



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

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

**RENATO JÚNIOR DIAS EMÍLIO**

**A PROCESSUALIDADE DA GESTÃO DE UMA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL NA INTERDEPENDÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**VITÓRIA  
2023**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**RENATO JÚNIOR DIAS EMÍLIO**

**A PROCESSUALIDADE DA GESTÃO DE UMA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL NA INTERDEPENDÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

E53p Emílio, Renato Júnior Dias, 1981-  
A processualidade da gestão de um escola de ensino  
fundamental na interdependência com a educação especial /  
Renato Júnior Dias Emílio. - 2023.  
177 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Gestão Escolar. 4.  
Investimento Público. I. Alves, Edson Pantaleão. 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

## **RENATO JÚNIOR DIAS EMÍLIO**

### **A PROCESSUALIDADE DA GESTÃO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA INTERDEPENDÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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 07 de março de 2023.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

**Professor Doutor Edson Pantaleão Alves**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Alexandre Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon de Oliveira**  
EDUCIMAT/UFES

Quando uma pessoa diz “sociedade” e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos? (NORBERT ELIAS)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Euma Dias Emílio, exemplo de mulher, professora alfabetizadora, mãe zelosa, que me fez compreender o poder transformador da educação. Dona Euma, minha total gratidão!

Ao meu pai, Renato Téchio Emílio (em memória), que, mesmo diante de diferenças inconciliáveis sobre a vida e o mundo, me incentivou a estudar.

Às minhas irmãs, Rosana, Fabiana e Marciana, a meus sobrinhos e sobrinhas, pela parceria de sempre. Nossos encontros na casa de mamãe ficarão mais frequentes com o término desta etapa.

Agradeço à minha esposa, Kátia Emílio, e filha, Isa Maria, que tiveram uma paciência incrível nos últimos dois anos. Amo vocês!

Ao meu orientador, professor doutor Edson Pantaleão Alves. Fui acolhido após um hiato de 15 anos entre a licenciatura e esta pesquisa de mestrado. Mesmo diante de todas as minhas fragilidades, contribuiu, de forma singular, para minha formação acadêmica e profissional. Muito obrigado!

Ao professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho, cuja alegria é contagiante. Obrigado pelas oportunidades.

Agradeço enormemente aos membros da banca: professor doutor Alexandro Braga Vieira (Ufes) e professor doutor Rogério Drago (Ufes), pelas contribuições e indicações desde o período da qualificação. Agradeço também ao professor doutor Eduardo Augusto Moscon de Oliveira, pela disponibilidade em compor a banca de defesa.

Ao meu amigo Alexandre Bazillato, por me fazer enxergar que era possível iniciar esta jornada. Força sempre!

A Flávio Lopes dos Santos, ler seu trabalho foi inspirador!

Aos colegas do grupo de pesquisa CNPq: “Políticas, Gestão e Inclusão escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE)”. Sou o pesquisador que sou, porque pude conviver com vocês. Agradeço especialmente aos colegas Lucas Leite e Brunna Leal, pois formamos um trio inseparável, parceiros de pesquisas e viagens.

Às minhas colegas de trabalho, Fabiana, Evani, Ana Paula, Mayra, Rita de Cássia, Eliene, Andreza, Samara, Neidimar, Tatiane, Helioney, Camila e muitos outros que compuseram, ao longo dos anos, a equipe gestora dos meus sonhos. Esta nunca foi perfeita, mas, juntos, constituímos-nos como provocadores de importantes mudanças. Vocês são fantásticas!

Ao amigo Tales. Nossa caminhada na escola “Presença” ainda trará bons frutos.

À Secretaria de Educação da Serra, sempre disposta a atender a todas nossas solicitações. Espero que esta pesquisa contribua para a educação serrana. Muito obrigado!

Ao coletivo “Mães eficientes somos nós” minha total admiração e respeito pela luta de vocês, que também é nossa!

Ao Conselho Municipal de Educação de Serra, instituição fundamental para o exercício da gestão democrática e para a valorização da escola pública de qualidade. Minha total gratidão!

À escola “Presença” meu total respeito por cada parte, desde o prédio escolar até todos os estudantes, pedagogas, coordenadoras, diretor escolar, professores, cuidadores, estagiários, funcionários administrativos, colaboradoras da limpeza, da cozinha, da portaria, da comunidade. Minha vivência em seus muros e com vocês me constitui como educador.

A Deus e ao universo, pela jornada incrível que tem sido até aqui. Obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa propõe uma discussão que aborda a gestão escolar como processo organizativo do espaço escolar. Concebeu-se a escola como instituição que mantém processos de interdependências com o sistema de ensino e com as modalidades da educação, em particular, nosso foco de estudo, a educação especial. A pesquisa buscou inspiração teórica na sociologia figuracional de Norbert Elias (1994, 1998, 2001, 2011, 2018) para analisar a processualidade da gestão da escola de ensino fundamental “Presença” na interdependência com a educação especial. Como questão impulsionadora para esta análise, indagou-se se, como e por que os investimentos públicos tiveram foco e impactaram o atendimento às demandas dos estudantes com deficiência. A pesquisa configurou-se em uma investigação qualitativa, delineada como um estudo de caso de tipo etnográfico. No processo de produção de dados, utilizaram-se a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Nossas escolhas desvelaram tensões principalmente no que se refere às expectativas diante dos recursos direcionados aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), que envolvem o conjunto das normativas municipais, questões específicas oriundas na escola e o seu projeto político-pedagógico (PPP). Tais análises demonstraram que os gestores municipais, impulsionados pelas famílias de estudantes com deficiência, promoveram mudanças em suas políticas, no intuito de melhor garantir os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial. Em contrapartida, essas mudanças esbarram em questões objetivas no dia a dia da escola, tais como a dificuldade de contratação de professores e profissionais de apoio e problemas relacionados à formação inicial e continuada desses profissionais.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Educação especial. Investimento público. Inclusão escolar.

## RESUMEN

Esta investigación propone una discusión que aborda la Gestión Escolar como proceso de organización del espacio escolar. Concebimos la escuela como una institución que mantiene procesos de interdependencia con el sistema educativo y con las modalidades de educación, en particular, nuestro foco de estudio, la educación especial. La investigación buscó inspiración teórica en la sociología figuracional de Norbert Elias (1994; 1998; 2001; 2011; 2018) para analizar el proceso de gestión de la escuela primaria “Presença” en su interdependencia con la educación especial. Como pregunta impulsora de este análisis, preguntamos si, cómo y por qué las inversiones públicas se enfocaron e impactaron en satisfacer las demandas de los estudiantes con discapacidad. La investigación se configuró en una investigación cualitativa, planteada como un estudio de caso etnográfico. En el proceso de producción de datos utilizamos análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Nuestras elecciones revelaron tensiones principalmente con respecto a las expectativas sobre los recursos dirigidos a los alumnos de educación especial (PAEE), que involucran el conjunto de normas municipales, las cuestiones específicas que surgen en la escuela y su Proyecto Político-Pedagógico (PPP). Nuestros análisis mostraron que los gestores municipales, impulsados por las familias de los estudiantes con discapacidad, promovieron cambios en sus políticas, con el fin de garantizar mejor los derechos de los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial. Por otro lado, estos cambios chocan con cuestiones objetivas en el día a día de la escuela, como la dificultad para contratar profesores y profesionales de apoyo, y problemas relacionados con la formación inicial y continua de estos profesionales.

**Palabras clave:** Gestión Escolar, Educación Especial, Inversión Pública, Inclusión Escolar.

## ABSTRACT

This research proposes a discussion that addresses School Management as an organizational process of the school space. We conceive the school as an institution that maintains processes of interdependence with the education system and with the modalities of education, in particular, our focus of study, special education. The research sought theoretical inspiration in the figurational sociology of Norbert Elias (1994; 1998; 2001; 2011; 2018) to analyze the process of managing the elementary school “Presença” in its interdependence with special education. As a driving question for this analysis, we asked whether, how and why public investments focused on and impacted on meeting the demands of students with disabilities. The research was configured in a qualitative investigation, outlined as an ethnographic case study. In the data production process, we used document analysis, semi-structured interviews and focal groups. Our choices revealed tensions mainly about expectations regarding the resources directed to the target group students of special education (PAEE), which involve the set of municipal regulations, specific topics arising in the school and its Political-Pedagogical Project (PPP). Our analyzes showed that municipal managers, driven by the families of students with disabilities, promoted changes in their policies, in order to better guarantee the rights of students who are the target group of special education. On the other hand, these changes collide with objective questions in the daily life of the school, such as the difficulty in hiring teachers and support professionals, and problems related to the initial and continuing training of these professionals.

**Keywords:** School Management, Special Education, Public Investment, School Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APNPS – Atividades Pedagógicas Não Presenciais
- BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
- CAQ – Custo aluno-qualidade
- CAQi – Custo aluno-qualidade inicial
- CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CMES – Conselho Municipal de Educação de Serra
- Conae – Conferência Nacional de Educação
- EC – Emenda Constitucional
- EJA – Educação de jovens e adultos
- ES – Estado do Espírito Santo
- Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da  
Educação
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação  
Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEE – Gerência de Educação Especial
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- PAEE – Público-alvo da educação especial
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PIB – Produto interno bruto
- PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE – Política Nacional de Educação Especial  
PPA – Plano Plurianual  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto político-pedagógico  
Proafe – Programa de Autonomia Financeira Escolar  
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SRM – Sala de recursos multifuncionais  
STF – Superior Tribunal Federal  
TAC – Termo de Ajuste e Conduta  
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
Vepema – Vara de Execuções Penais e Medidas Alternativas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial .....	55
Figura 2 – Professores por área de atuação na SERRA-ES (2007–2016).....	104
Figura 3 – Número de estudantes x carga horária de professores.....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de turmas 2014-2022/modalidades de ensino .....	75
Quadro 2 – Número de matrículas 2014-2022 .....	76
Quadro 3 – Quadro de funcionários (docentes) .....	77
Quadro 4 – Quadro de funcionários (demais servidores) .....	78
Quadro 5 – Número de estudantes público-alvo da educação especial.....	79
Quadro 6 – Número de profissionais da educação especial por área de atuação ....	80
Quadro 7 – Meta n.º 04 (PNE/PEE/PME).....	97
Quadro 8 – Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no município da Serra – 2014 .....	103
Quadro 9 – Atribuições dos profissionais da educação especial – Resolução CMES n.º 195/2016 .....	105
Quadro 10 – Número de profissionais da educação especial no município – agosto de 2021 .....	113
Quadro 11 – Atribuições do cargo de professor DA/bilíngue – Edital n.º 007/2019	133
Quadro 12 – Organização da educação de jovens e adultos x ensino fundamental .....	142

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A ESCOLA PÚBLICA E SUAS INTER-RELAÇÕES</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR</b> .....	<b>29</b>
2.1	GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES INTERDEPENDENTES .....	30
2.2	INCLUSÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA.....	39
2.3	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	48
2.4	INVESTIMENTO PÚBLICO/POLÍTICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	58
<b>3</b>	<b>A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO VINCULADA AOS MOVIMENTOS INSTITUINTES DE PROCESSOS SOCIAIS</b> .....	<b>63</b>
3.1	SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS .....	63
3.1.1	Indivíduo e sociedade em uma figuração escolar .....	64
3.1.2	A sociedade de corte: contribuições metodológicas.....	67
3.2	ESCOLA “PRESENÇA” E SEU ESTIGMA SOCIAL .....	71
3.3	NÓS-PESQUISADOR .....	82
3.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	89
<b>4</b>	<b>O QUE OS MARCOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DA SERRA NOS DIZEM SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O INVESTIMENTO PÚBLICO/POLÍTICO?</b> .....	<b>96</b>
4.1	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA (2015-2025).....	96
4.2	RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 193/2014.....	100
4.3	RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 195/2016.....	103
4.3.1	A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra n.º 195/2016 no Contexto da Pandemia.....	109
4.4	RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 203/2022.....	114
<b>5</b>	<b>GESTÃO DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS/POLÍTICOS NA ESCOLA “PRESENÇA”</b> .....	<b>120</b>
5.1	ESCOLA “PRESENÇA” E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....	120
5.2	ESCOLA “PRESENÇA” PARA ALÉM DO QUE ESTÁ PRESCRITO .....	123
5.3	ESCOLA “PRESENÇA” E O POLO DE SURDEZ .....	128

5.4	EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	141
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE A – Levantamento das produções acadêmicas .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE B –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE C – Questões disparadoras para os profissionais da escola</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE D – Questões disparadoras para as famílias de estudantes público-alvo da educação especial .....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com a Sedu/Serra.....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com o Conselho Municipal de Educação .....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com o coletivo de mães de estudantes com deficiência .....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO A – Listas de insumos para a formulação do custo aluno-qualidade inicial (CAQi).....</b>	<b>174</b>
	<b>ANEXO B – Roteiro para a construção do projeto político-pedagógico – Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra CMES n.º 001/2004 .....</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXO C – CI SEDU/SP N.º 121/2021 .....</b>	<b>176</b>

## 1 A ESCOLA PÚBLICA E SUAS INTER-RELAÇÕES

Pensar a gestão de uma escola pública é tarefa fundamental para a construção de uma escola democrática, constituída como espaço de direitos, onde todos podem aprender. Nosso modelo educativo é alicerçado na ideia de que as escolas públicas, por meio de seus conselhos, usufruem relativa autonomia perante o poder público instituído. Nesse contexto, a gestão escolar pode ser conectada aos sistemas de ensino, às modalidades da educação e à própria comunidade, formando uma ampla rede de interdependência.

No entanto, inspirados por Elias (2018), acreditamos que o diálogo entre os sistemas de ensino e a gestão da escola nem sempre é cordial e igualitário, pois interesses distintos e relações de poder moldam esses processos.

Esses mesmos sistemas de ensino absorveram, nos últimos anos, um número significativo de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup>, e, simultaneamente, nossa legislação avançou bastante no intuito de incluir esses estudantes nas escolas de ensino comum. Contudo, no dia a dia da escola, os recursos geridos pela gestão escolar impactam as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial e de suas famílias?

Por meio desta pesquisa, tentamos entender melhor essas inter-relações, relacionando os estudantes público-alvo da educação especial e os aspectos micropolíticos que envolvem a escola e seus gestores.

Desse modo, este capítulo introdutório aborda nosso percurso formativo e as motivações que impulsionaram esta pesquisa. Ademais, apresenta algumas questões/conceitos referentes à gestão escolar e à educação especial que subsidiam nossos entendimentos sobre o tema, além de expor nossos objetivos e organização desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE, 2008), constituem-se estudantes público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Minha formação inicial ocorreu na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde me formei no curso de História, em 2003. No entanto, trabalho como professor desde 2000, sempre atuando nas redes públicas municipais da Grande Vitória e ocasionalmente na rede particular de ensino.

Em 2005, realizei um curso de pós-graduação *lato sensu* também pela Ufes, intitulado Ensino de História: novos métodos e abordagens. Em 2007, fui efetivado pela Prefeitura da Serra e, em 2014, pela Prefeitura de Vitória. Desde então, tenho-me dedicado exclusivamente ao serviço público.

O primeiro contato com estudantes público-alvo da educação especial aconteceu de forma mais sistemática, atuando na rede pública de ensino da Serra, em 2009. Nessa época, eu fazia parte de um grupo de professores que ignoravam esses estudantes dentro de sala de aula e eu argumentava que não havia tido formação para isso. Na condição de professor, essa visão equivocada sobre a educação especial permanecia.

Entre 2012 e 2014, trabalhei como professor e como coordenador de turno na escola, campo empírico desta pesquisa. Mais especificamente, trabalhei como professor em 2012 e como coordenador do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), no período noturno, em 2013 e 2014.

O projeto para a escolarização de adultos, chamado de Projovem, era dedicado a jovens de 18 a 29 anos que tinham domínio de leitura e escrita, mas que, por diversos motivos, não concluíram o ensino fundamental. Na época, o programa estabeleceu convênios com outras instituições para oferecer também qualificação profissional aos estudantes. O curso durou 18 meses, e todos os professores eram contratados de forma temporária, inclusive aqueles ligados ao assessoramento pedagógico do programa.

O programa, por possuir uma coordenação própria, vinculada à Secretaria de Educação, dialogava pouco com a gestão da escola. Coube a mim, coordenador local, realizar esse diálogo, porque os estudantes estavam vinculados à escola, eram certificados por ela e seguiam o mesmo calendário escolar.

No início de 2015, passados os 18 meses do curso, fui deslocado, tal como todo o programa para outra unidade de ensino. Nesse mesmo ano, o município realizou processo de escolha para novos diretores escolares referente ao triênio de 2016-2018.

Em maio de 2015, a diretora da escola, perguntou se eu tinha interesse em participar do processo de escolha para a direção escolar, uma vez que a portaria que instituiu a escolha de novos diretores não permitiria a participação dela no processo e todos os outros professores efetivos tinham declinado.

Estranhei o convite, uma vez que já não atuava na unidade de ensino desde o ano anterior e pelo fato de minha atuação como coordenador do Projovem ter sido bem distante da realidade dos outros turnos. O receio da antiga diretora era que, na hipótese de não aceitar o convite, a direção escolar seria oferecida para um profissional indicado pela Secretaria de Educação sem nenhum vínculo com a unidade de ensino.

Nesse contexto, aceitei participar do processo e fui o único candidato ao cargo. Minha atuação como coordenador foi importante na identificação de várias questões organizativas que precisavam de mais atenção.

Como uma das etapas do processo de escolha para direção escolar, foi elaborado um plano de ação que abordava a gestão escolar em três dimensões: a pedagógica, a financeira e a de pessoas.

A unidade de ensino apresentava desafios em todas essas dimensões. As propostas financeiras giravam em torno de melhorias das condições físicas, principalmente na aquisição de materiais e utensílios básicos, como lâmpadas, interruptores, vidros para janelas, lousas, correção de vazamentos no telhado e banheiros.

No que concerne à gestão de pessoas, as propostas foram direcionadas para a criação de momentos de diálogo, e os professores precisavam falar suas impressões e acreditar que, em conjunto, poderíamos enfrentar os obstáculos do cotidiano. Havia a expectativa de que a proposta de diminuição do número de turmas e da criação de

postos de trabalho efetivos poderia ajudar no processo de fortalecimento de um corpo docente que trabalhasse de forma mais conectada à gestão escolar.

As questões pedagógicas mostraram-se complexas. As propostas consistiam em incentivo a projetos de alfabetização, por meio de circuitos pedagógicos, ampliação do atendimento educacional especializado (AEE), projetos para a ocupação e criação de espaços escolares em desuso, tais como o Projeto Horta Escolar, pista de atletismo, quadra de vôlei, sala de arte, entre outros.

No intuito de exemplificar o tamanho do desafio, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2015), 26% dos estudantes tinham dois ou mais anos de distorção idade-ano. Nas turmas de oitavo ano, a distorção chegava a 45%. A proficiência das turmas do quinto ano, em 2015, era de 52% em português e em matemática 20%. Não havia perspectiva de que uma nova gestão, independentemente de quem fosse o(a) diretor(a) escolar, pudesse mudar essa situação.

Após o processo de escolha, ao final do primeiro ano de mandato como diretor escolar, das quatro coordenadoras eleitas restou apenas uma na escola. Os projetos não decolaram, e os recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do governo federal e seu equivalente municipal, o Programa de Autonomia Financeira Escolar (Proafe), mal cobriam as despesas ordinárias, como materiais de limpeza e papelaria. O descrédito entre os professores era crescente.

Diante desse cenário, não existiu um momento epifânico que fizesse tudo mudar. Depois de muitos erros e muito diálogo, os processos começaram a se desenvolver de forma mais satisfatória.

Após o triênio (2016-18), participei do novo processo de escolha, também era o único candidato ao cargo. infelizmente, devido a um erro na entrega de um documento, meu processo foi indeferido; portanto, em 2018, não ocorreu escolha para novo diretor nessa unidade de ensino. Deixei de entregar, no ato da inscrição, uma declaração emitida pelo departamento de recursos humanos, na qual eu era declarado funcionário público da municipalidade. Foi um contrassenso, uma vez que já havia cumprido o primeiro mandato na qualidade de diretor escolar.

Diante de uma unidade de ensino sem a figura do diretor, o poder público reconduziu-me ao cargo, tornando-me, então, diretor pró-tempore para um mandato de mais três anos.

Dessa maneira, em seis anos à frente da direção escolar, várias ações foram positivas, e outras tantas não deram certo. Entre todas as frentes de trabalho, talvez a mais desafiadora tenha sido a articulação da gestão da escola com os processos da gestão da educação especial.

Com o passar do tempo, aumentaram os problemas, como a falta de professores, de estagiários e os desafios enfrentados pelos professores na condução das práticas pedagógicas com esse público de estudantes.

Em contrapartida, a chegada de novos e comprometidos profissionais contribuiu para mudar minhas perspectivas. Tanto que, em 2019, após um longo hiato em minha formação, decidi tentar o mestrado acadêmico em Educação na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, com o objetivo de entender melhor os processos de gestão e a aplicação dos recursos públicos direcionados a esses estudantes.

Elias (1994) ajuda-nos a compreender que nos constituímos indivíduos nas inter-relações e nas interdependências com outros indivíduos e sociedade. Ou seja, o pesquisador que aqui se apresenta constitui-se diretor escolar, atravessado pelas questões políticas e sociais enfrentadas pelas famílias dos estudantes público-alvo da educação especial. De alguma forma, essas inter-relações e esse atravessamento modelam minhas ações na condição de diretor escolar/pesquisador.

Nesse sentido, na qualidade de agente público, profundamente marcado pelas questões educacionais pertinentes à educação e ciente de que essa não é uma tarefa somente do diretor escolar, discutimos agora a importância da gestão escolar na efetivação dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial e, em seguida, apresentamos nossos objetivos de pesquisa.

Tais definições sobre a gestão escolar e a educação especial são trabalhadas ao longo de todo o texto, mas consideramos interessante definir, desde já, algumas premissas que são importantes na constituição de nossos objetivos.

Acreditamos na gestão escolar como processo democrático em que os atores escolares (diretor, coordenador, pedagogo, professor, estudantes, comunidade) escutam, discutem, realizam planejamentos e encaminham proposições, entre outros, mas, ao realizarem essas ações, tomam emprestadas questões que não podem ser relativizadas.

Em nossa concepção, as dimensões administrativas e pedagógicas não estão separadas, não coexistem nem são complementares, porém são interdependentes (ELIAS, 1994), ou seja, uma não existe sem a outra, pois suas identidades não podem ser separadas, e, quando o são, perdemos de vista aspectos importantes que definem a gestão escolar. Paro (2010) nos ajuda a entender essa relação à medida que compreendemos o caráter pedagógico das questões administrativas.

O papel da equipe gestora deveria ser sempre colaborativo. Ela deve assumir o compromisso como mobilizadores políticos (ALVES, 2009), capazes de articular um projeto de escola. Com isso, afastamos a ideia disseminada pelos agentes do capitalismo de que o diretor escolar é um mero transmissor das políticas de governo.

Assim sendo, por meio de uma equipe gestora, preocupada com a constituição de um projeto escolar que contemple todos os estudantes sem distinção e de ações colaborativas, acreditamos na construção de uma escola inclusiva.

Rechaçamos, tal como Sobrinho, Sá e Pantaleão (2017), a perspectiva médico-clínica voltada para a educação especial. Essa visão impõe limites e tetos de aprendizagem aos estudantes com deficiência e enaltece atendimentos de saúde em detrimento da escolarização desses estudantes. No final das contas, o fracasso escolar é atribuído à deficiência dos sujeitos, gerando um círculo vicioso, no qual a deficiência impede a escolarização e justifica a falta de investimento estatal na escolarização desses estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa acadêmica aborda uma temática de investigação que visa estudar a processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental na interdependência com a educação especial, bem como as decisões sobre os investimentos públicos destinados a esses estudantes. Nosso campo empírico se constitui na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Presença”<sup>2</sup>, localizada no município da Serra, estado do Espírito Santo.

Com base em nossas escolhas teóricas, a escola foi analisada como uma figuração (ELIAS, 1994). Em outras palavras, as pessoas que, em seu cotidiano, compõem a escola se inter-relacionam e se mostram interdependentes. Desse modo, para alcançarmos os objetivos deste trabalho, tematizamos as ações políticas que interferem nesse espaço público, nessa figuração.

