Atenção Múltipla

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CRIE - Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGE – Lei Geral de Educação

MEX - México

SCIELO - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

USAER – Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular

UOP - Unidades de Orientação ao Público

VER - Veracruz

## SUMÁRIO

<b>1 GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A PERSPECTIVA ELIASIANA COMO APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>3 O QUE A LITERATURA NOS DIZ.....</b>	<b>26</b>
<b>4 PERCURSO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	42
<b>5 PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS – O CONTEXTO MEXICANO.....</b>	<b>48</b>
5.1 CONTEXTO EDUCACIONAL MEXICANO: MARCAS HISTÓRICAS .....	48
5.2 O MUNICÍPIO DE XALAPA/VERACRUZ.....	54
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO MEXICANO.....	55
5.4 ADENTRANDO O CONTEXTO PESQUISADO: APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR EM ESCOLAS MEXICANAS.....	60
5.5 O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR NO APOIO AOS ESTUDANTES COM <i>DISCAPACIDAD</i> .....	68
<b>6 REALIDADE BRASILEIRA: MUNICÍPIO DE VITÓRIA .....</b>	<b>76</b>
6.1 AS ESCOLAS E SEUS CONTEXTOS .....	78
6.2 OS DIRETORES ESCOLARES .....	83
6.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	91
<b>7 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DUAS REALIDADES ESTUDADAS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>117</b>

## 1 GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Ao considerarmos o processo educativo das últimas décadas, temos observado uma crescente preocupação em atender às necessidades educativas das pessoas com deficiência, tendo em vista o crescimento do número de matrícula desses estudantes no ensino comum (SOBRINHO; ZIVIANI; CORRÊA, 2016). Aliada a esse fato, a disseminação de pensamentos e práticas inclusivas também tem avançado de maneira considerável em razão do crescente reconhecimento dos direitos sociais desses estudantes nos últimos anos, em grande parte por meio das políticas vigentes no campo da Educação Especial (LAPLANE, 2014).

Com o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino comum, apresentam-se diferentes questões referentes à permanência, ao ensino e à aprendizagem desses sujeitos no contexto escolar, uma das quais diz respeito ao trabalho do diretor escolar nesse processo. Como a gestão escolar vem se configurando nos diferentes espaços educativos, tendo em vista a garantia do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup> na escola de ensino comum?

Considerando a literatura que versa sobre as práticas de gestão escolar (LUCK, 2012; LIBÂNEO, 2013; PARO, 2010; SILVA, 2007), neste estudo nos dedicamos à discussão sobre o trabalho e à constituição profissional daqueles que se empenham na organização administrativa e pedagógica da/na escola de ensino comum no cenário social que anuncia a inclusão escolar.

Nesse sentido, vale a pena considerar que os termos “gestão” e “administração” vêm do latim *gerere* e *administrare*: *genere* significa governar, conduzir, dirigir; *administrare* traduz um sentido mais específico: “gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui” (SILVA, 2007).

Também é importante não perder de vista que a administração é uma prática primitiva, desenvolvida pelas sociedades antigas, e que, cada vez mais, foi

---

<sup>1</sup> Utilizamos, ao longo do texto, o termo “público-alvo da Educação Especial” referindo-nos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades/superdotação na realidade brasileira.

sendo aprimorada em decorrência do crescente nível de complexidade de nossas sociedades.

Diante dos termos que se referem ao trabalho do diretor escolar, encontramos na literatura os termos “gestão”, “administração” e “direção”. Sobre esses termos, vale ressaltar que podem possuir conotações diferentes. Para Libâneo (2013), a “gestão” é o processo pelo qual são postas em prática ações na busca de objetivos de organização. Assim, a gestão se constitui sinônimo de “administração”. Já o termo “direção” “[...] é um princípio e atributo da gestão, mediante o qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Silva (2007, p. 23) define a administração geral como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” e, ao mencionar sobre a prática de administração escolar, resalta que embora ela englobe em seu bojo princípios da administração geral, possui também peculiaridades que compõem a natureza educativa.

Ao considerarmos esses termos, faz-se necessário atentarmos para a natureza do trabalho do diretor escolar, discutindo as concepções sobre a gestão que tem sido difundida ao longo do tempo.

Entendemos que reconhecer a natureza educativa da gestão escolar tem se colocado como desafio nas sociedades recentes. Paro (2010, p. 766) atenta para essa questão, alertando sobre a falta “[...] de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição”.

Ao desconsiderarmos essa natureza, caminhamos em direção ao “modelo estático e segmentado de escola e de sua direção”, conforme destaca Luck (2012). Por esse prisma, o trabalho do diretor tende a assumir o caráter de mero “controlador” da escola, atuando na implementação de normas preestabelecidas pelo sistema de ensino.

Esse modelo de gestão, para Luck (2012, p. 37), resulta na

[...] hierarquização e verticalização na condução dos sistemas de ensino e das escolas, a desconsideração aos processos sociais neles vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e

sua individualização e, como consequência, a responsabilização e pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais de seu trabalho.

Ao adotar esse pensamento e ignorar a especificidade do trabalho educativo, a escola passa a se configurar em um espaço qualquer, o que, segundo Paro (2010, p. 774), “[...] leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação”.

Silva (2007) atenta para essa questão, ao afirmar que a administração escolar não se constitui fora do contexto capitalista e pode sofrer influências, levando os diretores escolares a enxergar os alunos “[...] ora como clientes, ora como produtos” (SILVA, 2007, p. 23).

Pensando nessas questões e considerando as inferências de Libâneo (2013), Silva (2007) e Paro (2010) sobre o tema, questionamo-nos: que “tipo de sujeito a ser educado” queremos? Recentemente, parece que os objetivos em torno da educação têm sido subordinados à lógica do mercado e aos interesses políticos das agências multilaterais.

Paro (2010, p. 772) destaca que “[...] educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de personalidades”. Dessa maneira, observa-se a importância da retomada dos objetivos fundamentais de educação escolar, afastando-nos dos princípios da lógica capitalista e impulsionando práticas inclusivas e coletivas nesse contexto.

Considerando esses apontamentos em torno do trabalho do diretor, as formas de conceber a gestão escolar parecem configurar-se como primordiais no processo de reconhecimento dos objetivos a que a escola se propõe. Para Luck (2012, p. 28), “[...] a gestão educacional constitui, portanto, área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre questões educacionais globalmente”.

Envolvidos por esse debate em torno do campo da gestão escolar, Libâneo (2013) nos traz importantes contribuições sobre as teorias de organização e gestão escolar, entre as quais se destacam as concepções *científico-racional*, *sociocrítica*, *técnico-científica*, *autogestionária*, *interpretativa* e a *democrático-*

*participativa*. Essas noções traduzem diferentes princípios e posições políticas sobre a escola.

Sob a concepção *científico-racional*, a gestão é vista de forma burocrática e técnica, em que o espaço escolar se configura de forma neutra e racional, buscando o alcance de resultados, qualidade e eficiência. Segundo Libâneo (2013, p. 102), “[...] este é o modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade educacional brasileira”.

Na perspectiva *sociocrítica*, destaca-se a importância das interações sociais na forma de organização escolar. Nesse aspecto, diferentemente da noção científico-racional, a escola não se constitui em um espaço neutro, mas é construída pelos que dela fazem parte, inclusive as decisões são tomadas no âmbito da coletividade.

Libâneo (2013) nos fala ainda sobre a concepção *técnico-científica* de gestão, que leva em conta a hierarquia e a clara definição de regras e funções no contexto escolar. Essa é uma das concepções clássicas de administração, em que a figura do diretor assume centralidade. Desse modo, as tarefas se sobrepõem às interações pessoais.

Por outro lado, temos a concepção *autogestionária*, pautada na capacidade coletiva de gerir, criar e manter as regras de organização da instituição. Essa perspectiva “[...] tende a recusar o exercício da autoridade e formas mais estruturadas de organização e de gestão” (LIBÂNEO, 2013, p. 103) e prioriza as relações em detrimento das funções.

Finalmente, na visão *interpretativa*, a gestão assume a “ação organizadora” e os “significados subjetivos” como centrais nos processos de organização. Essa concepção se opõe à visão objetiva da perspectiva científico-racional e defende que as práticas de organização e a escola se constituem como processos sociais.

Depois de ter feito a descrição sobre essas diferentes perspectivas de organização e de gestão, Libâneo (2013) apresenta sua concepção proposta, como a *democrático-participativa*. Nesse sentido, o autor assume a importância da participação e do trabalho em equipe da direção e dos demais membros. Segundo essa noção, existe uma “[...] articulação entre a atividade de direção e

a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela” (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

Ao argumentar essa concepção, o autor defende que a escola, que tem por objetivo a ação pedagógica, deve considerar tanto as relações interpessoais quanto os papéis que cada sujeito desempenha. Libâneo (2013, p. 106) acrescenta que “[...] a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades”.

Libâneo (2013), ao assumir a perspectiva *democrático-participativa*, declara ser necessário romper com a dicotomia posta na gestão escolar entre administrativo e pedagógico, pois considera que

[...] gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Paro (2010, p. 777) também traz contribuições sobre a gestão escolar numa perspectiva democrática. Ele defende “[...] uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política”.

Sob o escopo dessas perspectivas em torno da gestão, as ações dos diretores escolares no processo de inclusão se concretizam no espaço escolar. A respeito disso, assumindo a relevância do tema de gestão escolar nos processos inclusivos, o objetivo geral deste estudo foi analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX.

Ao seguirmos essa intencionalidade investigativa, como objetivos específicos, interessamo-nos:

- a) Identificar as ações do diretor escolar no apoio ao trabalho realizado com os estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Xalapa-MEX e de Vitória-BR.
- b) Identificar as práticas de gestão escolar considerando os aspectos profissionais constitutivos do trabalho dos diretores nos contextos brasileiro e mexicano.
- c) Compreender como os profissionais que atuam na função de diretor escolar avaliam e pensam o contexto de sua atuação profissional em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas realidades brasileira e mexicana.

Vale destacar que, conforme detalharemos mais adiante, esta pesquisa se organiza como um estudo comparado internacional que focaliza o trabalho de gestão escolar desenvolvido em escolas de ensino comum localizadas em Vitória-BR e em Xalapa-MEX<sup>2</sup>. A pesquisa envolveu três escolas mexicanas e duas escolas brasileiras. Buscamos colocar em análise e em discussão o papel do diretor escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência nessas realidades.

O estudo comparado, segundo Fernandes apud Sobrinho et al. (2015, p. 344) nos auxilia a “[...] conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais, mas também o próprio conhecimento pedagógico nas instituições historicamente situadas”.

Ao considerarmos essa temática e delineamentos metodológicos, buscamos, neste primeiro capítulo, contextualizar nosso tema de pesquisa, bem como destacar sua relevância.

No segundo, abordamos os conceitos trazidos pela Sociologia Figuracional de Norbert Elias que nos auxiliam no processo de discussão da temática em tela.

No terceiro, apresentamos uma revisão da literatura sobre a temática da gestão escolar no que concerne ao processo de inclusão de alunos público-alvo da

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa é impulsionada por um estudo mais amplo intitulado “Educação Especial, Políticas e Contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários”, coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus.



Educação Especial no ensino comum, problematizando algumas questões presentes nas pesquisas.

No quarto, caracterizamos nosso tipo de estudo e apresentamos os procedimentos metodológicos, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

No quinto, iniciamos nossa apresentação dos dados, ocupando-nos em discutir sobre o trabalho do diretor nas três instituições de ensino mexicano.

No sexto, trazemos os dados coletados no contexto brasileiro, no âmbito de duas instituições de ensino localizadas no município de Vitória.

No sétimo, finalizando este trabalho, destacamos nossas considerações finais, elencando nossas percepções sobre os dois contextos – brasileiro e mexicano – e desenvolvendo reflexões acerca do trabalho do diretor escolar e suas implicações no processo de construção de escolas inclusivas.

Finalizamos esta introdução destacando a perspectiva de Severino (2002, p. 145), para quem “[...] a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade”. Sendo assim, toda pesquisa é marcada, de certa forma, pelos conhecimentos adquiridos na relação sociedade e indivíduo, onde se constituem os interesses individuais do/a pesquisador/a. Apoiados nesses princípios, trazemos, a seguir, um breve relato sobre minha constituição pessoal e profissional.

## 1.2 ENVOLVIMENTO NO TEMA

Esta pesquisa surge como uma continuação dos estudos a que vimos nos dedicando desde a iniciação científica e trabalho de conclusão de curso finalizados em 2015. O tema gestão escolar me instigou interesse quando ainda era aluna da graduação em Pedagogia. Durante esse período, atuei como estagiária em uma escola de ensino fundamental, vinculada ao sistema municipal de ensino de Vitória. Entre maio de 2013 e maio de 2015, atuei no

processo educativo de estudantes público-alvo da Educação Especial auxiliando no desenvolvimento de suas atividades.

Nesse processo, envolvida pelo olhar crítico e reflexivo, pude observar também alguns desafios referentes à prática de dois diretores escolares que passaram pela gestão da escola onde desenvolvia o estágio.

Presenciei dois modos de gestão com características bem específicas. Na primeira, eram raros os momentos em que a diretora se encontrava no espaço escolar. Tínhamos a informação de que estava sempre na SEME (Secretaria Municipal de Educação) em reuniões ou em outras tarefas burocráticas, na compra de materiais e realização de orçamentos.

Esse fato proporcionava um distanciamento de sua figura do cotidiano escolar, dificultando a interação tanto com os alunos público-alvo da Educação Especial quanto com os demais integrantes da escola: pais, professores, alunos e técnicos.

Já na outra gestão presenciada, que foi posterior a essa, o diretor escolar fazia-se presente e se mostrava interativo com as crianças com deficiência. Ele fazia questão de acompanhar o trabalho que era desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e também na sala de aula. Quando havia qualquer demanda relacionada aos alunos da Educação Especial, empreendia esforços sempre em busca do diálogo para solução e/ou minimização dos problemas.

A diferença entre os dois tipos de gestão me chamou bastante atenção, pois pude observar que o trabalho do segundo diretor se mostrava de forma mais participativa e inclusiva, com ações voltadas para todas as questões pertinentes ao contexto escolar e ao processo educativo dos alunos.

Na mesma época, comecei meu estudo de Iniciação Científica. Assim, com todas essas questões em mente, demos prosseguimento a uma pesquisa intitulada “Práticas Organizativas e de Gestão na Garantia de acesso e de permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum do município de São Mateus-ES”, a qual fez parte do projeto “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos” e

envolveu três municípios brasileiros, entre os quais São Mateus, que foi foco de nosso estudo, e um município mexicano.

O estudo utilizou-se de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos diretores de três escolas do município de São Mateus que contavam com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

As perguntas das entrevistas giravam em torno do papel do diretor ante o processo inclusivo, suas ações e recursos buscados na garantia do acesso e permanência desses estudantes no ensino comum. Com base nos dados levantados nesta pesquisa, pudemos observar que a perspectiva médico-clínica ainda aparecia presente nas falas dos sujeitos, ao se referirem aos alunos com deficiência, o que nos leva a considerar que esse pensamento, que visa apenas à adaptação social do aluno com deficiência de acordo com Norbert Elias (1994), perpassa um longo processo social pelo qual essas noções têm sido consolidadas pelos indivíduos imersos em suas inter-relações. Essa investigação também constituiu meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia.

Impulsionados por esse debate, com o trabalho de conclusão de curso finalizado, vimos a possibilidade de expandir nosso trabalho ainda mais. A partir daí, ingressando no mestrado em 2016, iniciamos o estudo em tela, que também se direciona às práticas de gestão no processo de inclusão. Assim, traçamos uma trajetória de continuidade em nossos estudos até aqui desenvolvidos.

Durante o curso de mestrado, surgiu a oportunidade de um estudo comparado internacional, e abraçamos tal possibilidade, considerando um importante passo no aprofundamento de nossas discussões na área, além de contribuir para o nosso processo de formação como professora/pesquisadora.

## 2 A PERSPECTIVA ELIASIANA COMO APORTE TEÓRICO

“A história é sempre história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos.”

(ELIAS, 1994, p. 45)

Apesar de não ter se debruçado aos estudos sobre a educação, e muito menos sobre a gestão escolar em uma perspectiva inclusiva, acreditamos que Norbert Elias pode auxiliar-nos no estudo em tela. Dessa forma, utilizando os conceitos de “figuração”, “interdependência” e “processos sociais”, podemos estabelecer reflexões acerca das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O cerne da discussão trazida Norbert Elias gira em torno da relação “sociedade” e “indivíduo”. Esses termos, segundo o autor, não podem ser considerados como “[...] entidades ontologicamente diferentes” (ELIAS, 1994, p. 7).

Na perspectiva do autor, é impossível separar o indivíduo da sociedade, pois esta se constitui e é constituída simultaneamente por meio das relações. Apoiados nessa noção, acreditamos que a escola também se configura como um espaço de relações sociais.

Embasado no pensamento de indivíduo e sociedade de forma interligada, Elias aponta a intensa ligação existente entre o “nós” e o “eu”, de modo que

[...] cada pessoa só é capaz de dizer “eu” se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo a ideia “eu sou”, e mais ainda a ideia “eu penso”, pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade (ELIAS, 1994, p. 57).

Nessa perspectiva, não existe um ser humano que contenha características unicamente próprias, separado das relações sociais e das demais pessoas, pois até mesmo o simples ato de falar provém de uma língua já estabelecida. Assim, todas as “[...] ações individuais brotam de processos sociais já em andamento” (ELIAS, 2006, p. 31).

Nesse contexto, a sociedade é definida por Elias (1994) como uma rede de funções que várias pessoas juntas desempenham nas suas inter-relações. Para Elias, a sociedade, portanto, somos todos nós, porém existem diferenças entre a sociedade encontrada no Brasil, por exemplo, e a encontrada na Europa do século XVII. Diferentes sociedades em diferentes tempos constituem diferentes modos de pensar e agir. Apesar dessas diferenças, existe algo em comum: somos indivíduos e nos relacionamos uns com os outros formando uma longa rede de interdependências.

Em Elias (1994), a interdependência expressa os movimentos que os seres humanos desenvolvem de depender-se uns dos outros nas relações sociais. Esses movimentos se configuram em vários âmbitos, como na escola, família, igreja, universidade, tribos indígenas, ou seja, em todo e qualquer espaço que agregue seres humanos. Mais exatamente, a interdependência pressupõe uma relação de dependência mútua presente em cada um desses espaços.

Essa relação de interdependência faz com que indivíduo e sociedade sejam concebidos de maneira indissociável, de acordo com o autor. Na tentativa de explicitar tal compreensão, Elias (1994) propõe uma analogia entre as notas musicais que compõem uma melodia e as pedras que compõem a estrutura de uma casa:

Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações *entre* as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações *entre* as diferentes pedras com que ela é construída (Elias 1994, p. 25).

Articulado a essa noção de relações de interdependência entre os seres humanos, Elias evidencia a noção de indivíduo e sociedade como indissociáveis utilizando-se do conceito de “figuração” ou “figurações”. Por meio desse conceito, expressam-se essencialmente os modos ou o desenho social constituído pela via das relações. Cada pessoa está imersa e participa de diferentes figurações (ELIAS, 1994).

Para o autor, “[...] há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros”

(ELIAS, 1994, p. 25). Por esse prisma, existe uma peculiaridade na forma com que se dão as relações entre os seres humanos, de tal modo que um ser humano que não estabeleceu nenhum tipo de contato com outros seres humanos “[...] não é propriamente um ser humano” (ELIAS, 2006, p. 25), pois a relação social é a condição fundamental para o desenvolvimento da humanidade.

Sendo assim, entende-se que os indivíduos se constituem em sociedade, mediante as relações que vão estabelecendo entre si, as quais formam a história dos indivíduos (expressa no entrelaçamento das experiências sociais em processo), constituindo sua personalidade constantemente. A respeito disso, Elias (1994, p. 27, 28) afirma que os indivíduos possuem as funções psíquicas maleáveis:

Sem dúvida, as pessoas também diferem em suas constituições naturais. Mas a constituição que cada um traz consigo ao mundo, e particularmente, a constituição de suas funções psíquicas, é maleável. O recém-nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa. [...] a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis.

Desse modo, as formas com que se dá a constituição do indivíduo adulto não provêm de um processo apenas natural, como se fosse um emaranhado de características próprias do ser. Em Elias (1994), os seres humanos são uma junção da *ordem natural e social* e isso é o que os difere dos animais.

Para Elias as relações entre os indivíduos (2006, p. 26), “[...] possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular”. Cada relação expressa um modo de ser daqueles que compõem certa figuração e vão moldando, assim, os comportamentos dos demais sujeitos, produzindo significados próprios que constituem os indivíduos e simultaneamente a própria sociedade. Esse processo é longo e inacabável.

À medida que os indivíduos vão se relacionando entre si, passam a produzir padrões de autorregulação. Esses padrões, adquiridos coletivamente, podem alterar-se no fluxo do desenvolvimento da humanidade e receberem diferentes significados.

Decorre dessa compreensão o fato de que a autorregulação está imbricada com os processos de coerção social. Uma transforma, modela, ao mesmo tempo que é transformada e modelada na conexão com a outra, num processo de longa duração histórica. No livro “O processo civilizador vol. 2”, Elias compreende esse largo processo como constitutivo ao processo de civilização:

A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido (ELIAS, 1993, p. 196).

Nessa citação, Elias nos evidencia como os indivíduos se apropriam desses padrões, a tal ponto que passam a internalizar um “aparelho automático de autocontrole”. Nenhum ser humano estabeleceu, em um determinado momento, por exemplo, que o hábito de lavar as mãos seria uma regra a ser cumprida, o que foi se consolidando em longo prazo e foi tomando forma no convívio social mais abrangente.

Norbert Elias destaca que nenhuma ação é individual, pois até as nossas atitudes foram “aprendidas” socialmente e se constituem apenas como pequenas unidades de um conjunto de práticas dos indivíduos. Nesse percurso, as ações dos indivíduos se configuram como unidades de potência menor que compõem uma potência maior, e nenhuma dessas partes pode ser compreendida em isolamento (ELIAS, 1994).

Assim sendo, as práticas dos indivíduos dão forma ao que ele chama de “processo civilizador”. E esse processo, segundo Elias (2006, p. 36), corresponde ao “[...] percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade”. Essa aprendizagem diz respeito aos modos de apropriação dos indivíduos nas suas inter-relações.

Norbert Elias rompe com a ideia de linearidade na história dos indivíduos, ao trazer para análise essa noção de processo. Para ele, existem “processos sociais” que dizem respeito “[...] às transformações amplas, contínuas, de longa duração” (ELIAS, 1994, p. 27). Conforme indicamos, esses processos narram a história dos indivíduos.

Os processos sociais, na perspectiva eliasiana, se configuram como não planejados e não lineares. Baseado nesse pensamento, Elias toma o “processo biológico de evolução” para explicar a noção pretendida: “[...] Diferentemente do processo biológico de *evolução*, os processos sociais são reversíveis. Surtos em uma direção podem dar lugar a surtos contrários e ambos podem ocorrer simultaneamente” (ELIAS, 1994, p. 28).

Sob essa compreensão, não existe um processo com início, meio e fim predeterminado; o que existe é uma autonomia relativa nos processos sociais. Essa autonomia

[...] baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não-humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu (ELIAS, 1994, p. 31).