Essas premissas norteiam nossa pesquisa, no entanto, antes de descrevermos nossos objetivos, também sentimos a necessidade de situar o tipo de escola que esta investigação se propõe a discutir.

Nesse sentido, concordamos com Larrosa (2018), para o qual a escola pública se encontra na contramão do capitalismo. Segundo ele, a escola é o lugar em que o professor “[...] exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos” (LARROSA, 2018, p. 27). No entanto, como pesquisadores, nosso olhar acaba afastando-se do cotidiano da escola. Por isso, “[...] esse professor que temos dentro de nós e esse amor à escola costumam estar escondidos e obscurecidos” (LARROSA, 2018, p. 26).

Além do mais, compreendemos a escola como o local de nosso ofício. Na condição de pesquisadores, não tentamos esconder nosso “amor” à escola. O distanciamento, tão necessário à pesquisa, precisa estar acompanhado de aproximação. Aliás, esse “amor” e essa aproximação se constituem como nosso fio condutor.

---

<sup>2</sup> Nome fictício, uma vez que o nome da instituição de ensino será preservado, respeitando os requisitos ético-científicos da pesquisa.

Em diálogo com seus alunos, Larrosa (2018) propôs que eles fizessem uma lista de palavras, a qual “[...] deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é” (LARROSA, 2018, p. 27).

Na tentativa de compreendermos melhor nosso conceito de escola e nossa trajetória composta de distanciamento e aproximação, optamos também por discutir uma das palavras citadas por Larrosa (2018).

Larrosa (2018) utiliza a palavra “comum” para designar a escola que materializa os objetivos de todos que a compõem, a escola que se organiza para a escolarização de todos sem distinção. Sobre essa questão, Masschelein e Simons (2021, p. 21-22) compreendem a escola da seguinte forma:

A escola (como forma pedagógica) consiste, então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia – na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição, isto é, como forma pedagógica, não está orientada para, nem domesticada por uma utopia política, nem ainda por uma ideia normativa de pessoa, mas é em si mesma a materialização de uma crença utópica: cada um pode aprender tudo.

Concordamos com os autores em que a escola pública é a materialização dessa crença, porque, quando pensamos no inverso, o ato de ensinar e aprender se torna ainda mais complexo, pois, “[...] na escola individualizada, cada um deve procurar seu talento, sua motivação, seus interesses, seus desejos” (LARROSA, 2018, p. 32).

Para Larrosa (2018), essa forma de ver o mundo e as coisas ameaça a principal característica da escola: o bem comum.

Saviani (2020, p. 12) atribui ao neoliberalismo o principal agente dessas ameaças à escola pública.

Nesse novo contexto a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo. Diante do mote do ‘Estado mínimo’ passa-se a considerar a ‘decadência da escola pública’ como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma

crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia.

O discurso neoliberal, instalado no senso comum, difunde a ideia de que os problemas educacionais são oriundos de nosso modelo de escola pública, reduzindo todo o debate sobre a escola e as formas de superar seus problemas. Sob o viés do neoliberalismo, a escola pública, como instituição, está fadada ao fracasso.

Freitas (2018), ao analisar a escola e a tentativa de privatização da educação, indica que essa visão da escola pública como algo autoritário e obsoleto é algo que está sendo gerido por uma direita ultraconservadora que, a todo custo, visa transformar a educação em comércio, nos moldes neoliberais.

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser um direito para se transformar em algo meramente comercializável. A educação transfigurada em comércio, de acordo com a condição social dos indivíduos, constitui-se muito pior para os pobres.

Tanto Dussel (2021) como Freitas (2018) concordam em que a melhor ferramenta para que o neoliberalismo alcance seus objetivos é precarizar a escola pública, visto que “[...] a precarização surge no jargão econômico e sociológico para falar das condições instáveis e imprevisíveis como as que o capitalismo contemporâneo oferece” (DUSSEL, 2021, p. 89).

Portanto, em vez de incentivar a democracia nas escolas, oferecer novas formas de financiamento da educação, qualificar gestores e professores, a solução encontrada é optar pela inércia do poder público, é fazer com que a sociedade naturalize a escola pública como algo a ser exterminado.

Na contramão desse pensamento neoliberal, Araújo e Cassini (2017, p. 573) nos ajudam a entender assim:

Resta evidente a necessidade de mecanismos que aproximem o Estado dos deveres constitucionais, de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, no sentido de que devem ser prestados a todos, sem qualquer distinção. Isso significa valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa e tratar a educação como serviço público, colocando-a sob os princípios do direito público, que se destina a proteger direitos coletivos,

concebidos como modo de concretização dos direitos fundamentais. Em síntese, trata-se de uma reconfiguração do modo de atuação do Estado.

Compartilhamos dessa linha de pensamento. Em outras palavras, acreditamos na educação como um serviço e um direito público, que se mostra como garantidora de direitos fundamentais, no caso a escolarização de todos sem distinção.

Para essa tarefa, vislumbramos a escola pública como um local privilegiado, visto que é impossível “[...] domar a escola, seu caráter democrático, público e renovador” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 105).

Apoiados nesses autores (LAROSSA, 2018; MASSCHELEIN e SIMONS, 2021; DUSSEL, 2021; SAVIANI, 2020; FREITAS, 2018; ARAÚJO; CASSINI, 2017), não estamos alheios aos problemas das escolas. Estamos ressaltando a importância da escola pública para rechaçar as investidas do mercado, uma vez que elas, em tese, deveriam ser as únicas aptas a gerir os recursos públicos destinados à educação. Tais autores nos fazem refletir também sobre a melhor forma de gestão dessas instituições, que se constituem democráticas, comuns e renovadoras (LARROSA, 2018). Nesse sentido, retornando à palavra motivadora dessa discussão, a escola pública configura-se como um local “comum”, onde todos aprendem? Como os estudantes público-alvo da educação especial estão inseridos nesse processo?

Considerando a escolarização de todo cidadão sem distinções, poderíamos conceber toda escola como inclusiva. No entanto, sabemos que existe um fosso entre o ideal e o real. Dessa forma, sentimos a necessidade de revisitar nossa legislação sobre o tema. O primeiro passo para a reestruturação de nossas ações como gestores públicos é examinar aquilo que foi prescrito.

Por exemplo, a Constituição Federal, no art. 208, 3.º parágrafo, afirma que é “[...] dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Essa questão do atendimento educacional especializado é reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) expande essa questão à medida que o art. 58, inciso 1, estabelece: “Haverá, quando necessário, serviços de

apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, [s.p]), além de determinar que os sistemas de ensino construam propostas curriculares específicas e se dediquem à formação de professores, entre outras questões pertinentes, na garantia dos direitos desses estudantes (BRASIL, 1996).

Podemos destacar também que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva Inclusiva (2008) reafirma na LDBEN, Lei n.º 9.394/96, no tocante à definição do público-alvo da educação especial, “[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14). Para além disso, reformula o papel da educação especial nas escolas de ensino comum.

Não queremos aqui constituir um histórico completo da legislação sobre o tema, apenas destacar a processualidade do movimento em busca de uma educação inclusiva. Mas, no intuito de enriquecermos o debate, também podemos destacar o atual Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da meta n.º 4, que estabelece estratégias para a consolidação de uma educação inclusiva que garanta não somente o acesso senão a permanência desses estudantes nas escolas de ensino comum (BRASIL, 2014).

Diante disso, consideramos que legislação brasileira tem avançado bastante na efetivação dos direitos sociais dos estudantes público-alvo da educação especial; no entanto, no cotidiano das escolas públicas, nossos professores apresentam dificuldades em consolidar o processo de aprendizagem com esse público por diversos motivos, entre os quais falta de investimento, formação inicial deficitária, formação continuada insuficiente e domínio da perspectiva médico-clínica que vislumbra, única e exclusivamente, a socialização, e não a escolarização desses indivíduos.

Ainda assim, acreditamos que esta pesquisa nos mostrou, como veremos mais à frente, melhor entendimento desses processos. Afinal, poucas são as pesquisas voltadas para as interfaces entre gestão escolar e educação especial, ainda mais

quando o fio condutor está relacionado a questões de investimento em educação especial.

Muitos de nós, profissionais da educação, desconhecemos os recursos destinados à educação especial, principalmente no âmbito escolar. Consideramos importante evidenciar como o recurso é gerido pela escola, como é direcionado à educação especial e principalmente como esse investimento atende às demandas desses estudantes e suas famílias.

Em contrapartida, quando catalogamos trabalhos sobre gestão escolar, percebemos que, em sua maioria, desenvolvem ideias sobre a democracia na escola, os conselhos de escola, o autoritarismo ante a independência escolar, entre outros temas (MENEZES; OLIVEIRA, 2018). Não enxergamos evidências, tampouco conexões entre a gestão da escola e a educação especial.

Portanto, nossa tarefa foi tentar relacionar os processos de gestão, aqueles do dia a dia da escola, que, muitas vezes, partem de experiências de sala de aula, dos planejamentos pedagógicos, das reuniões de gestão, ou ainda aqueles que surgem de forma imposta, hierarquizada, alheia às vivências escolares, com a educação especial. Precisamos conhecer melhor a modalidade de ensino, suas inter-relações presentes nas configurações escolares. Entendemos que as decisões do cotidiano escolar têm um forte impacto nas demandas desses estudantes. Assim, utilizamos como fio condutor desta investigação as questões inerentes ao investimento estatal da educação especial.

Nesse contexto, temos por objetivo principal **analisar a processualidade da gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Presença” na interdependência com a educação especial, considerando se, como e por que os investimentos públicos tiveram foco e impactaram o atendimento às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial.**

Como objetivos específicos, intencionamos:

- a) **Conhecer os investimentos públicos direcionados aos estudantes público-alvo da educação especial, bem como sua operacionalização pela gestão da escola.**
- b) **Analisar as ações políticas que foram desencadeadas pela Prefeitura Municipal da Serra-ES entre 2014 e 2022, referentes à gestão escolar.**

Desse modo, na busca por uma análise de uma escola e suas inter-relações com a educação especial, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

No próximo capítulo, por meio da revisão de literatura, apresentamos autores que dialogam com nossa pesquisa. Compreender a literatura sobre nossa temática tanto enriquece nossas discussões quanto nos provoca a mergulhar em questões que, até o momento, passaram de forma despercebida por nós pesquisadores.

Em uma segunda etapa de nossa revisão de literatura (item 2.4), foi necessário recorrer a autores que discutem o conceito de custo aluno-qualidade (CAQ) e custo aluno-qualidade inicial (CAQi). Por meio do processo inicial de revisão de literatura e mesmo durante nossas análises de dados, julgamos que esses conceitos se aproximam daquilo que entendemos como investimento público/político<sup>3</sup> em educação especial.

No capítulo 3, caracterizamos nosso campo empírico. Tentamos realizar aproximações com a teoria figuracional de Norbert Elias, tanto em aspectos teóricos quanto em algumas questões metodológicas mais específicas, relacionadas ao envolvimento do pesquisador com sua pesquisa. Além disso, realizamos uma descrição dos métodos e técnicas da produção de dados que foram utilizadas na pesquisa.

Já no capítulo 4, voltamo-nos para a análise da legislação municipal. Nossos interesses estão vinculados aos fluxos de investimento municipais ou da falta dele em

---

<sup>3</sup> O termo público/político será explicado no item 2.4. Por ora, ressaltamos que na falta de uma palavra adequada, optamos pela grafia **público/político** com o objetivo de instigar o leitor a perceber que o investimento público sempre é acompanhado de uma intenção, que, por sua vez, se configura como ato político.

direção à escola “Presença”. Nessa seção, foi possível dialogar com membros da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação de Serra (CMES) e o coletivo “Mães eficientes somos nós”.

No capítulo 5, nossas análises partiram da realidade da escola “Presença”, tentando sempre evidenciar os processos de gestão envolvendo o plano político-pedagógico, bem como exemplos ligados à gestão da educação especial no interior da unidade de ensino, tais como o polo de surdez e as turmas de educação de jovens e adultos (EJA).

Por fim, em nossas considerações finais, retomamos nossos objetivos de pesquisa, angústias, lacunas e avanços proporcionados durante esta escrita. Acreditamos que nossa investigação pode ocupar um viés de investigação pouco lembrado pela academia, ao desvelar questões envolvendo a gestão da escola e os caminhos realizados pelos investimentos públicos/políticos em educação especial.

## 2 AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Na tentativa de conhecermos as nuances da processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental e sua interdependência com a educação especial, recorreremos à revisão de literatura. É extremamente necessário realizar o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que, direta ou indiretamente, flertam com nossa temática. Segundo Michel,

[...] **conhecer e analisar** contribuições científicas sobre determinado tema, como também **comparar abordagens de vários autores sobre um determinado tema**. Visa, portanto, ao aumento do conhecimento do seu autor sobre o assunto, sem a obrigatoriedade de aplicação e/ou comprovação de seus resultados na prática. Trata-se de importante meio de formação científica, tanto quando feita independentemente (análise teórica), ou como parte de investigações empíricas (MICHEL, 2015, p. 126, grifo nosso).

Concordamos com a autora quando ela destaca a importância desse processo, afinal, conhecer e analisar o “estado da arte” e ainda relacioná-lo com nossos pressupostos teórico-metodológicos se configura na ordem do dia. Para isso, pensamos inicialmente em três descritores para organizar nossa busca: **gestão escolar, educação especial e investimentos públicos**.

A pesquisa de teses e dissertações foi realizada por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Já para o levantamento de artigos e ensaios acadêmicos, foi imprescindível a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil. Também utilizamos o site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo, ao qual esta pesquisa está vinculada.

No decurso das disciplinas oferecidas pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), também surgiram importantes indicações de leitura para esse processo de revisão de literatura.

Obviamente, com descritores tão amplos, surgiu uma infinidade de pesquisas acadêmicas: somente na Biblioteca Digital, o descritor “gestão escolar” trouxe 1.424

pesquisas; já o descritor “educação especial”, 2.880 trabalhos; e o descritor “investimento educacional”, 9 trabalhos.

Diante dessa realidade tão díspar e do entendimento de que precisamos combinar melhor os termos, realizamos alguns ajustes.

No intuito de compreendermos melhor o papel da gestão na atual configuração escolar, utilizamos um novo descritor: “gestão escolar” *and* “inclusão”. A partir desses termos, encontramos 78 trabalhos, realizamos a leitura de todos os títulos e resumos e então selecionamos duas dissertações e duas teses. Ainda nesse eixo, buscamos, no site do PPGE-UFES, trabalhos que pudessem dialogar com essa temática e, dessa maneira, selecionamos mais uma tese.

Grande parte dos trabalhos selecionados mencionava o pesquisador Vitor Paro em algum momento dos textos. Percebendo essa incidência, ficou evidente que, independentemente dos referenciais teóricos dessas pesquisas, o trabalho de Paro também precisaria ser revisitado por nós. Na plataforma SciELO Brasil, selecionamos um artigo do autor, conforme proposta de nossos descritores. Outros dois livros do autor, referenciados no conjunto dos textos analisados, foram selecionados para esta revisão de literatura.

Chegamos, então, ao nosso primeiro eixo de análise. Depois da leitura de teses, dissertações e artigos científicos ligados à gestão escolar e à inclusão, buscamos visitar o papel da equipe gestora em uma escola inclusiva.

## 2.1 GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES INTERDEPENDENTES

Nossa pesquisa busca conexões entre os processos de gestão e uma escola inclusiva. No fim da década de 1980, o trabalho de Paro (2016a) foi pioneiro ao caracterizar as nuances da gestão de uma escola pública. Utilizamos tanto a obra “Por dentro da escola pública” (Paro, 2016a) quanto outros artigos e livros do autor que se coadunam com o que pensamos sobre os processos de gestão.

O objetivo da pesquisa de Paro (2016a, p. 28) “[...] foi examinar os problemas e perspectivas que se apresentam a participação da comunidade na gestão da escola pública de ensino fundamental”. Em nosso entendimento, a pesquisa não só cumpriu o objetivo como também realizou uma grande reflexão sobre os processos que ainda hoje caracterizam uma escola pública democrática.

As falas dos entrevistados, os problemas do dia a dia, as dificuldades geradas pelas questões sociais, a falta de participação nas reuniões de pais, conselho de escola, entre outras questões, serviram como pano de fundo para que o autor dialogasse sobre a democracia na escola. Paro (2016a) identifica uma potência enorme da participação da comunidade no contexto escolar.

No entanto, o autor é taxativo, segundo o qual a participação popular em si não resolve as mazelas da educação pública:

A visão da participação como solução para todos os problemas do ensino padece também do defeito de desviar a atenção da complexidade da questão da escola pública, hipervalorizando um dos aspectos da realidade e deixando de vê-lo em sua real dimensão mediadora (PARO, 2016a, p. 396).

Dessa maneira, Paro (2016a) ajuda-nos no intuito de definir parâmetros do que seria uma escola pública democrática e principalmente nos apresenta os problemas enfrentados por ela. Ainda que não fosse o foco da pesquisa do autor, ele ofereceu-nos pistas sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no início da década de 1990, como nos mostra a citação a seguir:

Ao apresentar à entrevistadora os filhos e o irmão que cria, d. Marta demonstrou certa diferenciação ao falar da criança deficiente, salientando na presença desta, que ‘era um monstrinho quando nenê’ e pedindo que a garota mostrasse a formação tortuosa de sua caixa torácica (PARO, 2016a, p. 75).

Não há menção no texto de que a adolescente com deficiência estudava na escola, objeto da pesquisa, tampouco algum indicativo de trabalho voltado para esse público. Em outro ponto do texto, uma supervisora de ensino caracteriza os estudantes como:

‘Órfãos de pais vivos’ e que a ausência de ambiente familiar propício, bem como as carências nutricionais da infância levam muitas das crianças que frequentam a Celso Helvens a se apresentarem abaixo do nível de normalidade psicológica exigido para a aprendizagem escolar. ‘É criança

realmente diferente, com algum problema de ordem psicológica, de ordem mental' (PARO, 2016a, p. 221).

A presença do estudante público-alvo da educação especial na escola de ensino comum se intensificou depois da Constituição de 1988 (JANNUZZI, 2012). Ainda que não fosse o cerne do trabalho de Paro (2016a), a presença desses estudantes era latente.

Nosso esforço, com base no trabalho de Paro (2016a), será de promover um diálogo com as pesquisas selecionadas nessa revisão de literatura, no intuito de observar a evolução dos processos de gestão e do conceito de inclusão, tão em voga em nosso tempo. Não se trata de realizar mera comparação histórica entre as pesquisas. Queremos ressaltar os desafios e a forma como a literatura tem lidado com essas questões desde a década de 1990.

Em termos históricos, a literatura mostra o gestor escolar, expresso na figura do(a) diretor(a), sempre como um gerente, como porta-voz da administração pública, como um braço do sistema (PARO, 2016a). No entanto, pesquisadores dedicados à gestão escolar têm demonstrado profundas mudanças na forma de gerir a escola pública.

Entre esses pesquisadores, temos a investigação de Braga (2018). Segundo a autora, a gestão escolar possui duas dimensões muito demarcadas: a administrativa e a pedagógica. Em sua pesquisa, a autora fez uma longa descrição dessas dimensões, a fim de demonstrar os papéis desempenhados pelos gestores escolares.

Para a autora, o termo “dimensão administrativa” tem passado por mudanças significativas, sendo mais utilizada a expressão “gestão administrativa”. Para ela, a palavra “gestão” é capaz de aglutinar diversos tipos de tarefas no âmbito da escola, tais como: a documentação escolar, os recursos físicos e materiais da escola, a organização dos recursos humanos, dos serviços de apoio e dos recursos financeiros. Em contrapartida, a autora assim nos adverte: “O gestor escolar deve ter a compreensão que o seu fazer deve perpassar essas dimensões que nenhuma pode ocorrer em detrimento da outra” (BRAGA, 2018, p. 27).

Percebemos que, apesar de Braga (2018) utilizar o termo "gestor" ao longo do texto, é clara a intenção de associá-lo ao termo "diretor escolar". Segundo Paro (2015, p. 41),

[...] o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios e fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo –, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento.

Ao realizar essa associação, a autora ignorou os outros atores que também compõem a gestão da escola. Em outras palavras, ela valorizou a expressão "gestão", mas continuou a atribuir a execução dos processos à figura do diretor escolar, corroborando uma visão que, em nossa análise, precisa ser superada.

Já na dimensão pedagógica, a autora elencou uma série de características a serem alcançadas pelo gestor escolar. Ele é o líder do conselho de escola e responsável pela melhoria dos índices escolares, tem papel fundamental na melhoria da qualidade de ensino e precisa de uma postura ética voltada para o trabalho coletivo. Em outras palavras: "[...] é um profissional fundamental para que a escola seja bem-sucedida [...]" (BRAGA, 2018, p. 28).

De acordo com Paro (2010), o discurso que valoriza a figura do diretor escolar é bem antigo. E mesmo as pesquisas mais atuais sobre a gestão escolar não conseguem, muitas das vezes, se desvencilhar disso. A mudança de nomenclatura, observada por Braga (2018), não corresponde a uma mudança de postura diante das questões da escola. A dimensão administrativa transfigura-se em gestão administrativa, mas tudo continua centralizado no diretor ou gestor escolar.

Nesse sentido, Paro (2010) ajuda-nos a compreender o que, de fato, precisamos considerar nas pesquisas sobre gestores escolares:

[...] no que concerne a novas alternativas de direção, é preciso contemplar maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo, que se constitui o chefe geral de todos. Não que a hierarquia seja nociva em si, pois aquele que se coloca no escalão hierárquico superior pode muito bem estar investido de um tipo de

autoridade democrática a que me referi anteriormente, aquela que supõe a concordância livre e consciente daqueles que obedecem às ordens, que têm sua subjetividade preservada e mesmo afirmada na relação (PARO, 2010, p. 776-777).

Para nós, essas dimensões, ou quaisquer outras nomenclaturas que utilizemos, estão interligadas e são interdependentes. Não existe uma separação razoável. Além disso, apoiados na sociologia figuracional de Elias (1994, 2001, 2018), consideramos que as ações dos gestores escolares em seus múltiplos sentidos, sejam administrativas, sejam pedagógicas, são tensionadas pelos diversos atores sociais que compõem a escola. Essas tensões evidenciam disputas de poder, de autonomia ou de hierarquias, sempre presentes no contexto escolar. Em vista disso, entendemos o diretor escolar como aquele que não só articula essas dimensões, mas ainda deveria promover, de forma democrática, a articulação entre os diversos atores da escola.

Ainda a tese de Braga (2018), ao entrevistar professores sobre a atuação do gestor escolar, se aproxima das constatações de Paro (2016a) sobre a questão burocrática. Segundo esses autores, a burocracia é tão volumosa, que impede o gestor de participar de projetos e/ou ações que promovam uma escola mais democrática.

Na tentativa de estabelecermos o diálogo sobre a questão de quem exerce ou deveria exercer a gestão da escola, apoiamo-nos na tese de Alves (2009). Ela se constituiu em uma investigação sobre a atuação de uma equipe de gestão escolar de uma escola pública municipal de Vitória, Espírito Santo. A escola, campo empírico da pesquisa, possuía um “[...] fórum de famílias de alunos com deficiência” (ALVES, 2009, p. 10). Segundo o autor, o objetivo era

[...] compreender **como os sujeitos, responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – articulam a gestão nesses e desses movimentos do processo de inclusão escolar** (ALVES, 2009, p. 10, grifo do autor).

A concepção de gestão escolar elencada por Alves (2009) pressupõe, tal como Paro (2015, 2016a), a superação de modelos gerencialistas ligados ao setor privado capitalista (ALVES, 2009). Ao mesmo tempo propõe a compreensão da formação continuada articulada com a formação inicial de professores, além de defender que a

aprendizagem é sempre compreendida pelas teias de relações entre os atores sociais que compõem a escola.

Para realizar sua investigação, utilizou a perspectiva da pesquisa-ação. Em outros termos, participou, no dia a dia do seu campo empírico, não somente como observador externo senão como parte daquela processualidade. Entre as várias contribuições para o entendimento da gestão escolar, destacamos a descentralização da figura do diretor escolar como único responsável pela gestão da escola. Ao propor a configuração de uma equipe formada pelo diretor, coordenador de turno e pedagogos<sup>4</sup>, acabou por delinear a equipe gestora como “[...] mobilizadora política de espaços sistemáticos de reflexão crítica [...]” (ALVES, 2009, p. 19).

Compreendendo que o diretor escolar não é o único que exerce a gestão da escola (ALVES, 2009; PARO, 2016a), mas tem papel importante nessa tarefa, consideramos a tese de Freitas (2019) como primordial, pois ela sugere algo extremamente importante e objetivo: a questão da formação desses gestores.

Para isso, seu trabalho propõe a constituição de um programa de formação de gestores no estado do Paraná que favoreça a perspectiva da inclusão. Nesse sentido, a autora elencou quatro objetivos específicos:

- a) Identificar aspectos da realidade educacional municipal; b) Levantar quais as necessidades formativas dos gestores escolares no que diz respeito à inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial; c) Desenvolver um programa de formação, com base nas necessidades levantadas para fomentar o processo de inclusão escolar; d) Avaliar a contribuição trazida pela formação oferecida aos gestores para a inclusão escolar no município (FREITAS, 2019, p. 20).

Segundo a autora, tal formação contribui para consolidar uma educação inclusiva (FREITAS, 2019). Seu percurso metodológico optou pela pesquisa colaborativa<sup>5</sup>. As etapas da pesquisa constituíram-se basicamente em construir, com os gestores

---

<sup>4</sup> A Resolução n.º 0.199/2019, do Conselho Municipal de Educação de Serra, estado do Espírito Santo, em seu art. 35, preconiza: “O(a) professor(a) em função de Assessoramento Pedagógico é responsável pela integração e articulação das ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade de Ensino”. Vale ressaltar que esse profissional compreende os antigos orientadores e supervisores escolares.

<sup>5</sup> A autora apoia-se em Cabral (2012), Desgagné (2007), Ibiapina e Sousa (2010), Mello (2009), Molina (2007), Pimenta (2005), Souza e Mendes (2017) para realizar tal procedimento metodológico.

(público-alvo da formação), os elementos que seriam expostos na formação. Para isso, foi utilizada a técnica do grupo focal.

A pesquisa evidenciou que os gestores escolares são um público privilegiado, uma vez que são potentes multiplicadores de conhecimento; afinal, o momento formativo é salutar para “[...] refletir, partilhar e problematizar seus saberes e práticas a respeito das suas atribuições como gestores de políticas públicas de educação e da inclusão escolar” (FREITAS, 2019, p. 165).

O foco do programa de formação desenvolvido por Freitas (2019) foi construir, com os gestores, os assuntos/conteúdos pertinentes a uma prática inclusiva. Dessa forma, a inter-relação entre pesquisador e pesquisados formou, de fato, meios para a prática político-pedagógica inclusiva. Ainda que objetivamente, o gestor presente nessa formação seja constituído apenas como diretor escolar, percebemos, no trabalho de Freitas (2019), uma preocupação em não identificá-lo de acordo com a literatura tradicional, mas como um articulador, o sujeito que enxerga a gestão da escola como parte do aprimoramento das práticas pedagógicas.

Desse modo, tanto Alves (2009) quanto Freitas (2019) nos ajudam a compreender que o foco da gestão democrática está relacionado aos processos de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, segundo Alves (2009) e Freitas (2019), a dimensão administrativa concebida por Braga (2018) só existe como algo acessório: uma forma para alcançar os objetivos ligados à aprendizagem dos estudantes.

No entanto, Alves (2009) nos mostra que os caminhos para alcançar esses objetivos podem ocorrer de forma diversa. Não se trata de uma escola que, em certo momento histórico, se tornou democrática e por conseguinte inclusiva. No dia a dia da escola, essas questões misturam-se e formam tensões. Sendo assim, compreendemos que, ante essas tensões, é possível pensar em uma nova concepção de gestão, de inclusão e de escola. Para Alves (2009, p. 18-19):

As formas de organizar e implementar a ação educativa escolar, principalmente no que se refere à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, colocam em relevo a necessidade de construção de uma concepção de gestão escolar que reconheça a realidade social objetiva como produto da ação humana e que, nesse sentido, não se transforma por acaso. Precisa ser planejada, precisa ser sistematizada em um projeto de escola.

A escola que emerge do desdobramento dessas tensões, conforme nos alerta Alves (2009), precisa ser planejada, sistematizada em um projeto, o qual exige uma concepção de gestão alternativa (PARO, 2015). É necessário ressaltar que Alves (2009) enxerga o conceito de gestão escolar como aquele em que todos os atores da comunidade contribuem para esse projeto. O papel dos estudantes, da comunidade e dos conselhos escolares torna-se fundamental.

Concordamos com Alves (2009) em que a equipe diretiva ou gestora composta pelo diretor, pedagogos e coordenadores é responsável por planejar e sistematizar o processo. Dessa maneira, a escola democrática inclusiva constitui-se por meio da ação sistematizada dos envolvidos.

Essa concepção não aparece de forma explícita nos trabalhos dos autores que vamos tratar a seguir, pois suas análises são mais voltadas para a figura do diretor escolar, no entanto nos oferecem pistas importantes para o entendimento dos processos de gestão.

Boaventura (2008) propôs a análise de uma escola inclusiva mediante as experiências cotidianas de duas escolas da rede pública municipal de São Paulo. Para isso, analisou o projeto político-pedagógico (PPP) e o plano de ação do gestor escolar. A inclusão foi pensada com base naquilo que é prescrito nos documentos oficiais das escolas. Sua análise observou o descompasso entre o que é prescrito e o que é real e apontou caminhos para a superação dos obstáculos ante uma gestão escolar inclusiva.

Esse caminho metodológico – uma análise da realidade escolar a partir do que está prescrito nos documentos oficiais – faz-nos refletir sobre o caminho a ser trilhado em nosso trabalho, a importância dos documentos norteadores da escola, a maneira

como foram construídos, seus objetivos, conforme Boaventura (2008), em seus trabalhos, confronta com a realidade social.

Já o estudo de Santos (2017) sobre práticas de gestão escolar analisa como as trajetórias pessoais dos gestores influenciam suas práticas, ora mais democráticas, ora menos. Seu trabalho demonstra a importância da figura do diretor escolar para a efetivação dos processos de gestão: “O gestor, no alto de sua autonomia, vê-se entre mandos e desmandos, determinações do governo e o poder que lhe é concedido pela comunidade escolar” (SANTOS, 2017, p. 62). A autora ressalta que não existe a profissão de gestor, e sim a de docente. Assim, ela tenta desconstruir uma possível dicotomia entre gestor e docente. Pôr essas figuras em lados opostos seria criar mais uma barreira para a escola que se configura como inclusiva.

Concordamos com esses estudos, pois apontam o diretor escolar como peça fundamental no processo de inclusão, mas também oferecem pistas de como a atuação desse profissional precisa seguir por outro caminho. O diretor deixa de ser mero gerente dos processos, porque, ao pensar a escola pública de gestão pública, deve assumir um papel **colaborativo** que liberte a escola da lógica do mercado, do neoliberalismo (PARO, 2016a).

Ao assumir esse papel colaborativo, de mobilizador político (ALVES, 2009), o diretor escolar, com os demais atores escolares – coordenadores, pedagogos, professores, entre outros – colaboram no exercício da gestão pública de uma escola pública.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa busca discutir uma escola que procura garantir a escolaridade para todos de forma democrática e coletiva. Assim, tratamos a gestão da escola “Presença” como **equipe gestora**, composta tanto pelo diretor escolar quanto por outros personagens: coordenadores, pedagogos. Muitas vezes, vamos referir-nos também ao papel dos professores, famílias e estudantes. Não se trata aqui de uma visão idílica dos processos de gestão, nem mesmo da negligência do importante papel do diretor escolar nessa processualidade. Queremos, sim, frisar que o poder, as escolhas e as opções pedagógicas não são exercidos em apenas um fluxo, de forma hierarquizada.

À vista disso, nossa pesquisa também mergulha nas questões levantadas pelos autores em tela, não para realizar as mesmas correlações ou chegar aos mesmos resultados. As questões tratadas aqui nos instigam a refletir sobre as decisões da equipe gestora da escola “Presença”, tendo por princípio a escola pública, de gestão pública, onde seus membros buscam posicionar-se como mobilizadores políticos (ALVES, 2009).

## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA

Neste subcapítulo, realizamos um resgate histórico do discurso pela inclusão escolar, ressaltando os principais avanços e retrocessos. Para isso, utilizamos o descritor “educação especial” e acrescentamos o termo “legislação” para efetivar nossa busca. Nosso objetivo consistiu em evidenciar os processos históricos relacionados à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Intencionamos mensurar a forma com que as pesquisas enxergam os avanços e retrocessos legislativos que acabam por constituir aquilo que entendemos por uma escola inclusiva.

Na convergência desses termos, encontramos, na biblioteca digital, 237 trabalhos e, como ainda eram muitos, realizamos um refinamento por data. Consideramos o ano de 2015 como marco inicial para a busca, acreditando que essa delimitação nos oferece acesso às pesquisas mais recentes sobre o tema. Nessa configuração, encontramos 118 trabalhos. Depois, com base nos títulos e resumos, selecionamos duas dissertações. As 20 teses disponíveis foram descartadas, pois não se aproximavam da temática proposta.

No site do PPGE-UFES, encontramos uma tese de 2014 que coadunava com a proposta para o eixo temático. Também buscamos, na plataforma SciELO Brasil, artigos que nos auxiliassem. Com isso, foram selecionados quatro artigos, em que utilizamos como critério de seleção os títulos e resumos.

Dessa forma, nosso segundo eixo configura-se como a processualidade da inclusão escolar por meio de pesquisas que abordam o impacto da legislação sobre o tema.

Em tese, todas as escolas constituem-se como inclusivas, mas, na realidade, as barreiras para a concretização desse ideal são inúmeras. Historicamente, nossa sociedade diverge quanto aos meios para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. Pregamos a inclusão, mas nossas políticas públicas evidenciam ainda um longo percurso pela frente.

Para Elias (1994), a escolarização recebida na infância influencia, de forma preponderante, na formação daquilo que entendemos como ser humano e todas as complexas teias de relações que existem entre as pessoas. Entretanto, quando pensamos na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, percebemos que os mecanismos sociais e as teias de interdependências influenciam as decisões governamentais, as lutas da sociedade civil para alargar os direitos dessas pessoas e os movimentos para mitigá-los. vislumbramos, por meio da literatura, compreender melhor o processo que chamamos, por ora, de inclusão escolar.

A educação especial na perspectiva inclusiva remete-nos a um longo processo histórico de lutas da sociedade em nome de uma legislação que garanta a matrícula e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial com os demais estudantes nos espaços escolares.

Para iniciarmos esse diálogo, selecionamos a pesquisa realizada por Curitiba (2020), que visa compreender as aproximações e os distanciamentos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n.º 13.146/15 da educação especial. Para esse empreendimento, a autora analisou, por meio de uma revisão sistemática de literatura, as legislações<sup>6</sup> e artigos científicos (estudos de caso), publicados entre 2008 e 2018. Para a análise desses conteúdos, a autora utilizou técnicas<sup>7</sup> que buscavam significados para além das mensagens expressas nos textos.

---

<sup>6</sup> A autora, além da LBI, propôs-se a analisar um grande conjunto de legislações: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei n.º 13.005/14).

<sup>7</sup> A autora se inspirou do trabalho de Minayo, Deslandes e Gomes (2009).

Consideramos importante o fato de a autora ter-se preocupado com a utilização reiterada do termo “preferencialmente” na legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014), no tocante ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Para a autora,

[...] quando se utiliza desta terminologia, não cria obrigatoriedade que tais estudantes devam possuir atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, abrindo margem a interpretações errôneas, não estabelecendo critérios rígidos de quando o alunado deve, ou não, ter acesso às escolas comuns (CURITIBA, 2020, p. 47).

Entendemos que essa discussão é riquíssima para o debate sobre a inclusão escolar, afinal consideramos extremamente importante entender a relação entre a legislação e o acesso dos estudantes público-alvo à escola comum. No entanto, a autora não se debruçou sobre a relação entre o termo “preferencialmente” e as tensões políticas que envolvem o direcionamento dos recursos públicos para a educação especial.

Oliveira (2016) nos alerta que as instituições privadas com e sem fins lucrativos acabam por receber enormes fatias dos recursos públicos direcionados à educação especial, principalmente na oferta do atendimento educacional especializado. Dessa forma, o termo também está ligado à inércia do Estado diante do avanço das instituições privadas. Algo potencialmente agravado pelo fato de essas instituições sobreviverem quase que exclusivamente dos recursos públicos (OLIVEIRA, 2016).

Para além dessa discussão, a investigação de Curitiba (2020) relacionou algumas categorias de análise<sup>8</sup> para contrapor-se aos conteúdos das leis e dos artigos selecionados na revisão sistemática de literatura. Como resultado, chegou à conclusão de que a Lei Brasileira de Inclusão se aproxima e simultaneamente se afasta dos termos utilizados como objeto de análise. Para Curitiba (2020, p. 124),

[...] é necessária uma visão interdisciplinar da realidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil para que se consiga lograr ações mais assertivas nessas lacunas, compreendendo que, uma legislação como a LBI apenas conseguirá se aproximar efetivamente da realidade brasileira, se for possível afastar as visões tradicionais e trazer novos olhares para a questão.

---

<sup>8</sup> A autora utilizou as seguintes categorias: “acesso e acessibilidade”, “permanência”, “participação e aprendizagem”, “barreiras”.

Nossa investigação não se debruçou sobre todo o conjunto de leis analisado por Curitiba (2020), também não se preocupou em eleger termos para uma análise de conteúdo orientada por categorias. Nosso trabalho buscou, na Constituição de 1988, na Lei de diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Plano Nacional de Educação-PNE (Lei n.º 13.005/14) e nas legislações municipais da Serra: Plano Municipal de Educação (Lei n.º 4.432/15), Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra n.º 193/14, Resolução CMES n.º 195/2016 e Resolução CMES n.º 203/2022, uma processualidade da legislação em torno da perspectiva da inclusão.

Sob esse aspecto, nossos pressupostos aproximam-se mais do trabalho de Gobete (2014). A autora realizou uma pesquisa sobre a educação especial no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, entre 1989 e 2014, justamente o período que inaugurou os preceitos da nova Constituição.

Segundo Gobete (2014, p. 46),

[...] o debate toma força mais especificamente a partir de 1988, com a publicação da Carta Constitucional de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, por trazer os direitos explicitamente prescritos, fruto também do processo de redemocratização do país, no final da década de 1980, e da participação dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte.

A autora também fez referência a diversos documentos internacionais que colaboraram para a criação de políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial:

É o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, de 1994, da Convenção da Guatemala, de 1999 e da Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2007, promulgados no Brasil sob o Decreto n.º 6.949, de 2009, para citar alguns exemplos (GOBETE, 2014, p. 51-52).

Desse contexto em diante, ela descreveu o processo de luta histórica da sociedade civil em prol da educação especial no município de Vitória. Realizando seu estudo mediante uma análise documental, procurou evidenciar as potencialidades das práticas municipais e os desafios para a concretização de políticas públicas para o setor.

Ainda sobre a ideia de relacionar os documentos prescritos (legislação) com a prática docente, elegemos o estudo de Muller (2019). Ela pesquisou a educação especial no município de Canoas, Rio Grande do Sul, e elencou como seu principal objetivo “[...] **analisar as principais normativas nacionais referentes à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva buscando estabelecer conexões com as normativas do município de Canoas**” (MULLER, 2019, p. 20, grifo da autora).

A autora realizou um vasto histórico “[...] dos caminhos da inclusão escolar, expondo a importância das palavras e dos discursos sobre igualdade, diferenças e diversidade, para assim compreender as atuais políticas de educação especial” (MULLER, 2019, p. 40)

O trabalho de Muller (2019) aproxima-se do nosso, à medida que também se vale de entrevistas para compreender melhor as políticas municipais em torno da educação especial: “[...] as entrevistas com os profissionais, que terão a oportunidade de mostrar os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por eles” (MULLER, 2019, p. 21).

O foco da pesquisa de Muller (2019) está voltado para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas municipais e nas instituições especializadas. Para além disso, buscou compreender a questão da formação dos professores que realizam esses atendimentos. As inquietações observadas na citação a seguir ajudaram-nos a pensar em nossa pesquisa e no conceito de investimento político em educação especial,<sup>9</sup>

[...] ainda há muito o que se fazer para garantir a oferta do AEE a todos os educandos nas SRM e melhorar a qualidade deste serviço ofertado, visto que, conforme relatos das professoras e da gestora, ainda existem alunos que precisam se deslocar para as instituições *contratadas*, sendo que poderiam ser atendidos na própria escola. E as professoras não conseguem realizar todas as atividades e atribuições que deveriam nas Salas de Recursos Multifuncionais, pelo fato de terem que atender um grande número de alunos. O que poderia ser repensado na rede, referente a esta demanda, seria a contratação de mais um profissional para atuar nas SRM que possuem um número superior a 25 alunos (MULLER, 2019, p. 94).

---

<sup>9</sup> O conceito de investimento público/político será trabalhado no subcapítulo 2.4 desta revisão de literatura.

Curitiba (2020), Gobete (2014) e Muller (2019), cada uma a sua maneira, referiram-se à Constituição de 1988 como o principal marco legal da educação inclusiva e, a um só tempo, caracterizaram o período anterior como segregador e excludente.

Essas autoras mostraram-nos experiências importantes sobre a relação entre a legislação e a prática docente, em especial Gobete (2014) e Muller (2019) nos fazem perceber que a prática docente em educação especial é sempre tensionada pela legislação vigente e pela atuação dos atores sociais envolvidos nos processos.

Paralelamente a isso, as três autoras evidenciaram a necessidade de recuar um pouco mais no tempo, com o objetivo de entender melhor a processualidade em torno da luta histórica rumo à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Precisamos entender melhor a educação especial anterior à Constituição de 1988, uma vez que é sempre caracterizada como segregadora e excludente.

Nesse aspecto, o trabalho de Mendes (2006) ajuda-nos a compreender melhor esse percurso histórico da inclusão escolar. Segundo a autora, no século XVI, a resposta social para os indivíduos com deficiência era o tratamento, ou seja, não havia uma preocupação pedagógica, e o necessário seria o tratamento dos desvios desses indivíduos. Nesse sentido, a solução encontrada era a internação em manicômios e asilos.

Para Mazzotta (2011, p. 16-17), o consenso social foi “[...] fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de *incapacitado, deficiente, inválido* é uma condição imutável, levou a completa omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população”.

O cenário descrito por Mazzotta (2011), apesar de uma ou outra iniciativa, só mudou substancialmente no século XX, com o início de uma preocupação pedagógica por meio da criação de salas especiais em escolas comuns e da criação de escolas especializadas. A ideia era que as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em ambientes educacionais separados (MENDES, 2006).

Kassar (2011) ressalta que essa forma de pensar a educação criou um sistema paralelo de ensino, isso porque a educação para as pessoas com deficiência se desenvolvia de forma desvinculada da educação comum. A sociedade passou, então, a tipificar a educação comum para os “normais” e a educação especial<sup>10</sup> para os “anormais”. Para Kassar (2011, p. 63),

[...] Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) iniciaram seus trabalhos de mensuração da inteligência das crianças francesas matriculadas em suas escolas. Publicaram, em 1905, uma escala de inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Nesse momento acreditava-se que a separação de alunos ‘normais’ e ‘anormais’ traria benefício para todos no processo educativo [...].

Podemos afirmar que essas concepções, ainda que difusas, influenciaram a educação brasileira. Mazzotta (2011, p. 27) ressalta: “A inclusão da Educação de deficientes, da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 [...]”.

Na década de 1970, ideias importadas da Europa e Estados Unidos ganharam força, principalmente no que se referiu à integração dos estudantes com deficiência nas escolas comuns. A consequência imediata desse debate foi a disseminação de salas especiais, em escolas públicas pelo país, para o atendimento aos estudantes com deficiências consideradas leves, e, nesse ínterim, as instituições especializadas concentraram as matrículas das deficiências consideradas mais severas. Segregação e integração se constituíram como os aspectos mais significativos dessas relações sociais.

Retomando os estudos de Curitiba (2020) e Muller (2019), é necessário perceber o avanço da inclusão escolar na legislação. Para as autoras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (PNEE) preconiza

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

---

<sup>10</sup> No início do século XX, o conceito de educação especial era mais amplo, abrangendo todos os estudantes que, por motivos diversos, fracassavam na escola.

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, aglutinou o esforço da sociedade civil e de pesquisadores da área desde a década de 1990. Ao propor que a modalidade se desenvolvesse desde a educação infantil, de forma colaborativa e por meio do atendimento educacional especializado, evidencia a consolidação do discurso da inclusão escolar. No entanto, por conta do momento político que estamos vivendo, ganharam força, perspectivas segregadoras e excludentes.

Exemplo dessa contradição, a nova política para educação especial (DECRETO N.º 10.502/2020), suspensa, até o momento desta escrita, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), cria mais obstáculos para a concretização desse ideal de inclusão. Ao realizarmos uma leitura atenta da nova política, podemos identificar elementos que nos remetem a experiências educacionais vividas nos anos de 1970, há muito superadas. Para isso, destacamos aqui o art. 2.º, nos parágrafos 6.º e 7.º:

VI- escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII- classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (BRASIL, 2020).

O argumento de que as escolas comuns não são suficientemente preparadas para os estudantes público-alvo da educação especial, ressaltado no decreto, é antigo e amplamente difundido pelas instituições filantrópicas especializadas e seus apoiadores (Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE) e Associação Pestalozzi).

Historicamente, temos uma sociedade extremamente excludente, que, em princípio, relegou para instituições privadas a educação das pessoas com deficiência de acordo

com uma perspectiva caritativa, filantrópica. Nossa sociedade não entendia, e talvez ainda não entenda, que a educação desses indivíduos é um direito. Com isso, tais associações (APAE/PESTALOZZI) alcançaram prestígio político suficiente para serem provocadoras de políticas públicas, ditando os rumos da área, um contrassenso, uma vez que as pesquisas em educação mostram que a maior parte das matrículas de alunos da educação especial se concentra na rede pública de ensino (LAPLANE, 2014).

O processo social que desencadeia a transição de uma sociedade segregadora e excludente em termos educacionais para uma educação inclusiva não é linear, conforme observamos por meio dos autores em tela e pela legislação. A mudança social é impregnada por tensão e desconforto. Nesse sentido, Elias (2011) ajuda-nos a entender melhor a questão:

Tal, então, é a natureza do mal-estar que nos causa a incivilização ou, em termos mais precisos e menos valorativos, o mal-estar ante uma diferente estrutura de emoções, o diferente padrão de repugnância ainda hoje encontrado em numerosas sociedades que chamamos de não-civilizadas, o padrão de repugnância que precedeu o nosso e é sua precondição. Surge então a questão de saber como e por que a sociedade ocidental moveu-se [sic] de um padrão para outro, como foi civilizada. No estudo desse processo de civilização, não podemos deixar de sentir desconforto e embaraço. É bom estarmos conscientes dele (ELIAS, 2011, p. 69-70).

Elias (2011) alerta-nos que precisamos ter consciência de que o processo civilizador nos causa desconforto, embaraço e, guardadas as devidas proporções, podemos transpor essa ideia de transição para nossa temática. Ou seja, a criação de salas especiais, a atuação de instituições especializadas, a adaptação do currículo, a formação de professores, entre outras tantas questões culminaram no alargamento do discurso pela inclusão nas escolas de ensino comum. Porém, precisamos ter consciência de que esse processo foi acompanhado por setores da sociedade que se distanciaram do discurso pela inclusão.

Nesse sentido, acreditamos que a escola “Presença” não foi indiferente a esse processo. Na qualidade de instituição, imbuída do discurso em prol de uma educação inclusiva, é crível que reconheça a educação como um processo que promova a equidade entre os estudantes mediante o diálogo com os diversos atores sociais que

compõem a comunidade escolar. No entanto, em seu dia a dia, as situações são diversas e remontam outros traços de nossa formação social (CANDAU, 2012).

Para Candau (2012, p. 718), na sociedade brasileira, “[...] a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana”.

Esse descompasso entre o ideal e o real, evidenciado por Candau (2012), auxilia-nos a compreender o papel social da escola “Presença”. O espaço escolar, que se transfigura em local de conflito, onde o discurso da inclusão se defronta com a realidade cotidiana, é uma realidade que dificulta a garantia os direitos desses sujeitos.

Nesse ponto, percebemos lacunas importantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa e não encontramos reflexões na literatura pesquisada. Qual o papel da equipe gestora na garantia desses direitos? Como as decisões da equipe gestora atendem às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial nesse longo processo em nome da inclusão?