Desse modo, os processos sociais que se desdobram nas relações entre os indivíduos não são estáticos, mas ora avançam, ora retrocedem, continuam em constante movimento. E, nesse movimento, ocorrem as transformações no longo percurso de tempo.

Como vimos, os conceitos trazidos por Norbert Elias de “figuração”, “interdependência” e “processos sociais” parecem estar interligados entre si: um conceito complementa o outro e todos, juntos, se voltam para a relação indissociável entre “indivíduo” e “sociedade”.

Ao observarmos esses conceitos, tomando como objeto de análise o trabalho do diretor escolar, compreendemos que as práticas desenvolvidas por esses indivíduos também remetem a esse “processo pelo qual passa a humanidade”, constituindo parte de um conjunto de ações desenvolvidas por todos os outros que compõem a escola. Portanto, ao olhar para esse sujeito, é preciso considerar também a teia de relações que vão sendo construídas processualmente nesse contexto.

Norbert Elias nos auxilia a pensar no diretor escolar, não de forma isolada e centralizada, como se a sua função não dependesse de todas as outras desempenhadas pelos indivíduos e como se não estivessem ligadas aos



processos educativos dos alunos. Diferentemente disso, Elias, ao propor a ideia de que indivíduo e sociedade são interdependentes, leva-nos a tomar a figura do diretor interligado ao contexto escolar e aos objetivos pedagógicos que orientam o trabalho na escola.

Desse modo, não existem funções que desempenham papéis isolados no contexto das relações. Norbert Elias nos auxilia a pensar nesse ser social e, conseqüentemente, em funções sociais, como síntese precária do/no processo social vivido. Assumindo esse olhar mais amplo para além do indivíduo, pensamos a educação, sem deixar de considerar que as relações estabelecidas no âmbito escolar, bem como o trabalho do diretor, o trabalho dos professores e demais profissionais (docentes e não docentes), remetem a um longo percurso histórico que está ligado ao processo civilizador.

Diante das reflexões sistematizadas neste estudo, vale concluir este capítulo com uma instigante e provocativa indicação eliasiana. Diz-nos o autor:

As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele”, “ela”, “nós” e “eles” são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função de “nós” inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar “eu”, ou até “você”, é apenas parte (ELIAS, 1994, p. 57).

Sendo assim, entendemos que as funções que os indivíduos exercem socialmente, bem como o conjunto de ações de cada indivíduo imerso nas figurações decorre de um processo social que revela o “eu” e o “nós” como partes interligadas entre si.

No capítulo a seguir, utilizando a literatura, adensaremos a discussão entre os processos de gestão escolar e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

### 3 O QUE A LITERATURA NOS MOSTRA

Ao considerarmos a importante contribuição da literatura já produzida academicamente em torno das discussões sobre gestão escolar e inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, realizamos, na construção deste capítulo, um levantamento do que tem sido dialogado nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas. Esse levantamento é fundamental para termos proporção do que já foi produzido e do que necessita ser mais investigado, muitas vezes apontando um novo problema de pesquisa (ECHER, 2001).

Dedicamo-nos à busca de trabalhos que possuem como principais descritores os seguintes temas: gestão escolar; inclusão; diretor escolar; e deficiência. As referências que compõem este capítulo foram encontradas nos sites da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SCIELO (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), bem como no banco de dissertações e teses das universidades correspondentes.

Nos descritores utilizados na pesquisa literária, encontramos três dissertações (SARDINHA, 2013; SILVA, 2006; SANTOS, 2016), dois artigos (PIMENTEL; PAZ, 2009; LEME; COSTA, 2016) e duas teses (PANTALEÃO, 2008; CAETANO, 2009) para auxiliar nossa introdução ao debate sobre o tema gestão escolar interligada ao processo de inclusão.

#### QUADRO 1 - TRABALHOS UTILIZADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

Autor/ano	Título	Produção Científica
Silva (2006)	O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico.	Dissertação
Pantaleão (2008)	Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.	Tese
Pimentel e Paz (2009)	O olhar dos gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares no Vale do	Artigo

	Jiquiriçá.	
Caetano (2009)	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.	Tese
Sardinha (2013)	Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso.	Dissertação
Leme e Costa (2016)	Educação, inclusão e direitos humanos: como este estuário desaguou na escola?	Artigo
Santos (2016)	Gestão Escolar e a política nacional de educação inclusiva: o diretor frente à política pública.	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

Para início de nossas discussões, apresentaremos o percurso metodológico e os dados dos trabalhos científicos desenvolvidos, a fim de situar o contexto das problemáticas de pesquisa.

O trabalho de Sardinha (2013), intitulado “Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso”, foi realizado em uma escola estadual localizada na Barra da Tijuca – RJ e teve como sujeitos a equipe de direção escolar. O estudo utilizou a observação participante e a pesquisa documental como procedimentos de coleta de dados.

Para a autora, embora muito se tem falado de inclusão, existem poucos estudos que a relacionam com a importância da gestão. Considerando isso, o trabalho teve por objetivo geral analisar os impactos da gestão escolar sobre a proposta desenvolvida por Booth e Ainscow (2002), que busca diminuir possíveis barreiras no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Os principais resultados da pesquisa demonstram que, apesar de identificar algumas iniciativas voltadas para o apoio de alunos público-alvo da Educação Especial, a equipe de gestão escolar tem se configurado culturalmente como

não participativa, o que colabora, segundo a autora, para a o enfraquecimento de políticas e práticas inclusivas.

Esse tipo de gestão, que tende a se configurar de forma mais centralizadora, decorre, em parte, de vestígios de uma política neoliberal em que se prioriza a administração dos recursos, de modo a responder aos interesses políticos (SARDINHA, 2013).

Sardinha (2013, p. 29) aponta a necessidade de o diretor escolar coordenar “[...] projetos em que todos possam trabalhar em equipe, pautados em princípios de participação plena”, pois, para a autora, existe uma intensa relação entre a gestão democrática e participativa no percurso de construção de uma escola mais inclusiva.

A respeito disso, Booth e Ainscow apud Sardinha (2013, p. 40) destacam que

[...] as mudanças de valores que podem produzir a redução de barreiras para a aprendizagem e a participação vão acontecendo na medida em que a comunidade escolar passa a compreender que inclusão não está relacionada apenas à defesa da participação de sujeitos que possuem algum tipo de deficiência. A inclusão se dá com o compromisso de pôr em ação valores como igualdade, no sentido de reconhecer o valor de cada um, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade<sup>3</sup>.

Ao partirmos desse princípio, entendemos que um dos desafios que se encontram nos espaços escolares atuais é o de reconhecer a todos como participantes do processo de inclusão. Nessa compreensão, o trabalho de Sardinha (2013) contribui para pensarmos em uma gestão escolar que visa à participação e ao respeito à diversidade como princípio primordial ao desenvolvimento de uma escola inclusiva. Ademais, reconhecendo a atuação do diretor como uma prática política, entendemos que uma forma de gestão que respeite a diversidade e busque a permanência do estudante com deficiência pode influenciar e mobilizar toda a comunidade escolar em prol desse objetivo, reconhecendo a participação de todos nesse processo.

A pesquisa de Santos (2016), “Gestão escolar e a política nacional de educação inclusiva: o diretor frente à política pública”, colaborando com esse

---

<sup>3</sup> O termo “sustentabilidade” é utilizado pelos autores supracitados do ponto de vista de uma escola que alcançou autonomia, e não em um sentido ambientalista.

pensamento, desenvolve uma discussão acerca da visão dos diretores sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O estudo que se descreve como natureza quantitativa e qualitativa utilizou a aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados e envolveu 22 diretores escolares da Rede Municipal de Estância Hidromineral de Poá, estado de São Paulo.

O questionário tratava de questões como projeto político pedagógico da escola e sua forma de construção, o conhecimento dos diretores em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seus apontamentos sobre a corresponsabilidade de seu trabalho no processo de inclusão. Além disso, no questionário, os sujeitos deveriam destacar a maior barreira que existe na implementação de políticas inclusivas.

Em seu trabalho, Santos (2016, p. 69) levanta a importância de que os diretores “[...] conheçam a política pública que se desenhou para o atendimento educacional das pessoas com deficiência em âmbito nacional, de maneira a tornar-se um ator no processo de implementação dessa política em âmbito municipal”.

Para Santos (2016), não se trata de transferir ao diretor escolar o papel de único responsável pelas ações educativas, mas sim de reconhecer que o diretor ocupa um papel importante e fundamental na área pública.

Ao dialogarmos com os resultados dessas pesquisas, observamos que, embora um grande quantitativo de diretores reconheça que não possuem total conhecimento das políticas de Educação Especial vigentes, afirmam sua corresponsabilidade no processo de inclusão.

Em nosso entender, esse reconhecimento constitui um passo importante na garantia do acesso e permanência desses estudantes no contexto regular, entretanto ainda existem algumas barreiras a serem superadas.

Entre as barreiras citadas pelos diretores, está a formação dos docentes e dos demais profissionais da escola. Além disso, os profissionais mencionam a falta de acessibilidade na arquitetura das escolas, o baixo financiamento concedido pelos órgãos públicos, a ausência de mais profissionais de apoio (cuidadores)

no contexto escolar e a demora na conclusão dos laudos referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre a formação docente, Santos (2016) aponta a necessidade da releitura das políticas já existentes e a criação de políticas municipais de formação no que se refere à Educação Especial, pois, para o autor, configuram-se como instrumentos importantes no processo de inclusão desses alunos.

Essas necessidades que se colocam como desafios e/ou barreiras no processo de inclusão apontam um processo que constitui a implementação de políticas públicas. Santos (2016, p. 67) considera que essas políticas esbarram no “paradigma dos suportes”, compondo “[...] uma nova forma de pensar a sociedade e suas relações”. Segundo Oliveira e Leite apud Santos (2016), por meio desse paradigma a escola constrói um espaço de transformação social, trazendo à tona a necessidade de buscar a participação de todos nos processos educativos.

Focalizam-se essas questões na pesquisa desenvolvida por Leme e Costa (2016), intitulada “Educação, inclusão e direitos humanos: como este estuário desaguou na escola?”, em que as autoras problematizam as questões que envolvem o processo de inclusão com base em documentos oficiais que tratam do reconhecimento da igualdade e dos direitos humanos.

O estudo aponta a importância do conhecimento por parte dos diretores sobre as políticas nacionais vigentes em relação à Educação Especial, entendendo que o conhecimento dessa política se revela fator primordial na implementação de uma gestão escolar que considere a perspectiva inclusiva.

Realizada em uma escola pública de ensino médio situada no Rio de Janeiro, a pesquisa coletou dados acerca dos pensamentos dos professores e diretores sobre o direito à educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, bem como os desafios que atravessam a escola no que concerne ao assunto (LEME; COSTA, 2016).

No procedimento de coleta de dados, a técnica de evocação livre de Bardin (1977) foi utilizada na aplicação do questionário misto. Essa técnica tornou possível a identificação das palavras mais citadas, quando se falava no termo “inclusão”. Por meio desse procedimento, as autoras fizeram o cruzamento dos

dados utilizando documentos oficiais e os resultados dos questionários como instrumento para suas discussões.

Um dos resultados da pesquisa obtidos por via dos questionários demonstrou que, em muitos casos, os professores e gestores não têm consciência das questões e discussões políticas que circulam no campo das legislações, o que acaba contribuindo, de certa forma, para processos que não favorecem a inclusão no cotidiano escolar, e, conforme destacam Leme e Costa (2016, p. 678), intensificando “[...] a lacuna que existe entre a organização social vigente e a ação transformadora do indivíduo”.

Portanto, as autoras assumem a necessidade do investimento em políticas públicas que assegurem os direitos sociais dos indivíduos em situação de desigualdade, destacando a importância de que os direitos já assegurados sejam de conhecimento dos profissionais que atuam na escola. Essas noções dizem respeito aos processos de formação continuada e devem permitir a atualização dos conhecimentos que envolvem o trabalho docente.

Sobre isso, Leme e Costa (2016, p. 673) citam a importância da formação de professores para que estimule esses profissionais a buscar a concretização dessas políticas no contexto escolar,

Uma vez que as reformas educacionais por si só não são suficientes por não alcançarem os objetivos que propõem, porque as mesmas precisam do protagonismo dos professores, e esses por sua vez, necessitam de formação emancipadora.

Aliada a esse fator, em Leme e Costa (2016, p. 677) também observamos outra importante questão relativa ao processo de inclusão: trata-se da necessidade de construção de uma gestão mais participativa que se insere na atualidade. Essa participação deve garantir “[...] que os projetos pessoais se estruturam na experiência com os demais indivíduos e que a diversidade se expresse na matriz igualitária de todos”.

O trabalho de Silva (2006), por sua vez, destaca a importância da participação e da gestão democrática na construção de uma escola mais inclusiva. Em sua pesquisa intitulada “O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico”, a autora desenvolveu um estudo de caso envolvendo uma escola pública municipal de

São Paulo e teve por sujeito de pesquisa a diretora dessa instituição. Como objetivo central do estudo, ela buscou investigar sobre o papel do diretor escolar na construção de uma escola inclusiva, utilizando como instrumentos entrevistas e relatos de experiência.

De acordo com os dados coletados, foi possível observar que a gestão, nesta escola, tem se constituído como participativa em seu processo educativo, uma vez que vem atuando de forma a envolver-se nas questões administrativas e pedagógicas, demonstrando uma preocupação com a forma que conduz a escolarização dos alunos em geral. Para Silva (2006), esse modo de atuação pode estar ligado à longa experiência da diretora primeiramente como professora.

Atrelados a esse pensamento, vemos em Elias (2006) que as ações dos indivíduos dizem respeito a um processo social em que as experiências que se constroem no fluxo histórico formam as personalidades dos indivíduos, moldando e transformando as diversas figurações de que faz parte. Nesse processo, a experiência inicial como professora pode ter implicações nas suas tomadas de decisões e práticas como diretora; afinal, quando o indivíduo assume esse cargo, não se anula a sua constituição como professora.

Outro dado da pesquisa é que a gestão da escola também vem se configurando no sentido de considerar as necessidades das famílias e dos alunos, ouvindo suas reivindicações e estabelecendo um diálogo constante com a comunidade escolar.

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência matriculados em classes de ensino comum, segundo a autora da pesquisa, foi possível observar que a escola caminha na direção da construção de processos inclusivos, tendo em vista o reconhecimento do direito à educação desses estudantes por parte dos profissionais da escola. Segundo Silva (2006, p. 50), esse aspecto “[...] terá uma importante influência na forma como os alunos com deficiência serão percebidos e tratados pelos diversos atores que a constituem”.

Silva (2006, p. 51), ao apoiar-se nos conceitos trazidos por Sekkel (2003), aponta a importância das relações interpessoais no processo educativo como fundamental na busca por uma cultura inclusiva, pois esta se fundamenta, “[...]”



antes de tudo, nas formas de relações estabelecidas entre as pessoas do que um ambiente físico propriamente dito”.

É importante, considerando esses aspectos, ter em vista que cada sujeito que compõe o espaço escolar é importante no processo educativo, sendo necessária a compreensão de que “[...] o diretor é uma peça num contexto mais amplo e tem sua ação subordinada a vários fatores” (SILVA, 2006, p. 134). Assim, as relações se constituem como eixo primordial na construção de práticas que levem em consideração a perspectiva inclusiva.

Para complementarmos nossas discussões, trazemos o trabalho desenvolvido por Pimentel e Paz (2009), intitulado “O olhar dos gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares no Vale do Jiquiriçá”. A pesquisa exploratória teve por objetivo investigar como tem ocorrido a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular nessa região. Para tanto, foram aplicados questionários com os gestores de 34 escolas situadas na região do Vale do Jiquiriçá, município do estado da Bahia.

Entre os dados da pesquisa, ressaltam-se algumas barreiras encontradas pelos gestores no que diz respeito à inclusão, uma das quais se refere à dificuldade de um diagnóstico concreto das deficiências. Sobre esse aspecto, os profissionais relatam que, muitas vezes, esse diagnóstico acaba sendo feito pela própria equipe pedagógica da escola, o que dificulta sua precisão, bem como o planejamento das ações com os sujeitos. Na perspectiva de Pimentel e Paz (2009, p. 326), “[...] a ausência de um “diagnóstico” preciso das deficiências impede um trabalho pedagógico mais eficaz”.

Acerca do diagnóstico de deficiência, as autoras ressaltam que não defendem as rotulações, mas, sim, acreditam que o aluno com deficiência tenha direito a “[...] ser atendido em suas reais necessidades” (PIMENTEL; PAZ, 2009, p. 327).

Martins e Pietrobom (2016) nos ajudam a problematizar possíveis questões acerca do processo de avaliação médica dos alunos com deficiência nas escolas. As autoras destacam que as salas de recursos multifuncionais, que deveriam focar o apoio à escolarização desses sujeitos, têm se configurado,

muitas vezes, como uma forma de excluir esse público da sala de aula. Os dados de sua pesquisa assim relatam:

As crianças são indicadas por seus professores por apresentarem características e/ou problemas de desempenho acadêmico e social e, a partir de sua elegibilidade, esse encaminhamento tem sido feito sem a perspectiva de quais os resultados esperados, e mais ainda, sem que seja estabelecido para quê e por quanto tempo o aluno permanecerá nesse atendimento (MARTINS; PIETROBOM, 2016, p. 3).

Essa discussão aponta a necessidade de repensar o atendimento nas salas de recursos, pois, na realização desse atendimento, é importante que “[...] avaliações constantes sejam realizadas e que essas abordem o rendimento dessas crianças, com objetivos claros propostos para cada uma delas, bem como com o nível de exigência e apoio necessários” (MARTINS; PIETROBOM, 2016, p. 3).

O texto nos alerta sobre a importância de refletir sobre o diagnóstico, pois, muitas vezes, o laudo de deficiência vindo do profissional de saúde não é necessariamente um indicativo de direcionamento para a sala de recursos multifuncionais. Ademais, esses diagnósticos, muitas vezes, “[...] não ajudam no planejamento educacional e na elaboração de estratégias de ensino e de parceria com as famílias” (MARTINS; PIETROBOM, 2016, p. 4). Portanto, segundo essas análises, é importante que se estude e se discuta mais o diagnóstico do aluno com deficiência. Seria realmente uma barreira imposta à função educativa?

Outra barreira ao processo de inclusão de alunos com deficiência, bastante ressaltada pelos diretores, nos trabalhos de Pimentel e Paz (2009), Santos (2016) e Leme e Costa (2016) é a falta de formação de professores, mais precisamente uma formação que seja voltada para práticas inclusivas.

Sobre essa questão, interessa-nos tecer algumas reflexões utilizando-nos da literatura (PANTALEÃO, 2008; CAETANO, 2009; LIBÂNEO, 2013) que discute essas questões e as contribuições trazidas por Norbert Elias.

O trabalho de Pantaleão (2008), intitulado "Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar", teve por objetivo investigar a atuação de uma

equipe de gestão, no processo de inclusão escolar de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Vitória-ES.

A pesquisa configurou-se como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica e para a sistematização dos dados foram utilizados os métodos de observação, estudos de documentos e entrevistas. O autor procurou em sua pesquisa, entender como a equipe de gestão articulam-se no processo de inclusão escolar.

A escola campo de estudo contava com um fórum de famílias de alunos com deficiência, em que se discutia sobre alguns conflitos do cotidiano e, em seguida, procuravam desenvolver ações de acordo com as necessidades colocadas em pauta.

Pantaleão (2008, p. 5) parte do princípio de que o profissional se constitui na relação com os outros, em suas práticas cotidianas e afirma que os modos de articulação da gestão escolar estão imbricados nas relações, a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos sociais. Assim, para o autor:

Na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos na escola, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "Outro". (PANTALEÃO, 2008. p. 5)

Considerando esses princípios, os dados do estudo revelam que o fato de ter alunos com deficiência em uma escola, movimenta, de uma forma ou de outra, a equipe de gestão a buscar práticas organizativas para a escolarização desses sujeitos, seja em relação ao currículo, ou em relação à formação continuada para os profissionais que atuam na escola.

Dessa forma, aponta-se a necessidade de levantar questões que problematizem a formação inicial dos profissionais da equipe de gestão escolar, e que levem a refletir sobre os currículos que constituem os cursos de licenciatura: Como tem sido essa formação? Tem levantado questões sobre este campo de atuação? (PANTALEÃO, 2008).

A respeito disso, Caetano (2009) em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar como tem ocorrido o processo de formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, que forma professores e também diretores escolares.

A autora comparou os currículos de 1995 e 2006 do curso de Pedagogia, e seus principais procedimentos de coleta de dados foram entrevistas, observação e grupos focais. Com base nas falas dos sujeitos da pesquisa – alunos do curso de Pedagogia, currículo 1995 e 2006, diretor e coordenador do centro de Educação e professores – foi possível observar que

Há entre os alunos em formação “o medo” em frente à deficiência além de haver falas que indicam incapacidade dos alunos com deficiência, despreparo para lidar com eles, apontando-nos, implicitamente, a ideia de que existe uma prática a ser desenvolvida e o que foge a ela não provê frutos (CAETANO, 2009, p. 128).

Observamos que a palavra “despreparo”, ou falta de “capacitação”, é comum por parte dos profissionais no espaço escolar, levando-nos ao entendimento de que existe uma forma específica de educar o sujeito com deficiência, que exige um tipo específico de formação. Sendo assim, haveria uma “fórmula” a ser ensinada nos cursos de graduação, para aprendermos a lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial?

Quando nos deparamos com depoimentos de gestores e professores dentro do contexto escolar destacando a falta de preparo, formação ou recursos específicos para atuar com o aluno com deficiência e, ainda, citando-as como barreiras no processo de inclusão, essas questões nos inquietam, pois esses questionamentos e “medos” em torno da deficiência se materializam nas práticas do trabalho docente.

Segundo nosso entendimento, essas questões vão ao encontro do pensamento de indivíduo e sociedade como dissociáveis, que resulta na segmentação dos indivíduos que compõem o contexto escolar, como se cada profissional assumisse uma “competência” e essas competências não estivessem interligadas entre si.

A esse respeito, Libâneo (2013), ao abordar os saberes e as competências profissionais, traz-nos contribuições para pensarmos em uma concepção de “competência” na perspectiva sociocrítica. Nos termos do autor,

[...] a competência é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas – intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais – visando a unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais práticas. (...) Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de *trabalho* (LIBÂNEO, 2013, p. 76; 77).

Essa forma de pensar a formação docente implica, para Libâneo (2013, p. 77), “[...] um método da análise reflexiva em que os sujeitos analisam sua própria atividade, desenvolvem competências na ação e incorporam novos saberes” (LIBÂNEO, 2013, p. 77). Assim, a formação é vista de forma ampla e interligada ao contexto escolar.

Ao assumirmos esses pressupostos, Norbert Elias também nos auxilia a pensar na formação docente como prática em constante processo, pois esta não está dissociada da formação do indivíduo. Elias (1994, p. 23), no livro “A sociedade dos indivíduos”, considera a interdependência entre as funções. Segundo o autor, toda função individual é exercida para o outro e,

[...] em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades.

Ao finalizarmos nossas considerações sobre o processo de formação docente, faz-se necessário repensar tanto os currículos acadêmicos quanto os conceitos construídos socialmente sobre essa formação. Implica pensar numa formação mais ampla que considere a escola como um espaço no qual as competências profissionais se configuram como interdependentes e partes interligadas.