Sabemos que as respostas para essas questões são complexas, no entanto entendemos que nossa investigação pode oferecer algumas pistas para o debate em torno dessas perguntas.

### 2.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Não encontramos, nos bancos de dados, pesquisas específicas sobre o investimento público voltado para o estudante público-alvo da educação especial, mas optamos por pesquisar questões ligadas ao financiamento da educação especial, já que nossa investigação tangencia os temas ligados ao financiamento.

Ao utilizarmos o descritor “investimentos públicos”, chegamos ao número de 632 trabalhos acadêmicos na biblioteca digital. Para refinarmos nossa busca, utilizamos os termos “investimento” and educação especial”, quando, nesse formato,

encontramos 67 trabalhos. Nenhum deles se aproximou de nossa temática, evidenciando uma lacuna sobre o tema; aliás, esta pesquisa tenta, de alguma forma, contribuir nesse campo de pesquisa.

Por isso, realizamos buscas por pesquisas sobre o financiamento da educação especial. Acreditamos que as pesquisas sobre o financiamento conseguem apontar alguns caminhos relacionados ao investimento público em educação especial.

Nessa configuração, encontramos 29 pesquisas, a maior parte das quais fez discussões sobre questões macropolíticas, principalmente relacionadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sobre programas relacionados ao dinheiro direto nas escolas (PDDE). Desse conjunto mais amplo, selecionamos três teses.

Outros dois trabalhos foram selecionados por retratar as especificidades do financiamento da educação especial, sendo uma dissertação e uma tese. Por meio da plataforma SciELO Brasil, ainda selecionamos outros dois artigos sobre o tema<sup>11</sup>.

Dessa maneira, nosso terceiro eixo reúne trabalhos sobre os fundos educacionais e sobre as especificidades do financiamento da educação especial. Tais pesquisas, ainda que fundamentais, não se debruçam sobre o que se pretende estudar nesta pesquisa, ou seja, sobre o impacto das decisões dos gestores escolares na utilização dos recursos que efetivamente chegam à escola. Contudo, indiretamente apontam os caminhos percorridos pelo recurso público direcionado ao estudante público-alvo da educação especial.

Assim sendo, iniciamos esta parte apresentando trabalhos que dialogam com dispositivos de financiamento educacional de forma geral. Nossa intenção é realizar um breve desenho do caminho percorrido pelo recurso público.

O trabalho de Cavalcanti (2016), ao escrever sobre o federalismo e as complexas teias referentes à distribuição de recursos públicos da educação, analisou os fundos

---

<sup>11</sup> Ver tabela com levantamento das produções acadêmicas (APÊNDICE A).

contábeis criados pelo governo brasileiro para o financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), 1996-2006, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006-2020). Ao discutir o federalismo mediante as políticas de fundos educacionais, realizou uma ampla pesquisa documental em paralelo com análises estatísticas.

Segundo a autora, os dados de sua pesquisa demonstram uma realidade mais difícil até 2003.

A partir de 2004, [no entanto], gradativamente, os programas de assistência técnica e financeira incorporaram características mais redistributivas, que resultaram em aumento e maior redistribuição de recursos entre as diferentes unidades da federação. Porém, ao mesmo tempo, estas ações foram se tornando mais regulamentadas, incorporando também mecanismos de controle e de indução (CAVALCANTI, 2016, p. 312).

Atribuímos essa melhoria na redistribuição dos recursos ao início do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), afinal o Estado deveria ser o principal provocador de políticas públicas, para a autora,

Essas mudanças foram consolidadas como uma nova política de assistência técnica e financeira da União com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do qual os programas passaram a integrar uma concepção sistêmica de assistência técnica e financeira (CAVALCANTI, 2016, p. 313).

Entender as políticas de financiamento da educação e a redistribuição dos recursos é extremamente importante para nossa investigação. Quando vislumbramos estudar a processualidade da gestão de uma escola na interdependência com a educação especial, precisamos compreender melhor os caminhos percorridos pelos recursos financeiros direcionados aos estudantes público-alvo da educação especial. A autora em tela não pesquisou diretamente os recursos destinados a esse público, mas, ao investigar os fundos de recursos educacionais, acabou por nos orientar a forma, o modelo utilizado pelo legislador, para investir e direcionar os recursos aos estudantes público-alvo da educação especial dentro da política de fundos.

Ao descrever o funcionamento do Fundef, Cavalcanti (2016, p. 154) explicou que o fundo era um

[...] mecanismo de redistribuição dos recursos já existentes no interior de cada estado – 15% dos 25% já vinculados da receita de impostos dos estados e seus municípios. Assim, o Fundef não incidiu em recursos novos, sendo esta possibilidade dependente do aporte da União, que ao longo do período de existência do fundo foi bastante limitado.

A autora ainda informou que, em parte, essa característica também permaneceu no Fundeb, ou seja, os dois principais fundos de financiamento da educação pública não criaram recursos novos (CAVALCANTI, 2016). Eles distribuíram recursos que já existiam nos estados e municípios, contando sempre com o aporte da União que nunca se mostrou eficiente, principalmente nas regiões mais pobres do país.

Não se trata aqui de diminuir o papel social desses fundos contábeis, que foram e ainda são extremamente importantes para a educação no Brasil, mas precisamos compreender melhor seus limites, uma vez que a redistribuição foi realizada sem novos investimentos. Segundo Cavalcanti (2016, p. 315), “[...] não se pode afirmar que foram suficientes para alterar o quadro de desigualdade existente entre as unidades da federação, em especial, quanto às desigualdades entre as regiões”.

Com a criação do Fundeb, novos dispositivos surgiram no intuito de promover maior redistribuição e vinculação dos recursos. Por exemplo, foram “[...] estabelecidos novos fatores de ponderação para o cálculo do valor/aluno/ano, considerando as diferentes etapas, modalidades e localização das matrículas[...]

 (CAVALCANTI, 2016, p. 156). Quando verificamos a Resolução n.º 1, de 15 de fevereiro de 2007, observamos que o fator de ponderação ficou estabelecido em 1,20 (BRASIL, 2007). Isso significa que estados e municípios recebem 20% a mais pelas matrículas dos estudantes da educação especial.

Cavalcanti (2016) não se aprofundou na discussão desses fatores de ponderação, mas, para nossa pesquisa, esse mecanismo do Fundeb é de extrema relevância, visto que o fator de ponderação representa, em tese, um investimento diferenciado para os estudantes público-alvo da educação especial.

Entretanto, tais fatores não refletem as necessidades das respectivas modalidades ou etapas (NUNES; PERGHER, 2017), ou seja, o gasto com a educação especial é superior aos recursos do Fundeb redistribuídos por fator de ponderação.

Já o trabalho de Araújo (2013) se volta para a discussão do papel que a política de fundos pode ter na redução das desigualdades territoriais por meio de mecanismos de financiamento da educação básica. Seu embasamento teórico está vinculado ao materialismo histórico-dialético, principalmente quando discute a função do Estado e do capitalismo.

O autor realizou, em seu estudo, uma reconstituição histórica do conceito de federalismo, desde a Constituição de 1824 até a Constituição de 1988, para, no final, informar que a “[...] distribuição de recursos na federação não se orienta por critérios de equidade, contribuindo para a manutenção das desigualdades territoriais” (ARAÚJO, 2013, p. 65).

Para Araújo (2013), as injustiças históricas da organização federativa do Brasil são visivelmente explicadas e vivenciadas por meio da política de fundos educacionais, quando territórios que recebem menos recursos federais possuem os mais altos índices de analfabetismo. Tal questão pode ser explicada pela citação a seguir:

Mesmo que tenha sido na Região Nordeste o registro de maior redução na taxa de analfabetismo, de 32,7% em 1992 para 18,7%, em 2009, a região ainda apresenta um índice que é quase o dobro da média brasileira e está bem acima das taxas no Sul e Sudeste, que não ultrapassam 6% (ARAÚJO, 2013, p. 66).

No intuito de reformular as políticas de financiamento da educação e superar os malefícios dessa desigualdade territorial, Araújo (2013) apoiou as resoluções da Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em 2010. De acordo com o autor:

A CONAE, por ter conseguido reunir os principais atores sociais da educação brasileira, por meio de suas deliberações, pode servir de indicação do estágio atual de discussão da área sobre a questão da qualidade e, mais especificamente, sobre a constituição de um padrão mínimo de qualidade (ARAÚJO, 2013, p. 152).

Em outras palavras, a solução apontada por Araújo (2013) para superar as desigualdades territoriais passava pela criação de padrões mínimos de qualidade educacional. A Conae materializou, no custo aluno-qualidade (CAQ)<sup>12</sup>, uma forma de equilibrar as desigualdades educacionais.

No tocante aos estudantes com deficiência, segundo Araújo (2013), a Conae previa que o CAQ deveria “[...] considerar um valor diferenciado para os estabelecimentos que atendam crianças, adolescentes, jovens e adultos com desafios de inclusão, como pessoas com deficiência [...]” (ARAÚJO, 2013, p. 154).

Em síntese, Cavalcanti (2016) e Araújo (2013), em suas pesquisas, tratam do financiamento da educação de forma ampla, enfatizando a importância dos fundos contábeis. Essas pesquisas, apesar de não trabalharem especificamente com a educação especial, apresentam questões importantes para o entendimento do financiamento da área. Eles evidenciam a principal fonte de recursos da modalidade: o Fundeb, e ainda nos fazem entender as tensões políticas oriundas desse processo, principalmente a verdadeira guerra travada nos bastidores dos entes federados pela divisão dos recursos.

A principal aproximação da pesquisa de Araújo (2013) com a nossa temática está na proposta de adoção do custo aluno-qualidade como forma de superação das desigualdades educacionais, pois nossa investigação, ao propor um debate sobre os recursos destinados aos estudantes público-alvo da educação especial, inevitavelmente se debruça sobre algumas das características elencadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> O custo aluno-qualidade (CAQ) está em discussão desde a promulgação da Constituição de 1988. Atualmente a Campanha Nacional pelo Direito à Educação considera o CAQ o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Constitui-se em um número, um valor que considera diversos fatores para a efetivação de seu cálculo, tais como: número de estudantes por turma, remuneração de docentes, condições de trabalho, material pedagógico, entre outros.

<sup>13</sup> Entendemos como recurso destinado aos estudantes público-alvo da educação especial todo o necessário para que a escolarização aconteça. Dessa forma, temos, como exemplo, a contratação de professores, formações continuadas, recursos financeiros enviados diretamente à escola, recursos pedagógicos, entre outros. Várias dessas características também são utilizadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação para compor o valor do CAQ.

No entanto, o fator de ponderação não é o único dispositivo do Fundeb destinado à modalidade da educação especial. Ao analisamos o trabalho de Teixeira (2015), conseguimos entender um pouco melhor outro mecanismo de redistribuição de recursos do fundo, destinado à modalidade da educação especial: a dupla matrícula.

Nesse sentido, essa pesquisa se aproxima muito de nossa temática, uma vez que evidencia os dispositivos que acabam por gerar recursos diferenciados para os estudantes público-alvo da educação especial.

Aliás, o principal objetivo do trabalho da autora consiste exatamente em compreender o caminho dos recursos do Fundeb para a garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial (TEIXEIRA, 2015).

Estados e municípios que recebem matrículas de estudantes público-alvo da educação especial podem receber o valor dobrado, desde que haja o atendimento educacional especializado no contraturno da matrícula em escola comum (BRASIL, 2011). Essa dupla matrícula é campo de disputa, principalmente entre o setor público e o privado, porque as instituições privadas filantrópicas ficam com esse recurso, caso o estudante faça, em suas dependências, o atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização.

Para Teixeira (2015), a vinculação de recursos do Fundeb com o fator de ponderação em 1,20 e o dispositivo da dupla matrícula tornou possível a ampliação da oferta e permanência dos estudantes público-alvo no estado de Goiás. “[...] observa-se que, de 2010 a 2013, o aumento das matrículas foi de 40,8%, perfazendo um total de 10.674 matrículas” (TEIXEIRA, 2015, p. 62).

Conforme percebemos na figura 1, o fenômeno observado por Teixeira (2015) ocorreu em todo o país, demarcando a presença de um grupo muito relegado pelas políticas públicas nacionais.

Figura 1 – Porcentagem de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial



De qualquer forma, temos dúvidas sobre a conclusão de Teixeira (2015), pois a figura mostra um gradativo aumento de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial. Porém, não temos certeza da relação desse aumento de matrículas com os mecanismos do Fundeb descritos pela autora.

Estimamos que os gastos com a modalidade de educação especial sejam superiores aos recursos oriundos do fator de ponderação e da dupla matrícula, mesmo porque, quando esses recursos se tornam disponíveis nas contas dos estados e municípios, elas podem ser utilizadas livremente pelo chefe do executivo, desde que sejam obviamente investidas na educação básica. Desse modo, investir, ou não, em educação especial está mais ligado a uma vontade política.

Para fins didáticos, destacamos, de forma sintética, três pontos importantes dos pesquisadores em tela ligados ao financiamento e federalismo (ARAÚJO, 2013; TEIXEIRA, 2015; CAVALCANTI, 2016):

- primeiro, os três autores apontam o Fundeb como o principal fundo para o financiamento da educação;
- segundo, o fator de ponderação descrito por Cavalcanti (2016) e a dupla matrícula descrita por Teixeira (2015) acabam por constituir importantes mecanismos de financiamento destinados à educação especial; no entanto, não sabemos, de fato, se esses mecanismos são responsáveis pela totalidade dos investimentos em educação especial;

- terceiro, Araújo (2013), ao apontar o CAQ como caminho possível para a diminuição das desigualdades educacionais, auxilia-nos em como pensar nosso conceito de recurso político em educação especial.

Para além dessas questões, encontramos alguns trabalhos específicos sobre o financiamento da educação especial que nos ajudaram a entender outro aspecto importante do financiamento: a diferença entre a intenção e a execução do gasto público destinado à educação especial.

Segundo França e Pietro (2018), as produções que mais se destacam<sup>14</sup> ressaltam a pouca visibilidade dos dados referentes ao financiamento e aos gastos nas prestações de contas de estados e municípios referentes à educação especial. As autoras ressaltam que o conhecimento sobre o financiamento e a magnitude dos gastos são extremamente importantes para subsidiar o planejamento das políticas públicas direcionadas para essas pessoas.

França (2014) analisou o financiamento da educação especial no município de Vitória entre 2008 e 2010. Para isso, utilizou documentos ligados aos recursos públicos, como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). França (2014, p. 249) acredita que

[...] a educação especial ao estar prescrita nos documentos de planejamento orçamentário pode demonstrar a intenção do município em investir nessa modalidade de ensino ou pode representar a existência de grupos sociais que, de certa forma, conseguiram, no âmbito do processo de discussão e elaboração desses documentos, que a educação especial fosse contemplada no planejamento do município.

Sua pesquisa mostra-se pioneira e extremamente importante, ao evidenciar que a luta da sociedade civil em prol de uma educação inclusiva aparecia nos documentos oficiais destinados ao financiamento da educação especial.

Já o trabalho de Oliveira (2016) está ligado ao financiamento público destinado às instituições privadas filantrópicas no estado do Espírito Santo. O autor aproxima-se

---

<sup>14</sup> BENATTI, 2011; VIEGAS, 2014; PRIETO; GIL, 2011; GONZALEZ; PRIETO, 2012; FRANÇA, 2014; VIEGAS, 2014.

de nossa base teórica à medida que busca estabelecer conexões e as interdependências entre a política de educação especial do estado do Espírito Santo e as instituições privadas que ofertam o atendimento educacional especializado.

Tanto França (2014) quanto Oliveira (2016) são enfáticos, ao afirmarem que a contemplação desses estudantes nos documentos oficiais não significa que o recurso foi executado. Dessa forma, o maior avanço ocorreu na intenção de investimento para esse público, e a execução dos recursos ainda é um dilema. A pesquisa de França (2014) encontrou um obstáculo adicional, pois a Prefeitura Municipal de Vitória, seu campo empírico, não diferenciava o gasto com professores de educação especial dos demais professores. Desse modo, a autora não pode aferir a totalidade da execução orçamentária para a educação especial.

Oliveira (2016, p. 102), ao analisar os dados do governo do estado do Espírito Santo, referentes a 2013, observou que “[...] a despesa da Educação Especial atingiu quase a totalidade do recurso do fundo destinado a área com o pagamento dos profissionais do magistério, chegando a 85% da despesa”. Por analogia, se França (2014) tivesse acesso aos dados da Prefeitura Municipal de Vitória, poderíamos ter tido uma visão ainda mais completa acerca do direcionamento desses recursos. O trabalho de Oliveira (2016, p. 100) oferece-nos pistas para explicar a contradição entre planejamento e execução de gastos:

Em 2015, a previsão de despesa prevista na LOA para Educação Especial não foi atingida, apesar do aumento de matrículas demonstrado anteriormente. **A previsão era de 65,9 milhões de reais, mas a execução foi de 58,5 milhões, ou melhor, 12% abaixo do esperado.** O não cumprimento das metas financeiras aponta para a não priorização governamental da área, que pode ter ocorrido devido ao decreto de contenção de gastos estabelecido pelo governo estadual em 2015 (grifo nosso).

Depois de ter realizado uma sistemática análise do montante, da magnitude e do direcionamento do gasto em educação especial no estado do Espírito Santo, Oliveira (2016, p. 115) constatou que “[...] as pessoas com deficiência estão se apropriando cada vez mais do espaço da escola de ensino comum, mesmo com poucos recursos alocados para esse fim”. No entanto, ao analisar as ações do estado do Espírito Santo, observou também uma considerável ampliação de recursos enviados para as instituições especializadas privadas, principalmente no que se refere à oferta do

atendimento educacional especializado. Para Oliveira (2016), tais procedimentos provocam o que ele entende como uma terceirização do AEE. Em vez de o Estado investir em suas unidades escolares, envia recursos para instituições privadas. Aliás, essas instituições só existem por conta dos recursos públicos, evidenciando uma série de equívocos do Estado no setor.

Segundo Oliveira (2016), os dados indicam que o segundo maior gasto do governo do estado do Espírito Santo em 2015 na área da Educação Especial foi com as instituições privadas e a ampliação do AEE em escolas comuns, perdendo apenas para a contratação de professores. Nesse ínterim, os dados demonstram um panorama assustador quanto à formação continuada desses profissionais:

Completando o montante do gasto da Educação Especial, temos um ínfimo valor destinado ao programa 0581, que se destina a formação continuada dos professores da Educação Especial. Em todo o período analisado, o gasto foi de R\$ 13.639,26. Desse modo, apesar da previsão orçamentária da despesa, elas não foram executadas em 2012, 2013 e 2015 (OLIVEIRA, 2016b, p. 107).

Conforme foi demonstrado, existe uma diferença abissal entre o planejamento do gasto público e sua execução. Dessa maneira, tanto França (2014) quanto Oliveira (2016) nos mostram as nuances políticas que envolvem o financiamento público voltado para a educação especial. Encontramos nesses trabalhos subsídios para entender os caminhos e descaminhos desses recursos. Esses estudos evidenciam o que é investido no setor em termos macropolíticos, ou seja, em termos de contratação de professores, de formação continuada e de aquisições de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais.

Em termos micropolíticos, entendemos que nossa investigação pode contribuir nesse processo, evidenciando os percursos dos investimentos por intermédio da equipe gestora de uma escola pública municipal.

## 2.4 INVESTIMENTO PÚBLICO/POLÍTICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo principal dessa pesquisa consiste em analisar a processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental na interdependência com a educação especial,

considerando **se, como e por que** os investimentos públicos tiveram foco e impactaram o atendimento às demandas dos estudantes com deficiência.

Para atendermos a esse objetivo, precisamos, em primeiro lugar, realizar uma reflexão sobre o tipo de investimento que estamos tentando desvelar. A literatura mostrou-nos que, ao concebermos o termo “investimento” de forma ampla, pois ele pode ser considerado um recurso financeiro ou uma formação para professores, ou ainda a contratação de profissionais de apoio, entre outros, nos aproximamos dos conceitos de custo aluno-qualidade e custo aluno-qualidade inicial. Sendo assim, tentamos realizar uma análise daquilo que entendemos por investimento público/político bem como suas correlações com esses conceitos.

A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), que tem como parceira a Campanha Nacional pelo Direito a Educação, congrega, entre seus associados, os mais consagrados pesquisadores na área do financiamento educacional no Brasil. Ainda que seus membros desenvolvam diferenciadas pesquisas, podemos destacar a construção de dois mecanismos para o financiamento educacional: o custo aluno-qualidade e o custo aluno-qualidade inicial.

Segundo Cara (2018, p. 14), o CAQ significa

[...] uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima decorrente da vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser vinculado à necessidade de investimento por aluno para que se seja garantido, de fato, um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras.

Para o mesmo autor, o CAQi representa

[...] um mecanismo, criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino (CARA, 2018, p. 14).

Cara (2018) argumenta que o CAQ foi institucionalizado pela meta n.º 20 do PNE (BRASIL, 2014) e se constitui na elevação dos investimentos educacionais equivalentes a 10% do produto interno bruto (PIB), garantindo, dessa forma, a

superação das desigualdades educacionais no país. Já o CAQi representa a junção de material pedagógico, estrutura física e humana indispensáveis ao ato de ensinar e aprender. Para Cara (2018), esses insumos necessitam ser quantificados e aplicados em todas as etapas da educação básica. Desse modo, o CAQi funciona também como um indicador social. A definição de Jannuzzi (2017) ajuda-nos a entender a importância de um indicador:

[...] tal como fotografias, indicadores prestam-se a retratar a realidade social; tal como termômetros, são instrumentos que permitem avaliar a temperatura do ambiente social. Mais objetivamente, um indicador social é uma medida em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, e é usado para aproximar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas); ele aponta, aproxima, traduz em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas com base em escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2017, p. 21).

Com base nessa compreensão, o CAQi, com o objetivo explícito de quantificar o necessário para garantir o direito à educação, tem sua origem, conforme demonstra Pinto (2015), na Constituição Brasileira. Em seu art. 211, inciso I, ele estabelece que o Estado deve “[...] garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (BRASIL, 1988, [s.p]). Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio de seu art. 4.º, inciso IX, “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, [s.p]).

Assim, valendo-se de preceitos constitucionais e das diretrizes educacionais vigentes, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação construiu e difundiu esses mecanismos. Segundo Cara (2018), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) previa a implementação desses conceitos, no entanto nossos legisladores têm postergado a efetivação deles. Podemos destacar a Emenda Constitucional (EC) n.º 095/2016, que congelou os investimentos por 20 anos (BRASIL, 2016).

Com a aprovação do Fundeb permanente em 2020, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação publicou a seguinte nota em seu site:

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação – maior, mais ampla e mais plural rede em defesa do direito à educação no Brasil – vem comemorar e registrar a conquista histórica do dia de hoje: o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O novo Fundeb foi aprovado por unanimidade no Senado Federal, em dois turnos, com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), sendo agora parte permanente de nossa Constituição Federal de 1988. É um momento histórico e também inédito, já que é a primeira vez na História do país que dois mecanismos educacionais criados na sociedade civil são constitucionalizados [...] (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

Diante do cenário político atual, existem dúvidas de que essas políticas educacionais sejam efetivamente executadas, principalmente nos estados e municípios mais pobres do país. Nossa pesquisa está situada no bojo dessa discussão.

Retomando o objetivo principal dessa pesquisa, nossa análise está focada em dois sentidos: o primeiro se refere aos fluxos de investimento direcionados à educação especial originários do poder público em direção à escola “Presença; nesse sentido, temos os documentos legais, a contratação de professores, os programas de formação continuada, os recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, entre outros; o segundo se refere ao fluxo da própria gestão da escola, ou seja, de que modo ela operacionaliza esses investimentos, considerando as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial e se também propõe outros investimentos por meio de formações internas, decisões coletivas, execução de projetos, entre outros.

Nesse sentido, consideramos que nossas análises se aproximam de alguns elementos do CAQi, à medida que se constitui como objeto de nossa investigação parte dos insumos listados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>15</sup>. No entanto, não temos nenhuma preocupação em quantificar o custo-aluno, nem apontar valores mínimos de investimento. Na falta de um termo adequado, propomos, neste trabalho, o conceito de investimento público/político em educação especial.