Entendemos, considerando essa interdependência estabelecida no contexto escolar, que o diretor, em meio aos conflitos e tensões (os quais também fazem parte desse contexto), que se propõe a atuar de maneira a considerar a perspectiva inclusiva, segundo nossas concepções, segue uma gestão

democrático-participativa, em que as relações humanas são valorizadas e os deveres e responsabilidades são compartilhados (LIBÂNEO, 2013).

Nesse fluxo, com base no que foi discutido, compreendemos que o trabalho do diretor escolar se configura como complexo e envolve peculiaridades, podendo assumir diferentes nuances no cotidiano de suas práticas. Assim, no decorrer deste estudo, buscamos considerar essa complexidade assumindo o caráter processual das ações dos sujeitos que compõem o contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho do diretor escolar.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS**

Considerando as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Especial que discutem a implementação de práticas inclusivas no ensino comum, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo comparado internacional de natureza qualitativa e teve por objetivo analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX.

Optamos por esse tipo de abordagem qualitativa por considerar que o tema “gestão escolar” remete às práticas e conhecimentos, que vão além de dados numéricos, perpassando questões presentes no contexto escolar. Vale considerar que essa perspectiva nos permite observar as características que marcam as práticas no espaço escolar.

De acordo com Michel (2005, p. 33), “[...] na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta”. Em associação, Denzin e Lincoln (2006, p. 16) destacam que a pesquisa de natureza qualitativa “[...] é, em si mesma, um campo de investigação” e pode valer-se de diversas análises, como interpretativa, naturalista ou crítica.

Por assim considerarmos, neste estudo analisamos aspectos de duas realidades educacionais: uma em Vitória-BR e outra em Xalapa-MEX.

Utilizando-se da abordagem qualitativa, esta pesquisa se configura como um estudo comparado internacional. Sobre esse tipo de estudo, Nóvoa; Catani (2000), Ferreira (2008); Carvalho (2014) defendem essa perspectiva investigativa como um instrumento que busca na comparação o conhecimento da realidade e visa compreender os possíveis vínculos entre os processos sociais vividos em diferentes contextos no presente e os processos sociais de longa duração histórica. Desse modo, rebatem que exista um “modelo único” de comparação, em geral quantitativo, e muito utilizado pelos organismos internacionais que os sintetiza num perfil ideal, fortalecendo uma política centralizadora.

Assim, firmados nas reflexões desenvolvidas por esses autores, tivemos como objetivo neste estudo compreender como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experimentam.

Acreditamos que o conhecimento desses processos pode ajudar-nos a compreender e a problematizar os diferentes aspectos das práticas dos indivíduos colocados em ação no jogo que anuncia a inclusão social.

Para Franco (2000, p. 198), o exercício de comparação é próprio do ser humano, e esse processo “[...] implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro”. Nesse sentido, essa perspectiva comparada nos permite enxergar as possíveis aproximações entre os indivíduos, e não constatações limitadas.

A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p. 200).

A partir desse pensamento, não pretendemos estabelecer modelos de educação, ao compararmos as ações dos diretores nesses diferentes contextos, mas buscar contribuições que nos auxiliem a discutir e problematizar as diferentes experiências vividas em cada realidade.

Weller (2017, p. 922) destaca que a perspectiva comparada internacional tem crescido nos últimos anos, principalmente nas pesquisas relacionadas à área de ciências sociais. Nesse sentido, faz-se necessário reflexões mais profundas sobre um novo entendimento em torno da comparação. Para ele, essa prática “[...] não se reduz a um procedimento operacional que se utiliza de instrumentos e métodos específicos capazes de estabelecer semelhanças e diferenças de forma distanciada ou aparentemente neutra”.

Diferentemente do que tem sido mais recorrente nas pesquisas que utilizam essa perspectiva investigativa comparada, Weller (2017) apresenta uma interessante e instigante concepção baseada nos conceitos de Mattes (1992).

Weller (2017), no artigo intitulado “Compreendendo a operação denominada comparação”, ao trazer “*O nós e o nosso na comparação do outro: a alteridade como processo relacional*”, propõe a alteridade como um processo importante a



ser considerado. Trata-se, assim, de considerar o método de comparação não como um contraste de medidas opostas:

O outro (o diferente), visto de fora, não é simplesmente uma medida a ser contrastada à outra medida que seria o nosso (o familiar). Pelo contrário, o familiar e o estranho se encontram em uma relação de referência mútua. Em outras palavras: para existir o nós precisa existir o outro (WELLER, 2017, p. 928).

Para Weller (2017), a relação entre o “nós” e o “outro” deve assumir centralidade nas comparações, as quais devem contemplar todos os lados, permitindo refletir sobre o nosso, ao mesmo tempo que atenta para a relação entre nós e os outros.

Norbert Elias nos ajuda nessa concepção de pesquisa comparada, que considera o “nós” e “eles” interligados, especialmente por meio da noção de interdependência entre os seres humanos.

O autor, ao comparar a sociedade das cortes francesa, inglesa e alemã em alguns momentos históricos, demonstra que era possível estabelecer correlações entre essas sociedades em diferentes tempos e espaços.

Por meio dessas análises comparativas, Elias buscou compreender aspectos comuns e constantes dos fenômenos que garantiam a emersão e a consolidação das cortes. Observando diferentes aspectos desse processo, ele sustentou a tese da crescente pacificação das condutas e do controle das emoções (SOBRINHO, et al., 2015, p. 337).

Desse modo, Norbert Elias contribui para pensarmos no estudo comparado, a fim de que possamos conceber a história das sociedades de forma não linear, buscando conexões entre os hábitos, atitudes e valores presentes nessas sociedades; “[...] afinal, para ele, o estudo de diferentes realidades contribui, sobremaneira, na identificação das indagações e das preocupações que marcam e narram os processos sociais atuais e locais” (SOBRINHO, et al. 2015, p. 338).

Sobrinho et al. (2015, p. 344), ao destacarem uma perspectiva específica de estudo comparado internacional no campo da Educação Especial, afirmam que essa abordagem pode ajudar-nos a compreender as diferentes experiências educacionais vividas nos países, cartografando o “[...] processo crescente de

especialização do conhecimento e suas implicações para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência”. Assim, apropriamo-nos da discussão pedagógica e das noções referentes à aprendizagem dos sujeitos com deficiência produzidas socialmente.

Acreditamos que essas noções se inter cruzam entre os sujeitos de diferentes localidades ou países, configurando um *ethos* que é possível ser observado nas diferentes figurações, pois “[...] seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular” (ELIAS, 2006, p. 26). Essas diferentes figurações existentes nos diversos países são objeto de nosso interesse na pesquisa comparada internacional em educação.

Cabe destacar que o Brasil e o México, foco de nossa pesquisa, constituem países federalistas que enfrentam a oscilação entre centralização e descentralização na implementação de seus sistemas de ensino. Além disso, nos últimos anos, “[...] esses países vêm enfrentando o desafio de construir um sistema de educação federal de abrangência nacional que se articule e preserve as unidades locais” (SOBRINHO et al., 2015, p. 345).

Nesse movimento, entendemos que o estudo comparado internacional em educação, mais especificamente em Educação Especial, envolvendo esses países, se configura como uma importante maneira de agregar conhecimentos discutindo sobre o processo de construção de uma política educacional mais inclusiva nessas realidades latino-americanas.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação em contexto, entrevistas semiestruturadas e o estudo de documentos, considerando os objetivos da pesquisa.

Sobre a observação, Marconi e Lakatos (2002, p. 88) destacam que esse tipo de instrumento

[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que

orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Ainda de acordo com esses autores, a observação “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 88). Desse modo, para compreendermos os aspectos que permeiam a realidade do contexto escolar, utilizamos esse procedimento como forma de adentrar o contexto das práticas educacionais. Esse momento foi importante para nos apropriarmos desse espaço e termos uma visão geral da dinâmica organizacional da escola. Da mesma forma, por meio da técnica de observação, buscamos identificar as possíveis ações desenvolvidas pelo diretor escolar no apoio ao trabalho pedagógico dos professores de ensino comum.

Em seguida, realizamos entrevista semiestruturada com cada diretor, buscando responder aos nossos objetivos específicos propostos. Sobre esse procedimento, concordamos com Brito e Feres (2011), ao destacarem que pode haver um papel fundamental quando aliada a outros procedimentos de coleta de dados, pois as percepções extraídas dela podem potencializar o levantamento e a análise dos dados. Além disso, tem sido cada vez mais utilizada pelo fato de permitir ao pesquisador obter uma grande quantidade de informações que, muitas vezes, não podem ser percebidas por meio da observação.

Apoiados nessa ideia, acreditamos que o procedimento de entrevista nos permite um olhar mais amplo sobre o objeto de pesquisa e nos auxilia na identificação das perspectivas contidas nas falas dos sujeitos envolvidos. Além disso, pode propiciar compreender as práticas de gestão escolar e os processos formativos do diretor nesse contexto, além de nos auxiliar a entender como esse sujeito, em meio a diversas atribuições, pensa o contexto de seu trabalho.

Compreendemos que, numa escola que recebe a matrícula de estudantes com deficiência, deverão ocorrer adaptações desde os aspectos que envolvem as questões organizacionais e de estrutura física até as práticas que são

desenvolvidas na sala de aula e extraclasse. E, nesse fluxo, faz-se necessário que o diretor e todos aqueles que compõem o contexto escolar se reconheçam como partes interligadas e corresponsáveis no processo de inclusão desses alunos.

Baseados nesses pressupostos, considerando esses aspectos metodológicos, é importante ter em vista que, na tarefa de pesquisa, não podemos ter em mente a busca pela verdade ou soluções imediatas, e sim caminhos e possibilidades. E esse é um dos objetivos desta pesquisa: levantar contribuições e apontamentos para práticas de gestão escolar em uma perspectiva inclusiva.

Concordamos com Marconi e Lakatos (2002, p. 15), ao afirmarem que “[...] a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Portanto, neste trabalho, não buscamos verdades fechadas, mas refletir sobre o ponto de vista do diretor escolar, conhecendo mais profundamente seu pensamento em relação à inclusão de estudantes com deficiência matriculados em classes de ensino comum.

## 4.2 COLETA DE DADOS NOS CONTEXTOS MEXICANO E BRASILEIRO

Os dados relativos ao contexto mexicano apresentados neste estudo decorrem de uma missão de estudos internacionais realizada em 2017, no município de Xalapa, capital do estado de Veracruz-MEX. Essa missão de estudos internacionais constituiu parte da pesquisa intitulada *“Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários<sup>4</sup>”* que objetiva fundamentalmente compreender aspectos do processo histórico, social e político da Educação Especial em diferentes realidades internacionais.

---

<sup>4</sup> Pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus.

Em Xalapa, realizamos observação nos contextos das escolas no período de 13/5/2017 a 26/5/2017. O município em tela foi escolhido devido a um acordo de cooperação técnica<sup>5</sup> entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade Veracruzana (Xalapa), firmado desde 2014, quando se iniciou a pesquisa da qual fizemos parte: *“Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”*.

Depois de uma reunião técnica com uma das coordenadoras<sup>6</sup> dessa pesquisa em Xalapa, foram-nos indicadas escolas que contavam com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir disso, estabelecemos o contato com os respectivos diretores para possível imersão nos contextos escolares, a fim de realizar observações e entrevistas.

Com os acordos firmados, tivemos a oportunidade de observar o cotidiano de três escolas em um período total de 20 horas, devido ao tempo de estada no município. As escolas a que tivemos acesso se constituem em níveis diferentes (pré-escola, primária e secundária) em Xalapa-MEX. Nessas escolas, além das observações, realizamos entrevistas com os diretores e o estudo de documentos normativos. Privilegiamos esses dois procedimentos de coleta de dados devido à complexidade do tempo de que dispúnhamos para observar o contexto estudado.

Por meio das observações, buscamos conhecer as características gerais da escola, bem como compreender questões referentes ao tamanho das escolas, quantidade de turmas, acessibilidade, questões socioeconômicas do entorno, organização dos espaços e tempos e tarefas de cada diretor. Já por meio das entrevistas, buscamos aproximar-nos da formação do diretor escolar, suas experiências profissionais, ações cotidianas, carga horária de trabalho, forma de ingresso e a maneira como ele lida com as questões do processo de inclusão de alunos com deficiência. Todas essas questões nos ajudaram a compreender a complexidade das escolas e do trabalho do diretor.

---

<sup>5</sup> O acordo de cooperação técnica é um instrumento formal entre entidades públicas para realizar um compromisso de cooperação/parceria entre si, buscando interesses equivalentes.

<sup>6</sup> Dr.<sup>a</sup> Alma Cruz Juarez de Los Angeles (professora da Universidade Veracruzana – Xalapa).

No município de Vitória, inicialmente realizamos um levantamento, na Secretaria Municipal de Educação, dos dados quantitativos referente às escolas de educação infantil e de nível fundamental que contam matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Com base nesse levantamento, selecionamos duas escolas localizadas no município de Vitória-BR, no bairro São Pedro. Entramos em contato com a equipe de gestão de cada instituição de ensino, a fim de apresentar nossa proposta de investigação, bem como buscar um diálogo com o campo e os sujeitos.

Iniciamos o período de observação nas escolas em 18/9/2017 e finalizamos em 7/12/2017. A carga horária de observação, bem como os dias definidos, seguiu a disponibilidade sinalizada pelos diretores escolares, totalizando 40 horas de observação em cada escola. Essas observações em contexto foram registradas no diário de campo.

Nesse período, também realizamos o levantamento de documentos municipais e da própria instituição para contribuir com nossas análises. As entrevistas semiestruturadas com os profissionais à frente da gestão também se configuraram como importante instrumento de coleta de dados, para compreendermos suas noções acerca do trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Partimos do princípio de que cada diretor escolar possui uma formação acadêmica, social, cultural e política e, portanto, uma forma de lidar com as questões que dizem respeito à inclusão.

Pensando com Norbert Elias (2006, p. 41), “[...] uma maneira útil de começar a pesquisa consiste em reconstruir – para o seu próprio entendimento – o ponto de partida, o estado do não-saber”. Portanto, é preciso distanciar-se para compreender o processo que se deu antes de observar o que é vivido hoje. Isso, segundo o autor, “ajuda a ressaltar aquilo que antes não parecia tão óbvio”. É isso que buscamos neste trabalho, ao propormos um estudo sobre as práticas de gestão e suas contribuições para uma perspectiva inclusiva no ambiente escolar, pois acreditamos que esses sujeitos estão permeados por processos sociais que se desdobram no presente.

Consideramos o pressuposto de que as práticas educacionais desenvolvidas no âmbito escolar dizem respeito a um processo, não estabelecendo uma relação de causa e efeito entre formação e atuação profissional, mas assumindo que o processo de formação continua tomando forma no presente, pois vale ressaltar que, segundo Norbert Elias (2006), os processos, além de não serem planejados, não têm um final predeterminado.

Ao tratarmos dos percursos que levaram ao presente, ajudamos nossos contemporâneos a se orientarem melhor no mundo. Ao mesmo tempo, preparamos o caminho para as gerações futuras, que, auxiliadas pelo trabalho preliminar realizado hoje, poderão adquirir um conhecimento mais amplo e mais seguro que o atual (ELIAS, 2006, p. 67).

Desse modo, acreditamos que, ao buscarmos compreender aspectos do trabalho do diretor escolar na dinâmica da gestão escolar, devemos levar em conta os processos formativos desse sujeito histórico e social, pois eles podem estar ligados às práticas e tomadas de decisões implementadas no contexto escolar, bem como nos levar a uma reflexão para possíveis mudanças de perspectivas e ações futuras.

## 5 PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS – O CONTEXTO MEXICANO<sup>7</sup>

Neste capítulo, objetivamos discutir sobre o processo de concretização das políticas de educação inclusiva no México, tomando como objeto de análise o trabalho do diretor escolar em três instituições de ensino comum, localizadas no município de Xalapa/VER, as quais contam com a matrícula de alunos com *discapacidad*<sup>8</sup>.

Antes de passarmos aos dados produzidos e coletados durante a investigação, cumpre-nos apresentar algumas questões que nos possibilitem compreender o cenário social, político e econômico vivido em território mexicano.

### 5.1 CONTEXTO EDUCACIONAL MEXICANO: MARCAS HISTÓRICAS

No curso deste estudo, dedicamo-nos a entender o tipo de federalismo implementado no México. Isso nos ajudou a compreender a participação do governo federal, estados e municípios na implementação da política educacional mexicana.

O processo de federalismo no México inicia-se desde a criação da Secretaria de Educación Pública (SEP) em 1921 como órgão de jurisdição nacional. Entre 1921 e 1940, os estados cederam ao governo federal os sistemas educativos, o que acabou se configurando como um processo de centralização. Mais adiante, em 1958, houve uma grande mobilização do magistério em busca de uma autonomia sindical e de uma abertura democrática, pondo em xeque a descentralização da SEP (ZORRILLA; BARBA, 2008).

Assim, em 1978, inicia-se um processo de descentralização por meio das delegações nos estados; porém, a SEP passou a exercer o controle dos

---

<sup>7</sup> Este capítulo se configura como parte do artigo “*El trabajo de Gestión escolar en el contexto de las políticas de educación especial en el municipio de Xalapa/VER*”, aceito para publicação no dossiê “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios” da Revista Cadernos Cedes.

<sup>8</sup> Na “Ley General Para La Inclusión de Las Personas Con Discapacidad”, publicada em 30 de maio de 2011, art. 2, inciso XXI, encontramos a definição da pessoa com *discapacidad* como: “Toda pessoa que por razão congênita ou adquirida apresenta uma ou mais deficiências de carácter físico, mental, intelectual ou sensorial”. (Tradução nossa).



serviços de educação pré-escolar, primária e secundária, além daqueles de formação docente, obedecendo à Ley General de Educación de 1973 (ZORRILLA; BARBA, 2008).

É possível observar, segundo Saviani (2011, p. 76), que os processos de centralização e descentralização “[...] podem ocorrer tanto em estados federados como unificados, havendo, mesmo, quem entenda que centralização e descentralização constituem um movimento pendular inerente a todo e qualquer tipo de Estado [...]”. Nesse sentido, compreendemos que, no México, por exemplo, o processo de descentralização surge no intuito de oferecer maior autonomia aos estados, sem esvaziar o governo federal de sua função administrativa e reguladora, expressa por meio de diretrizes nacionais gerais para a educação.

Dessa maneira, no início da década de 1990, período marcado por uma série de reformas educacionais, esse processo de federalismo conduziu a uma “[...] padronização das políticas na área, unificando um quadro de referência conceitual acerca das diferentes dimensões da problemática educativa e de suas prioridades e estratégias nacionais” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 79).

De fato, em 1992, a federação, por meio da SEP, passou para os estados os serviços de educação básica, de formação inicial e continuada dos docentes. O documento redigido pelo governo federal em 1992, denominado “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica”, destaca, entre as modificações no sistema educativo, a consolidação do federalismo educativo com base na transferência de responsabilidade e de recurso aos estados, de modo que esses entes federados se encarregassem de oferecer a educação básica e a formação de docentes (ZORRILLA; BARBA, 2008).

Mais especificamente, o Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica transferiu a educação pré-escolar, primária e secundária que ficavam a cargo do governo federal para os estados. Sendo assim, o governo federal passou a administrar os recursos financeiros, repassando-os para os estados, aos quais cabe a reformulação curricular e a capacitação dos professores. Observamos que, na Ley General de Educación mexicana de 2015, o art. 3.º estabelece que é dever do Estado prestar os serviços de

educação pré-escolar, primária, secundária e média superior, obedecendo ao marco do federalismo.

Avaliando o “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” e posteriormente as mudanças na Ley General de Educación, Ornelas (2011, p. 94) aponta que esses documentos tinham o propósito de

[...] incrementar la capacidad y relativa autonomía de los 31 estados (y, en un futuro indeterminado, del Distrito Federal) para alcanzar una mayor cobertura, aumentar la eficiencia del sistema educativo y brindar mayores oportunidades de estudio y permanencia a los segmentos más pobres de la población.<sup>9</sup>

Com esses documentos, criava-se uma expectativa de que, com o serviço educativo descentralizado, fortaleceria o federalismo. Porém, segundo Ornelas (2011), com base em uma pesquisa realizada em dez estados mexicanos, no curso dos anos que se seguiram, o governo federal acabou construindo um novo centralismo, chamado de “centralismo burocrático”, mais forte do que aquele que existia antes do acordo.

Para Ornelas (2011, p. 95), essas reformas na educação do México, que desencadearam a descentralização, foram impulsionadas em meio a um jogo de interesses e de reformas econômicas que tinham por objetivo “[...] modificar el modelo de desarrollo sin dismantelar al corporativismo, si acaso modernizarlo cone el fin de mejorar su funcionamiento<sup>10</sup>”.

Em estudo sobre as relações público-privadas e os critérios de mercado na Inglaterra e em Portugal, Cardoso (2003, p. 166) nos ajuda a compreender que o processo de desenvolvimento do centralismo no México emerge num contexto internacional de reformas políticas para a educação afiliada à expectativa de “[...] redução da prestação de serviços públicos em favor de serviços e financiamento privados”.

Cardoso (2003) complementa que, em diversos países, a ideia de “crise educacional” tem servido muito para sustentar a substituição do sistema

---

<sup>9</sup> Aumentar a capacidade e a autonomia relativa dos 31 estados (e, num futuro indeterminado, do Distrito Federal) para obter maior cobertura, aumentar a eficiência do sistema educacional e proporcionar maiores oportunidades de estudo e permanência aos segmentos mais pobres da população. (Tradução nossa).

<sup>10</sup> Modificar o modelo de desenvolvimento sem dismantelar o corporativismo, se for o caso, modernizá-lo para melhorar seu funcionamento. (Tradução nossa).

público pelo privado, redimensionando a responsabilidade da administração pública pela garantia de ensino à população.

Nesse sentido, segundo Zorrilla e Barba (2008, p. 14), a Ley General de Educación expressa de forma muito evidente

[...] la estructura centralizada de la administración educativa, que refleja una cultura jurídico-gubernamental secular con fuertes resistencias a la apreciación de la soberanía de los estados y al establecimiento de la vida municipal como base del servicio de educación básica<sup>11</sup>.

Esses autores reiteram que uma análise mais detida do processo e dos efeitos do federalismo mexicano nos mostra que “[...] el fortalecimiento de competencias locales para la conducción y gestión de los servicios educativos ha sido postergado<sup>12</sup>” (ZORRILLA; BARBA, 2008, p. 21).

Ao colaborarem no debate sobre essa importante questão, Moreno e Mauricio (2015) destacam que, apesar de, no contexto das reformas políticas mexicanas, a ascendência do poder federal ter possibilitado compatibilizar o desenvolvimento econômico com as exigências de justiça social, ampliando e fortalecendo os serviços estatais em áreas afetas aos direitos sociais, o processo de centralização trouxe também a burocratização administrativa.

Ao considerarmos os propósitos deste capítulo, destacamos que os modos de materialização do federalismo mexicano, marcadamente centralizador (expresso, por exemplo, na Ley General de Educación referente às atribuições do governo federal: Determinar para toda la República los planes y programas de estudio; Establecer el calendario escolar; Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos; el uso de libros de texto; Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica<sup>13</sup>), constituem um aspecto da política

---

<sup>11</sup> A estrutura centralizada da administração educacional, que reflete uma cultura legal-governamental secular com forte resistência à valorização da soberania dos estados e ao estabelecimento da vida municipal como base do serviço de educação básica. (Tradução nossa).