A ideia de investimento público/político reflete os interesses e as tensões coletivas daqueles que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial e suas

---

<sup>15</sup> Ver apêndice G: Quadro sobre os insumos do custo aluno-qualidade inicial.

famílias. Trata-se, então, de elementos do âmbito da gestão escolar que proporcionam melhor entendimento dos processos sociais que se configuram em torno dos investimentos públicos direcionados à educação especial.

Para entendermos a forma como o investimento político atua nas demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, elencamos, nos capítulos 4 e 5, os marcos legais municipais em torno da educação especial, bem como as ações operacionalizadas pela gestão da escola “Presença”.

Todavia, antes do mergulho nos dados coletados, o próximo capítulo debruça-se sobre nosso percurso teórico-metodológico.

### 3 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO VINCULADA AOS MOVIMENTOS INSTITUINTES DE PROCESSOS SOCIAIS

O que é fazer uma pesquisa seguindo a tradição eliasiana? (LANDINI, 2005, p. 14).

Neste capítulo, vamos abordar as questões teóricas e metodológicas ligadas à pesquisa. A sociologia de Norbert Elias acompanha-nos ao longo do texto; no entanto, para fins didáticos, dividimos o texto em quatro subcapítulos:

O primeiro traz nossas aproximações com a obra de Elias (1994, 2001, 2018), discutimos alguns conceitos fundamentais e as contribuições metodológicas eliasianas para a pesquisa; o segundo constitui-se na descrição de nosso campo empírico, sendo assim, abordamos a história da escola, sua caracterização e os processos de estigmatização impostos pelo contexto social; o terceiro versa sobre questões específicas referentes à aproximação e ao distanciamento entre o pesquisador e a pesquisa; no quarto, tentamos sistematizar as técnicas que foram utilizadas e o desenho do caminho metodológico.

#### 3.1 SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Buscamos dialogar com diversos termos eliasianos no intuito de compreender o que Norbert Elias concebe por **figuração** (relação entre o indivíduo e a sociedade) e **processo social**. Entendemos que tais conceitos conseguem enriquecer nossa análise sobre a processualidade da gestão de uma escola pública na interface com a educação especial.

Para isso, subdividimos este primeiro subcapítulo em duas partes: na primeira, caracterizamos os principais pontos de aproximação entre a teoria de Norbert Elias e nossa pesquisa, principalmente os conceitos de figuração e processo; na segunda, buscamos, por meio da obra “A sociedade de corte”, discutir questões mais ligadas à metodologia eliasiana e acreditamos que a análise sociológica do passado realizada por Elias (2001) pode contribuir para nossa investigação.

### 3.1.1 Indivíduo e sociedade em uma figuração escolar

Responder à questão da epígrafe deste capítulo não é uma tarefa de pequena monta. Nosso esforço se constituirá em oferecer pistas, por meio da obra de Elias e de pesquisadores que ousaram trilhar por esse caminho. Acreditamos, de antemão, que nosso esforço sempre será provisório e um tanto quanto incompleto. Desse modo, pensando com Elias (GOUDSBLOM, 2010), aproximamo-nos um pouco mais de nosso campo empírico, das figurações sociais presentes em uma escola pública no município da Serra-ES.

Elias, em suas diversas obras (1993, 1994, 1998, 2001, 2011, 2018), desprende um enorme esforço para evidenciar as relações indissociáveis entre os conceitos de indivíduo e de sociedade. São inúmeras as referências a essa questão, e destacamos aqui dois fragmentos: “[...] a sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada **por nós e pelos outros**” (ELIAS, 2018, p. 13, grifo nosso). Ou ainda:

A afirmação de que os indivíduos são mais reais do que a sociedade, nada mais faz além de expressar o fato de que as pessoas que defendem essa visão acreditam **que os indivíduos são mais importantes, e que a associação que eles formam, a sociedade, é menos importante** (ELIAS, 1994, p. 20, grifo nosso).

Na verdade, Elias (2018) não se conforma com essa visão dicotômica sobre as relações sociais, na qual a identidade singular das pessoas, dos indivíduos é separada de suas identidades plurais: a sociedade.

Nossa pesquisa detém-se justamente na convergência dessas identidades. Por meio da processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental e inspirados pela teoria eliasiana, nossa intenção é analisar os fluxos de investimentos direcionados ao público-alvo da educação especial no cotidiano da escola, considerando se, como e por que os investimentos realizados tiveram foco e impactaram o atendimento a suas demandas.

De forma hipotética, se nossa opção teórica fosse enxergar esses indivíduos de forma totalmente isolada, apartados do todo social, correríamos o risco de evidenciar suas

trajetórias pelo viés do capacitismo<sup>16</sup>. Ou seja, corroborando formas de pensamento que admitem tetos de aprendizagem para estudantes com deficiência, contribuindo no senso comum e enxergando essas pessoas como incapazes.

No caminho oposto, concordamos com Melo e Mafezoni (2019, p. 104), quando advogam que

[...] a escolarização de pessoas com deficiência deve se realizar a partir dos mesmos parâmetros e objetivos daquela destinada às pessoas sem deficiência. A diferença no encaminhamento das ações e da prática é o trabalho com oferecimento de técnicas, instrumentos e métodos didático-pedagógicos.

Por meio de uma prática docente com os mesmos parâmetros e objetivos para pessoas com ou sem deficiência, conseguimos fugir do estereótipo de que os estudantes sem deficiência avançam mais do que aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Enfim, não observar essas questões que põem em lados opostos o indivíduo e a sociedade, as pessoas com ou sem deficiência, não levando em conta as profundas relações entre os seres humanos, é o mesmo que mergulhar a análise social em profundas e descabidas dicotomias.

Sobre essa questão, Elias (2018, p. 141) aponta os fatores que nos conduzem a não pensar o indivíduo da mesma forma que a sociedade:

Essa polarização conceptual é um reflexo muito nítido de vários ideais sociais e sistemas de crenças. Por um lado, há um sistema de crenças cujos adeptos atribuem o mais alto valor à sociedade; por outro lado, há um sistema de crenças cujos adeptos atribuem o mais alto valor ao indivíduo. O que daqui resulta – que há dois valores diferentes correspondendo a dois objectos que existem separadamente – está a tornar-se uma ideia fixa na consciência contemporânea. Isto reforça a ideia do eu como estando numa caixa fechada e do homem como *Homo clausus*.

A expressão *Homo clausus* significa, na perspectiva de Elias, o homem fechado em si. Aquele atravessado pela razão moderna em que o individualismo impera. Essa forma de pensar, tão característica na sociedade atual, ignora as inter-relações e as conexões entre as pessoas.

---

<sup>16</sup> De forma geral capacitismo significa discriminação por motivo de deficiência.

Toda a obra de Elias, mesmo quando ele escreve sobre temas distintos, tais como as relações de poder, o processo civilizador, os hábitos do cotidiano, a linguagem, o pensamento, entre outras tantas questões, acaba por instigar o leitor a questionar essa forma de pensar a realidade social, ou seja, a perspectiva do homem fechado em si.

No intuito de superar a perspectiva do *Homo clausus*, Elias (2018, p. 141) propõe o conceito de **figuração**: “[...] serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes”.

A sociologia de Elias, ao propor o termo figuração para abarcar os termos indivíduo e sociedade, expande conceitos e ideias tradicionalmente estáticos e consolidados. Essa nova perspectiva, Elias (2018) chama de *Homines aperti*, que seria o homem aberto, que se constitui com os outros em uma eterna rede de interdependências.

Para melhor entendimento dessa questão, tomamos como exemplo a rede de tecido:

[...] muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um desses fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa relação origina um sistema de tensões para qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a construir uma unidade em si; tem uma posição e forma singular dentro dele (ELIAS, 1994, p. 35).

Esse exemplo condensa não somente o que Elias entende pela perspectiva do *Homines Aperti*, como também nos mostra o funcionamento das figurações sociais.

Talvez esta seja a principal tarefa teórico-metodológica desta pesquisa: revelar as redes ou teias de interdependência existentes da escola “Presença”, como se desenvolvem as tensões, as relações de poder imbricadas nas demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, no contexto das decisões políticas a respeito dos investimentos no âmbito da gestão da escola. Afinal, as decisões da

equipe gestora contemplam as necessidades desses sujeitos? A trajetória/formação dos professores regentes e dos professores especialistas interferem nessas relações? Quais as perspectivas desses estudantes e de suas famílias?

De acordo com Bazilatto (2017, p. 33): “as inter-relações, ou figurações sociais, determinam e são determinadas pelas redes de interdependência estabelecidas entre os indivíduos e grupos”. Em outras palavras, não conseguimos entender o processo analisando somente os fios isolados do sistema.

Costa Junior (2015, p. 44-45) corrobora os argumentos de Bazilatto (2017) e nos ajuda a entender que o conceito de configuração<sup>17</sup> “[...] nos oferece condições para que pensemos pessoas tanto como indivíduos quanto como em sociedades”.

Ainda sobre essa questão, Ribeiro (2010, p. 174) nos oferece uma importante caracterização:

[...] o conceito de figuração ajuda o cientista social a olhar para as formações sociais de maneira mais realista, e não reificada, pois a ferramenta de análise considera o indivíduo em suas múltiplas relações sociais, ao mesmo tempo em que aborda as específicas formações sociais em que este se insere.

Dessa forma, para pensar/analisar as configurações ou figurações sociais desenvolvidas na escola “Presença”, sentimos a necessidade de revisitar os passos feitos por Elias na obra “A sociedade de corte”.

### **3.1.2 A sociedade de corte: contribuições metodológicas**

Ao final desta seção, faremos inferências sobre a relação entre o caminho teórico-metodológico proposto por Elias em “A sociedade de corte” e nossa pesquisa.

“A sociedade de corte” constitui a tese de doutoramento de Elias. Em linhas gerais, é um estudo sobre a aristocracia de corte do antigo regime na França e as formações sociais associadas a ela entre os reinados de Francisco I e Luís XIV nos séculos XIV e XVIII.

---

<sup>17</sup> Para fins de nomenclatura, consideramos os termos figuração e configuração como sinônimos.

Há no texto uma preocupação metodológica em torno da definição/delimitação de sua temática: “As investigações que se seguem tratam detalhadamente apenas da sociedade de corte de uma época bem-determinada” (ELIAS, 2001, p. 29). O autor está questionando, o tempo todo, a percepção ligada ao senso comum na qual os sociólogos somente dariam conta do tempo presente. Ele propõe uma análise sociológica do passado.

Para Elias (2001), as sociedades do passado e suas transformações podem ser revisitadas pelo olhar da sociologia. Ao estudar a corte e a sociedade de corte do antigo regime, ele procura estabelecer as conexões com os problemas sociológicos ao longo do tempo:

A questão já está colocada – da figuração de homens interdependentes que possibilitou, a indivíduos singulares, e seu pequeno círculo de ajudantes, manter a sua dominação e de sua dinastia como soberanos absolutos, ou quase absolutos, sobre uma maioria esmagadora de súditos, muitas vezes por um longo período – indica que a investigação de uma certa sociedade de corte do passado também oferece uma contribuição para o esclarecimento de extensos problemas sociológicos acerca da dinâmica social (ELIAS, 2001, p. 29).

Elias nos oferece mais detalhes sobre seu método de investigação ante o conceito de figuração e apresenta os principais problemas dos métodos utilizados pelos historiadores. Segundo o autor, “[...] o questionamento histórico se dirige sobretudo, como foi bastante destacado, para séries de acontecimentos únicos do passado” (ELIAS, 2001, p. 29).

Para Elias (2001), o historiador renuncia a uma análise sistemática do papel do rei absolutista como ser social. A abordagem é totalmente voltada à personalidade singular do rei. Nesse sentido, “[...] conduz a uma abreviação e restrição características da perspectiva histórica. Isso que é chamado de história muitas vezes parece simplesmente uma acumulação de ações isoladas de homens isolados, sem conexão entre si” (ELIAS, 2001, p. 30).

Na visão de Elias (2001), a análise histórica mediante esses pressupostos não passaria de mera especulação, oriunda das interpretações particulares de cada historiador. Suas críticas à historiografia da época estão direcionadas principalmente

ao historicismo alemão, tão popular no fim do século XIX. Segundo Lowy (1988, p. 76-77), essa perspectiva histórica

[...] é um produto humano carregado de valores, visto de uma perspectiva historicamente relativa, portanto, seria mais comparável a uma pintura do que ao reflexo em um espelho; cada cientista social é um pintor que tenta pintar um quadro da realidade, no qual ele vai colocar as cores que considerar convenientes, a perspectiva que considerar correta, a paisagem que achar interessante. Em outros termos: inevitavelmente a obra científica é carregada de pressuposições ou interesses, que são extra teóricos, que são meta-teóricos e que produzem uma certa espécie de quadro, de pintura da realidade.

Dessa maneira, ao criticar os historiadores de sua época, Elias (2001) ressalta que eles não foram capazes de oferecer uma análise dos processos sociais, das inter-relações humanas. A ciência histórica debruçava-se sobre as singularidades e não as relacionava com seus contextos.

Além dessa crítica aos historiadores, Elias (2001) nos apresenta um quadro extremamente interessante sobre as figurações e o tempo. Para o autor, a sociedade de corte, por exemplo, pode manter-se durante muito tempo em um ritmo de mudanças praticamente inexistente. A respeito desse ritmo, Elias (2001, p. 39) exemplifica da seguinte forma:

Nesse caso, temos a imagem da humanidade como um rio com três correntezas, cujos ritmos de mudança são distintos. Considerados em si mesmos, os fenômenos de cada um desses níveis são únicos e não se repetem. Mas, no âmbito dos diferentes ritmos de mudança, os fenômenos do nível que evolui num ritmo mais lento facilmente se apresentam, à vista do nível que evolui num ritmo mais rápido, como imutáveis, como a repetição eterna do mesmo.

A figura do rio e de suas correntezas corresponde à ideia eliasiana de que a mudança social é mais bem compreendida em uma perspectiva de longa duração. Por exemplo, na dinâmica social, seriam necessárias muitas vidas singulares para abarcar uma mudança nos costumes.

Alguns hábitos específicos da sociedade de corte ainda persistem em nossa sociedade, outros se perderam no decurso do tempo. É importante salientar que as mudanças em longo prazo nada têm que ver com a ideia de evolução em um único sentido, ou seja, aquilo que a modernidade entende por progresso.

Embasados no conceito de figuração, podemos entender que as teias ou redes de interdependências projetam, em diversas direções, essas mudanças, as quais, segundo Elias, acontecem de forma muito lenta.

De forma resumida, essa descrição da obra “A sociedade de corte” faz-nos refletir sobre diversas questões importantes em nossa investigação. Em primeiro lugar, quando Elias (2001) delimita sua temática de estudo, deixa nítido ao leitor que se trata de uma figuração específica e passível de análise sociológica. Segundo Chartier (*apud* ELIAS, 2001, p. 8): “A corte desempenha aí o papel central, uma vez que organiza o conjunto das relações sociais [...]”. Acreditamos que a escola “Presença” também desempenha esse papel de organizadora, de articuladora, porque seus processos de gestão estão articulados/tensionados com as determinações do órgão central e com as expectativas de outros atores, como os docentes e a comunidade local.

Em segundo lugar, o estudo de sua temática, a corte, foi negligenciado pelos historiadores de seu tempo. Isso porque a ciência histórica estava voltada para a análise de seres humanos singulares: o rei, o príncipe, o prefeito, o revolucionário. Elias (2001) propôs a realização de suas pesquisas ante uma abordagem processual, levando em conta outras ciências, tais como a antropologia e a sociologia. Considerando hábitos, gestos e emoções para a construção do conhecimento histórico, podemos afirmar que o autor se mostra precursor de escolas historiográficas contemporâneas.

Dessa forma, com base na análise processual da escola “Presença”, realizamos aproximações entre os conceitos eliasianos e a atual configuração da ciência histórica. Nossa intenção é demonstrar a convergência da historiografia para abordagens que valorizem os contextos sociais e, assim, apresentar um panorama da escola “presença”, que, apesar de representar um microcosmo, pode conectar-se ao todo social e seu devir, deixando de lado as análises de indivíduos singulares, tais como o diretor escolar, o coordenador de turno, o pedagogo, o pai/mãe de aluno, entre outros.

Em terceiro lugar, o ritmo das mudanças sociais na sociedade de corte é mais bem observado em perspectiva de longa duração. Sobre esse aspecto, mesmo que nossa

proposta de estudo corresponda aos oito últimos anos letivos da escola “Presença”, reservadas as devidas proporções, acreditamos que as figurações constituídas no âmbito da escola são fruto de características construídas em um longo processo histórico constitutivo da instituição escolar. Sendo assim, tentamos estabelecer conexões entre processos de longa e curta duração.

Após essas considerações, passamos a abordar, de forma mais detalhada, nosso campo empírico.

### 3.2 ESCOLA “PRESENÇA” E SEU ESTIGMA SOCIAL

Esta pesquisa tem por campo empírico uma escola municipal de ensino fundamental localizada no município da Serra, Espírito Santo. Foi fundada em 1984 e inicialmente tinha por unidade mantenedora o governo do estado do Espírito Santo, sendo a primeira escola do bairro.

O bairro onde a escola se localiza não é muito diferente de tantos outros locais periféricos de nosso país. A congruência entre o descaso governamental e a violência marca ainda hoje o território. Talvez, nesse local, possamos destacar uma característica que contribuiu para o agravamento das questões sociais: seu tamanho. O bairro é um dos maiores do município. E a escola “Presença”, durante muito tempo, foi a única opção de escolarização.

Quando começaram a surgir outras unidades de ensino na década de 1990, as famílias dos estudantes passaram a optar por outras mais bem estruturadas. Mesmo assim, até o início dos anos 2000, a escola funcionou em três turnos, com uma média de 20 turmas no matutino/vespertino e 10 turmas no período noturno.

Conforme demonstra o documento “Diagnóstico da Educação do Estado do Espírito Santo – Aspectos econômicos e sociais”,

[...] a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (1998) foi fator decisivo para a municipalização, já que o financiamento passou a ser feito em cada unidade federada pela per capita aluno/ano (ESPÍRITO SANTO, s.d., p. 15).

O governo do estado era responsável por quase 80% das matrículas do ensino fundamental, mas, desde o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, as escolas, em sua maioria, foram municipalizadas. A participação do governo caiu para algo em torno de 17% entre 2005 e 2006. Nesse contexto, a escola “Presença” foi municipalizada.

Nessa época, a principal preocupação do município era garantir a matrícula dos estudantes. Com o tempo, algumas intervenções foram realizadas no prédio. Foram construídas mais quatro salas de aula, e a escola passou a atender 23 turmas em cada turno: matutino e vespertino. A educação de jovens e adultos no turno noturno foi extinta pela administração municipal em 2005. Uma nova oferta da EJA só aconteceria por meio do projeto do governo federal, entre 2013 e 2014, intitulado de Projovem, de forma sistemática, como modalidade de ensino, desde 2018, com a criação de turmas da EJA no diurno.

A paralisação da oferta da EJA entre 2005 e 2012, o aumento do número de alunos nos turnos matutino e vespertino, as questões sociais envolvendo a comunidade, a violência dentro e fora da escola e a falta de estímulo do corpo docente estimularam e consolidaram o que chamamos de estigma.

Esse estigma deve ser entendido como um problema na autoimagem da escola, aquilo que ela representa para todos os envolvidos: estudantes, professores e equipe de gestão. Nesse ponto, Elias e Scotson (2000, p. 24) nos fornecem pistas para entender melhor esse processo:

Afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo.

A obra de Elias e Scotson (2000), “Os estabelecidos e os outsiders”, apresenta-nos relações sociais muito específicas. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico. Eles analisaram grupos sociais de uma pequena cidade na Inglaterra, onde os mais antigos – os estabelecidos – exerciam tal estigma sobre os recém-chegados: os outsiders. Não é nossa intenção reproduzir essas análises para a escola

“Presença”. Mas, tomando essa ideia como inspiração, podemos conceber que a imagem da escola era, e ainda é até certo ponto, estigmatizada pela sociedade, chegando a ponto de seus membros diretos (professores, estudantes e demais funcionários) compartilharem desse estigma, criando uma autoimagem. Nesse aspecto, a unidade de ensino sempre é vista como inferior: piores estudantes, piores professores, pior prédio, pior gestão. O ambiente desvirtua-se, torna-se algo diferente daquilo que entendemos como espaço educativo.

Tal situação agravou-se nos últimos anos. Ao longo de 2012, denúncias relativas à conservação do prédio escolar chegaram ao conhecimento do Ministério Público, e, nesse mesmo ano, durante uma operação tartaruga<sup>18</sup>, promovida pelos docentes como forma de protesto contra inúmeras invasões de populares no ambiente escolar, um adolescente foi assassinado à porta da escola.

A instituição sempre foi marcada pela violência, e episódios como esse eram e ainda são corriqueiros no bairro. Mas, nesse momento, esse episódio serviu como disparador para o início de ações mais concretas por parte do poder público. A ideia da Secretaria de Educação era começar um processo de mudança pela parte estrutural. A obra foi iniciada pelo muro e abandonada ao fim do ano letivo de 2012 por conta da mudança na gestão municipal.

Em 2016, emergiram antigas e novas denúncias por meio do Ministério Público. A situação transformou-se em um Termo de Ajuste e Conduta (TAC). Nesse termo, o município comprometeu-se em investir na infraestrutura da escola e a Secretaria de Educação em atuar de forma mais incisiva com a já fragilizada equipe de gestão escolar. A partir daí, surgiram projetos de intervenção pedagógica que tensionaram os processos internos de gestão escolar e acabaram por refletir em toda a escola, em especial os estudantes público-alvo da educação especial, personagens principais desta pesquisa.

---

<sup>18</sup> Operação tartaruga é uma estratégia de greve utilizada pelo magistério capixaba. Os estudantes são liberados mais cedo, geralmente após o intervalo de recreio.

Nossa pesquisa insere-se nesse contexto, entre 2014 e 2022. Optamos por esse recorte devido à inserção de políticas voltadas para os estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Dessa forma, nossas análises estão focadas na gestão da escola mediante os princípios da Resolução CMES n.º 193/2014 – que regulamenta a oferta de educação especial no município até as novas diretrizes para a educação especial – Resolução CMES n.º 203/2022.

Ao longo desse período, muitas foram as configurações de turmas de escolarização presentes na escola. Devido às intervenções do Ministério Público, a quantidade de turmas diminuiu: em 2012, eram 23 por turno; de 2014 a 2022, o número passou para 18 por turno.

O período matutino atende do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental e o vespertino do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental. Lembramos que, entre 2013 e 2015, também funcionou o programa Projovem no período noturno, com quatro turmas: eram estudantes de 18 a 29 anos. O programa durava 18 meses, e os estudantes recebiam, além de qualificação profissional, o certificado de conclusão do ensino fundamental.

A partir de 2018, a escola passou a oferecer turmas da EJA no período diurno. Apesar do pioneirismo, pois a escola é a única do município a ofertar a modalidade no período diurno, ela enfrentou muitos problemas. A turma de alfabetização é multisseriada e atende prioritariamente idosos oriundos de uma parceria com o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), ou seja, todos recebem a escolarização durante a vigência de seus benefícios pecuniários no instituto. Além disso, um abrigo estatal para pessoas rejeitadas por seus familiares, buscou matricular seus internos na escola “Presença”.

Os estudantes oriundos do abrigo foram acolhidos pela comunidade escolar, olhares de estranhamento eram intercalados com a necessidade de garantir os direitos a matrícula e a permanência dos alunos.

Entre 2018 e 2019, 80% da turma, seja de beneficiários do INSS, seja do abrigo, eram público-alvo da educação especial, gerando um grande debate pedagógico a respeito de uma possível reedição de turmas especiais, tão comuns no Brasil, na década de 1970.

A Educação de Jovens e Adultos nos anos finais era composta majoritariamente por estudantes da própria escola com dois ou mais anos de distorção idade/série. Esta unidade de ensino detém um dos mais elevados índices de distorção do município.

As turmas de ciclo surgiram no início do ano letivo de 2020, na tentativa de diminuir a distorção idade/série entre os estudantes menores de 15 anos. A média, de acordo com o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), chegava a 40% nas séries finais do ensino fundamental. Durante a pandemia, os estudantes que mais tiveram dificuldade em devolver as atividades pedagógicas não presenciais (APNPS) foram os dos ciclos. Ainda assim, devido ao período pandêmico, todos foram promovidos. Desse modo, o problema da distorção idade/série foi quase que completamente resolvido nesse momento, mas as graves questões de aprendizagem foram substancialmente potencializadas.