<sup>12</sup> O fortalecimento das competências locais para a condução e gestão dos serviços educativos foi adiado. (Tradução nossa).

<sup>13</sup> Determinar para toda a República os planos e programas de estudo; Estabelecer o calendário escolar. Elaborar e manter atualizados os livros escolares gratuitos; O uso de livros escolares; Regular um sistema nacional de formação, atualização, capacitação e aprimoramento profissional para professores da educação básica. (Tradução nossa).

educacional que traz evidentes desdobramentos no trabalho do diretor escolar no amplo movimento que anuncia o direito à escolarização de pessoas com *discapacidad*.

Outra questão que, vinculada a esse mecanismo de centralização governamental mexicano, tem causado desdobramentos no cotidiano escolar e suscitado debates diz respeito às mudanças na forma de ingresso ao cargo de diretor escolar em território mexicano.

Essa mudança foi ocasionada após a troca de governo em 2012, que iniciou discussões que objetivavam alterar a constituição mexicana do art. 3.º ao 73. A mudança foi aprovada em 6 de fevereiro de 2013 e publicada no diário oficial, em 26 do mesmo mês. Posteriormente, em 11 de setembro de 2013, o judiciário criou leis secundárias pautadas em duas dimensões: uma política e uma normativa. A dimensão política englobou 95 compromissos que foram expressos em objetivos. Na página 17 do documento “Reforma Educativa” de 2015, encontramos 15 compromissos, entre os quais destacamos o conteúdo do compromisso 12: “Crear el Servicio Profesional Docente<sup>14</sup> (SPD)”. Esse compromisso está acompanhado do seguinte objetivo:

Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores<sup>15</sup>.

A adoção do SPD, que é o serviço profissional docente (exigência de concurso), veio em razão da reforma do art. 3.º da constituição mexicana, conforme o texto que se encontra na página 19 do documento “Reforma Educativa” de 2015 “[...] *La reforma del artículo 3º plantea como condición del*

---

<sup>14</sup> Criar o Serviço Profissional Docente. (Tradução nossa).

<sup>15</sup> Um sistema de concursos baseado em méritos profissionais e trabalhistas será estabelecido para ocupar as posições de novos professores ou aqueles que permanecerem livres. Serão construídas regras para obter um lugar definitivo, será promovido que a progressão salarial dos professores seja concernente com sua avaliação e desempenho, e se estabelecerá a disputa de vagas para diretores e supervisores. (Tradução nossa).

*derecho a una educación de calidad la creación del SPD y el requerimiento de ingreso a éste por concurso*<sup>16</sup>”.

Nesse processo, fundamentado no discurso em defesa da igualdade de condições de acesso ao cargo, visando o não favorecimento político, a forma de ingresso ao cargo de diretor escolar também passou a ocorrer por meio de concurso público.

O Estado e a federação, mediante concurso público, vinculam os trabalhadores às escolas públicas, localizadas em diferentes municipalidades.

Vale observar que, diferentemente do federalismo brasileiro, no federalismo mexicano o município se constitui como entidade territorial dos estados e não cumpre atribuições específicas na oferta de educação escolar para a população.

A esse respeito, Ornelas (2011, p. 103) esclarece-nos que o México não possui tradição de sistemas educacionais municipais, pois,

[...] dada la heterogeneidad de los más de 2400 municipios – con excepción de los más importantes, que controlan unas cuantas escuelas –, no hay por el momento, al menos en la agenda explícita del gobierno, la intención de transferir responsabilidades de operación educativa a las comunas. Empero, la LGE mantiene el símbolo de que hay tres órdenes de gobierno que concurren en la práctica sólo se mantienen las dos jurisdicciones, federal y estatal, pero con predominio de la primera<sup>17</sup>.

Ao comentar o modelo de gestão federativa da educação, Saviani (2011, p. 79) destaca que, em relação aos estados, se mantém certo grau de autonomia, para baixar as próprias normas, porém, subordinando-se às regras gerais que vêm da federação. Assim, se essa autonomia está concentrada “[...] mais nos estados do que nos municípios é porque no âmbito do Estado ela exercita-se em relação a todos os municípios que o integram e não apenas por parte de cada município em confronto com os demais”. Desse modo, tomam vez e forma as relações verticais entre federação, estados e municípios.

<sup>16</sup> A reforma do Artigo 3º levanta como condição do direito à educação de qualidade a criação do SPD e a exigência de entrar nele por concurso. (Tradução Nossa).

<sup>17</sup> Dada a heterogeneidade dos mais de 2400 municípios - com exceção dos mais importantes, que controlam algumas escolas -, não há no momento, pelo menos na agenda explícita do governo, a intenção de transferir as responsabilidades da operação educacional para as comunidades. No entanto, a LGE (Lei Geral de Educação) mantém o símbolo de que existem três ordens de governo que concorrem na prática apenas as duas jurisdições, federais e estaduais, mas predominantemente as primeiras, são mantidas. (Tradução nossa).

Nesse contexto, envolvidos nesse tipo de federalismo mexicano, a seguir, situamos o município de Xalapa, capital do estado de Veracruz/México.

## 5. 2 O MUNICÍPIO DE XALAPA/VERACRUZ

No último censo realizado, Xalapa contava 424.755 habitantes (INEGI, Censo de Población y Vivienda, 2010). No cenário educacional, este município possui 39 instituições de educação inicial, 733 instituições de ensino pré-escolar, 879 escolas primárias e 358 escolas secundárias. Compõe também 194 instituições que oferecem bacharelado<sup>18</sup> e um centro de formação técnica e profissional (Conalep), além disso, 44 instituições de ensino superior.

No tocante às políticas de Educação Especial implementadas no estado de Veracruz, destacamos que a administração estadual oferta três tipos de serviços especializados no apoio às pessoas com *discapacidad*. Existem os Centros de Atenção Múltipla (CAM), que são os serviços escolarizados; as Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular (Usaer), que são serviços de apoio especializado; as Unidades de Orientação ao Público (UOP) e os Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa (Crie), que são serviços de orientação.

O CAM são escolas especializadas estatais que atendem os alunos com deficiência múltipla, severa ou com transtornos globais do desenvolvimento. O aluno atendido por essa instituição pode vir a frequentar a escola comum, desde que os profissionais que o acompanham tomem essa decisão. Para isso, é feito um planejamento objetivando que a escola onde ele deverá frequentar tenha profissionais e estrutura capazes de dar continuidade ao desenvolvimento do estudante.

As Usaers são serviços de apoio especializado que atuam nas escolas de ensino comum. É uma equipe formada por professores especialistas em Educação Especial, psicólogos e assistentes sociais. Esses profissionais fornecem orientação a toda a comunidade escolar, com o objetivo de promover

---

<sup>18</sup> No México, este é o ensino médio superior, também conhecido como Bachillerato ou Preparatória, que compõe a última etapa da educação obrigatória.

o acesso e a permanência dos estudantes com *discapacidad* ao ensino comum.

O estado de Veracruz também oferece serviços de orientação ao público em geral por meio dos Cries e das UOPs. Esses serviços reúnem um grupo de profissionais de diversas áreas que prestam atendimentos tanto às escolas quanto a toda a sociedade civil e têm o objetivo de oferecer aconselhamento e formação aos profissionais da educação básica, às famílias e à comunidade acerca de estratégias de atendimento educacional, adaptação de materiais e recursos voltados para os alunos com *discapacidad*.

Após a descrição desses serviços e políticas, ofertados no estado de Veracruz, trazemos um breve histórico da Educação Especial no cenário mexicano, destacando as garantias legais e os avanços referentes às políticas em torno do direito das pessoas com *discapacidad*.

### 5. 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO MEXICANO

A discussão sobre inclusão escolar, não só no México, mas mundialmente, é bastante recente do ponto de vista histórico. Mendes (2006), no texto “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”, traz-nos importantes considerações sobre o histórico da Educação Especial no cenário mundial.

A partir da década de 1960, marcada pela luta dos direitos humanos, inicia-se uma série de debates acerca da sensibilização da sociedade sobre os malefícios da segregação de diferentes grupos. Essa sensibilização, baseada inicialmente em argumentos morais, impulsionou o pensamento de que todos deviam ter os mesmos direitos de participar das atividades cotidianas, inclusive das da escola comum (MENDES, 2006).

Em paralelo, o cenário de crise econômica mundial gerou um forte interesse político pelas práticas de integração que direcionavam essa população aos serviços regulares de ensino, devido aos altos custos das instituições especializadas. De acordo com Mendes (2006, p. 389):

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível.

Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente desde a década de 1970.

Entretanto, esse movimento de integração, que tinha por premissa a adaptação do aluno com *discapacidad* à escola, desencadeou, mais tarde, o redirecionamento desses sujeitos de um local segregado, que eram as instituições especializadas, a outro – a escola comum, porém com os mesmos pressupostos. Assim, segundo Mendes (2006, p. 391),

[...] a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

Nesse pensamento, ainda que se promovesse um avanço na concretização de políticas que englobassem o aluno com *discapacidad*, na política de integração, objetivou-se apenas inseri-lo na educação comum, e, seguindo esse debate, o “problema” ainda se concentrava no sujeito e na sua deficiência, com ênfase no tratamento ou reabilitação.

No cenário internacional, a Educação Especial baseada no tema “inclusão escolar” ou “educação inclusiva” ganhou, desde 1990, voz nos debates, com os marcos normativos (promovidos por agências multilaterais), anunciados na “Conferência Mundial sobre Educação para todos” em Jomtien, na Tailândia, que deu voz à necessidade de inserção desses sujeitos na educação básica, e, logo após, na “Declaração de Salamanca”, em 1994, que fez com que o debate sobre a “inclusão” fosse difundido mundialmente (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). A Declaração de Salamanca (1994) fomentava que os estudantes com



“necessidades especiais” deviam ter acesso à escola regular e sugeria a adaptação desse espaço a esse público, de modo a atender às necessidades especiais desses sujeitos.

Pantaleão et al. (2017), ao analisarem o papel do Estado na garantia do direito à educação por parte das pessoas com *discapacidad*, avaliam que esse processo

[...] sugere não perdermos de vista que, em diferentes países, as reformas políticas implementadas, principalmente a partir da década de 1990, colocaram a administração pública estatal como instância de elaboração e de execução de ações que estruturam o oferecimento de educação formal a uma parcela significativa da população.

Encontramos, permeando essa discussão do direito das pessoas com *discapacidad* ao ensino regular, garantias legais voltadas para esse público em território mexicano.

Inicialmente vale observar que a própria constituição federal publicada em 1917 e atualizada em 2016 já proibia, em seu art. 1.º, qualquer forma de discriminação, principalmente a discriminação por *discapacidad*:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas<sup>19</sup>.

De maneira complementar, o art. 3.º assegurava que toda pessoa “[...] tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica

---

<sup>19</sup> Fica proibida qualquer discriminação com base na origem étnica ou nacional, sexo, idade, deficiência, condição social, condições de saúde, religião, opiniões, preferências, estado civil ou qualquer outra que ameace a dignidade humana e pretenda anular ou prejudicar os direitos e liberdades dos indivíduos. (Tradução nossa).

obligatoria<sup>20</sup>”, garantindo, assim, o direito das pessoas com *discapacidad* à educação pública.

Entretanto, políticas mais concretas direcionadas especificamente às pessoas com *discapacidad* só tomaram forma após os anos 2000. A “Ley Federal para Prevenir y Eliminar La Discriminación”, publicada em 2003 e atualizada em 2014, assegura uma série de medidas contra atitudes discriminatórias, e, em seu art. 13, parágrafo II, ao citar as pessoas com *discapacidad*, o faz como uma medida compensatória, concernentemente aos órgãos públicos, em favor da igualdade de oportunidades, “[...] procurar su incorporación, permanencia y participación en las actividades educativas regulares en todos los niveles<sup>21</sup>”. Desse modo, observa-se um importante passo nas garantias legais direcionadas às pessoas com *discapacidad*, ao mencionar tanto o acesso quanto a permanência desse estudante no contexto escolar.

Em 2010, focalizando as políticas estatais, encontramos a “Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave”. Nesse documento, no art. 2.º, inciso XV, a Educação Especial é assim entendida:

[...] El conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas con discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral y faciliten la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan alcanzar los fines de la educación<sup>22</sup>.

Nesse mesmo artigo, inciso XX, encontramos descrito o conceito de “inclusão” como “[...] La incorporación de las personas con discapacidad en todos los

---

<sup>20</sup> Tem o direito de receber educação. O estado - federação, estados, distrito federal e municípios - fornecerão educação pré-escolar, primária e secundária. Educação pré-escolar, primária e secundária compõem educação básica obrigatória. (Tradução nossa).

<sup>21</sup> Buscar sua incorporação, permanência e participação em atividades educativas regulares em todos os níveis. (Tradução nossa).

<sup>22</sup> O conjunto de serviços, programas, orientações e recursos educacionais especializados, disponibilizados às pessoas com deficiência, que favoreçam seu desenvolvimento integral e facilitem a aquisição e desenvolvimento de habilidades que lhes permitam atingir os objetivos da educação. (Tradução nossa).

ámbitos de la vida en comunidad<sup>23</sup>". Observa-se que o conceito de inclusão não se restringe à escola comum, mas se refere a todos os espaços.

Já em 2011, a "Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad", que objetivou assegurar os direitos das pessoas com *discapacidad*, apresenta o conceito de Educação Inclusiva no art. 2.º, inciso XII, e a define como "[...] la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos".

Aqui, para além do acesso e permanência descritos nos documentos anteriores, encontramos mencionado o uso de técnicas e métodos específicos para auxiliar no processo de inclusão das pessoas com *discapacidad* no ensino comum.

Sobre esse aspecto, Pantaleão et al. (2017, p. 7) que também traz importantes contribuições para a discussão de políticas de Educação Especial em território mexicano, destaca que, quando se trata do acesso e da permanência dos estudantes com *discapacidad*, se "[...] implica, entre outras questões, uma cuidadosa revisão sobre as concepções de deficiência e de Estado que, em longa duração histórica, delinearam os modos de atuar junto a essa população específica".

Corroborando, em nossa percepção, esses conceitos, trazidos pelos documentos e garantias legais são importantes pois podem revelar os princípios sob os quais estão baseados as práticas dos indivíduos imersos na concretização dessas políticas.

Sem perdermos de vista esse cenário político e social, a seguir apresentamos um pouco mais sobre os dados coletados durante a missão de estudos internacionais realizada na cidade de Xalapa/VER, mediante entrevistas e observação no contexto.

---

<sup>23</sup> A incorporação de pessoas com deficiência em todas as áreas da vida comunitária. (Tradução nossa).

#### 5. 4 ADENTRANDO O CONTEXTO PESQUISADO: APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR EM ESCOLAS MEXICANAS

Conforme destacamos, desenvolvemos o trabalho de campo em três escolas localizadas no município de Xalapa/VER-MEX. A primeira instituição era uma pré-escola que funciona nos turnos matutino e vespertino. O turno matutino inicia às 8 horas e encerra às 12 horas. O turno vespertino inicia às 14 horas e encerra às 18 horas. Essa instituição conta com a matrícula de 140 alunos, com idade entre 3 e 5 anos, entre os quais 14 alunos têm *discapacidad*.

Observamos que essa primeira instituição não tem acesso facilitado para estudantes com deficiência física. Existem barreiras arquitetônicas no entorno e dentro da própria instituição:

*[...] a rua em que está localizada a pré-escola não é asfaltada e apresenta desníveis. Pedras dificultam bastante o trânsito das pessoas. No seu espaço interno, observamos a existência de escadas e ressaltos que dão acesso ao pátio e as salas de aula. Esta escola não conta com rampas de acesso (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO DE 2017).*

A segunda escola oferece educação primária. Conta com a matrícula de 320 alunos com idade entre 6 e 12 anos. Essa escola funciona nos turnos matutino e vespertino. O turno matutino inicia às 8 horas e encerra às 12 horas e 30 minutos. O turno vespertino inicia às 14 horas e encerra às 18 horas e 30 minutos. Conforme destacado pelo diretor, a escola conta com matrícula de 24 alunos com alguma *discapacidad*. Vale destacar que as condições físicas do entorno dessa segunda instituição são mais adequadas. Sendo uma escola plana, o acesso aos seus diferentes espaços é bastante favorecido.

Observamos que a rua que dá acesso à terceira instituição onde realizamos nosso trabalho de investigação, assim como à pré-escola, não está asfaltada. Internamente, para chegar ao segundo pavimento dessa escola, é necessário o uso de escadas. De toda forma, durante nossas observações, registramos que a terceira instituição dispõe de um amplo espaço físico: estacionamento, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, cantina e quadra de esportes.

Essa terceira instituição oferta educação secundária, conta com 454 alunos, entre os quais dois são identificados com *discapacidad*. Os alunos dessa terceira instituição têm idade entre 14 e 17 anos. Essa escola funciona nos turnos matutino, vespertino e sabatino. O turno matutino inicia às 8 horas e encerra às 12 horas e 30 minutos. O turno vespertino inicia às 14 horas e encerra às 18 horas e 30 minutos. O modelo sabatino é uma alternativa flexível que permite ao aluno estudar apenas um dia a cada semana, com o objetivo de contemplar os alunos que não puderam iniciar ou concluir o bachirelato e funciona das 8 horas às 15 horas.

Ao considerarmos nossa intencionalidade investigativa por meio de entrevistas, buscamos conhecer algumas questões relativas aos aspectos profissionais constitutivos do trabalho dos diretores dessas três escolas.

A diretora da pré-escola nos relatou que possui formação inicial em Artes, é licenciada em Educação Pré-Escolar e especializada em síndrome de Down. Além disso, trabalha há 30 anos na educação, dos quais 29 foram dedicados ao cargo de diretor escolar. Outra observação relevante é que ela trabalha na função de diretora no turno matutino e à tarde atua como professora em uma escola secundária, ministrando a disciplina Artes. A carga horária diária dessa diretora na escola pesquisada é de quatro horas.

O diretor da escola de educação primária é licenciado em Educação Pré-escolar e também possui formação de técnico em Mecânica. Conforme experiências relatadas, tem quase 30 anos de serviço, 20 dos quais como diretor escolar. Sua carga horária diária como diretor desta escola é de seis horas, no período matutino. Nos outros horários, atua em outras atividades não escolares. Ele nos informou que é empresário.

O diretor da escola de educação secundária concluiu licenciatura em Educação Média Superior na área de Ciências Naturais, licenciatura em Administração de Empresas e mestrado em Administração de Instituições Educativas. Trabalha há 20 anos como docente na educação secundária e há dois anos vem atuando na função como diretor escolar. Sua carga horária diária é de sete horas como diretor no período diurno, à tarde trabalha como docente em outra escola secundária.

Nessa escola de educação secundária, chamam-nos a atenção a existência do cargo de subdiretor escolar e o quadro de profissionais que compõem a equipe de trabalho. Mais exatamente, observamos que o corpo técnico da escola possui o diretor escolar, um subdiretor – que atua com o diretor – e também profissionais de diversas áreas, que são responsáveis por departamentos específicos.

Os departamentos indicados são estes: departamento de atenção integral ao estudante, que compõe as coordenações de orientação educativa, assessoria educativa e superação acadêmica; departamento acadêmico, que compõe as coordenações de academias escolares, atualização e capacitação e atividades culturais; departamento de avaliação, que abrange as coordenações de avaliação institucional e avaliação acadêmica; departamento de recursos financeiros e materiais; departamento de recursos humanos, que faz o controle de pessoal; e, por último, o departamento de administração escolar, que faz o controle escolar e lida com as bolsas de estudo<sup>24</sup>.

Os profissionais que fazem parte desses departamentos têm graduação em diversas áreas e atuam por turno. Não são necessariamente docentes. O diretor nos informou que esse organograma rege o subsistema de bachillerato e, em todas as escolas de nível médio superior, existe essa mesma organização. Dentro de cada um desses departamentos, existem subdepartamentos específicos, com tarefas subdivididas. O diretor nos relatou que, por ser considerada grande, a escola necessita de uma divisão das tarefas. Nesse contexto, justifica a estrutura organizacional assim:

*¿Por qué trabajar con un esquema así? Por el número de alumnos, por el número de personas, actualmente tenemos 454 alumnos en matrícula. Y de profesionales somos 89 entre docentes y no docentes. Los docentes son 55. Entonces, imagina para un director coordinar los trabajos relacionados con la atención a alumnos, con atención a los docentes, con evaluación, con recursos financieros, y materiales que se necesita para la vida diaria de la escuela, recursos humanos, o algo, por ejemplo, relacionado con la inscripción de alumnos, sería una tarea enorme, desgastante. Por eso, la estructura organizacional es así.*<sup>25</sup> (DIRETOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

---

<sup>24</sup> É possível acessar o organograma com a descrição desses departamentos no documento “Manual de Organización Escolar – Dirección General de Bachillerato”.

<sup>25</sup> Por que trabalhar com um esquema assim? Pelo número de alunos, pelo número de pessoas, atualmente temos 454 alunos em matrícula. E de profissionais somos 89 entre docentes e não docentes. Docentes são 55. Então, imagina para um diretor coordenar os

Nossos registros em diário de campo retratam alguns aspectos desse contexto de trabalho:

*Observamos que cada departamento possui uma sala e fica responsável em atender aos alunos em cada uma de suas necessidades. Porém, quando existe algum conflito que não foi possível ser solucionado pelos profissionais que compõem esses departamentos, recorre-se ao diretor e ao subdiretor. Observa-se assim que as tomadas de decisões finais sempre ficam a cargo do diretor em todas as áreas dos departamentos (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).*

Em entrevista, o diretor da escola de educação secundária esclareceu: “[...] *el subdirector tiene como función monitorear 3 departamentos: el de recursos financieros y materiales, el de recursos humanos y el de administración escolar.*”<sup>26</sup> (DIRETOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

Consultando o “Manual de Organización Escolar da Dirección General de Bachillerato” de 2008, observamos que é tarefa do diretor escolar: “[...] Dirigir y coordinar los departamentos académicos y administrativos con la finalidad de optimizar su funcionamiento y brindar un servicio educativo de calidad”<sup>27</sup>.

O papel do subdiretor escolar também é descrito no Manual de Organización Escolar. Na página 23 desse manual, encontramos indicações sobre sua principal função: “[...] vigilar el adecuado desarrollo de las actividades administrativas manuales y académicas de su competencia, con el fin de contribuir al funcionamiento armónico y eficaz del plantel”<sup>28</sup>.

Nesses termos, examinando mais detidamente o papel do diretor descrito nesse documentos e a situação política e social, no caso da escola secundária apresentada nesta pesquisa, parece-nos que, ao admitirmos essa divisão de funções no contexto escolar, estamos, de certa forma, retirando a

---

trabalhos relacionados com atenção a alunos, com atenção aos docentes, com avaliação, com recursos financeiros, e materiais que necessita-se para a vida diária da escola, recursos humanos, ou algo, por exemplo, relacionado à matrícula de alunos, seria uma tarefa enorme, desgastante. Por isso, a estrutura organizacional é assim. (Tradução nossa).

<sup>26</sup> O subdiretor tem como função monitorar 3 departamentos: o de recursos financeiros e materiais, o de recursos humanos e o de administração escolar. (Tradução nossa).

<sup>27</sup> Dirigir e coordenar os departamentos acadêmicos e administrativos com o objetivo de otimizar sua operação e proporcionar um atendimento educacional de qualidade. (Tradução nossa).

<sup>28</sup> Monitorar o desenvolvimento adequado do manual administrativo e atividades acadêmicas de sua competência, a fim de contribuir para a operação harmoniosa e eficaz das escolas. (Tradução nossa).

complexidade da dinâmica relacional vivida em espaços de ensinar e de aprender e trabalhando sob a compreensão de que as peças da engrenagem se ajustam automaticamente. Nesse sentido, esvazia-se o sentido humano e criativo dos profissionais envolvidos na concretização da escola e especialmente o diretor escolar também é esvaziado de sua condição criativa e crítica sobre a realização dos processos educativos escolares, cumprindo uma função mais voltada para ações técnicas.

Paro (2010) destaca que essa visão em torno da prática do diretor como “controlador” do espaço escolar se fundamenta especialmente na dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, deixando de levar em conta o caráter administrativo de toda prática pedagógica e, de igual modo, a face pedagógica inerente à ação administrativa escolar. Nessa perspectiva, o diretor escolar é visto apenas como um gerente, como se o espaço da escola tomasse um sentido empresarial, distanciando a prática de gestão escolar da prática educativa e caminhando para a constante hierarquização e divisão das funções em que o alcance dos objetivos se sobrepõem aos indivíduos e aos processos de ensinar e aprender. Nesse entendimento, até a comunicação no contexto escolar se torna imparcial escapando às relações sociais. Sobre isso, Gentilini (2001, p. 44) destaca que,

[...] nas organizações nas quais a gestão é orientada pela racionalidade da eficiência e resultados, a comunicação aparece tão somente como transmissão de ordens, determinações, normas e regulamentos. Ela é instrumental à manutenção e funcionamento de uma dada estrutura técnica que se sobrepõe aos indivíduos da organização e dos quais se espera que, instruídos e treinados sobre o que devem e não devem fazer, contribuam o máximo possível para o bom funcionamento da organização, considerando-se que ela não pode perder seu lugar em uma sociedade altamente competitiva.

Associa-se a essa noção de “racionalidade” a concepção de indivíduo e sociedade como partes opostas e também dicotômicas. Essa concepção tende a separar o indivíduo (diretor) como ser independente e isolado, negando o caráter participativo e coletivo da gestão. Assim, concordamos com Gentilini (2001, p. 50), quando defende uma perspectiva de gestão que considera que “[...] os integrantes da organização não são peças de uma engrenagem ou



portadores ambulantes de uma estrutura morta”, mas indivíduos sociais e participantes ativos de seus contextos.

Silva (2007, p. 24) colabora nesse debate, ao afirmar que a prática de gestão escolar, sendo uma prática administrativa “[...] traz em seu bojo uma infinidade de peculiaridades inerentes às suas naturezas educativas, populares e participativas”. Assim, admitir a fragmentação das tarefas do diretor é admitir o modelo de produção fordista<sup>29</sup>, que se detém apenas aos resultados, na gestão de instituições educativas.

Com base em Norbert Elias, podemos inferir que essa perspectiva de gestão escolar de caráter técnico-instrumental emergiu e alcançou consolidação no fluxo histórico que narra a própria constituição da escola, uma instituição educativa que crescentemente vem alcançando importância como espaço de formação das novas gerações em sociedades industrializadas como as nossas.

Sem perdermos de vista o debate sobre a concepção de gestão que, anunciada pela via de documentos legais mexicanos, orienta o trabalho do diretor escolar, interessamo-nos em conhecer como aqueles profissionais ingressaram no cargo de diretor escolar em Veracruz-MEX, bem como os motivos pelos quais esses indivíduos pleitearam esse cargo.

Nas entrevistas, os diretores nos deram alguns esclarecimentos sobre essa questão. A diretora da pré-escola nos relatou que foi fundadora daquela instituição de ensino: “[...] *Aquí, cuando entré, porque fundé la escuela, hice todo el estudio para hacer la infraestructura, entonces me colocaron aquí como directora. Hoy en día se hace un examen para ver si es apto para el puesto*<sup>30</sup>” (DIRETORA DA PRÉ-ESCOLA, MAIO DE 2017).

O diretor da escola de educação primária também foi fundador e nos relatou que, ao ser fundador, era recebido o direito de ser diretor. Durante a entrevista, ele descreveu a razão que motiva sua permanência no trabalho de gestão escolar:

---

<sup>29</sup> O modelo de produção fordista foi criado, em 1914, pelo norte-americano Henry Ford, com o objetivo da fabricação de automóveis em massa, baseado em uma linha de montagem.

<sup>30</sup> Aqui, quando eu entrei, porque eu fundei a escola, eu fiz todo o estudo para fazer a infraestrutura, então me colocaram aqui como diretora. Hoje em dia se faz um exame para ver se está apto para o posto (Tradução nossa).

*Porque me encanta. Me encanta ser director antes de ser profesor de la escuela primaria. Pero me gusta mucho ser director por tener que dirigir, dirigir, tener que organizar una escuela y todo lo que se tiene, para que los profesores tengan lo necesario, que los niños tengan una escuela bonita donde llegar. Soy del mundo de los soñadores, y me gusta ver un poco más adelante y dar un poco más a los demás.*<sup>31</sup>  
(DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).

Diferentemente das duas situações anteriores, o diretor da escola de educação secundária foi eleito pela comunidade escolar. Ele nos informou que optou por concorrer à vaga de diretor por considerá-la uma experiência de aprendizagem e também em decorrência de ter formação na área. Um de seus estudos foi sobre gestão escolar, especialmente durante seu curso de mestrado. A partir daí, começou a ter interesse em aprender novas experiências na função de diretor. Ele também destaca que, na norma anterior, o ingresso na função de diretor era feito por eleição e atualmente se dá por concurso público.

Segundo nos relatou, na norma anterior se formava uma junta acadêmica, composta por docentes, não docentes e alunos. Eram selecionados três candidatos, entre os quais se elegia o diretor escolar. O diretor da escola de educação secundária participou desse processo e foi eleito por essa “junta acadêmica”. Para ele, “[...] *este era el mecanismo que aseguraba que el director forma parte del grupo de profesionales de la escuela. Con la normativa de 2013 en adelante no es así, participan personas de muchos lugares*”<sup>32</sup>.  
(DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

Importa observar que as provas são realizadas em nível federal e os candidatos aprovados permanecem no cargo por quatro anos. Em entrevista, o diretor também destacou que a forma de ingresso ao cargo de subdiretor é semelhante à de diretor: “*El subdirector también es concursado, muy similar el*

---

<sup>31</sup> Porque me encanta. Me encanta ser director antes de ser profesor da escola primária. Mas eu gosto muito de ser diretor por ter que dirigir, direcionar, ter que organizar uma escola e todo o mais que se tem, para que os professores tenham o necessário, que as crianças tenham uma escola bonita onde chegar. Sou do mundo dos sonhadores, e eu gosto de ver um pouco mais adiante e dar um pouco mais aos demais. (Tradução nossa).

<sup>32</sup> Este era o mecanismo que assegurava que o diretor fazia parte do grupo de profissionais da escola. Com a normativa de 2013 em diante não é assim, participam pessoas de muitos lugares. (Tradução nossa).

*processo.*<sup>33</sup> (DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

As formas de ingresso ao cargo de diretor escolar, bastante debatidas na literatura (PARO, 2003, 2011), ainda constituem importante desafio na materialização de políticas que efetivamente buscam garantir qualidade social para a educação ofertada.

Sobre essas formas de ingresso ao cargo de diretor escolar, Paro (2011) destaca três: a nomeação por indicação política, o concurso público (realidade atual mexicana) e a eleição de diretores. Paro (2011) usa a expressão “antidemocrática” para a forma de ingresso por meio de indicação política e aponta que raramente é defendida pelos educadores e pessoas do contexto escolar.

Sobre o ingresso por meio de concurso público, o autor afirma-nos que, apesar de ser justificado como uma forma de obter imparcialidade, simultaneamente tem por objetivo comprovar se os candidatos possuem os conhecimentos exigidos, o que sugere que esses conhecimentos devem ser diferentes dos exigidos aos docentes e “[...] somente os que veem no diretor um gerente de fábrica podem reivindicar um componente técnico ao diretor que não seja o próprio conhecimento de educador já aferido no concurso para professor” (PARO, 2011, p. 39).

Assim, Paro (2003, 2011) destaca que a eleição de diretores é a forma que mais se encaixa na realidade escolar e a defende como parte do processo de democratização do ensino público, entendendo que a democratização da sociedade implica a democratização das instituições que compõem a sociedade. Além disso, um diretor eleito terá maior legitimidade ante as reivindicações da escola, “[...] daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública” (PARO, 2003, p. 26).

É importante considerar que, conforme destacamos anteriormente, no México, até 2012, eram realizadas eleições para o cargo de diretor; porém, desde 2013, o ingresso a esse cargo passou a ser por concurso público. Dessa forma,

---

<sup>33</sup>O subdiretor também é concursado, muito similar o processo. (Tradução nossa).

considerando o fato de que, no contexto mexicano atual, a definição de diretores vem ocorrendo por concurso e que dele “participam pessoas de muitos lugares”, acreditamos que a experiência de docente no contexto escolar é um dispositivo importante para a sustentação de debates mais democráticos e críticos relativos à escola que temos e também um dispositivo fundamental para a organização de reivindicações à administração pública, para alcançarmos a escola que queremos. Afinal, o diretor escolar tem elementos mais próximos às lutas particulares de sua comunidade e de seu grupo de trabalho, pois está inserido naquela comunidade. Trazer alguém de fora para atuar na gestão escolar significa, muitas vezes, receber alguém que conhece pouco a realidade da comunidade.

No bojo desse debate, outras importantes questões se apresentam, uma das quais diz respeito à assunção por parte do grupo de profissionais da escola, do desafio de “ser diretor”. Nesse aspecto, consideramos que o trabalho das equipes de governo é fundamental. Em muitas situações, a concepção de gestão assumida no bojo das políticas públicas oportuniza e/ou dificulta a adesão dos docentes a uma situação de trabalho de natureza diversa daquela que realizam em classes de ensino comum.

A seguir, por meio dos dados coletados na realização das entrevistas e dos registros de observação em contexto, focalizamos as ações de apoio aos estudantes com deficiência, implementadas pelos diretores escolares no âmbito dessas três instituições de ensino.

##### 5. 5 O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR NO APOIO AOS ESTUDANTES COM *DISCAPACIDAD*

Ao considerarmos os diversos desafios que põem em xeque o papel do diretor escolar, proveniente das múltiplas tarefas administrativas, burocráticas e pedagógicas, além das diversas perspectivas que permeiam o campo da gestão escolar, neste trabalho nos dedicamos a entender como esse sujeito se constitui e colabora no processo de inclusão escolar de alunos com *discapacidad*.

Essa não é uma tarefa fácil, visto que historicamente a gestão escolar tem sido constituída sob o viés centralizador, que decorre, em parte, de uma política neoliberal que prioriza a administração dos recursos, de modo a responder aos interesses políticos (SARDINHA, 2013). Essa visão está enraizada nos indivíduos que legitimam e formalizam essas políticas e que compõem tanto a sociedade como a escola.

Nas entrevistas, perguntamos aos diretores sobre como eles pensam sua atuação, especialmente no que se refere à contribuição para o processo de inclusão dos alunos com *discapacidad*. A diretora da pré-escola disse-nos:

*Solicitamos el apoyo a la unidad de Educación Especial, que son los profesores que le presenté. Después de tener una inscripción con niños con necesidades educativas especiales, atendemos a estos niños... vamos a hacer un estudio, y luego buscamos a todos los profesionales que necesitan. Si es lenguaje, psicólogo, terapeuta físico, todo lo que va a necesitar. Profesores para niños ciegos, sordomudos [...] todo el apoyo de la Educación Especial. Si hay alguna de esas cuestiones, yo como directora hago el trámite para que me envíen ese profesional.*<sup>34</sup> (DIRETORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, MAIO DE 2017).

Pela observação do cotidiano, foi possível identificar uma preocupação da diretora com a escolarização dos alunos com *discapacidad*. Ela busca favorecer a articulação entre os professores de classes de ensino comum e o professor especialista, que é um dos profissionais que compõem a equipe da Usaer. “[...] durante as observações, em conversa informal com a diretora, ela nos relatou que defende a inclusão de alunos com *discapacidad* em sua escola e, para isso, busca o apoio do Usaer para auxiliar nesse processo (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, MAIO DE 2017).

O diretor da escola de educação primária também acredita na importância da Usaer para a inclusão de alunos com *discapacidad* no ensino comum:

*Esta escuela es una de las pocas escuelas que presumo que tiene en Xalapa, que realmente permiten la inclusión de los niños con alguna*

---

<sup>34</sup> Solicitamos o apoio à unidade de Educação Especial, que são os professores que lhe apresentei. Depois de ter uma matrícula com crianças com necessidades educativas especiais, atendemos essas crianças... vamos fazer um estudo, e depois buscamos todos os profissionais de que necessitam. Se é linguagem, psicólogo, terapeuta físico, tudo o que vai necessitar. Professores para crianças cegas, surdo-mudos [...] todo o apoio da Educação Especial. Se há alguma dessas questões, eu como diretora faço o trâmite para que me mandem esse profissional. (Tradução nossa).

*necesidad especial, que tengan alguna discapacidad, en mayor o menor grado. Somos una de las pocas escuelas que los aceptan. [...] Pero necesitamos mucho del apoyo de los profesores, mucho apoyo de Usaer.*<sup>35</sup> (DIRETOR DA ESCOLA PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).

A presença do professor especialista e do trabalho da Usaer nas escolas parece ter bastante relevância para os diretores da pré-escola e da escola de educação primária.

*[...] o trabalho escolar busca desenvolver os conteúdos que ainda não puderam ser compreendidos pelos alunos com deficiência. O profissional do Usaer acompanha o aluno em sala de aula e, em alguns momentos, o atendimento é de maneira individualizada em outros locais da escola; porém, quando finalizado o atendimento, o aluno retorna à sala de aula comum e realiza as mesmas atividades que os demais* (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).

Não diferente, o diretor da escola de educação secundária nos informou que, para colaborar no processo de inclusão de estudantes com *discapacidad*, também considera importantes os serviços dos profissionais da Usaer. Porém, até o momento de nossa pesquisa, essa escola de educação secundária ainda não contava com esse apoio, e, em entrevista, conta que fará a solicitação:

*[...] vamos solicitar el apoyo del profesional del Usaer, para que haya información, cómo actuar, cómo trabajar con un alumno con capacidades diferentes [...] pues debemos de alguna manera, incluirlos en la sociedad. Estoy de acuerdo en que estos jóvenes continúen con sus estudios de bachillerato, porque sé de algunos casos de jóvenes que incluso terminaron estudios a nivel universitario*<sup>36</sup> (DIRETOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

Esses registros nos mostram que existe uma preocupação com a aprendizagem dos sujeitos com *discapacidad* nos contextos escolares pesquisados. Porém, essa preocupação, muitas vezes, pode estar pautada

---

<sup>35</sup> Esta escola é uma das poucas escolas que eu presumo que tenha em Xalapa, que realmente permitem a inclusão das crianças com alguma necessidade especial, que tenham alguma *discapacidad*, em maior ou menor grau. Somos uma das poucas escolas que os aceitam. [...] Porém necessitamos muito do apoio dos professores, muito apoio da Usaer. (Tradução nossa).

<sup>36</sup> Vamos solicitar o apoio do profissional do Usaer, para que haja informação, como atuar, como trabalhar com um aluno com capacidades diferentes [...] pois devemos, de alguma maneira, incluí-los na sociedade. Eu estou de acordo que estes jovens continuem com seus estudos de bachirelatto, porque sei de alguns casos de jovens que inclusive terminaram estudos a nível universitário (Tradução nossa).

apenas na busca do apoio do professor especialista no contexto educacional comum.

Sobre essa questão, Brogna (2009, p. 179), ao abordar as representações da *discapacidad* difundidas no curso do tempo, destaca a forte presença da “visión médico-reparadora”, que traz consigo a ideia de que a *discapacidad* está relacionada à “enfermedad” ou a “[...] *um problema de salud que se puede curar o reparar. El principio de división organizador de las prácticas es la cura o reparación*”<sup>37</sup>.

Apesar da tentativa de superação desse modo de compreender a deficiência, expressa em diferentes estudos e debates dos pesquisadores da área de Educação Especial (MELETTI, 2014) e mesmo em diretrizes internacionais e em documentos oficiais de diferentes estados-nação (BRASIL, 1996; MÉXICO, 2011, 2015), as políticas materializadas pelas equipes de governo, não só do México, mas também no Brasil, ainda orientam algumas práticas no contexto escolar baseadas no modelo médico de deficiência, na compartimentalização e na hierarquização de atribuições no contexto escolar.

Ainda assim, é importante valorizar que, ao serem perguntados sobre o que eles pensam sobre a inclusão de alunos com *discapacidad* no ensino comum, tivemos as seguintes declarações:

*[...] Creo que deben estar incluidos. Antes estaban aparte. La escuela los había abandonado. Pero, al estar inmersos en una sociedad, tienen que estar incluidos, porque cuando son grandes, no estarán aparte, estarán juntos con todos. Es lo que hacemos y los compañeros los ayudan, los otros pequeños los ayudan.*<sup>38</sup> (DIRETORA DA PRÉ-ESCOLA, MAIO DE 2017).

*Pasamos por muchas cosas y hemos aprendido que sí, si puede, pero necesitamos mucho del apoyo de los profesores que están frente al grupo, mucho apoyo del Usaer, aquí tenemos 4 elementos del Usaer, y sí, es necesario la inclusión.*<sup>39</sup> (DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).

<sup>37</sup> Um problema de saúde que pode ser curado ou reparado. O princípio orientador da divisão de práticas é a cura ou reparação. (Tradução nossa).

<sup>38</sup> Penso que devem estar incluídos. Antes estavam à parte. A escola os havia abandonado. Mas, ao estarem imersos numa sociedade, têm que estar incluídos, porque, quando são grandes, eles não vão estar à parte, vão estar juntos com todos. É isso que fazemos e os companheiros os ajudam, os outros pequenos os ajudam. (Tradução nossa).

<sup>39</sup> Passamos por muitas coisas e temos aprendido que sim, se pode, porém necessitamos muito do apoio dos professores que estão em frente ao grupo, muito apoio do Usaer, aqui temos 4 elementos do Usaer, e sim, é necessário a inclusão. (Tradução nossa).

*Sí, creo que los estudiantes deben estar integrados con los demás.*<sup>40</sup>  
(DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, MAIO DE 2017).

Em outro depoimento, a diretora da pré-escola comenta que teve a oportunidade de ver um de seus alunos ingressar no ensino superior: “[...] *Tengo un ex alumno ciego, fue mi alumno en la escuela secundaria y estudió en la universidad, él estudió leyes, es abogado*”<sup>41</sup>. (DIRETORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, MAIO DE 2017).

Quando perguntamos ao diretor da escola de educação primária se a inclusão de alunos com *discapacidad* representa um desafio para a gestão escolar, ele nos respondeu negativamente: “[...] *No, no es un desafío, no, al contrario... es parte de su trabajo*”<sup>42</sup>. (DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).

Concordamos com Silva (2006, p. 130), quando afirma que “[...] uma cultura escolar pode ser considerada inclusiva quando ela tem como foco o pertencimento dos alunos à escola, e não questiona se o lugar deles é ali ou não”. Nesse sentido, observamos que, quando esses diretores escolares reconhecem o direito dos alunos com *discapacidad* de acessar o ensino comum e buscam os serviços da Usaer para apoiar o processo de escolarização desses alunos, a instituição pode vivenciar uma dinâmica relacional que, não sem tensões, impulse a ressignificação de suas práticas educativas. Nesse sentido, em nossa compreensão, as concepções dos diretores escolares sobre o processo educativo-formativo do aluno com *discapacidad* é de suma importância na construção de uma escola mais inclusiva.

De toda forma, mergulhados em ambiguidades e ambivalência, os discursos dos diretores dessas três escolas mexicanas nos mostram que ainda temos um caminho marcado por significativos desafios à frente.

---

<sup>40</sup> Sim, creio que os estudantes devem estar integrados com os demais. (Tradução nossa).

<sup>41</sup> Tenho um ex-aluno cego, foi meu aluno na escola secundária e ele estudou na universidade, ele estudou leis, é advogado. (Tradução nossa).

<sup>42</sup> Não, não é um desafio, não, ao contrário... é parte do seu trabalho. (Tradução nossa).



Ao compartilharmos da compreensão eliasiana de que o conhecimento é histórico, político e social, consideramos que a construção e consolidação de conhecimentos que nos auxiliem na superação do modelo médico de deficiência figuram como um importante desafio a ser enfrentado no curso da nossa e das próximas gerações.

Outro aspecto que merece ser evidenciado no debate que propusemos desenvolver neste capítulo diz respeito ao fato de que, nas entrevistas, ao mencionarem os desafios que aludem à inclusão de alunos com *discapacidad*, os três diretores destacaram a formação docente.

A diretora da pré-escola, por exemplo, declarou: *“Es necesario capacitar a los profesores. La profesora de Educación Especial entra en las salas y ayuda a las profesoras. Pero muchos no conocen que tienen ese apoyo. Falta conocimiento<sup>43</sup>”*. (DIRETORA DA PRÉ-ESCOLA, MAIO DE 2017).

A diretora da pré-escola aponta os desafios que se colocam na realização de formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Essa questão vem sendo debatida recorrentemente por diferentes autores (JESUS; EFFGEN, 2012; ARAÚJO; SANTOS, 2016; KAUTSKY, 2016; MILANEZI, 2016), que apontam a necessidade de novas políticas mais comprometidas com a formação docente.

Kautsky (2016) destaca a necessidade de uma articulação entre formação inicial e continuada, para que os docentes tenham acesso aos recursos e práticas necessárias à inclusão e qualifiquem o trabalho com os alunos com *discapacidad*. Desse ponto de vista, para que se garanta a apropriação do conhecimento por parte de todos os alunos envolvidos no contexto escolar, é necessária a busca de práticas pedagógicas diferenciadas, mas que, ao invés de segmentarem o atendimento ao especialista, envolvam todos os estudantes.

Jesus e Effgen (2012, p. 18) também apontam a necessidade de formação continuada que crie espaços favoráveis à análise e reflexão coletiva sobre a prática docente, envolvendo a participação de todos, pois:

---

<sup>43</sup> É necessário capacitar os professores. A professora de Educação Especial entra nas salas e ajuda as professoras. Mas muitos não conhecem que têm esse apoio. Falta conhecimento. (Tradução nossa).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

O diretor da escola de educação primária também destacou como desafio a necessidade de uma formação docente voltada para a área da Educação Especial:

*Prácticamente el docente no tiene una formación pedagógica relacionada con el trabajo con alumnos de este tipo, que yo recuerde en nuestra escuela no habíamos tenido, no habían ingresado alumnos con capacidades diferentes, y ahora en nuestra institución tenemos que buscar instancias como el Usaer, para que nos apoye en cómo tratar, cómo trabajar con esos alumnos, básicamente es la formación docente. El profesional docente no tiene ningún curso relacionado a la Educación Especial<sup>44</sup>. (DIRETOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, MAIO DE 2017).*

Essa afirmação nos remete à compreensão de que, para atuar com alunos com *discapacidad*, são exigidos alguns conhecimentos específicos, o que reforça o caráter especialista da prática docente com esse público. Contudo, é importante não perder de vista que, conforme destacam Santos e Araújo (2016, p. 121), “[...] a deficiência em si não é algo que impede todo o desenvolvimento humano, já que o que implica em tal condição são as diferentes formas de trabalho pedagógico que oportunizam a aprendizagem”.