No quadro 1, é possível melhor visualização dessa diversidade de turmas da escola “Presença”.

Quadro 1 – Número de turmas 2014-2022/modalidades de ensino

PERÍODOS	TORNOS/TURMAS
2014-2015	Matutino: 18 turmas do 1.º ao 4.º ano do EF
	Vespertino: 18 turmas do 5.º ao 9.º ano do EF
	Noturno: 4 turmas de Projovem
	Obs.: O projeto funcionou entre novembro de 2013 e abril de 2015
2016-2017	Matutino: 18 turmas do 1.º ao 4.º ano do EF
	Vespertino: 18 turmas do 5.º ao 9.º ano do EF
2018-2019	Matutino: 17 turmas do 1.º ao 4.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos iniciais (turma multisseriada)
	Vespertino: 17 turmas do 5.º ao 9.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos finais
2020	Matutino: 17 turmas do 1.º ao 4.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos iniciais (turma multisseriada)
	Vespertino: 14 turmas do 5.º ao 9.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos finais e 3 turmas de ciclo

2021-2022	Matutino: 17 turmas do 1.º ao 4.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos iniciais (turma multisseriada)
	Vespertino: 17 turmas do 5.º ao 9.º ano do EF / 1 turma da EJA – anos finais

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela escola, 2022.

Em relação aos estudantes público-alvo da educação especial, não temos dados referentes à totalidade do período pesquisado<sup>19</sup>. A escola possui planilhas com dados desses estudantes e relatórios desde 2016. Atribuímos isso à implementação da Resolução CMES n.º 195/2016, que instituiu as primeiras diretrizes para a educação especial no município, cujo texto enfatiza a importância e a obrigatoriedade de manter esses arquivos na unidade de ensino (SERRA, 2016). No quadro 2, podemos visualizar melhor o número de estudantes matriculados na escola “Presença” entre 2014 e 2022.

Quadro 2 – Número de matrículas 2014-2022

ESTUDANTES MATRICULADOS EM	ENSINO FUNDAMENTAL	EJA DIURNO	EJA NOTURNO	ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO	POLO DE SURDEZ
2014	897	----	162	-----	-----
2015	785	----	-----	-----	-----
2016	744	----	-----	37	----- -
2017	778	----	-----	40	-----
2018	763	32	-----	29	-----
2019	802	55	-----	42	18
2020	823	55	-----	42	0
2021	826	26	-----	40	12
2022	826	43	-----	46	18

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP 2014-2022, 2022.

<sup>19</sup> Tentamos, sem sucesso, buscar o quantitativo de estudantes PAEE referentes a 2014 e 2015. A Secretaria de Educação não possui os dados por escola desse período. Também não conseguimos a informação via censo escolar, pois os dados do censo apenas estão disponíveis a partir de 2017.

A maior parte dos estudantes público-alvo da educação especial possui deficiência intelectual e autismo, mas também existem estudantes diagnosticados com surdez e com deficiência múltipla.

A escola constitui-se como polo de surdez desde 2019, portanto atua com uma sala de recursos para o atendimento aos estudantes de todo o município no contraturno de escolarização. Conforme podemos observar no quadro 2, ao longo dos anos, o número de matrículas oscilou entre 12 e 18 estudantes.

Sobre os docentes, ao longo dos anos, o número de professores efetivos aumentou, chegando a 60% do total em 2022. Desse modo, a rotatividade ainda é algo muito presente no cotidiano da escola. Todo início de ano letivo torna-se um eterno recomeço.

Podemos observar, no quadro 3, uma pequena diminuição no número de regentes de classe e simultaneamente o aumento de professores de educação especial, principalmente devido à aprovação das novas diretrizes da educação especial do município em 2022. É importante ressaltar que, em 2014 e 2015, os professores de educação especial trabalhavam no regime de itinerância, ou seja, atendiam duas escolas durante a semana. Nesta unidade de ensino, trabalhavam três vezes por semana.

Quadro 3 – Quadro de funcionários (docentes)<sup>20</sup>

ANOS	Professores do 1.º ao 5.º ano	Professores do 6.º ao 9.º ano	Professores do Projovem Turma multisseriada – EJA	Professores especialistas ed. especial (matutino)	Professores especialistas ed. especial (vespertino)
2014	27	29	8	1	1
2015	27	26	8	1	1
2016	22	18	-----	1	1
2017	22	20	-----	1	1
2018	23	22	1	2	3
2019	23	17	1	4	5
2020	22	24	1	4	6

<sup>20</sup> A partir de 2018, os professores dos anos finais (6.º ao 9.º ano) também passaram a atuar na turma da EJA – anos finais.

2021	22	26	1	4	6
2022	23	27	1	6	8

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados internos da escola, 2022.

É importante notar que o aumento do número de profissionais, principalmente aqueles ligados ao atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (quadro 3) não representou um aumento dos demais funcionários (quadro 4). A equipe gestora manteve-se praticamente estática<sup>21</sup>. De acordo com a Secretaria de Educação, a cada oito turmas, temos a atuação de um pedagogo e, a cada dez turmas, um coordenador de turno, ou seja, a única forma de quantificar os membros da equipe gestora é a quantidade de turmas regulares.

Quadro 4 – Quadro de funcionários (demais servidores)

ANOS	Diretor escolar	Pedagogos	Coordenadores	ASGs	Merendeiras	Portaria	Secretaria
2014	1	4	4	7	3	1	1
2015	1	4	4	7	3	1	1
2016	1	4	6	7	3	1	1
2017	1	4	6	7	3	0	1
2018	1	4	4	7	3	1	1
2019	1	4	4	7	3	0	0
2020	1	4	4	7	3	1	0
2021	1	4	6	7	3	1	1
2022	1	4	6	7	3	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP 2014-2022, 2022.

A tipologia da escola estabelece o trabalho de uma secretária escolar em regime de 40 horas semanais e quatro auxiliares, sendo dois em cada turno com regime de 30 horas semanais. No entanto, entre 2014 e 2018, havia apenas uma secretária. Entre 2019 e 2020, todos os processos administrativos ficaram a cargo da equipe gestora. Isso inclui censo escolar, históricos, declarações, escrituração de pautas, Bolsa-Família, atendimento ao público, entre outros. Somente em abril de 2021, foi enviada

<sup>21</sup> Todos os anos, a escola solicita, em virtude de suas especificidades, um terceiro coordenador de turno, porém foi atendida somente nos anos 2016, 2017, 2021 e 2022; em 2021, porém, somente depois do retorno presencial (mês de setembro).

uma nova secretária escolar que desenvolve o trabalho com o auxílio de uma estagiária de 25 horas semanais.

No quadro 5, elencamos os estudantes público-alvo da educação especial e, no quadro 6, os profissionais que atendem à modalidade. Ao apresentarmos os dados dessa forma, podemos observar que essa dinâmica acabou por criar uma equipe de profissionais tão grande ou ainda maior do que a equipe formada pelos professores regentes.

Quadro 5 – Número de estudantes público-alvo da educação especial

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL				
ANOS	ESTUDANTES AEE	ESTUDANTES SURDOS	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/AUTISMO/DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
2014	-----	-----	-----	-----
2015	-----	-----	-----	-----
2016	14	-----	-----	37
2017	25	03	-----	37
2018	15	03	-----	26
2019	18	05	-----	37
2020	0	03	01	38
2021	12	03	01	36
2022	18	03	-----	43

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP 2014-2022, 2022.

Quadro 6 – Número de profissionais da educação especial por área de atuação

ANOS	PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	PROFESSORES BILÍNGUES	PROFESSOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL	PROFESSORES AEE – POLO DE SURDEZ	CUIDADORAS	ESTAGIÁRIOS
2014	1	-----	-----	-----	-----	5
2015	1	-----	-----	-----	-----	5
2016	2	-----	-----	-----	-----	6
2017	2	2	-----	-----	-----	8
2018	3	2	-----	-----	-----	7
2019	4	3	-----	2	1	15
2020	4	3	1	2	1	0
2021	4	3	1	2	2	4
2022	6	3	-----	2	5	13

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados internos da escola, 2022.

Sobre os projetos institucionais, funciona, na unidade de ensino, desde 2011, o projeto “Sons da esperança”. É um projeto de ensino de música ministrado por uma professora de educação física. Nos primeiros anos, a professora era deslocada de suas funções para desenvolver o projeto. Desde 2017, devido à aposentadoria, continuou no projeto como voluntária. O projeto consiste em aulas de musicalização, coral, além de alguns instrumentos, tais como: violino, violão, flauta e percussão. O conselho de escola, além de ceder o espaço, auxilia na compra de materiais básicos. Após a aposentadoria da professora, não houve incentivo financeiro do órgão central para continuidade do projeto, e, dessa forma, a solução foi transformar o projeto em pessoa jurídica, única forma de participar de editais públicos para a contratação de professores. Com isso, atende em torno de cem estudantes, inclusive estudantes público-alvo da educação especial. Também conta, tal como a unidade de ensino, com um convênio com a Vara de Execuções Penais e Medidas Alternativas (Vepema). Esse convênio fornece mão de obra por meio de apenados que cumprem penas alternativas na escola.

Devido à experiência exitosa desse projeto, a unidade de ensino seguiu modelo semelhante e iniciou um Projeto de Ginástica Artística, por meio de outra professora de educação física, que tem experiência na área. Desde 2020 ela atende exclusivamente esse projeto, contemplando 60 estudantes da escola “Presença” e de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) próximo.

No entanto, não existe no âmbito da Secretaria de Educação uma diretriz que oriente essas iniciativas. A continuidade das ações depende da liberação do profissional pelo órgão central e depois de uma articulação do Conselho de Escola para conseguir recursos extraordinários. No ano letivo de 2020, o Conselho de Escola conseguiu, na Câmara de Vereadores do município, a liberação de uma emenda parlamentar para a compra de equipamentos de ginástica. E, em 2021, com o auxílio da associação de moradores, obteve, junto a prefeitura, a promessa de construção de uma sala apropriada para a prática esportiva.

Considerando as turmas de ensino fundamental anos iniciais, anos finais, Projovem, EJA, turmas de correção de fluxo (ciclos) e ainda o polo de surdez e dois projetos (Música e Ginástica Artística), essa ampla oferta traduz-se em importantes

possibilidades educativas, porém, em enormes dificuldades para a gestão da escola, em especial para os estudantes da educação especial, que permeiam todas essas ofertas de escolarização e projetos, demandando ainda mais atenção do poder público e da gestão escolar.

Após essas considerações, passamos a abordar uma questão metodológica mais específica da escola “Presença”. O pesquisador tem uma relação direta com a escola e faz parte da equipe gestora.

### 3.3 NÓS-PESQUISADOR

A princípio, temos uma questão-problema meramente metodológica: o pesquisador também faz parte da equipe de gestão escolar, especificamente na posição, ainda que provisória, de diretor escolar. A literatura sobre o tema é vasta, pois existem inúmeros trabalhos a respeito de diretores/professores que pesquisam suas práticas.

Nessa investigação, o pesquisador não está analisando algo que já esteja cimentado, estabelecido, em curso. Suas convicções e práticas fazem parte da pesquisa. O afastamento, tão difundido na ciência, mostra-se, de maneira geral, inócuo nessa configuração. Partindo dos escritos de Elias (1998), objeto e sujeito confundem-se em nossa pesquisa. Procuramos na literatura exemplos de pesquisas (feitas por diretores/professores) que se aproximassem dessa ideia. Encontramos alguns elementos para o diálogo em pesquisas que utilizaram metodologias autobiográficas.

Ferreira Filho (2016, p. 41) utiliza a autobiografia como recurso metodológico para expressar essa proximidade: “Eu diretor – autor/ator – olho para minha prática no chão da escola e procuro entender como me constitui no diretor que sou [...]”. O autor, ao escrever sobre sua vida como estudante e depois como professor, revisou e contextualizou a escola ante sua trajetória, buscando elementos que dialogassem com sua prática profissional na qualidade de diretor escolar. Nesse caminho, dialoga com grandes temas ligados à gestão da escola, tais como a gestão democrática, a qualidade do ensino e a participação da comunidade. No entanto, ao reconstituir suas memórias e ao revelar seus percalços, percebemos que a escola e seus contextos foram mostrados para ilustrar uma ascensão pessoal.

De professor para Diretor de Escola foi um salto, embora conquistado, ímpar e ao mesmo tempo grandioso. É grandioso porque rompeu com a regra, fez do filho de barbeiro, um estudante universitário, e não de uma universidade qualquer; fez igualmente dele, um professor e o fez Diretor de Escola que sou (FERREIRA FILHO, 2016, p. 215).

Desse modo, a aproximação proposta por Ferreira Filho (2016) evidencia um viés mais focado em sua personalidade, da forma como suas ações singulares interferiram no cotidiano escolar.

Sudan (2005), ao pesquisar a formação de professores, entende que o conhecimento produzido pelas próprias práticas demonstra um olhar mais específico sobre seus dilemas e inquietações. Para isso, fez uso de metodologias ligadas à autobiografia. Em seu trabalho, utilizou o termo professor-pesquisador<sup>22</sup> para expressar a aproximação com seu objeto de pesquisa. Para Sudan (2005), a pesquisadora confunde-se com o objeto de estudo, uma vez que o objeto se constitui como a própria prática docente. Elias (1998) nos adverte que essa questão é desafiadora, visto que

[...] aqueles que estudam algum aspecto dos grupos humanos é a de como manter seus dois papéis, de participantes e de pesquisadores, clara e consistentemente separados e, enquanto grupo profissional, estabelecer em seu trabalho a incontestável predominância do último (ELIAS, 1998, p. 126).

Diferentemente das pesquisas de Ferreira Filho (2016) e de Sudan (2005), a nossa não é autobiográfica, pois nossa preocupação não é narrar a própria história. Não estamos interessados em analisar todos os nossos processos de gestão ou aquilo que nos constitui como gestores. Ao longo da pesquisa, acabaremos por fazê-la, mas, sob outro viés, aquele focado nas trajetórias dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, tal como o olhar dos autores em tela, o nosso não é de um observador, porque fazemos parte desse processo e nossas ações como gestores acabam por modelar, de certa forma, as trajetórias escolares desses sujeitos.

Nesse ponto, concordamos com Ferreira Filho (2016, p. 38), ao afirmar que “[...] outra coisa bem diferente é você olhar este objeto sem se distanciar dele, olhá-lo de dentro, olhar sendo parte dele, conhecendo e convivendo com todos os atores do processo que o faz ser o que ele é [...]”.

---

<sup>22</sup> Segundo Sudan (2015), termo cunhado com base nos estudos de Zeichener (1993, 1995, 1997, 1998), Pimenta (2002) e Mizukami (2000).

Voltando ao ponto de discordância de Ferreira Filho (2016), enquanto o autor põe sua trajetória pessoal no centro de seu estudo, não acreditamos em uma gestão focada na figura do diretor escolar, tampouco em modelos gerenciais que visem à qualidade na educação nos moldes neoliberais. Em nossa concepção, a gestão da escola é exercida de forma plural, democrática, quando todos que a compõem estão voltados para a superação das profundas desigualdades vivenciadas por nossos estudantes (ALVES, 2009; PARO, 2016a).

A dura realidade que vivenciam as escolas públicas em nosso país contribui para considerar tal definição uma utopia. No entanto, mesmo sabendo das dificuldades para a aplicabilidade dessas ideias, compreendemos que a demarcação desses princípios no dia a dia escolar torna o papel da gestão mais amplo, socialmente referenciado. Interessam-nos a processualidade e a busca pelos elementos que contribuem para o fortalecimento dos processos de gestão. Entre esses elementos, o papel do diretor é extremamente importante, mas ele é somente um vetor a ser analisado. A gestão escolar democrática pressupõe professores, coordenadores, pedagogos, conselho de escola, estudantes e, por fim, a comunidade.

De acordo com Paro (2016a, p. 29): “O que se pretende dizer é que a tal democratização jamais terá consistência se for apenas ‘delegada’ pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil como sujeito social”.

Sendo assim, nossa pesquisa visa à processualidade da gestão da escola “Presença” na interdependência com a educação especial. Tais processos envolvem todos os atores da escola. Assim sendo, fazer parte dessa equipe de gestão não significa desvirtuar aquilo a ser pesquisado, mesmo porque acreditamos que toda pesquisa acaba por expressar um pouco daquele que se constitui pesquisador. Segundo Velho (2004, p. 129):

‘A realidade’ (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Nessa perspectiva, compartilhamos também das ideias de Primo Levi (2017), um químico judeu de origem italiana que teve a vida marcada pela ascensão do nazismo. Sobreviveu ao campo de concentração de Auschwitz e contou suas experiências em diversos livros. No livro intitulado “O sistema periódico”, Levi (2017, np), oferece-nos um retrato instigante sobre seus escritos:

[...] Neste momento, o leitor já se terá apercebido há algum tempo de que isto não é um tratado de química. A minha presunção não chega a tanto. *Ma voix est faible, et même un peu profane*. Não se trata sequer de uma autobiografia, senão nos limites parciais e simbólicos em que é autobiográfico todo e qualquer escrito, aliás, toda e qualquer obra humana; mas de qualquer modo, é uma história. É ou quereria ser, uma micro-história, a história de um ofício e das suas derrotas, vitórias e infelicidades, que desejamos contar quando sentimos que está próxima a conclusão do círculo da nossa própria carreira e a arte já não é longa [...].

Assim como Levi (2017) e Velho (2004), entendemos que não existe escrita desvincilhada do autor, tudo que é escrito, por mais rigor científico e distanciamento, carrega a marca do pesquisador. Não existe um sem o outro.

Sendo assim, interessa-nos as conexões entre eles, as interdependências entre pesquisador e pesquisa. De acordo com Pinel (2003, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 24), “[...] são os contornos do vivido e da experiência que dão sentido aos modos de ser-sendo-pesquisador”.

O entrelaçamento entre pesquisador e pesquisa configura-se, então, como a técnica da observação participante. Segundo Michel (2015, p. 85), essa técnica pressupõe que

[...] o observador participe, incorpore-se a comunidade ou grupo ou realidade estudada. Nessa forma de observar, o pesquisador consegue conquistar a confiança do grupo, facilitando a obtenção de dados; entretanto, corre o risco de perder a objetividade na análise, como de influenciar o comportamento do grupo, de confundir-se com ele, e assim, dar respostas subjetivas para o problema de pesquisa.

A opção por esse tipo de observação atende a nossos anseios relacionados ao distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, ultrapassando antigos esquemas positivistas que difundiram a ideia de que a aproximação entre pesquisador e pesquisa poderia invalidar os resultados.

Nesse sentido, Elias (1998, p. 25), ao escrever sobre o ofício do sociólogo, ofereceu-nos algumas pistas: “[...] participam dos fatos que estudam, estando pessoalmente expostos aos perigos que os objetos de seu estudo representam para eles. É compreensível, portanto, que em seu campo prevaleça uma abordagem mais envolvida”.

Essa abordagem mais envolvida, característica das pesquisas na área das ciências sociais, sempre foi muito combatida por aqueles que não enxergam cientificidade nesse tipo de pesquisa. Atualmente, em pleno século XXI, deveríamos conseguir enxergar outras possibilidades epistemológicas (SANTOS, 2009). No entanto, a ciência, de forma geral, ainda está atrelada ao paradigma da modernidade, isto é, aquele que busca uma verdade paradoxalmente definitiva. Elias (1998) compreende a busca pelo conhecimento e os papéis dos sujeitos sociais de forma ampla, por meio de uma metodologia aberta a novos saberes e diálogos, superando essa visão positivista da pesquisa social. De acordo com o autor:

As ciências sociais, entretanto, diferentemente das naturais, preocupam-se com as associações de pessoas. Aqui, de alguma forma, as pessoas defrontam-se consigo mesmas; os ‘objetos’ são também os ‘sujeitos’. A tarefa dos cientistas sociais é pesquisar e fazer as pessoas entenderem os padrões que formam quando juntas, a natureza e a configuração mutante de tudo que as liga. Os próprios pesquisadores fazem parte desses padrões. Não podem evitar vivenciá-los, diretamente ou por identificação, porque deles participam; e quando maiores as solicitações e as tensões a que eles e seus grupos estão submetidos, mais difícil lhes é realizar a operação mental que fundamenta todas as buscas científicas: alienar-se do papel de participante imediato e da perspectiva limitada que isso oferece (ELIAS, 1998, p. 120-121).

Para Elias (1998), o cientista social deve buscar o equilíbrio entre envolvimento e distanciamento. Vale a pena ressaltar que a palavra alienação na obra eliasiana tem um significado diferente de sua apropriação pelos autores da tradição marxista. Ele entende a alienação como distanciamento. Na eterna busca pelo conhecimento, o cientista social aproxima-se do objeto para vivenciá-lo. Esse processo traz à tona situações extremamente potentes para a construção do conhecimento. Apenas distanciar-se e alienar-se seria limitar a multiplicidade de caminhos que o conhecimento percorre.

Ao analisar de forma processual, Elias (1998) busca demonstrar que o exercício do envolvimento e o da alienação são interdependentes. Constituem abordagens

diferentes, porém conectadas. Em síntese, durante a pesquisa ocorrem os dois momentos, aqueles de maior envolvimento e outros de maior alienação. Os dois processos estão interligados e são salutares para o desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa acaba por se constituir nas inter-relações sociais, nas aproximações entre o pesquisador e seu objeto de estudo. As ações individuais não são apartadas das determinações sociais, assim como as ações do pesquisador/gestor não são apartadas de seu objeto de estudo e todos os atores sociais que as compõem.

Ou seja, ao buscarmos a compreensão da processualidade entre o pesquisador e a pesquisa, abandonando as dicotomias de causa e efeito e partindo do princípio de que pode não fazer sentido o distanciamento entre os dois, buscamos situar pesquisador e pesquisa em uma espécie de rede, na qual o fluxo do conhecimento perpassa as mais diversas direções.

Dessa maneira, a sociologia de Elias (1998) ajuda-nos a compreender melhor o título dessa seção. Poderíamos ter colocado eu-pesquisador numa clara referência à figura do diretor escolar. A opção pelo pronome “nós”, além de referenciar nossa opção teórica, constitui o alicerce para a superação da questão metodológica desenhada aqui. Concebemos a gestão escolar por meio de todos os atores envolvidos no processo. Em “Introdução à sociologia”, Elias (2018, p. 16) aponta a forma como enxergamos as estruturas sociais:

[...] cada uma de nós pertence a esses indivíduos – é isso que significam as expressões ‘a minha aldeia, a minha universidade, a minha classe, o meu país’. Ao nível de uma linguagem cotidiana, tais expressões são perfeitamente usuais e inteligíveis. No entanto, se quisermos pensar de um modo científico, geralmente esquecemos que é possível designar essas estruturas de ‘minha’, ‘dele’, ‘nossas’, ‘vossas’, ‘deles’. Em vez disso, referimo-nos habitualmente a essas estruturas como se elas existissem não só acima e para além de nós mesmos, mas também acima e para além de qualquer pessoa. Neste tipo de pensamento, parece evidente que o ‘eu’ ou ‘os indivíduos particulares’ estão de um lado, havendo do outro lado a estrutura social, o ‘meio ambiente’ que me rodeia, a mim e aos outros ‘eus’.

Para Elias (2018), essas estruturas passam por um processo de desumanização, uma vez que as enxergamos apartadas dos seres que as constituem. Inserir a questão

linguística nessa análise, avaliando a força dos pronomes “eu”, “nós”, “meu”, “seu”, contribui para melhor representação das construções sociais humanas.

Kuper (2018), ao pesquisar o uso dos pronomes pessoais nos testemunhos de europeus no início do século XX, identificou que os relatos carregados de traumas vivenciados por essas pessoas, quer nos campos de concentração, quer nas grandes migrações, devido às guerras, são potencializados pelo uso dos pronomes pessoais. Afinal, existe uma diferença abissal entre o relato de um pesquisador sobre os horrores da guerra e de alguém que sofreu esses horrores. A autora, apoiada em Graham (2003)<sup>23</sup>, assim observou:

Así, el “yo” que cuenta la historia, nunca equivale al “yo” al que le pasaron las cosas más terribles. Esto se debe a que el uso del “yo” remite a una capacidad de agencia (agency), y que la persona que vivió esta experiencia nunca la tuvo. Así, quien da el testimonio debe permanecer fuera de sí mismo, como si los eventos le hubieran pasado a otra persona (KUPER, 2018, p. 154).