Sobre isso, Quero (2006) aponta a necessidade de os professores estarem em constante formação e reflexão sobre sua prática, porém parece uma tradição herdada formar somente para ensinar, supondo que os problemas que surgem no cotidiano escolar em torno do aluno com *discapacidad* devem ficar a cargo apenas dos especialistas.

---

<sup>44</sup> Praticamente o docente não tem uma formação pedagógica relacionada com trabalho com alunos deste tipo, que eu recorde em nossa escola não havíamos tido, não haviam ingressado alunos com capacidades diferentes, e agora em nossa instituição temos que buscar instâncias como o Usaer, para que nos apoie em como tratar, como trabalhar com esses alunos, basicamente é a formação docente. O profissional docente não tem nenhum curso relacionado à Educação Especial. (Tradução nossa).

Jesus e Effgen (2012) advertem que a formação inicial qualificada é importante, mas não deve ser foco principal e exclusivo dos desafios vividos em contextos escolares que se pretendem inclusivos. É preciso considerar a configuração dos sistemas de ensino e as condições do trabalho docente que visem a potencializar a prática com esses sujeitos.

Assim, o professor regente, o professor especialista ou o diretor não devem ser pensados como entes separados e enclausurados nas suas práticas individuais em seus processos de formação.

Ao assumir um olhar amplo de formação, Milanezi (2016, p. 134) aponta a potência da formação em contexto; afinal, nesse espaço de realização do trabalho docente, “[...] os profissionais têm a oportunidade de repensar de forma coletiva as práticas a serem desenvolvidas no exercício de sua profissão”.

## 6 REALIDADE BRASILEIRA: MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados no município de Vitória-ES, quando buscamos conhecer aspectos do trabalho do diretor escolar focalizando suas ações no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

As escolas<sup>45</sup> que se constituíram como campo empírico de investigação estão localizadas na região da Grande São Pedro, situada no município de Vitória-ES. A região da Grande São Pedro engloba os bairros de Ilha das Caieiras, São José, Santo André, Santos Reis, Redenção, Nova Palestina, Conquista, Comdusa e Resistência.

O trabalho de campo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situados no mesmo bairro. As observações em contexto foram realizadas no turno matutino, em ambas as escolas, no período de setembro a outubro na EMEF “Flamingos”; e, no período de novembro a dezembro, no CMEI “Garças”.

A escolha por essas unidades de ensino se deu devido à aproximação que tenho com a região, onde fui moradora por muitos anos. Além disso, após um levantamento do quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Vitória, verificamos que a região conta com um número expressivo de matrículas, conforme podemos observar nas tabelas a seguir, que apontam o quantitativo de estudantes matriculados nas EMEFs e nos CMEIs localizados na região.

**TABELA 1 – QUANTITATIVO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM EMEFS POR REGIÃO DA GRANDE SÃO PEDRO**

BAIRRO	QUANTITATIVO
ILHA DAS CAIEIRAS	24

<sup>45</sup> Os nomes das escolas que se constituíram campo empírico da pesquisa são fictícios.

SÃO JOSÉ	24
REDENÇÃO	17
NOVA PALESTINA I	16
SÃO PEDRO	20
RESISTÊNCIA	12
COMDUSA	9
<b>TOTAL</b>	<b>122</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação em 2017.

**TABELA 2 – QUANTITATIVO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM CMEIS NA REGIÃO DA GRANDE SÃO PEDRO**

<b>BAIRRO</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
RESISTÊNCIA	15
SÃO PEDRO	6
SÃO JOSÉ	4
ILHA DAS CAIEIRAS	5
COMDUSA	2
NOVA PALESTINA	2
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação em 2017.

Conforme descritos nas tabelas acima, por meio do levantamento de dados referentes à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, pudemos constatar que o total geral desses estudantes nas EMEFs é de 948. Desse quantitativo, 122 alunos se concentram na região da Grande São Pedro.

Já de acordo com os dados levantados, o quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial nos CMEIs é de 229. Desse total, 34 alunos estão matriculados em escolas na região da Grande São Pedro.

Durante o período em que realizamos a pesquisa nas unidades, além das observações, pudemos participar do cotidiano escolar e adentrar o contexto e a rotina de cada escola, a fim de entender como se organizam os tempos, espaços, além de compreender melhor acerca do trabalho do diretor escolar imerso em sua função. Vale destacar que, além das observações em contexto, realizamos entrevistas com os diretores das duas instituições de ensino, bem como o estudo de documentos institucionais.

Seguindo essa dinâmica de coleta de dados, este capítulo está organizado em três itens: no primeiro, contextualizamos, de forma breve, as duas escolas que se constituíram como foco desse estudo; no segundo, sistematizamos dados que nos permitem conhecer a formação e experiências profissionais dos diretores escolares envolvidos na pesquisa e trazemos as percepções dos diretores no cotidiano escolar; no terceiro e último, apresentamos considerações dos diretores escolares sobre o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

As reflexões sistematizadas neste capítulo sustentam nossa perspectiva de que o diretor escolar não se constitui sozinho no contexto escolar, pois sua prática depende, em grande medida, das muitas ações dos diferentes indivíduos que compõem esse espaço. Esses indivíduos, por sua vez, não são sujeitos vazios e isolados, mas carregam consigo conceitos e noções desenvolvidas em sociedade, fruto das múltiplas relações que estabeleceram e continuam estabelecendo. Assim, ao percorrer o caminho desta pesquisa, foi necessário compreender que, nessa figuração “escola”, se constituem múltiplos sujeitos com diversas experiências, que afetam necessariamente suas práticas cotidianas. A junção dessas práticas diárias constitui, no contexto escolar, os modos de ser diretor, professor, coordenador, pedagogo.

## 6.1 AS ESCOLAS E SEUS CONTEXTOS

“A escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

(FORQUIN, 2000, p. 167).

O bairro São Pedro está localizado em uma região cercada de manguezal e concentrado em volta de um dos cartões postais da cidade de Vitória-ES, que é a região da Ilha das Caieiras. O local é conhecido pela grande variedade de restaurantes que oferecem a conhecida “moqueca capixaba” servida na panela de barro. No último censo realizado em 2010 (IBGE), a região de São Pedro possuía uma população de 33.746 habitantes.

O bairro, que é marcadamente periférico, foi formado na década de 1970, quando houve uma grande ocupação coletiva de famílias de baixa renda que se instalaram naquela localidade. Muitas dessas famílias vieram do interior em busca de emprego e melhores condições de vida, devido ao crescente desenvolvimento econômico e processo de urbanização iniciado na época. Nesse momento, como não havia políticas de acolhimento, as famílias foram-se alojando nessa região (SIMONETTI, ALVES, 2014).

A ocupação do bairro São Pedro não se deu de forma pacífica, sendo contestada pelo governo, que atestava haver donos de lotes no local. Além disso, havia muita disputa entre os próprios ocupantes na demarcação de seus territórios. Durante a ocupação, os moradores deram início à construção de pinguelas no mangue e área de palafitas. Essas palafitas se tornariam futuramente o depósito de todo o lixo da cidade de Vitória.

São Pedro se tornou um grande “lixão a céu aberto”, e a forma de vida das pessoas foi registrada no documentário<sup>46</sup> “Lugar de toda pobreza”, em 1983. Esse documentário abordava o drama dos catadores de lixo que viviam no

---

<sup>46</sup> Documentário dirigido por Amylton de Almeida.

local, que se constituiu de pessoas em situação de extrema pobreza que fizeram do lixo tanto sua principal fonte de renda e de subsistência quanto sua moradia (SIMONETTI, ALVES, 2014).

Esse documentário ainda é bastante utilizado em diversos espaços como um resgate da história da fundação do bairro São Pedro e de sua identidade cultural.

O processo de urbanização de São Pedro inicia na década de 1980, quando houve um aterramento de parte do manguezal e o deslocamento do depósito de lixo para outra região do mesmo bairro, porém mais afastada. A partir daí, começou a divisão de lotes e ruas entre os moradores.

Trazer o contexto histórico do bairro nos parece importante, pois, para Libâneo (2013, p. 93), “[...] existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, da capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira”.

Corroboramos esse conceito e identificamos, nas unidades de ensino, que muitos moradores, pais dos estudantes matriculados nas escolas, foco da pesquisa, viveram toda essa história de luta e participaram desse movimento de ocupação; portanto, acompanharam o crescimento do bairro desde o seu início. A diretora do CMEI “Garças” comentou esse processo durante a entrevista realizada:

*a gente tem aqui alunos em que os pais foram da fundação do bairro, que viveram o processo de catadores de lixo, que viveram toda essa questão (...) então o bairro passou por uma reestruturação muito grande (Diretora CMEI Garças, Novembro 2017).*

Nesse cenário de São Pedro, após o início do processo de urbanização, surge a necessidade da criação de escolas, a fim de atender a população residente do bairro. Assim, depois da luta dos moradores, nasce a EMEF “Flamingos”, que inicialmente foi chamada de “Grito do Povo”. Essa escola foi construída pelos próprios moradores, inicialmente em dois cômodos do antigo espaço do centro comunitário do bairro. Teve como suas primeiras professoras as próprias mães de alguns dos alunos, que possuíam alguma experiência com o magistério.



Em outubro de 1983, quando o espaço definitivo da escola ficou pronto, o nome “Grito do Povo” deu lugar ao nome de um governador do estado do Espírito Santo falecido no mesmo ano.

Fundada a escola, não cessaram os conflitos na busca pela garantia do direito à educação. A diretora do CMEI “Garças” nos conta que “[...] *era uma disputa enorme por essas vagas, era uma fila imensa, pais dormiam na porta pra tentar conseguir uma vaga, então assim, era muito doloroso todo esse processo*” (Diretora CMEI Garças, Novembro 2017).

Sobre essa disputa por vagas, o diretor da EMEF “Flamingos”, que também fez parte do movimento de construção do bairro São Pedro, afirma que, mediante a LDB n.º 9.394/96, houve a garantia do direito público e subjetivo à educação. Esse direito permitiu que o Estado fosse obrigado a oferecer educação básica e gratuita a todos as pessoas.

Atualmente a EMEF “Flamingos” conta com 867 alunos matriculados nos turnos matutino (do 2.º ao 5.º ano), vespertino (do 6.º ao 9.º ano) e noturno (EJA). Desse total, 12 alunos têm diagnóstico de deficiência.

O CMEI “Garças”, em sua trajetória histórica, iniciou o processo de escolarização no espaço conhecido como “Cantinho da Amizade”, que, após decreto da Prefeitura de Vitória, determinando que as escolas deveriam receber nomes de educadores, passou a levar o nome de uma educadora falecida em 1985, que foi professora alfabetizadora formada na Escola Normal D Pedro II e exercia sua profissão em escolas do centro e também do interior do estado do Espírito Santo.

O CMEI funcionou em outro endereço até o fim de 2005, quando houve a conclusão da obra do espaço novo, iniciando as atividades em outubro de 2006, em um espaço mais amplo que comportaria melhor a comunidade.

O CMEI “Garças” conta com 437 alunos matriculados, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Desse quantitativo, seis alunos são considerados com deficiência.

Ao observarmos o espaço físico das escolas mencionadas, na EMEF “Flamingos” constatamos que

*A escola possui 2 andares e não conta com rampas de acesso adaptadas para pessoas com deficiência, impedindo o acesso de pessoas cadeirantes ao segundo pavimento, que possui laboratório de informática, auditório, salas de aula, sala da coordenação e sala dos professores. Além disso, foi constatado que o banheiro adaptado está sendo utilizado como depósito de equipamentos (Diário de Campo, EMEF Flamingos, outubro 2017).*

Sobre isso, durante o período em que estivemos na instituição, tivemos a oportunidade de participar do momento de avaliação institucional. Nessa reunião, foi levantada a necessidade de desocupar o banheiro adaptado, a fim de que seja utilizado para os devidos fins.

Já no CMEI “Garças”, em relação ao espaço físico, verificamos que, embora seja mais acessível, existem alguns pontos que a diretora destaca:

*“[...] já vou para o terceiro ano de mandato e por que eu não resolvi isso ainda? Atendimento ao aluno especial com a questão da acessibilidade numa escola pública. Eu não consegui resolver isso ainda. Estou com essa demanda travada na Secretaria de Educação” (Diretora do Garças, novembro 2017).*

Ela conta que necessitava de uma rampa de acesso ao pátio, porém é necessário pensar na segurança do cadeirante que vai transitar por essa rampa: *“[...] o problema não é puxar a rampa para a lateral; o problema é que a nossa escola tem declínio. Como a gente vai pensar essa rampa com declínio pra não botar em risco o cadeirante que está circulando pela escola?” (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

Essas barreiras arquitetônicas, vivenciadas nos dois contextos escolares, põem em discussão a concretização de políticas de acessibilidade vigentes.

A “Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência”, de 2015, define no art. 3.º, inciso I, o termo “acessibilidade” como

*[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.*

De forma complementar, o art. 28, inciso II, assegura que cabe ao poder público o “aprimoramento dos sistemas educacionais”, de modo que vise garantir as condições necessárias de acesso e permanência das pessoas com deficiência na oferta de serviços de acessibilidade “que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

No cenário do município de Vitória, a Resolução do COMEV n.º 02/2016, que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, no seu art. 4.º, inciso II, atribui como um dos objetivos que visa garantir o acesso, permanência e a qualidade na escola: “[...] promover condições de acessibilidade física, de mobiliário, de recursos didáticos e pedagógicos, de comunicação e informação e prover as escolas com recursos humanos e materiais necessários”.

Desse modo, observamos que as instituições públicas de ensino devem estar adaptadas para receber o aluno público-alvo da Educação Especial, de forma que eliminem essas barreiras arquitetônicas presentes nos estabelecimentos de ensino.

## 6.2 OS DIRETORES ESCOLARES

Para cumprimento de nossos objetivos, ao adentrarmos o campo educacional, utilizamo-nos de entrevistas, observações em contexto e documentos institucionais cedidos pelas escolas para balizar nossas análises sobre os processos de gestão escolar desenvolvidos.

Com base nessas considerações, nesse tópico apresentamos as trajetórias formativas dos diretores escolares, levando em conta suas experiências na área da educação como parte importante para a compreensão de sua prática como diretores escolares.

O diretor da EMEF “Flamingos” relatou que possui formação inicial em Geografia, pós-graduação em Planejamento Educacional e mestrado em Educação. Ao todo conta com 29 anos de experiência em educação. Nesse tempo, além de atuar como professor e coordenador, sempre teve uma participação ativa na comunidade e no município, transitando por cargos

políticos. Entre os cargos políticos exercidos, ele conta que foi secretário de Educação, administrador regional do bairro São Pedro, subsecretário do Trabalho, secretário de Coordenação Política e chefe de gabinete da Casa Civil.

A diretora do CMEI “Garças” possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e, ao todo, conta com 25 anos de experiência em educação. Sua primeira experiência na gestão foi em 2003, em outra escola, quando ainda contava com quatro anos do exercício da função de professora no município de Vitória. A partir daí, transitou entre ser professora e diretora nas instituições de ensino por que passou, entre as quais o CMEI “Garças”.

Os diretores escolares ingressaram no cargo por motivos diferentes. O diretor da EMEF “Flamingos” conta que foi convidado pela comunidade escolar, tendo em vista sua experiência de atuação em órgãos públicos e comunitários.

*“Na verdade, foi um chamamento da comunidade escolar. Eu retornei às minhas atividades como professor em 2013. Aí, dada a minha experiência como gestor, a equipe me sugeriu que eu fosse diretor da escola. E com o apoio dos alunos, dos pais e dos professores eu me candidatei a diretor. Ingressei em 2014 como diretor” (Diretor da EMEF Flamingos, Setembro 2017).*

Já a diretora do CMEI “Garças” atuou muitos anos como professora e relata que foi movida pelo desafio de encarar a gestão escolar:

*“Eu gosto do desafio, então eu sempre fui movida pelo desafio e pelo aprendizado. Nunca pensei em ser gestora, nunca pensei que eu conseguisse dar conta disso, mas, quando foi posto em minhas mãos esse desafio, eu aceitei” (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

Sobre a carga horária de trabalho dos diretores dessas duas instituições, constatamos que soma um total de 50 horas semanais. Sobre isso, o diretor da EMEF “Flamingos” destaca: “[...] 50 horas no papel, se eu for contar acho que eu faço mais. Porque eu fico a manhã toda, a tarde toda e a noite eu fico até as 8 horas. Mas oficialmente são 50 horas”.

A diretora do CMEI “Garças” nos explicou que o professor concursado que possui duas cadeiras na rede municipal cumpre 50 horas semanais; já quem possui apenas uma cumpre 40 horas, segundo o art. 16 da minuta de

Resolução do COMEV (Conselho Municipal de Educação de Vitória) n.º 02/2011, que dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória. Esse mesmo artigo também prevê que o diretor eleito tenha disponibilidade de atuar em todos os turnos de funcionamento da escola.

Quando buscamos informações sobre como se dá o processo de eleição de diretores escolares na Prefeitura Municipal de Vitória, encontramos, nessa mesma resolução, art. 16, os requisitos para quem deseja pleitear esse cargo. Segundo os incisos de I a VI, o candidato deve:

I – pertencer ao quadro efetivo do magistério público municipal de Vitória ou integrar idêntico quadro do governo estadual, desde que com atuação na Rede Municipal de Ensino de Vitória, por ocasião do processo de municipalização de que trata o Convênio nº 159 de 2005.

II – ter formação obtida em curso de licenciatura plena na área da Educação;

III – ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em atividades específicas do magistério na Rede Pública de Ensino Municipal de Vitória.

IV – apresentar certidão negativa de débitos de Tributos e Contribuições Federais, Estaduais e Municipais;

V – apresentar declaração de aptidão para movimentação bancária;

VI – apresentar declaração fornecida pela Coordenação de Descentralização de Recursos da Secretaria Municipal de Educação comprovando que não possui qualquer pendência relacionada com a utilização de recursos públicos.

Os candidatos que possuírem esses requisitos e desejam candidatar-se devem elaborar também um plano de gestão em que descrevem sua trajetória profissional, o diagnóstico da unidade de ensino e, em seguida, as ações a serem desenvolvidas, caso eleitos. Nesse plano de gestão, o candidato deve propor ações referentes às seguintes dimensões: gestão financeira, gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de infraestrutura, recursos e serviços, avaliação institucional e gestão compartilhada/participativa.

É importante ressaltar que a rede municipal de Vitória estava em processo de eleição de diretores no momento em que realizamos a pesquisa. Desse modo, pudemos acompanhar parte desse processo. Em ambas as escolas, os

diretores eram candidatos à reeleição e não tinham concorrência com outros candidatos.

Durante o período de observação em contexto, tivemos acesso aos planos de gestão produzidos pelos candidatos. No plano de gestão da diretora do CMEI “Garças”, observamos que aparece a “gestão compartilhada” e, no plano de gestão do diretor da EMEF “Flamingos”, a “gestão participativa”. Essas dimensões descritas nos planos apresentam propostas similares que reconhecem a importância da participação de todos e propõem o fortalecimento do conselho de escola em todas as ações a serem desenvolvidas na escola.

As propostas descritas nos planos de gestão parecem estar pautadas nos princípios de gestão democrática, descritos na LDB n.º 9.394/96, art. 14, incisos I e II, que preveem a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Sobre isso, Luck (2012, p. 41), ao defender esse tipo de gestão educacional democrática e participativa, destaca que ela deve ocorrer “[...] na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer”.

Assim, a democratização da escola passa também pelo envolvimento de toda a comunidade escolar em prol do processo educativo. A respeito disso, Luck (2012, p. 58) nos auxilia a pensar em “[...] um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial”.

No acompanhamento do cotidiano escolar, percebemos que os dois diretores passam em todas as salas de aula, cumprimentando os professores e alunos, sempre após a entrada. Assim, aproveitam para verificar os alunos faltosos, e alguns professores, muitas vezes, aproveitam esse momento para relatar situações ocorridas em sala de aula. Esses momentos fazem-se importantes, oportunizando a escuta e o diálogo entre professor e diretor e diretor e aluno no contexto educacional. Durante o período de pesquisa na EMEF “Flamingos”, observamos:

*O dia começa com os alunos em fila no pátio, cantando uma música que é escolhida pelos alunos. Após o momento de entrada, o diretor passa em todas as salas de aula cumprimentando os alunos e professores. Em uma das salas, a professora chama o diretor e lhe relata que os alunos não trouxeram a atividade da semana anterior pronta. O diretor então chama a atenção da turma para que haja mais engajamento na realização das tarefas (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Setembro 2017).*

De igual modo, no CMEI “Garças” observamos:

*No momento da entrada, a diretora recepciona os pais, que levam as crianças até a porta da sala de aula. O prazo de tolerância é de 15 minutos para a chegada dos alunos. Após isso, a diretora passa em todas as turmas cumprimentando a todos e conferindo o quantitativo de alunos (Diário de Campo, CMEI Garças, Novembro 2017).*

Durante a entrevista, a diretora do CMEI “Garças” comentou a gestão democrática, noção que acredita ser muito importante para o processo de gestão educacional:

*Eu não sou diretora sozinha, eu tenho um cargo, eu tomo decisões por esse cargo, mas eu preciso articular isso como um todo, por acreditar mesmo na gestão democrática. Eu acredito ainda que a melhor forma de fazer gestão dentro de escola é esse processo de você ouvir, de você escutar, de você tomar as decisões com um grupo (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

O envolvimento da equipe pedagógica com a diretora do CMEI “Garças” é notório. São realizadas reuniões periódicas para discutir os assuntos pertinentes à aprendizagem dos alunos, faltas, decisões relativas ao cotidiano, gastos e uso dos recursos financeiros. Além disso, quando chegam demandas dos pais, participam das reuniões todos os envolvidos: pedagoga, diretora, responsável pelo aluno e professora regente quando necessário. Vejamos o diário de campo:

*Após o momento de entrada, as pedagogas recebem o pai de um aluno para uma reunião sobre comportamento. Participam da reunião a diretora e as pedagogas do turno. Elas sinalizam ao pai que seu filho vem esboçando um comportamento agressivo em sala de aula e perguntam se ele notou alguma diferença em seu comportamento em casa. A partir dessa informação, as pedagogas e a diretora chamam o aluno para a conversa e o indagam na frente do pai sobre seu comportamento. Ele pede desculpas a todos e diz que buscará melhorar (Diário de Campo, CMEI Garças, Dezembro 2017).*

No trabalho da gestão escolar desenvolvido na EMEF “Flamingos”, também observamos que o diretor dialoga com a comunidade escolar. Nos momentos em que estivemos em observação no cotidiano, pudemos perceber que o diretor realiza as atividades burocráticas e pedagógicas de forma articulada com professores e demais profissionais. Em um dos momentos em que estivemos na escola, observamos:

*O diretor se reuniu com pedagoga e coordenadora para dar encaminhamento aos projetos a serem apresentados à Secretaria de Educação referentes ao ano seguinte. Eles discutiram e avaliaram projetos como “reforço escolar” e “visitas culturais”, que foram implementados durante o ano letivo e que desejam repetir no próximo ano (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

O diretor da EMEF “Flamingos” também estabelece uma relação de diálogo com as famílias dos alunos. Sempre que surge alguma questão, os pais se direcionam a ele, muitas vezes pelo fato de ser conhecido na comunidade e, além disso, ter sido professor e coordenador de turno nessa mesma instituição de ensino.

*Frequentemente o diretor recebe os pais dos alunos, que se dirigem diretamente para sua sala, para retirar dúvidas sobre vagas, transferência, comportamento, conflitos entre os estudantes e demais assuntos. Nesse dia, uma mãe sai de sua sala dizendo: “vim até você porque sabia que resolveria meu problema” (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

Tanto as famílias quanto os próprios alunos se dirigem diretamente a ele, muitas vezes para a resolução de seus conflitos, como demonstra o diálogo observado no diário de campo:

*O aluno chama o diretor e diz:*

*- “Tio, eu vacilei”.*

*O diretor pergunta:*

*- Por que, meu filho?*

*- Peguei um batom (referindo-se a um chocolate) da minha colega. Não era pra eu ter feito isso.*

*O diretor responde:*

*- Não pode mesmo. Pegar o que não é nosso é feio.*

*O aluno diz que devolveu, pois se arrependeu de sua atitude. O diretor conta que achou interessante a atitude do menino em contar para ele e admitir que “vacilou” (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Outubro 2017).*



Nesse fragmento, podemos notar uma peculiaridade na relação estabelecida entre diretor/aluno. Essa relação revela uma confiança passada pela figura do diretor no contexto escolar estudado. Sobre isso, Libâneo (2013), ao trazer o conceito de “cultura organizacional” da escola e como ela interfere nos processos de gestão, destaca que “[...] a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização”. Dessa maneira, a gestão escolar se configura como um sistema que vai além da autoridade e hierarquia do diretor no contexto educacional, pois se consideram as inter-relações estabelecidas no cotidiano.

Além dessa relação que se estabelece entre família/diretor e diretor/aluno, existe a articulação da equipe pedagógica nas reuniões. O diretor nos conta que chama os responsáveis para conversas com a equipe pedagógica, quando observa algo que lhe parece pertinente em relação aos alunos. Esse relato de diário de campo demonstra um pouco dessa realidade:

*O diretor comentou que certa vez um aluno de 9 anos estava repetindo várias vezes que queria morrer, que queria fugir de casa. Então, ele chamou a mãe para uma conversa. Na conversa, participaram a coordenadora, o diretor, a mãe e o aluno.*

*O diretor perguntou: “Você gosta da sua escola?” “Você gosta dos seus colegas?” Nessas duas perguntas, o aluno respondeu que sim, mas, quando ele perguntou: “Você gosta da sua casa?”, as lágrimas desceram.*

*Então, ele persistiu: “O que está acontecendo? Por que você não gosta da sua casa?” O aluno respondeu: “Meu tio está me ameaçando” (Ele se referia como “tio” ao namorado de sua mãe). Após essa conversa, o assunto foi resolvido em casa pela mãe do aluno (Diário de campo, EMEF Flamingos, outubro 2017).*

Ao acompanhar o cotidiano da escola, o diretor da EMEF “Flamingos” nos falou da importância de ter um olhar sensível ao contexto de cada um, pois existem alunos que passam por diversas situações no convívio familiar (maus-tratos, fome, conflitos familiares) que podem interferir no desenvolvimento escolar. Daí a importância do envolvimento da família com a escola, para que os conflitos sejam sanados e o processo educativo não seja prejudicado. Neste outro relato, vemos outra situação:

*O diretor relata que certa vez um aluno o procurou logo na entrada para dizer que estava com dor de cabeça. Ele conta que o indagou: “dor de cabeça? Esse horário?”. “Você tomou café?” Então, o menino respondeu que não havia nada em casa para tomar café da manhã. Sensibilizado, o diretor foi até o refeitório e pediu que fosse providenciado pão e café para ele. A partir desse dia, o diretor conta que, entendendo a realidade do aluno, que é bastante carente e se trata de um caso especial, deixa que todos os dias ele tome o café da manhã junto dos alunos que participam do período integral (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

Esse olhar sensível à realidade dos alunos, à comunidade e às famílias nos revela um modo peculiar de ser diretor, que se volta para questões que não estão explicitamente ligadas às questões administrativas e pedagógicas, mas que interferem necessariamente no contexto escolar. Isso tem a ver com a constituição do “diretor” como indivíduo e leva em conta sua história, seus conceitos e sua trajetória de vida, sem deixar de considerar que essa constituição não se dá de forma linear, mas inclui os movimentos de inter-relações que viveu ao longo dos anos e ainda vive. Essas inter-relações formam sua conduta nos diferentes contextos, revelando esses conceitos e formas de ser em diferentes situações vividas no cotidiano.

Elias (2006), complementando esse pensamento, indica que os seres humanos estão em constante processo de formação. Partindo dessa ideia, o diretor escolar, quando assume essa função, não deixa para trás as experiências que viveu como professor, coordenador e demais atividades políticas, pois, para Elias (2006, p. 31), os “[...] processos sociais e seres humanos singulares, logo, também suas ações, são absolutamente inseparáveis”. Assumindo essa reflexão, não é possível separar os processos vividos pelo indivíduo em sociedade de sua profissão, função ou prática profissional cotidiana.

A diretora do CMEI “Garças” também relata: “[...] *a minha vida profissional está resolvida, eu **sou** professora desse município, eu **estou** diretora por uma opção, por uma eleição, então eu me coloco esse desafio todos os dias*” (CMEI Garças, dezembro, 2017).

Nesse fragmento de fala da diretora, observamos presente uma concepção de gestão escolar que muito se afasta da perspectiva do diretor como mero agente burocrático e se aproxima, segundo nossas análises, de uma concepção de

diretor escolar que, antes de tudo, considera seus processos formativos de docente como inerentes à sua função em exercício.

Segundo nossas observações e relatos nas entrevistas, aliados às nossas sistematizações dos conceitos trazidos por Norbert Elias neste trabalho, é importante entender que essa forma de gestão perpassa uma processualidade em que todos os indivíduos que compõem o espaço escolar são peças-chave e atuantes na formação da profissionalidade de cada sujeito.

Ao finalizarmos este tópico, acreditamos que, considerados esses princípios que permeiam o trabalho do diretor escolar, as práticas cotidianas dos indivíduos se entrelaçam nas relações estabelecidas na escola e essas relações dão forma a um movimento específico dos “modos de ser e de fazer” dos diretores e demais envolvidos nesse espaço.

### 6.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS<sup>47</sup> PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com base na observação do cotidiano da escola e nos relatos das entrevistas, pudemos identificar as ações desenvolvidas pelos diretores escolares no apoio ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essas ações, segundo o que relataram os diretores, visam garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas instituições de ensino comum.

Sobre como se dão os atendimentos ao público-alvo da Educação Especial no município de Vitória, na Resolução COMEV n.º 02/2016, encontramos:

Art. 8º O Atendimento Educacional Especializado é compreendido pelo conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizado institucionalmente, e prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos/das estudantes do ensino regular em Salas de Recursos Multifuncionais, mas não somente nestas. Este atendimento deve estar vinculado à acessibilidade curricular, cabendo à escola planejar coletivamente a ação educativa a fim de atender às peculiaridades de ensino, aprendizagem e avaliação dos/das alunos/as.

---

<sup>47</sup> Os nomes utilizados nos relatos de entrevistas para nos referirmos aos alunos público-alvo da Educação Especial são fictícios, para preservar a imagem deles.

De acordo com as observações em contexto, verificamos que, na EMEF “Flamingos”,

*Os alunos público-alvo da Educação Especial participam das salas de aula comum. Existem 2 professoras de Educação Especial no turno matutino, uma atua apenas com 2 alunas que possuem baixa visão, numa turma de 3.º ano no turno matutino. A outra professora especialista se reveza nos atendimentos às turmas que contam com alunos com deficiência intelectual, além de atender os alunos do contraturno em horários previamente demarcados, na sala de recursos multifuncionais. O turno vespertino conta com outra professora especialista, que também faz atendimentos aos alunos em sala de aula e aos alunos do contraturno na sala de recursos (Diário de Campo, EMEF Flamingos, Setembro 2017).*

Já no CMEI “Garças”, a realidade é um pouco diferente:

*No CMEI Garças existem 2 professoras de Educação Especial, porém 1 para cada turno, sendo que uma das professoras não possui carga horária completa nessa escola, cumprindo apenas 15 horas semanais, o que equivale a 3 dias de atendimento. A outra professora especialista possui carga horária completa de 25 horas semanais (o que equivale aos 5 dias de aula) e atua no turno vespertino. Cada professora tem um horário preestabelecido para atuar em sala de aula comum com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa escola não possui sala de recursos multifuncionais (Diário de campo, CMEI Garças, novembro 2017).*

Após essa descrição dos atendimentos especializados em cada uma das escolas, a seguir trazemos os relatos dos diretores sobre o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. A diretora do CMEI “Garças” comenta que a inclusão se configura como um dos maiores desafios em sua prática como gestora. Ela assim relata:

*O número de alunos especiais tem crescido bastante nas escolas, uma das ações que a gente faz muito todo ano é identificar essas crianças que têm um laudo que marca a sua especificidade a nível de Educação Especial. A partir disso, enquanto gestora, a gente vive o processo de matrícula. Então a gente vai na busca de pelo menos fazer algo que seja da forma correta, não sei se a gente vai conseguir dizer correta, mas que se aproxime de um atendimento ideal para esses portadores de necessidades especiais. Mas eu estou desafiada ao processo de Educação Especial, a pensar, repensar e reorganizar pra fazer um atendimento melhor, eu me coloco nesse desafio como gestora (Diretora do CMEI Garças, novembro 2017).*

O diretor da EMEF “Flamingos”, ao ser entrevistado, menciona como uma de suas funções em relação à Educação Especial a sensibilização do corpo docente:

*[...] um dos meus primeiros trabalhos que eu fiz foi sensibilizar os professores, não só os professores da Educação Especial e os estagiários, mas todos os professores, da importância do trabalho com os alunos com necessidades especiais, não invisibilizá-los. O problema é que, numa escola, se a gente não tomar cuidado, a gente invisibiliza essas crianças e a gente não faz um trabalho efetivo com elas (Diretor da EMEF Flamingos, Setembro 2017).*

Ele conta que essa não é uma tarefa fácil, visto que enfrenta, muitas vezes, algumas barreiras pelos professores regentes. Ele aponta a necessidade de uma formação voltada para a área da Educação Especial, a fim de que todos os professores se conscientizem como responsáveis pelo trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial:

*A gente precisa que as academias façam esse trabalho de conscientização, de qualificação... que esteja no currículo de formação dos professores as diversas necessidades que as crianças têm, porque é muito difícil, né... é muito difícil você sensibilizar um professor do ensino regular de uma disciplina que ele tem que trabalhar com a criança com necessidades especiais, muito difícil. É um desafio muito grande, mas é um desafio que precisa ser vencido (Diretor da EMEF Flamingos, Setembro 2017).*

O diretor da EMEF “Flamingos” ainda acrescenta: “[...] *nem todo professor está qualificado pra trabalhar com esse público*”. A formação de docentes para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial vem sendo muito debatida nos últimos anos e continua sendo um dos desafios que se colocam quando se fala em educação inclusiva. Essa questão, segundo Cury (2016, p. 21), mostra que

*[...] a presença de alunos com necessidades particulares nas salas de aula das escolas comuns põe em questão o caráter conservador da instituição e revela, ao mesmo tempo, os limites de uma formação de docentes pouco atenta a tais demandas, para as quais o professor é um sujeito essencial.*

A diretora do CMEI “Garças” também declara que enfrenta algumas dificuldades e conflitos no processo de inclusão desses alunos nas salas de aula comuns, principalmente em relação ao papel de cada um dos profissionais que atuam em sala. Para ela, “[...] *hoje sim, todos os profissionais têm que estar um pouquinho preparados pra receber essas crianças especiais* (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).

Martins (2016, p. 209), no texto em que analisa os desafios relativos à formação de professores em uma perspectiva inclusiva, aponta que, nas

questões concernentes à formação inicial para atuar no espaço escolar “[...], realça-se a necessidade de superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e a distância entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”.

A dicotomia sob esses conceitos é também baseada, segundo nossas análises, na noção de indivíduo e sociedade, sobretudo quando o indivíduo é pensado como se existisse antes e independente das relações, conforme apresenta Norbert Elias (1994).

Neste contexto, ao descrever essa noção, Elias (1994, p. 16) expressa que, embora se reconheça o fato de que os indivíduos formam a sociedade e que a sociedade é também composta necessariamente por indivíduos, “[...] quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem uma imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento”, ou seja, o conceito de indivíduo e sociedade como seres dissociados está tão enraizado e consolidado, que não conseguimos “montar esse quebra-cabeça”.

Atrelado a esse pensamento, Luck (2012) nos traz importantes contribuições, ao abordar a necessidade de superação do “modelo estático e segmentado de escola e de direção escolar”. Esse modelo, proveniente da lógica positivista, segundo afirma, desconsidera os processos sociais existentes na escola e assume a fragmentação e individualização das ações e responsabilidades. Entendemos que, mediante o conceito de indivíduo e sociedade de forma dissociada, podemos elencar uma série de outras dicotomias que estão relacionadas a essa lógica, entre as quais a de ensino e aprendizagem, produto e processo e teoria e prática.

Baseado nessas dicotomias firmadas na lógica da segmentação das tarefas no cotidiano escolar, reside o desafio presente na prática do diretor escolar de envolver toda a equipe escolar como sujeitos responsáveis pelas questões que se referem ao trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao atentar para esse desafio, uma das questões apresentadas pela diretora do CMEI “Garças” é que os professores regentes tendem a primar pelo

profissional de apoio, que cuida da locomoção, alimentação e higiene da criança, em vez do professor especialista em sala de aula. A diretora, no entanto, discorda desse pensamento e acredita que a busca do professor especialista para atuar em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes:

*Eu preciso pensar a criança no desenvolvimento cognitivo dela, a higienização ela vai viver a vida inteira, e vai ser sempre a mesma coisa. Eu acredito muito na busca do profissional e eu defendo muito esse profissional professor pra qualificar o cognitivo dessas crianças (Diretora do CMEI Garças, novembro 2017).*

Esses conflitos, exemplificados nos relatos de entrevista, são comuns no espaço escolar, trazendo à tona conceitos que estão cristalizados em nossa sociedade. Esses conceitos narram a concretização do processo de construção e implementação dos espaços inclusivos. Cury (2016) nos mostra que ainda existem pensamentos em torno da pessoa com deficiência, ou com “necessidades manifestas”, como ele chama, que precisam ser desconstruídos. Um deles é a marca do assistencialismo ainda presente no contexto atual. Sobre isso, a diretora do CMEI “Garças” destaca que acredita no trabalho do professor especializado em sala de aula como um modo de qualificar o trabalho com esses alunos:

*Eu sou uma gestora que sai um pouco do assistencialismo, porque essas coisas de cuidado elas são realmente pontuais, mas cognitivamente, o avanço com estímulos cognitivos pedagógicos pra essas crianças tem um diferencial muito grande nesse processo (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

Capellini (2008) discute que, no processo de inclusão, é necessária a colaboração de/entre todos os professores, pois a participação de todos amplia conhecimentos entre os diferentes educadores, que, por sua vez, possuem várias experiências e formações. Assim, com o compartilhamento de suas habilidades e conhecimentos, é possível fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, escapando à noção de indivíduo e sociedade como entes separados e fragmentados, concordamos com Libâneo (2013, p. 90), quando trata da participação e autonomia dos sujeitos envolvidos no contexto escolar como um dos mais importantes princípios, ao afirmar que,

[...] na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Ao considerarmos essas noções e dialogarmos com os dados, temos indícios de que a preocupação dos diretores escolares em relação à formação docente mais adequada para atender esses estudantes, a sensibilização dos professores no que refere ao acolhimento, bem como a busca de meios para que a permanência desses estudantes ocorra de forma adequada, nos apontam uma prática de gestão escolar que não se volta apenas para as atividades burocráticas, mas que entende a dimensão pedagógica como inerente à gestão educacional. Essa forma de gestão foca o processo educativo e é descrita por Paro (2016) como uma prática administrativa que enriquece a prática pedagógica e vice-versa. Desse modo, administrativo e pedagógico se constituem e se articulam mutuamente.

O pensamento em torno da inclusão, apresentado nas falas dos diretores destacadas adiante, também evidencia para uma prática que leva em conta a importância do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino público comum:

*Eu acho fundamental a inclusão, a gente não pode segregar esse aluno num espaço só de pessoas com deficiência. Nós precisamos inserir ele no contexto da Educação Regular, porque... como que eu segrego ele aqui, só no trabalho com educação especial? Mas e lá na sociedade? Como ele vai ser inserido? Então, aqui é um laboratório pra ele ser inserido no cotidiano dele. Então, é preciso que ele esteja inserido na educação regular e junto com os alunos (Diretor da EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

*A gente vê crianças especiais que socialmente não convivem com ninguém; elas convivem com pai e mãe e só. Então, se você não trazer esse público, ela não vai se socializar, porque ela também não é inserida nesse processo. Então, mesmo que eu entenda a importância de atendimentos específicos em outros espaços que foge a nossa competência, que foge ao processo educativo, no que diz respeito ao processo educativo, eu preciso saber enquanto professora o que eu posso ensinar pra esse menino (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*



Ao nos valermos dessas falas dos diretores escolares, observamos que, ainda que contribuam para o processo de inclusão, os discursos se voltam para a socialização e o contato com o outro. Apesar de reconhecer a importância dessa socialização para a formação desses estudantes, é preciso também reconhecer que a escola comum é o local de direito à educação desses sujeitos. Esse pensamento em torno do reconhecimento desse direito, assegurado pelos documentos legais (BRASIL, 1983; 1996), deve constituir-se como um passo importante no processo de construção de uma escola inclusiva, aquela em que reconhece que todos os alunos possuem os mesmos direitos, sem nenhum tipo de discriminação (CURY, 2016).

E ainda, para além do reconhecimento desse direito, faz-se necessário haver ações concretas que impulsionem essas práticas no cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, observamos, na EMEF “Flamingos”, uma interação e uma relação de diálogo entre o diretor e os alunos público-alvo da Educação Especial. O relato de diário de campo a seguir exemplifica essa questão:

*Em um dos dias em que estivemos na escola, conhecemos um aluno com TOD<sup>48</sup> chamado Cauã. Esse aluno tinha grande dificuldade em permanecer em sala de aula e em realizar as tarefas propostas pelos professores. Um estagiário graduando em Educação Física o acompanhava em sala de aula, porém, como havia chegado há pouco tempo na escola, enfrentava muitos desafios na sua prática, pois Cauã não aceitava ficar na sala, preferindo o pátio ou a quadra de esportes (É importante ressaltar que esse aluno veio transferido porque estava enfrentando problemas na outra escola do bairro, segundo o diretor “a outra escola não estava preparada para recebê-lo, não sabiam o que fazer com ele, então “mandaram para cá”, pois temos a fama de “consertar os meninos”, ele conta.) Nos momentos em que estivemos na escola, observamos que o diretor se envolvia nos assuntos que diziam respeito à Cauã e sempre tentava auxiliar o estagiário. Todos os dias, Cauã ia para a sala do diretor e pedia para ir embora para casa, porém o diretor conversava e negociava com ele para que ficasse e realizasse as atividades. Às vezes ele debatia e não aceitava, mas outras vezes voltava para a sala (Diário de Campo, EMEF Flamingos, outubro 2017).*

Percebemos, então, que o diretor da EMEF “Flamingos” possuía uma grande influência sobre esse aluno, que demonstrava sentir confiança nele. Observamos que a relação do diretor dessa instituição com os estudantes é

---

<sup>48</sup> O Transtorno Opositivo-Desafiador (CID 10) é um dos mais frequentes entre crianças e adolescentes de 6 a 12 anos de idade e faz parte de um grupo de transtornos chamados disruptivos, ou seja, as crianças que os apresentam se colocam em conflito, ao não aceitarem normas sociais ou figuras de autoridade.

bem próxima, devido ao fato de ele ter sido professor por muitos anos nessa mesma escola, ter sido coordenador, e também devido a sua atuação no bairro. O diretor é vizinho de muitos dos alunos, o que acaba gerando uma relação de mais proximidade, diferentemente do CMEI “Garças”, em que a diretora mora em outra localidade, mais afastada.

A relação entre a diretora do CMEI “Garças” e os alunos da Educação Especial não ocorria de forma tão próxima quanto na EMEF “Flamingos”. Porém, percebemos que ela se demonstrava aberta ao diálogo e buscava desenvolver ações para que a inclusão desses alunos se realizasse da melhor forma possível, provendo recursos, materiais, profissionais e infraestrutura necessária para isso.

*Nas conversas informais realizadas durante o período de observação no CMEI Garças, conversando com a professora de Educação Especial, ela nos contou que, sempre que precisou de algum recurso, a diretora estava pronta a atender, seja de um lápis adaptado a uma cadeira de alimentação especial para uma aluna com paralisia (Diário de Campo, CMEI Garças, Novembro 2017).*

Sobre a busca de recursos para a Educação Especial, a diretora do CMEI “Garças” destaca que, para além das características físicas impostas pela deficiência de cada aluno, é preciso pensar na contribuição do trabalho educativo para esses sujeitos:

*Eu tenho Bruno que vai ser autista a vida toda, eu tenho uma Larissa que vai ter paralisia pra vida toda. Então, o que eu posso qualificar com o trabalho com eles? Então, é fundamental o papel do gestor na busca do profissional que vai atuar com esses alunos especiais” (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

Todavia, ainda que se considere a potencialidade do trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, observamos que a palavra “limitação” ainda tem aparecido nas falas dos sujeitos no cotidiano escolar, como mostram os relatos de entrevistas:

*A criança com deficiência aprende, mas vai ser um trabalho diferenciado das outras crianças, num tempo mais lento... porque o tempo dela é mais lento. Mas é importante um trabalho que efetivamente alcance êxito com essa criança no tocante a aprendizagem. Aí dentro da capacidade, do **limite** delas, do limite que a deficiência impõe, a gente precisa fazer um trabalho com essas crianças, de socialização, de aprendizagem (Diretor da EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

*Eu acho que a criança com deficiência tem o mesmo direito que a outra criança tem. Ela tem uma marca de **limitação**, sei que as vezes a gente não consegue dar o mesmo pras outras, mas a gente tenta adequar ao máximo essa questão (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

Sobre esse aspecto, Carvalho (2009) destaca que a marca da deficiência em torno desses sujeitos se constitui de maneira histórica, fazendo com que essas pessoas fossem identificadas e representadas por essas “marcas”. Nessa perspectiva, criaram-se estereótipos que desencadearam, no imaginário social, uma baixa expectativa em relação às potencialidades do aprender desses sujeitos. Mas, apesar disso, observamos que os diretores tem buscado ações que visem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Além da busca pelo profissional especialista que contribuirá no trabalho em sala de aula de ensino comum com esse aluno, outra ação da gestão escolar que identificamos em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial são as reuniões que ocorrem entre pedagoga, diretora, professora regente, professora especialista e profissional de apoio. Participamos de uma dessas reuniões e coletamos um material<sup>49</sup> elaborado pela pedagoga que direcionou essa reunião. Esse material apresentava seis dimensões em relação à Educação Especial a serem discutidas. As dimensões descritas dizem respeito a recursos humanos, acessibilidade, aquisição de compras, pedagógico, apoio e família. Durante a reunião, os profissionais tiveram a oportunidade de comentar cada uma dessas dimensões, dando sugestões e apresentando seus pontos de vista. Assim, cada profissional pode opinar sobre o que precisa melhorar em relação à Educação Especial e ao atendimento educacional especializado. Nessa reunião foram citados tanto materiais quanto adaptações necessárias à estrutura da escola em relação à acessibilidade. Esse diálogo foi fundamental para dar os encaminhamentos às proposições para o plano de ação do ano seguinte.