Em outras palavras, acreditamos que a utilização do termo “nós” possa enriquecer os relatos sobre a dinâmica da equipe gestora da escola “Presença”, evidenciando não somente uma narrativa senão as emoções dos sujeitos que compõem essa figuração. Nesse sentido, ainda que de forma esquemática, nossa intenção é realizar a narrativa de nossas ações na qualidade de gestores escolares, com foco na educação especial e em nossos objetivos de pesquisa. Diferentemente das histórias de Ferreira (2016) e Sudan (2017), nossas histórias não são exploradas para a reconstituição de nossos saberes como gestores.

Vamos tratar a gestão da escola “Presença” sempre no plural, constituída pelos diversos membros da comunidade escolar: diretor, coordenadores, pedagogos, conselho de escola, entre outros. Assim, propomos um estudo orientado por uma visão de gestão não centrada na figura do diretor escolar e certos de que é possível uma análise científica da realidade social dentro de um cenário tão próximo do pesquisador. Além disso, a evidente aproximação entre pesquisador e objeto de

---

<sup>23</sup> Tradução: “Assim, o ‘eu’ que conta a história, nunca se iguala ao ‘eu’ a quem as coisas mais terríveis aconteceram. Isto se deve porque o uso do ‘eu’ se refere a uma capacidade de agência, e que a pessoa quem viveu essa experiência nunca teve. Assim, quem dá o testemunho deve permanecer fora de si mesmo, como se os eventos tivessem acontecido com outra pessoa” (KUPER, 2018, p. 154).

pesquisa não se constitui como um empecilho à investigação. Pelo contrário, acreditamos que as interdependências entre equipe gestora e estudantes público-alvo da educação especial são primordiais para o entendimento do processo.

Dessa forma, passamos, agora, a discutir os procedimentos metodológicos para a elaboração desta pesquisa.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A perspectiva metodológica desta pesquisa está delineada como estudo de caso, constituindo-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Com base nos objetivos deste projeto, trata-se do método mais apropriado, visto que

[...] consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais. Trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser o estudo de uma *unidade*, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto (MICHEL, 2015, p. 53).

Compreendemos que esse tipo de pesquisa vai ao encontro das proposições estabelecidas, uma vez que os fatos/situações e fenômenos sociais são esmiuçados no próprio contexto, mas correlacionados com o devir social, pois entendemos que o microcosmo não está dissociado do macrocosmo.

No entanto, levando em conta o contexto de intensa aproximação do pesquisador com a pesquisa, nosso estudo de caso aproxima-se do método etnográfico. De forma genérica, de acordo com Michel (2015, p. 75):

Trata-se da observação participante, sistemática de um determinado grupo social, de uma interação social intensa entre o pesquisador e o grupo pesquisado, com o propósito de conhecer e levantar seu sistema de significados, valores, formas de aprendizado e convivência [...].

O senso comum associa estudos etnográficos àqueles antropólogos que estudam sociedades tribais, isoladas do mundo. Em outras palavras, os primeiros estudos etnográficos estavam ligados ao exótico.

Nossa proposta é estudar a instituição escolar como figuração social, ou seja, estudar o familiar (VELHO, 2004). Acreditamos que encontraremos uma dificuldade maior, pois o que é familiar precisa de um cuidado especial, principalmente nos assuntos que remetem à participação do pesquisador no dia a dia da pesquisa.

Dessa forma, concordamos com Larchert (2017, p. 126), quando ela diz que essa

[...] inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher [...].

Ainda segundo Larchert (2017), existem três procedimentos metodológicos importantes para a pesquisa de tipo etnográfica: a observação, as informações e a singularidade.

Nesse contexto, nosso estudo de caso de tipo etnográfico utilizou, apoiado nos estudos de Larchert (2017), metodologias que nos possibilitaram viabilizar a congruência das observações, das informações obtidas e das singularidades. Lembramos que tais singularidades nunca foram pensadas por si mesmas, pois, conforme já demonstramos por meio da sociologia figuracional, tais singularidades estão sempre inter-relacionadas.

Uma questão que não podemos perder de vista refere-se aos resultados da nossa pesquisa. Concordamos com a análise de Jardim (2013, p. 7230), a saber:

A pesquisa de campo deve transformar o etnógrafo. Se não se vive uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, o longo trabalho de campo e a análise qualitativa não fazem sentido

Em outras palavras, essa pesquisa transformou as concepções do pesquisador. Também é necessário lembrar que “[...] não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada” (HOBBSAWM, 1998, p. 206).

No desenvolvimento deste estudo, recorreremos à observação participante já tratada no subcapítulo anterior, análise documental, a grupos focais, a entrevistas e à análise de conteúdo. De acordo com Michel (2015, p. 65), a análise documental consiste em consultar “[...] documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”.

No contexto dessas tarefas, a entrevista tem papel fundamental na pesquisa educacional, e a realidade da escola pública, segundo Romanelli (1998), produz muitos registros oficiais – planos de ensino, planos de vivência, atas de conselho de escola, leis e portarias oriundas do órgão central –, mas, no cotidiano escolar, tais documentos estão difusos. A prática pedagógica não reflete as orientações e determinações impostas nesses registros. Isso se torna ainda mais evidente no que tange à educação especial; por isso, o procedimento da entrevista tem papel fundamental. Para Romanelli (1998), o conhecimento produzido por meio das entrevistas transforma o estranho em familiar mediante as trocas sociais.

Para Bardin (2010, p. 89), a entrevista é uma técnica bastante específica, pois

[...] lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade. encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz ‘Eu’, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.

Assim, podemos compreender que as entrevistas, além de serem primordiais em nossa pesquisa, servirão como contraponto diante dos registros oficiais produzidos pela escola ou para ela. Ainda assim, Bardin (2010) nos chama a atenção para o imenso grau de subjetividade dessa técnica. Por isso, recorreremos à tradição histórica para compreender algumas questões inerentes às entrevistas. Inspirados por Farge (2011), podemos classificar uma entrevista como o registro de um testemunho. Mas a própria autora se pergunta sobre a possibilidade de uma reconstrução histórica cimentada pela “fala” das entrevistas: “O surgimento do vestígio oral nos documentos históricos provoca muitas vezes surpresa e desordem no espírito do historiador, pois a ordem das palavras não está forçosamente do lado da linearidade e da estrutura lisa” (FARGE, 2011, p. 63).

Na reflexão de Farge (2011), não cabe somente ao ofício do historiador, pois muitas pesquisas na área das ciências humanas optam por contextualizar seus objetos de estudo, observar suas temporalidades, algumas mais recuadas no tempo, outras mais contemporâneas. Independentemente da escolha, dos testemunhos, a fala transfigurada em entrevista, com toda a sua inerente subjetividade, pode causar desordem ao pesquisador, por vezes desconstrói suas hipóteses de pesquisa. Tal como descreve Romanelli (1998, p. 128),

[...] o encontro que ocorre na situação da entrevista é marcado por emoções e sentimentos que emergem no decorrer dessa relação e suscitam reações afetivas no investigador que deve registrar, na exposição de seus dados, a irrupção das emoções do outros e também as suas.

Grosso modo, as emoções relatadas por Romanelli (1998) ou a desordem citada por Farge (2011) nos ajudaram a compreender a importância das entrevistas para a elaboração de nosso estudo de caso. Elas provocaram desordem em nossos pressupostos, nossos sentimentos e emoções e suscitaram outras e potentes questões no decorrer do processo de pesquisa.

Na primeira etapa, ainda em dezembro de 2021, foi realizado um grupo focal. Estavam presentes as coordenadoras e as pedagogas dos dois turnos, com três professores de educação especial do turno matutino e uma do turno vespertino.

A técnica da entrevista por meio do grupo focal é caracterizada pela participação de

[...] seis a 15 integrantes, porém para a determinação da quantidade de participantes se deve considerar os objetivos do estudo. O tempo de duração do encontro não deve ultrapassar de uma hora e meia a duas horas, para evitar prejuízo em função do cansaço e desgaste mental, pois este tempo possibilita a discussão das ideias sem levar à exaustão (CHIESA; MELO; MAZZA, 2009, p. 184).

Como aspecto positivo, temos a possibilidade da troca entre os participantes, bem como o surgimento de potentes e novas vertentes de informações para o âmbito da pesquisa. Segundo Gomes (2005), os grupos focais precisam da figura de um organizador, que deve realizar as perguntas com base em um roteiro preestabelecido

e um observador que deve ficar atento aos gestos e expressões dos participantes durante a entrevista.

As perguntas, elaboradas semanas antes, estavam focadas nos processos de gestão da escola em relação aos estudantes público-alvo da educação especial, mas, ainda, considerando o investimento público como algo mais ligado ao financiamento. Posteriormente, nossos dados e os prazos desta pesquisa nos levaram para outro caminho, rumo ao conceito de investimento político em educação especial.

Basicamente, os participantes desse grupo focal desconheciam quais eram os recursos financeiros que o poder público destinava aos estudantes PAEE e apontaram que a escola possuía um olhar mais sensível em relação a esses estudantes.

Os membros da equipe gestora que ali estavam, reclamavam da falta de estrutura para o retorno presencial dos estudantes em setembro de 2021, e isso ficou bastante evidenciado durante a resposta da questão n.º 2 (Existem duas dimensões da gestão de uma escola: a administrativa e a pedagógica. Como essas dimensões são trabalhadas na unidade de ensino?). Na concepção dos participantes, a equipe gestora estava mergulhada na dimensão administrativa, deixando de lado a pedagógica. Uma das coordenadoras chegou a dizer que se sentia “sufocada” (GRUPO FOCAL, 2021).

Ainda em dezembro de 2021, foi realizada a segunda etapa do grupo focal, agora com pais e/ou responsáveis de estudantes público-alvo da educação especial. As perguntas elaboradas (APÊNDICE D) convergiam para mensurar o trabalho realizado pelos professores no dia a dia.

Muitos pais não compareceram ao grupo focal. De 12 familiares convidados, seis de cada turno, compareceram quatro familiares: três do turno matutino e um do turno vespertino.

Ainda assim, foi significativo. Talvez a questão mais marcante tenha sido o fato de pelo menos três familiares desconhecerem os profissionais que atendem o estudante. O desconhecimento sobre a organização da escola foi evidente.

Percebemos que os entrevistados reconhecem o importante papel da escola, mas não souberam informar quais investimentos poderiam ser feitos para a melhoria da qualidade do ensino.

Pelo menos duas mães apontaram que a existência de uma cuidadora representou melhoria para seu(sua) filho(a). Não que o cuidar não seja importante para os estudantes público-alvo da educação especial, mas o que nos chamou atenção foi a ausência de pais detalhando o processo de escolarização, falando do trabalho do professor especialista e/ou regente.

Após esses grupos focais, foram realizadas entrevistas individuais. Essas entrevistas ocorreram entre março e agosto de 2022. Foram entrevistados um professor de educação especial do turno vespertino que não pôde compor o grupo focal, duas pessoas que trabalham da gerência de educação especial, uma representante do Conselho Municipal de Educação, uma representante do coletivo “Mães eficientes somos nós”, além do novo diretor escolar.

Nesse processo, surgiram algumas inquietações, principalmente acerca dos documentos elaborados pelo município para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial e o papel do coletivo de mães na efetivação dos direitos dos estudantes. Isso foi possível porque elaboramos perguntas mais direcionadas a cada entrevistado (APÊNDICES C, D, E, F, G), sempre tentando dialogar com os investimentos públicos e com as questões micropolíticas que envolvem a gestão da escola, da Secretaria de Educação e das famílias dos estudantes.

Na terceira etapa, que se constituiu em paralelo com a segunda, debruçamo-nos sobre uma pesquisa documental. A começar pelas Resoluções do Conselho Municipal de Educação que regem a educação especial no município, além das metas do Plano Municipal de Educação.

Seguindo o fluxo em direção à escola, analisamos o projeto político-pedagógico da escola – instrumento que está no centro de qualquer gestão democrática (PARO, 2016a, 2016b). Buscamos documentos referentes às ações do conselho de escola.

Por fim, o diário de bordo do pesquisador/ex-diretor escolar também fez parte da coleta de dados para esta pesquisa. Acreditamos que tais documentos produzidos no âmbito da escola nos ofereceram um panorama não somente dos processos de gestão da Educação Especial senão dos recursos destinados a esses estudantes.

Na quarta etapa, confrontamos os dados obtidos e realizamos inferências com a legislação vigente, no intuito de compreender melhor esses processos, com base na sustentação teórica da sociologia figuracional de Norbert Elias.

## **4 O QUE OS MARCOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DA SERRA NOS DIZEM SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O INVESTIMENTO PÚBLICO/POLÍTICO?**

Considerando como exemplos de investimento público/político em educação especial, elementos como os recursos financeiros destinados às unidades de ensino, à contratação de professores e profissionais de apoio, à formação continuada dos profissionais, às ações das equipes gestoras e outras questões, realizamos uma análise dos documentos legais do município em torno da Educação Especial.

Nossa tarefa consistiu em demonstrar a processualidade existente entre o Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025) e as três Resoluções do Conselho Municipal de Educação que tratam da educação especial (Resoluções n.ºs 193/2014, 195/2016 e 203/2022).

Também tentamos estabelecer conexões entre esses marcos legais e uma série de entrevistas realizadas no Conselho Municipal de Educação, na Gerência de Educação Especial de Serra (GEE) e o coletivo “Mães eficientes somos nós”.

O recorte temporal desta pesquisa corresponde justamente ao período de vigência desses documentos (2014-2022). Eles expressam a perspectiva inclusiva adotada pelo município, direcionada aos estudantes público-alvo da educação especial e também acabam por propor e direcionar os investimentos na área.

### **4.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA (2015-2025)**

A Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabeleceu, em seu art. 8.º, que os entes federados deveriam elaborar seus planos de educação, estabelecendo conexões com o plano nacional (BRASIL, 2014). Desse modo, estados e municípios tiveram um ano para criar e/ou adequar os planos já existentes.

Diante da força da lei, o município da Serra também elaborou seu PME, com validade por dez anos. Ao serem postos em perspectiva, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE) e o Plano Municipal de Educação de Serra são muito parecidos. São compostos de 20 metas. Como nosso

foco é a educação especial, reproduzimos a meta n.º 4 desses planos, conforme podemos observar no quadro 7.

Quadro 7 – Meta n.º 04 (PNE/PEE/PME)

	PNE	PEE	PME
META n.º 04	Universalizar à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Universalizar à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Universalizar à população de 4 a 17 anos o atendimento escolar aos (às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e nas salas de recursos multifuncionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNE, PEE e PME, 2022.

A meta é a mesma em todos os planos, no entanto existe algo que precisa ser demarcado no Plano Municipal de Educação de Serra: a ausência da palavra “preferencialmente”.

Em nossa revisão de literatura, percebemos que o trabalho de Curitiba (2020) levanta essa questão. Segundo a autora, existe uma repetição sistemática desse termo na legislação ligada ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, quais os motivos que levaram o município da Serra a caminhar na contramão do sistema?

Acreditamos que a ausência desse termo está ligada a uma resistência do Conselho Municipal de Educação de Serra, dos membros que compõem as equipes diretivas da

Secretaria de Educação em direcionar os estudantes com deficiência para o atendimento em instituições privadas especializadas. Além disso, temos as pressões populares exercidas pelo coletivo “Mães eficientes somos nós”.

De qualquer forma, o PME acaba por direcionar todo o montante de recursos que forem destinados ao cumprimento da meta n.º 4 para instituições públicas geridas por gestores públicos.

O município oferta, em suas unidades, o atendimento educacional especializado para todos os estudantes da rede. Não existe, até o momento desta escrita, convênios ou acordos que direcionem recursos para tais instituições.

Em nossa análise, é uma garantia que os recursos da educação serão utilizados no fortalecimento da gestão pública.

Já em relação ao Plano Nacional e Estadual, o movimento de transferir ou terceirizar (OLIVEIRA, 2016), o AEE para essas instituições é bem nítido nas submetas. Por exemplo, a submeta 4.17 do PNE diz que as parcerias com instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos devem

[...] promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (BRASIL, 2014).

O mesmo documento, mas na submeta 4.18, ressalta que o Estado pode

[...] promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (BRASIL, 2014).

Pesquisadores ligados ao financiamento (FRANÇA, 2014; OLIVEIRA, 2016; SOUZA; PRIETO, 2020) são extremamente críticos a respeito do tema. Sabemos que essas parcerias e convênios direcionam grandes volumes de recurso público para

instituições privadas com e sem fins lucrativos que não são auditadas pelos órgãos de controle (OLIVEIRA, 2016).

Ainda assim, o processo é complexo. O texto da meta n.º 4 do Plano Municipal de Educação, como dissemos anteriormente, não utiliza o termo “preferencialmente”. Suas submetas vão na contramão do Plano Nacional e Estadual, ao excluírem acordos com instituições especializadas. No entanto, de forma contraditória, a meta 4.23 no PME traz o seguinte texto: “concretizar, por meio de convênios com órgãos governamentais ou não, serviço de apoio na escola para atendimento aos(às) estudantes da rede municipal de ensino, público-alvo da educação especial” (SERRA, 2015).

Essa contradição pode ser explicada à medida que compreendemos como os gradientes de poder impostos pelas instituições comunitárias e/ou filantrópicas sem fins lucrativos são amplos. Mas, de certa forma, foram parcialmente suprimidos no Plano Municipal de Educação. Esse equilíbrio de poder entre as forças ligadas às instituições filantrópicas e aqueles partidários de uma escola pública gerida por agentes públicos acaba por moldar o desenvolvimento da educação especial no município.

Já existe, como veremos mais adiante na análise das Resoluções ligadas à educação especial, uma longa caminhada pautada no investimento nas escolas da rede. Os únicos documentos municipais que versam sobre convênios e acordos com instituições especializadas são a Resolução CMES n.º 193/2014 e a própria submeta 4.23 do PME. Esses documentos são datados, respectivamente, de 2014 e 2015. Não existe menção a esses convênios nas legislações posteriores. Isso nos leva a entender que também se trata de um amadurecimento sobre a utilização dos recursos públicos por parte dos gestores municipais.

Apesar dessa eventual tendência de poder para os partidários da escola de gestão pública, Elias (2018) nos mostra que essas configurações são tênues e o jogo pode mudar, dependendo das relações de força que os indivíduos estabelecem uns com os outros.

Para além dessa contradição, precisamos voltar nossas atenções para a meta 4.20, que se constitui extremamente importante para nossa pesquisa, quando define a implantação de unidades de ensino de referência. É indicativo dessa meta:

[...] implantar Unidades de Ensino de Referência para o atendimento do estudante (a) surdo/deficiente auditivo, garantindo a formação bilíngue da comunidade escolar por meio da oferta de Libras como componente essencial do currículo, de acordo com o Decreto n.º 5626/2005, assegurando a atuação de professores surdos nestas Unidades de Ensino (SERRA, 2015).

Com o indicativo dessa meta, o Sistema Municipal de Educação da Serra, em 2018, iniciou, na escola “Presença”, a instalação do polo de surdez. Entretanto, essa discussão terá maior aprofundamento no próximo capítulo.

#### 4.2 RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 193/2014

Os marcos legais elaborados pelo município da Serra sobre a educação especial na perspectiva inclusiva<sup>24</sup> se constituem basicamente em três documentos: a Resolução CMES n.º 193/2014, a Resolução CMES n.º 195/2016 e a Resolução CMES n.º 203/2022.

A primeira resolução regulamenta a oferta de educação especial no município, numa tentativa de consolidar a perspectiva da inclusão na legislação municipal.

Em relação aos objetivos, a Resolução CMES n.º 193/2014 é um espelho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e ambas procuram “[...] assegurar da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008; SERRA, 2014).

Para a execução desse objetivo, a Resolução CMES n.º 193/2014 propõe diversas questões sensíveis em relação aos estudantes com deficiência, tais como: acesso,

---

<sup>24</sup> A Resolução CMES n.º 195/2016 informa que os documentos relativos à educação especial no município remontam a 1995. Assim sendo, optamos pelos documentos após 2008, a fim de acompanhar as mudanças legislativas municipais no que concerne ao cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Vale lembrar que deliberadamente excluímos de nossa análise o Caderno Pedagógico de Educação Especial (CMEI) de 2017, uma vez que os estudantes matriculados na escola “Presença” cursam o ensino fundamental.

oferta, transversalidade da modalidade, utilização de metodologias diferenciadas, articulação intersetorial, acessibilidade arquitetônica e de transporte.

Para além disso, o documento dedica um capítulo ao atendimento educacional especializado, ressaltando que:

**Art. 10** O Atendimento Educacional Especializado - AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria unidade de ensino ou em outra unidade de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SERRA, 2014).

Como podemos observar, a estrutura para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial foi pensada primordialmente no contraturno da escolarização. No art. 11, o documento traz como primeiro critério para a utilização desses espaços de aprendizagem o laudo médico:

**§ 1º** Para o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, deverão ter laudo de um médico especialista, contendo o CID e a descrição de sua deficiência (SERRA, 2014).

No caso de inexistência do laudo, depois de uma avaliação pedagógica, o estudante ainda pode ser atendido, desde que a família providencie o laudo no prazo de 30 dias. Desse modo, o que define o sujeito com deficiência? De acordo com a Resolução CMES n.º 193/2014, o laudo médico, ou seja, seu diagnóstico.

Para Vasques (2015), diagnosticar é sobretudo “[...] decidir sobre normalidade e patologia. É novamente a medicina que, primeiramente, lida com essa questão e, para preservar a vida, decide sobre estados mórbidos, estabelecendo diferentes gradações para com a saúde” (VASQUES, 2015, p. 53).

Vasques mergulha em autores ligados à filosofia para dizer que o diagnóstico de crianças com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) acaba por criar um prognóstico que molda o trabalho educativo, criando limites, tetos de aprendizagem. A autora utiliza o termo “escudo”.

Com essa alegoria, a autora, por meio da obra de Humberto Eco (2010), informa-nos que o diagnóstico transformado em escudo impossibilita o reconhecimento das infinitas possibilidades educacionais dos sujeitos em questão.

Escudo implica um modelo descritivo circular, fundado numa ordem reconhecida e definida: uma essência. Diagnosticar, nessa perspectiva, implica encaixar em classes e subclasses que precedem os sujeitos ou as categorias a serem registradas sobre tal estrutura [...] (ECO, 2010 *apud* VASQUES, 2015, p. 55).

Cria-se, então, um ser e sua essência imutável, os olhos da sociedade. A criança/estudante passa a ser reconhecida mediante sua deficiência/diagnóstico: o(a) autista, surdo(a), cego(a), entre outros.

Como tal, esse diagnóstico e essa essência limitam seu desenvolvimento, condenando esses sujeitos ao ostracismo. Superar a lógica do escudo, deixando de enxergar o diagnóstico como um limitador, é o primeiro passo para o rompimento desse estigma.

Superar essa visão médica sobre o processo de constituição dos sujeitos está na ordem do dia para os profissionais da educação. Mas, como alerta Vasques (2015, p. 58), “[...] o diagnóstico dá-se nessa zona de risco e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio”.

É necessário interpretar os sujeitos e suas interdependências, compreender a relação complexa com aquilo que se pretende ensinar e o que é aprendido, além dos diferentes caminhos desse aprendizado, ou seja, precisamos vislumbrar a existência de uma relação processual.

Repetir o modelo médico nas instituições de ensino acaba por não estabelecer os princípios daquilo que entendemos por educação inclusiva.

Nesse sentido, porque a Resolução CMES n.º 193/2014, apesar de suas aproximações com a Política Nacional de 2008, foca tanto a perspectiva médica para a definição dos sujeitos a serem atendidos nas salas de recurso multifuncionais?

Acreditamos que prevaleceu o princípio da economicidade nesse caso, pois restringir e vincular o atendimento a entrega de um laudo médico acaba por dificultar o acesso ao atendimento dos estudantes com deficiência nos estabelecimentos de ensino municipais. Afinal, a espera por médicos especialistas no Sistema Único de Saúde é tradicionalmente longa e, nesse caso, de responsabilidade do governo do estado, eximindo a municipalidade de responsabilidade pelas marcações de consultas.

Ainda assim, no quadro 8, demonstramos o número significativo de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial naquele momento:

Quadro 8 – Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no município da Serra – 2014

MUNICÍPIO DA SERRA-ES	
MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2014	
CRECHE	29
PRÉ-ESCOLA	110
ANOS INICIAIS (FUND. I)	495
ANOS FINAIS (FUND. II)	298
EJA (ENSINO FUNDAMENTAL)	24

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo Escolar 2014, 2022.