Também participamos de uma reunião de avaliação institucional na EMEF “Flamingos”, ocasião em que foram discutidas questões referentes à Educação

---

<sup>49</sup> Disponível em anexo.

Especial, inserindo-se essas questões no plano de ação de 2018. Dessa reunião participa todo o corpo docente da escola. O grupo revisitou os projetos propostos para o ano anterior e cada professor pôde contar sobre suas experiências. Sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, os docentes avaliaram que estão em processo de melhoria e destacaram como pontos a serem mais bem investidos: melhoria no planejamento das atividades pedagógicas adaptadas e melhoria na acessibilidade da estrutura física na escola.

Compreendemos que a dimensão pedagógica aparece aliada à dimensão administrativa, à medida que os diretores e demais profissionais das escolas pesquisadas se preocupam com o desenvolvimento de ações que vão potencializar a aprendizagem de todos os estudantes, assim como a dos alunos público-alvo da Educação Especial. A Resolução do COMEV n.º 02/2016, art. 4.º, inciso I, propõe que sejam adotadas “[...] práticas curriculares que favoreçam o acesso de todos(as) ao conhecimento, sem restrições, e que promovam ações favorecedoras das interações sociais no contexto da escola”.

Ainda nessa resolução, o art. 6.º resolve:

Art. 6º A Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Vitória assegurará, por meio de política educacional, recursos e serviços educacionais específicos, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos/das alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais, em decorrência da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Levando em consideração essa garantia legal nos dois contextos, quando perguntamos aos diretores sobre o apoio disponibilizado à Educação Especial pela SEME (Secretaria Municipal de Educação), eles responderam que consideram de grande importância para a escola:

*Eu não posso reclamar do apoio dado à Educação Especial, a equipe esse ano e o ano passado também que nos acompanhou nos deu todo o suporte, ela nos fez todas as orientações, ela se prontificou a dialogar com as famílias quantas vezes foi necessário nos ajudar nesse processo, ela veio dialogar com a equipe da escola de profissionais. Fez os encaminhamentos que a escola tinha que fazer junto à secretaria, então, assim, ampliou. Eu posso dizer que pra nós, esse ano a gente teve um atendimento com uma qualidade muito maior, onde as pessoas se fizeram muito mais presentes nesse*

*espaço. Acho que a abertura do diálogo com o pessoal da SEME nos ajudou muito (Diretora do CMEI Garças, Novembro 2017).*

*A gente, a escola, não pode reclamar do apoio que a secretaria dá, é um apoio muito grande. Tudo aquilo que a gente necessita para estar desenvolvendo um trabalho mais efetivo com a criança, de qualificação, de material, né..., de apoio pedagógico, a secretaria dá (Diretor da EMEF Flamingos, Outubro 2017).*

Nesse fluxo, o diretor da EMEF “Flamingos” solicitou à SEME uma professora para auxiliar duas alunas identificadas com baixa visão. Além disso, foi adquirido um computador adaptado para pessoas com baixa visão e instalado na sala de informática da escola, para que elas possam participar dos momentos em que os alunos utilizam esse espaço de forma mais adequada.

Sobre o computador adaptado, em um dos dias de observação, presenciamos um diálogo entre a professora especialista, a professora regente e o diretor, descrito neste relato de diário de campo:

*A professora especialista e a professora regente vieram até a sala do diretor perguntar se podiam fazer uma adaptação, com letras grandes em EVA, no teclado do computador destinado aos alunos com baixa visão, pois este possuía a tela adaptada, mas o teclado vinha com a letra em tamanho normal, reduzido, dificultando seu uso por parte desses alunos. As professoras contaram que pesquisaram na internet uma forma de adaptação com letras em EVA coladas por cima do teclado. O diretor autorizou a adaptação do teclado (Diário de campo, EMEF Flamingos, outubro 2017).*

Para Libâneo (2013, p. 33), “[...] a escola pode ser organizada para funcionar “cada um por si”, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado”. Nessa perspectiva, corroborando o relato de observação em campo, nota-se que os diálogos entre professor especialista, professor regente e diretor em torno das questões pedagógicas que se referem ao estudante público-alvo da Educação Especial têm ocorrido na tentativa de propor melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, observamos a importância dessas relações de diálogo presentes no cotidiano escolar como parte do processo que visa garantir o acesso e permanência desses estudantes no ensino regular. Essas relações entre os profissionais afetam diretamente no trabalho pedagógico, como destaca o autor:

As formas de funcionamento, as características de relacionamento entre as pessoas, as decisões tomadas em reuniões, a cultura, os modos de pensar e agir que se desenvolvem no cotidiano da escola entre professores, alunos e funcionários, expressam práticas grupais que afetam o trabalho na sala de aula (LIBÂNEO, 2013, p. 33).

Finalizamos nossos apontamentos e discussões sobre o trabalho dos diretores no apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial, acreditando que, ainda que existam questões de ambivalência referentes às ações dos diretores, compreendemos que as relações no contexto escolar na realidade das duas instituições brasileiras têm se dado de maneira a iniciar a construção de processos inclusivos. Essa observação nos leva a entender que, apesar dos desafios que se colocam na gestão educacional, é possível propor formas de gestão que busquem avançar no processo educativo desses sujeitos. Todavia, segundo nossas interpretações dos conceitos de Norbert Elias, não existe um estágio final “ideal” na construção de uma escola inclusiva, pois “[...] não há fim à vista. Só a direção é clara” (ELIAS, 2006, p. 37).

## 7 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DUAS REALIDADES ESTUDADAS

Neste capítulo de considerações sobre as realidades estudadas, gostaríamos de ressaltar que a experiência internacional constituiu importante oportunidade no processo de construção deste trabalho, à medida que pudemos observar uma realidade diferente e simultaneamente similar em muitos aspectos que dizem respeito ao trabalho do diretor e aos processos de inclusão de alunos com *discapacidad* e deficiência.

Vale considerar que a barreira linguística – no caso mexicano – possui um peso relevante em nossas interpretações, limitando, muitas das vezes, nosso olhar às comparações superficiais. Porém, esforçamo-nos para que o nosso olhar se desse de forma processual, entendendo o contexto histórico das realidades estudadas e compreendendo que estas não constituem regras generalizadas de um todo, mas uma parte importante a ser também dialogada.

A fim de concluirmos nossas análises sobre o conjunto dos dados coletados da temática da gestão escolar nos contextos mexicano e brasileiro, retomamos os objetivos propostos neste trabalho, em que o debate sobre o trabalho de gestão escolar nos pareceu relevante, primeiramente diante das indicações da literatura de que, no estudo sobre a garantia do direito à educação escolar nas sociedades recentes, uma das questões que se destacam se refere à administração escolar, o que evidencia importância do trabalho do diretor (PARO, 2010; IVO; HYPOLITO, 2017; ANDERSON, 2017).

Acrescenta-se que, no fluxo desse processo, guardadas as peculiaridades de cada realidade, há que se considerar o crescimento do número de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum em diferentes países. Essa questão vem impulsionando alterações na dinâmica escolar e trazendo inúmeros desafios para as equipes de gestão, sobretudo no que se refere à garantia de espaços sistemáticos de formação continuada em contexto, à remoção de barreiras físicas, atitudinais e de comunicação, à disponibilização de tecnologias de informação e da comunicação que contribuam para o trabalho escolar, à organização de espaços para a realização de atividades

complementares e/ou suplementares para os estudantes e à oferta de recursos, materiais e serviços específicos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, observamos a pertinência de estudos que focalizem a dinâmica de trabalho do diretor escolar em nossas sociedades recentes que discutam: Quais os desafios impostos à sua prática? Como esses diretores que atuam nos diferentes níveis de ensino avaliam os processos inclusivos escolares vividos institucionalmente? Como eles vêm contribuindo no processo de escolarização de estudantes com deficiência?

Observamos que essas perguntas se configuram como importantes questionamentos para as pesquisas no campo da gestão escolar e da inclusão de alunos com deficiência.

Depois de considerarmos essas indagações, interessa-nos tecer alguns apontamentos e questões observadas nas realidades brasileira e mexicana estudadas.

A primeira é que, não diferente de outras realidades latino-americanas, no Brasil e no México, a função de diretor escolar está relacionada a uma trajetória formativa que, do ponto de vista acadêmico, supõe a conclusão de um curso de graduação na área da educação e, em muitas situações, seguida de outros cursos de pós-graduação também na área educacional.

A peculiaridade mexicana, que comporta um diretor para cada turno escolar e um subdiretor – no caso da escola secundária –, diferencia-se da brasileira nesse aspecto. Associada a essa trajetória de formação acadêmica, esta questão/situação nos instiga a refletir sobre as diferentes concepções de gestão escolar que, mediante as políticas educacionais instituídas, orientam as práticas organizativas e de gestão escolar dos diferentes níveis e modalidades de educação regular.

Outra questão importante no contexto mexicano se trata do centralismo burocrático que, permeado na organização do sistema de ensino, não confere nenhuma atribuição de gestão aos municípios, fundamentado na perspectiva de que “[...] *los actores centrales tienen mayor conocimiento de las realidades regionales que sus propios ciudadanos*” (ORNELAS, 2011, p. 104). Nessa



dinâmica, as relações horizontais entre comunidade, escola, Estado e município são enfraquecidas e prevalecem as relações verticais que não valorizam os atores locais. Acreditamos que seja fundamental redimensionar essa forma de organização de sistema de ensino mexicano, tomando a diversidade local como ponto de partida e de chegada em termos de políticas educacionais.

Na realidade brasileira, exemplificada pelo município de Vitória, observamos que o sistema de ensino municipal, no âmbito das duas unidades pesquisadas, tem favorecido condições de participação da comunidade e proporcionado formas de gestão escolar não hierarquizadas e mais horizontais. Essa gestão tem-se organizado de modo a considerar as diversidades locais e articulá-la ao todo, fugindo às práticas organizativas em isolamento; afinal, este “[...] tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais” (SAVIANI, 2011, p. 80).

A segunda questão a ser levantada sobre contextos pesquisados no Brasil e México diz respeito à noção de diretor como mero controlador do espaço da escola. Essa noção, que se baseia na fragmentação das tarefas, provém da tendência de enxergarmos “sociedade” e “indivíduo” como seres dissociados. A partir dessa ideia, a segmentação dos papéis ganha foco no contexto escolar e coloca os indivíduos como meros componentes técnicos treinados para uma função específica. Dessa visão individualista geram-se formas individualistas de ação, tanto na gestão escolar quanto nas práticas com os alunos com deficiência e *discapacidad*. Sobre isso, Paro (2010) aponta que é preciso que busquemos formas de enxergar a gestão escolar que ultrapassem essa perspectiva que se concentra apenas nas tarefas individuais.

A terceira questão trata da formação docente. Essa questão é citada nos dois contextos pelos diretores escolares, que a classificam como um dos desafios enfrentados na inclusão de alunos com deficiência e *discapacidad*. A respeito disso, faz-se necessário repensar os conceitos de formação no contexto escolar, considerando a perspectiva omnilateral e politécnica descrita por Libâneo (2013), em que os profissionais desenvolvem suas capacidades subjetivas em conjunto.

Aliados a essa questão, quando os diretores, nas duas realidades, ressaltam a importância do profissional especialista nas entrevistas e conforme os relatos de diário de campo, observamos, ainda que implícita, a noção clínica de deficiência que se limita às características individuais dos alunos com deficiência e *discapacidad*. Apoiados em Norbert Elias, assumimos que essa noção não se destaca em apenas uma das realidades, pois perpassa um longo percurso de tempo pelo qual as noções de deficiência foram sendo estabelecidas pela/na sociedade.

Jesus e Effgen (2012, p. 12) nos auxiliam a buscar a superação dessa perspectiva e focar nas potencialidades das atividades conjuntas que envolvam todos os estudantes e sujeitos no espaço escolar:

[...] a inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais dos vários ambientes, dentre os quais, os escolares requerem, muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas.

A quarta questão elencada neste capítulo remonta-nos aos pressupostos teóricos de Norbert Elias. Ao trazer a noção de indivíduo e sociedade como indissociáveis, considerando as interdependências nas relações entre os seres humanos, Elias (1994) nos auxilia a pensar a função de diretor escolar entrelaçada às demais funções, sem fragmentá-las.

Assumindo tal perspectiva, entendemos que o pensamento dos diretores escolares em torno da perspectiva inclusiva não se configura como qualidades ou características individuais, da natureza do ser, mas constitui algo que foi desenvolvido por meio da aprendizagem social de forma gradativa (ELIAS, 1994).

Muitas vezes, no contexto da escola, durante a realização das entrevistas e na observação em campo, verificamos as palavras “eu penso assim”, “eu acredito nisso”. Essas frases, muitas vezes, podem parecer carregadas de individualidade; entretanto, para Elias (1994, p. 39), até a maneira como nos enxergamos tem ligação com os outros indivíduos: “[...] toda maneira como o

indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós”.

Ao seguirmos esse pensamento, entendemos que a maneira como os diretores se vêm na gestão escolar, bem como analisam seus aspectos profissionalmente constitutivos e suas concepções no contexto escolar, diz respeito a um processo social e às figurações nas quais ele se encontram inseridos. Assim, ressalta-se a complexidade na peculiaridade do trabalho do diretor, tanto no Brasil quanto no México.

Ao realizarmos um estudo de comparação, de acordo com o sentido puro e simples atribuído à palavra “comparar”, poderíamos elencar qualidades de uma determinada realidade e os defeitos de outra. Além de não ter sido esse nosso objetivo, ainda que fosse, não poderíamos fazê-lo assumindo os pressupostos teóricos de Norbert Elias. Para o autor, não existem qualidades individuais, pois “[...] nenhuma pessoa isolada, por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provém seus atos e para a qual eles são dirigidos” (ELIAS, 1994, p. 48).

Ao finalizarmos nossas questões, reitera-se a necessidade de superar o trabalho do diretor escolar como atividade técnica da administração escolar, assumindo um olhar amplo de formação e sujeito.

Dessa forma, pensamos na escola e em seus profissionais como se fossem um “quebra-cabeça”, cujas peças são formadas por todos os que participam do cotidiano escolar, lembrando que a “montagem” desse quebra-cabeça é complexa e, muitas vezes, conflituosa.

Compreendemos, assim, que a construção de uma gestão que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial passa também pelas práticas dos docentes e não docentes, familiares e alunos. Desse modo, em nossas análises, tivemos como objetivo trazer a compreensão de que os processos de gestão e inclusão como uma construção não dependem única e exclusivamente do diretor escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. **Privatizando subjetividades:** como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. RBPAE, n. 3, v. 33, set./dez. 2017. p. 593-626.

AGUADO, R. R. E. **Las indefiniciones de la descentralización sectorial, el caso del sistema educativo mexicano.** Cadernos IPPUR, n. 1-2, ano XVIII, Rio de Janeiro, 2004, p. 209-247.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146,** de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

BRITO, A. F. J; FERES, N. J. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BROGNA, P. **Las Representaciones de la Discapacidad:** la vigencia del pasado em las estructuras sociales presentes. In: **visiones y revisiones de la discapacidad.** BROGNA, P. (Comp.). México: FCE, 2009. p. 157-187.

\_\_\_\_\_. (Comp.). **Visiones y revisiones de la discapacidad.** México: FCE, 2009. p. 15-18.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.

CAPELLINI, V. L. M. F. **O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na Educação Infantil.** In: Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008. p. 39-54.

CARDOSO, C. M. **Do público ao privado:** gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In: A escola Pública. BARROSO, J. (Org.). Porto: ASA, 2003, p. 149-191.

CARVALHO, E. J. G. de. **Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 36, n. 1. p. 129-141, jan./jun. 2014.

CARVALHO, R. E. **La clasificación de la funcionalidade y su influencia em el imaginário social sobre las discapacidades.** In: BROGNA, P. (Comp.). visiones y revisiones de la discapacidad. México: FCE, 2009. p. 137-154.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória, ES. **Resolução n.º 02/2011.**

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. **Resolução n.º 02/2016.**

CURY, C. R. J. **Educação Inclusiva como Direito.** In: Educação Especial: Políticas e Formação de Professores. Sonia Lopes Victor, Ione Martins de Oliveira, orgs. Marília: ABPEE, 2016.

**DECLARAÇÃO de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUERO, D. V. **Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico.** Laurus, n. ext., v. 12, 2006. p. 88-103.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ECHER, I. C. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico.** R. gaúcha Enferm., Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul. 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador volume 2:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escritos & Ensaio**s: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

FERNANDES, A. L. C. **A Construção do conhecimento pedagógico**: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil-Portugal (1880-1930). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

FERREIRA, A. G. **O sentido da educação comparada**: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. p. 124-138.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENTILINI, J. A. Comunicação, Cultura e Gestão Educacional. **Cadernos Ced**es, ano XXI, n. 54, ago. 2001.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **RBPAE**, n. 3, v. 33, set./dez. 2017. p. 791-809.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva. Salvador: **EDUFBA**. 2012.

KAUTSKY, G. L. **A Formação Continuada de Professores do Ensino Comum no Campo da Educação Especial**. Espírito Santo. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 77-98, 2003. Editora UFPR.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Ced**es, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205,

maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 01-07-2017.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora (2013).

LEME, E. S.; COSTA, V. A. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, nº 56, p. 667-680, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 19 Jan. 2017.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed.-Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. Série: Cadernos de Gestão.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, n. 3, v. 39, Porto Alegre, jul./set. 2014. p. 789-809.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MÉXICO. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. 1992. Disponível em: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación**. México. 2003.

\_\_\_\_\_. **Ley General de Educación**. México. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad**. 30 de mayo de 2011b. Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de acción para el decenio de las américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad**”, 2006-2016.

\_\_\_\_\_. **Programas de Estudio 2011**. Guia para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Secretaria de Educación Pública. 2011.

\_\_\_\_\_. **Reforma Educativa**. Marco Normativo. 2015. Disponível em: <[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, M. F. A; PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento em Educação Especial como ferramenta de exclusão**. In: XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores. 2016, Vitória. Anais... Espírito Santo: UFES, 2016

MARTINS, L. A. R. **Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**. In: Educação Especial: Políticas e Formação de Professores. Sonia Lopes Victor, Ivone Martins de Oliveira, orgs. Marília: ABPEE, 2016.

MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, Karen. **Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil**. 2014. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MILANEZI, T. C. M. **Inter-relações Surdos e Ouvintes no Processo de Apropriação do Conhecimento Escolar por Estudantes Surdos**. Espírito Santo. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

MORENO, M.; MAURICIO, O. Análisis breve del gobierno del sistema educativo en el federalismo: el caso de México. **RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos**., n. 5, v. 2, 2015. p. 57-76.



NÓVOA, Antônio; CATANI, Denice B. **Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. Rio de Janeiro. Texto aprovado para ser apresentado no I Congresso Brasileiro de História da Educação, novembro de 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028\\_antonio\\_denice.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2016

ORNELAS, C. Centralismo Burocrático em la Educación de México. In: CUNHA, C. D.; SOUSA, J. V. D.; SILVA, M. A. D. (Org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: autores associados, 2011. p. 93-112.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de inclusão e gestão escolar**. 2009. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

PANTALEÃO, E. A. et al. **Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.830-845, set./dez., 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Eleição de Diretores**. 2. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, n. 14, v. 6, Curitiba, set./dez. 2011. p. 36-50.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 4 Ed. São Paulo. Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. São Paulo: Cortez, 2016.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. São Paulo: Papyrus Ed, 2013.

PASIAN, M. S; MENDES, E. G; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, n.33, e155866. 2017.

PIMENTEL, S. C; PAZ, L. M. “Olhar” de gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares no Vale do Jiquiriçá. In: DÍAZ, F., et al., (orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2009, pp. 323-331. ISBN: 978-85-232-0928-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

POLI, L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE**, n. 3, v. 33, set./dez. 2017. p. 835-849.

SANTOS, A. F. D.; ARAÚJO, R. N. D. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da Educação.**, n. 19, v. 7, Paranaíba, 2016. p. 109-125.

SARDINHA, G. S. **Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em uma Escola Pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro**: um estudo de caso. Rio de Janeiro. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. **Gestão federativa da Educação**: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, C. D.; SOUSA, J. V. D.; SILVA, M. A. D. (Orgs.). Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: autores associados, 2011. p. 75-91.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir do enfoque sócio-histórico**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, J. B. D. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, n. 1, v. 8, Marília, 2007. p. 21-34.

SIMONETTI, Maria Grijó; ALVES, Gabriela Santos. **Subjetividades da dor:** Lugar de toda pobreza, de Amylton de Almeida. Domínios da Imagem, Londrina, v. 8, n. 15, p. 123-138, jun./dez. 2014.

SOBRINHO, Reginaldo C; ZIVIANI, Mariza Carvalho N; CORRÊA; Mônica Isabel C. C. Espaços e serviços de apoio á escolarização de estudantes com deficiência – desafios e perspectivas. In: Educação Especial: Políticas e Formação de Professores. Sonia Lopes Victor, Ivone Martins de Oliveira, orgs. Marília: **ABPEE**, 2016.

SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. A gestão Educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, n. 2, v. 30, maio/ago. 2014. p. 269-285.

VERACRUZ (Estado). **Manual de Organización Escolar da Dirección General de Bachillerato**. 2008. Disponível em: <[http://www.sev.gob.mx/bachillerato/files/2017/09/Manual\\_de\\_organizaci%C3%B3n\\_escolar\\_DGB.pdf](http://www.sev.gob.mx/bachillerato/files/2017/09/Manual_de_organizaci%C3%B3n_escolar_DGB.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave**. Veracruz, 2010.

\_\_\_\_\_. Ley (numero 864) para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. **Gaceta Oficial** – Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, a 26 de febrero de 2010. Disponível em: <<http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/DISCA110310.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017

ZORRILLA, M.; BARBA, B. **Reforma educativa en México**. Descentralización y nuevos actores. Revista Electrónica Sinéctica, n. 30, 2008, p. 1-30.

**APÊNDICE – Roteiro de entrevista utilizado nas realidades brasileira e mexicana**

1. Qual a sua formação acadêmica? Fale um pouco de suas experiências profissionais.
2. Por que escolheu atuar como diretor(a)?
3. Qual a sua carga horária semanal?
4. O que você pensa sobre a inclusão de estudantes com deficiência/*discapacidad* no ensino comum?
5. Quais os desafios enfrentados na inclusão de alunos com deficiência/*discapacidad* no ensino comum?
6. Comente sobre as ações do diretor escolar que possam vir a contribuir no processo de inclusão de alunos com deficiência/*discapacidad*.
7. Quais os recursos ofertados pela secretaria de Educação no apoio ao trabalho com os estudantes com deficiência/*discapacidad*?