Para atender a essa demanda, o município, com o apoio financeiro do governo federal, ampliou suas salas de recursos, contratou 155 professores especialistas e contou um número reduzido de estagiários de licenciatura para apoiar os professores regentes.

Paralelamente a isso, já iniciava a preparação do documento que consistiria nas primeiras diretrizes para a educação especial do município e sistematizava o trabalho colaborativo no turno de escolarização da criança/estudante da rede.

#### 4.3 RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 195/2016

A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra n.º 195/2016 estabelece as diretrizes para a educação especial do município da Serra. Ela possui um anexo construído em forma de artigo científico que tenta se aproximar, tal como a resolução

anterior, apesar dos oito anos de atraso, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ademais, apresenta um breve, porém valioso, histórico sobre a educação especial no município. Por meio dele, temos acesso ao número de professores especialistas contratados pelo município de 2007 a 2016.

Antes da efetivação dessa política, havia poucas salas de recursos multifuncionais. Em 2010, havia uma para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, outra para estudantes cegos ou com baixa visão e 30 para estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, existiam alguns poucos professores que atendiam às salas de recursos multifuncionais e outros que trabalhavam em regime de itinerância, atendendo duas ou mais unidades de ensino que não possuíam sala de recursos multifuncionais.

Figura 2 – Professores por área de atuação na SERRA-ES (2007–2016)

Ano	Prof. Altas Habilidades	Prof. Bilingue	Prof. Deficiência Auditiva	Prof. Deficiência Visual	Prof. Deficiência Intelectual	Total
2007	0	0	03	04	21	28
2008	01	0	08	05	21	35
2009	02	0	08	08	44	62
2010	0	0	05	08	85	98
2011	01	0	05	17	48	71
2012	02	0	15	18	60	95
2013	04	12	13	36	86	151
2014	04	23	09	24	95	155
2015	04	23	03	29	122	181
2016	04	10	31	32	199	276

Fonte: Resolução CMES n.º 195/2016, 2022.

Na verdade, a Resolução CMES n.º 195/2016 cristalizou e ampliou uma organização que já estava em curso no município, na medida em que não só institucionalizou o trabalho no contraturno, mas ainda estabeleceu quem seriam os profissionais e quais seriam suas funções nas unidades que não possuíam salas de recurso. O documento elenca diversas atribuições específicas para as diversas áreas de atuação: deficiência intelectual/mental, deficiência auditiva/surdez, deficiência visual/cegueira e altas habilidades e ou superdotação<sup>25</sup>. No entanto, ele traz uma definição para o professor

<sup>25</sup> Utilizamos aqui a nomenclatura da própria resolução.

de deficiência intelectual/mental, e, após a leitura de todas as atribuições das diferentes áreas, podemos atribuir para os demais. Para além disso, define as atribuições de cuidadores e monitores. Observe o quadro 9 com o resumo dessas funções:

Quadro 9 – Atribuições dos profissionais da educação especial – Resolução CMES n.º 195/2016

PROFISSIONAIS	FUNÇÃO
Professores especialistas	Nas unidades de ensino que não têm SRM, os professores especializados devem desenvolver seu trabalho nas salas regulares no mesmo turno de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial. Desse modo, faz-se necessária a articulação com os professores de sala regular, acompanhando os planejamentos e contribuindo para a adequação de conteúdos curriculares e das atividades propostas, visando potencializar os processos de aprendizagem desses estudantes.
Cuidador	Assim, com o objetivo de garantir, nas unidades de ensino, a permanência dos estudantes com deficiências que necessitem de cuidados específicos, este documento orienta a disponibilização de profissional, conforme a demanda de cada unidade de ensino que tenha estudantes com deficiência múltipla e/ou outras deficiências que necessitem de apoio na realização das atividades de alimentação, higienização e locomoção, comprovado por laudo médico e por relatórios individuais das unidades de ensino.
Monitor	Assim, a função desses sujeitos nas unidades de ensino é auxiliar os professores de sala regular que atuam com esses estudantes. Desse modo, a atuação do monitor deve estar sob a orientação dos professores de sala regular, professores especializados e pedagogos. A avaliação da atuação e desenvolvimento das tarefas realizadas pelo monitor é de competência do pedagogo da unidade de ensino, com participação do professor de sala regular. Nesse sentido, o monitor não deverá ser um apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar os demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CMES n.º 195/2016, 2022.

Esse quadro é de extrema importância para nossa análise, uma vez que define, em linhas gerais, o papel dos atores envolvidos na educação especial no município. Na prática, como veremos mais adiante, esses papéis nunca foram muito bem definidos.

A inexistência de cuidadores<sup>26</sup>, os poucos professores especialistas, aliados a uma formação questionável e a monitores que ainda eram estudantes, tornou a organização da educação especial no município um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Apesar disso, reconhecemos o avanço político da resolução, afinal, garantiu uma estrutura organizacional muito mais robusta que a anterior, uma vez que oferece atendimento para além do contraturno de escolarização.

Em 2016, foi assinado um termo de ajuste e conduta com o Ministério Público Estadual, no intuito de cumprir minimamente a própria diretriz instituída. O TAC previa o número de até quatro estudantes público-alvo para cada monitor. Esse termo de ajuste e conduta sempre foi alvo de críticas, principalmente pelas famílias de estudantes público-alvo da educação especial.

No município existe um coletivo de mães, chamado “Mães eficientes somos nós”. Esse coletivo participa ativamente das questões que envolvem os estudantes com deficiência. Em linhas gerais, o coletivo tornou-se, nos últimos anos, o principal movimento social provocador de políticas públicas direcionadas à educação de crianças com deficiência. Sobre o TAC, o posicionamento do coletivo é extremamente importante para entendermos as tensões que envolviam as diretrizes de 2016 no período anterior ao da pandemia:

A diretriz anterior **(2016)** não nos convencia, era ruim. Com muito sacrifício, a gestão municipal junto com o Ministério Público firmou um termo de ajuste de conduta (TAC) que não favorecia a Educação Especial, porque lá está escrito que deveria ter quatro estudantes com deficiência para cada estagiário. Os instrumentos legais garantem o atendimento individualizado. **A partir da Lei Berenice Piana, Lei n.º 12764/2012, garante que cada criança com deficiência tem direito a um atendimento educacional individual, está lá garantido.** (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS”, 2022, grifo nosso).

O coletivo de mães surgiu ao mesmo tempo das diretrizes de 2016. Sua luta, a princípio, girava em torno da falta de monitores/estagiários nas escolas. Lembrando que a Resolução CMES n.º 195/2016 previa professores, cuidadores e monitores

---

<sup>26</sup> O cargo de cuidador só foi criado pelo município em 2018.

como apoios aos estudantes público-alvo da educação especial, porém, como já foi dito, na legislação não havia o cargo de cuidador e o cargo de monitor foi direcionado aos estudantes de pedagogia e outras licenciaturas.

Dessa maneira, o cenário em 2016 era um universo de 1.217 estudantes, 276 professores e um número reduzido de monitores<sup>27</sup>, que ainda eram estudantes em formação. O coletivo enxergava no aumento do número de monitores/estagiários um caminho para diminuir as angústias das mães.

Ao consultarmos a Lei Berenice Piana n.º 12764/2012, observamos que, no art. 2.º, seu parágrafo único estabelece: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2.º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

A lei evocada pelo coletivo é vaga em diversos aspectos, pois não estabelece a formação do monitor. O órgão central, responsável pela escola “Presença”, entende que tal cargo pode ser exercido por estudantes em formação (estagiários), mas outros gestores podem pensar de maneira diferente, unindo em um mesmo profissional a figura do monitor e do cuidador, por exemplo. A lei não especifica a proporção de monitores por estudantes, apenas aponta que eles possuem direito ao acompanhamento. Também diz que esse acompanhante se fará presente se comprovada a necessidade, mas não estabelece o agente que, de fato, fará a verificação dessa necessidade. Por fim, a lei refere-se especificamente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou a todos os estudantes com deficiência?

Além dessas questões, o coletivo ainda ressalta algo peculiar e engendrado na cultura escolar do município:

---

<sup>27</sup> Havia 860 estagiários de nível superior na folha de pagamento da prefeitura em 2016, e, somente a partir de 2019, a municipalidade, por meio do Portal da Transparência, passou a separar os estagiários destinados ao atendimento aos estudantes PAEE dos demais estagiários. Não existem registros do número de estagiários na Gerência de Educação Especial. A única forma de levantar o número correto seria visitar os arquivos das unidades de ensino. Como nossa autorização para a coleta de dados se restringe à escola “Presença”, não foi possível prosseguir com essa investigação.

Numa concepção não muito legal, parecia que esses meninos eram do estagiário. **O professor não se responsabilizava pelo aprendizado dessa criança, isso era tão evidente, que, no dia em que o estagiário faltava, a criança não era recebida na escola** (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS”, 2022, grifo nosso).

Ao entrevistarmos uma das representantes da Gerência de Educação Especial do município, temos um panorama diferente sobre a questão do monitor/estagiário:

A gente vive isso no município de Serra. Uma supervalorização do estagiário não só por parte das famílias, mas também por parte dos profissionais achando que o estagiário é o salvador da pátria.

[...]

O judiciário, no passado, dava essas tramitações do atendimento individualizado. A gente fez a reunião justamente para explicar que inclusão não é pensar em um profissional exclusivo para esse estudante, salvo em alguns casos [em] que há essa necessidade [...] (GESTORA 01 – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Podemos tanto observar que as maiores tensões estavam em torno da figura do estagiário quanto destacar características fundamentais desse contexto. Havia uma diretriz que previa três tipos de apoio: professores especialistas, cuidadores e monitores. Devido ao baixo número de professores especialistas e à inexistência do cargo de cuidador, cabia ao monitor/estagiário a centralidade do processo educativo destinado aos estudantes público-alvo da educação especial.

Essa questão também emergiu na pesquisa de Sobrinho (2009) em uma escola da rede municipal de Vitória-ES:

Na nossa perspectiva, a condição/situação do estagiário na escola Diamante, sobretudo durante aqueles anos, ilustra, de modo bastante propício, a produção e a invenção de uma ‘função’ para os estudantes de licenciatura que buscavam um trabalho remunerado no sistema de ensino municipal. [...] Gradativamente, o estagiário passava a ser o **‘profissional’ que viria suprir a lacuna do trabalho especializado ou ainda do professor de ensino comum** (SOBRINHO, 2009, p. 145, grifo nosso).

Para Sobrinho (2009), essa lacuna que atravessa problemas relacionados à formação dos professores tornou a presença dos estagiários na escola, que, na visão da comunidade escolar, é uma condição indispensável à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Sabemos quanto isso é problemático. Esse sujeito, estudante em formação, ao seu modo, dava conta do cuidar e do educar.

Talvez, por essas razões, o coletivo de mães apostasse tanto no aumento desses monitores nas escolas.

Para Elias (2011), todas as relações sociais estão entrelaçadas em um devir histórico. As lacunas na formação de professores observada na pesquisa de Sobrinho (2009) e a supervalorização desse sujeito no município da Serra, hoje, são decorrentes de um longo processo de falta de investimentos no setor. Todos os apoios são importantes no contexto escolar, mas investir e apostar todas as fichas no estagiário/monitor significa, em longo prazo, supervalorizar o cuidar em detrimento da escolarização desses indivíduos.

Em 2018, com a chegada de cuidadores à rede, a situação melhorou, os papéis ficaram mais bem definidos e o número de profissionais aumentou de forma significativa. Havia basicamente um cuidador por unidade de ensino. Esse profissional exercia uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, não contemplava os dois turnos escolares de forma efetiva.

A estrutura organizacional melhorou bastante, no entanto, vale a pena ressaltar que o aumento do número de apoios não foi suficiente para atender as demandas educacionais dos estudantes e suas famílias. Não havia naquele momento, nenhum dispositivo que regulasse a quantidade de professores versus estudantes matriculados. A opção em investimentos em cuidadores ainda que necessária deveria ser acompanhada de contratações de professores de educação especial.

De qualquer forma, esse fluxo de ampliação de investimentos em pessoal e formação foi totalmente interrompido em março de 2020 com o início da pandemia da covid-19. O cenário da educação especial no município mudou radicalmente.

#### **4.3.1 A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra n.º 195/2016 no Contexto da Pandemia**

Em 18 de março de 2020, todas as unidades de ensino do município da Serra paralisaram suas atividades por conta da pandemia da covid-19. Não é objetivo desta pesquisa descrever o processo de funcionamento do sistema de ensino durante o

período pandêmico. No entanto, como nossa temática versa sobre o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, precisamos realizar um breve histórico desse período, a fim de compreender melhor o funcionamento da educação especial durante esse tempo.

Entre março e maio de 2020, as escolas da rede ficaram fechadas e, de forma esporádica, iniciaram um movimento de entrega de kits de alimentação às famílias dos estudantes. Para essa ação, as equipes gestoras das unidades de ensino e funcionários terceirizados da cozinha e limpeza foram mobilizados.

Nesse momento inicial, os professores continuaram em isolamento social desde junho de 2020, e a Secretaria de Educação iniciou uma proposta de ensino remoto, por meio de aulas síncronas através da internet e assíncronas por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Levando em conta as dificuldades de estrutura dos professores e estudantes, as unidades optaram pelas APNP e eventualmente organizaram atividades síncronas.

Nesse contexto, precisamos entender o funcionamento da educação especial. Como foi dito anteriormente, a Resolução CMES n.º 195/2016 constituía três tipos de apoio ao estudante público-alvo da educação especial: o professor especialista, o cuidador e o monitor. Também vimos que a comunidade escolar, de certa forma, enxergava no monitor a centralidade do processo educativo.

Ainda na tentativa de contextualizar, naquele momento, diante de todas as incertezas impostas pela pandemia, todos os monitores foram dispensados, sob a alegação de que eles eram estagiários ligados ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e os recursos estavam disponíveis apenas para manter os contratos de trabalho existentes. Mais à frente, quando tratarmos especificamente da escola “Presença”, faremos um retrato mais detalhado dessa situação.

O atendimento educacional especializado oferecido no contraturno da escolarização foi totalmente suspenso. Esse movimento não aconteceu apenas no município, foi uma necessidade devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Ainda assim,

o município registrou todos esses estudantes no Censo Escolar, garantindo o recurso da dupla matrícula.

Os professores especialistas lotados nas salas de recurso foram orientados a apoiar a produção de APNP com os professores que atuavam no turno da escolarização, o chamado trabalho colaborativo.

O estudante público-alvo da educação especial buscava, assim como os demais estudantes, as APNP na escola, com intervalo de 15 dias entre uma e outra atividade. A Secretaria de Educação editou comunicações internas para orientar a adaptação dessas atividades e a construção de materiais concretos destinados aos estudantes com deficiência.

Naquele momento, tanto escolas como órgão central acreditavam que se fazia o possível diante da realidade vivida. Mas Maciel *et al.* (2020, p. 12) nos alertam:

A ausência de articulação do governo federal para lidar com os desafios da pandemia, diante do contexto de isolamento social, organização das ações da saúde e da suspensão das aulas, reflete na profunda invisibilidade enfrentada por esse segmento da população.

Essa invisibilidade das pessoas com deficiência foi aprofundada durante a pandemia, principalmente no contexto escolar. O distanciamento social imposto pela pandemia e a dinâmica das APNP foram desastrosos para os estudantes público-alvo da educação especial.

Grande parte dos estudantes público-alvo da educação especial não conseguia com o auxílio da família executar as atividades propostas. Muitas famílias nem sequer se dirigiam às escolas para buscá-las. As unidades de ensino conseguiram maior êxito quando a entrega das atividades estava associada à entrega de kits de alimentação.

A sensação era de total incapacidade. Iniciativas de professores especialistas em aulas síncronas por meio de aplicativos de videochamadas esbarravam no abismo tecnológico enfrentado pelos estudantes e suas famílias. Muitos possuíam somente os aparelhos de celular dos pais, impossibilitando as videochamadas no horário das aulas, isso sem mencionar que muitos dos aparelhos não eram compatíveis com os

aplicativos. Também não podemos deixar de registrar as dificuldades de manuseio e internet.

Esse foi o contexto de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial entre junho de 2020 e julho de 2021. Nesse período, havia entre os professores especialistas o receio de que pudessem ser dispensados assim como os estagiários, porém isso não aconteceu. A Secretaria de Educação passou a investir na formação desses profissionais para o trabalho durante o período de distanciamento social.

O retorno presencial aconteceu de forma escalonada entre agosto e setembro 2021. A Secretaria de educação emitiu a Circular n.º 121/2021, que versava sobre a obrigatoriedade do retorno presencial para os estudantes público-alvo da educação especial, exceto aqueles que possuíssem comorbidades ou familiares idosos na mesma residência:

[...] o retorno presencial é obrigatório também para as crianças/estudantes PAEE, sendo optativo **APENAS** quando a família informar comorbidades ou convívio com familiares pertencentes ao grupo de risco, com devido registro pela Unidade de ensino (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

O documento também alerta as unidades de ensino, no intuito de não “criar barreiras” ao acolhimento dos estudantes:

Ressaltamos que a Unidade de Ensino **NÃO** deverá solicitar laudo médico para o retorno dos estudantes [...]. Do mesmo modo, a Unidade de Ensino **NÃO** deverá vincular a permanência das crianças/estudantes PAEE à presença de estagiários, visto que todos os profissionais da educação devem atuar para a garantia de inclusão escolar. Além disso, há profissionais da educação designados para atender demandas específicas da modalidade, como os professores de Educação Especial que devem atuar no turno por meio do trabalho colaborativo e os Cuidadores [...] (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

Não havia nenhuma evidência científica em agosto de 2021 que corroborasse o retorno presencial dos estudantes. Mesmo assim, devido à ampliação da cobertura vacinal entre os adultos e ao mapa de risco baixo elaborado pelo governo estadual, os estudantes retornaram de forma híbrida. A depender da unidade de ensino, em dois ou três grupos, ou seja, estudavam presencialmente uma semana e passavam outra em casa com atividades não presenciais.

Desse modo, a proposta dos gestores, por meio da CI n.º 121/2021, foi no intuito de garantir o direito ao ensino presencial dos estudantes público-alvo da educação especial assim como os demais. No entanto, questões objetivas ficaram a cargo das unidades de ensino.

A contratação dos estagiários dispensados no ano anterior estava a passos lentos. Muitos já haviam terminado seus cursos, outros, devido à dispensa, precisaram trancar suas matrículas nas faculdades. Isso tudo, aliado ao baixo valor da bolsa, resultou na falta extrema desses monitores nas escolas. Lembramos que a escassez de monitores sempre foi um tema em disputa para a gestão do município.

A mesma circular interna também abriu brecha para que os cuidadores atuassem mais diretamente com o estudante, dentro de sala de aula. Algo até então inédito e agora corriqueiro nas unidades de ensino:

A LBI (BRASIL, 2015) em seu art. 3º, inciso XIII, fortalece tal organização municipal ao definir o profissional de apoio escolar como '[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino' (BRASIL, 2016, grifo nosso). **Nesses termos, a Gerência de Educação Especial (GEE) orienta que o cuidador apoie as crianças/estudantes PAEE em todas as atividades escolares necessárias [...]** (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

Diante desse cenário e das incertezas da pandemia, o coletivo “Mães eficientes somos nós” ocupou o prédio da Prefeitura Municipal da Serra por 33 dias. Observe o quadro abaixo com o número de apoios em agosto de 2021, data de emissão da CI n.º 121/2021.

Quadro 10 – Número de profissionais da educação especial no município – agosto de 2021

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CUIDADORES	ESTAGIÁRIOS/MONITORES	TOTAL DE ESCOLAS CMEI/EMEF
477	140	148	143

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da GEE e do Portal da Transparência, 2022.

Ao final, depois de um acordo que envolveu o Poder Público Municipal e o Ministério Público Estadual, foi assinado o TAC 001/2021, que deu origem ao aumento da bolsa para os monitores e do número de cuidadores nas unidades de ensino e iniciou o debate pelas novas diretrizes da educação especial.

#### 4.4 RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA N.º 203/2022

Consideramos um grande avanço a aprovação das novas diretrizes do município para a Educação Especial. Principalmente o fator disparador do movimento:

Teve uma manifestação social muito forte das famílias da Serra no ano passado com o discurso que não queriam o retorno presencial às aulas, que, se retornassem, teriam que ter todos os apoios e os profissionais na escola. Elas faziam a leitura que a diretriz não estava sendo cumprida e fizeram um acampamento na prefeitura (GESTORA 01 – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

O coletivo de mães assumiu o papel de provocador de políticas públicas. Conseguiu a aprovação do Projeto de Lei n.º 413/2021, que ampliou o número de cuidadores de 150 para 450 profissionais. A Câmara Municipal também aprovou a redução da carga horária dos cuidadores de 40 horas por semana para 30. Ainda foram fundamentais na alteração da bolsa de estágio de R\$ 550,00 para R\$ 880,00. Essas mudanças fizeram com que o número de apoios aumentasse de forma significativa, principalmente no início do ano letivo de 2022.

Para Luck (2013, p. 47) esse engajamento representa

[...] o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados.

O coletivo de mães sempre foi atuante no município e construiu, nos últimos anos, um intenso diálogo sobre os direitos das crianças/estudantes com deficiência, reforçando a ideia da participação por engajamento.

A ocupação do prédio da prefeitura por 33 dias, entre julho e agosto de 2021, fez com que o poder público se mobilizasse para atender aos anseios daquelas mães. Elas interromperam a ocupação e passaram a constituir o grupo de trabalho que originou a Resolução CMES n.º 203/2022. Para o Conselho Municipal de Educação, as novas diretrizes foram

[...] construídas por várias mãos, pensadas por várias cabeças, não só da educação, mas representantes de pais, principalmente do coletivo de mães, representante do conselho tutelar, representante da secretaria de saúde, representante do conselho da pessoa com deficiência, representante do poder público. Foram várias representações com a composição e coordenação do CMES. Foram várias discussões, trouxemos várias lives, com palestrantes de fora para entender melhor essa questão (CMES, 2022).

As equipes gestoras das unidades de ensino não receberam convites para a composição desse grupo de trabalho. Entendemos que, por se tratar de uma política tão importante para a área da educação, pelo menos o fórum de diretores deveria ter sido convidado a representar as unidades de ensino, visto que essas equipes vivenciam os desdobramentos dos documentos prescritos no dia a dia das escolas. No entanto, mesmo sem essa representação, os trabalhos foram executados entre agosto e dezembro de 2021.

Consideramos o principal avanço no tocante à resolução anterior o fato de o documento estabelecer um número de estudantes para cada professor de educação especial e para cada cuidador. A principal consequência dessa nova redação foi o aumento significativo de profissionais dentro das unidades de ensino.

O coletivo de mães ressaltou que, durante as discussões, o principal entrave estava ligado ao número de estagiários:

Teve algumas questões no novo documento que nós não aceitamos. A legislação traz que cada pessoa com deficiência é única. **O estudante com deficiência tem direito a um atendimento individualizado.** Nós acreditamos, como ainda não existe uma política que fale do profissional bi docente em sala de aula, **a gente acredita muito no profissional do**

**estagiário como a pessoa que vai fazer esse intermédio.** Por isso tivemos muito desgaste no debate com a comissão. **Nós queríamos, nós batemos o pé, que seria um por um. Nós acreditamos que cada estudante é único.** (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS, 2022, grifo nosso).

Na visão do coletivo de mães, o estagiário sempre aparece na centralidade do processo educativo dos estudantes com deficiência, e essa percepção também foi relatada pela representante do Conselho Municipal de Educação:

O ponto que as mães batiam muito era a questão dos profissionais de apoio e estagiários. Elas queriam um estagiário para cada criança que, no nosso entendimento, deixa de ser inclusão e aí foi todo um debate, brigas mesmo, acordos e desacordos, e, no final, algumas questões precisaram ser definidas no voto (CMES, 2022).

Entendemos que essa supervalorização do trabalho do monitor emerge de um contexto complexo. Para o coletivo de mães, a legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência<sup>28</sup> estabelece apoios individuais às crianças/estudantes. Dessa forma, cada criança sem monitor/estagiário significa uma negação de direitos.

Ao mesmo tempo, o Conselho Municipal de Educação de Serra e a Secretaria de Educação entendem que o atendimento individualizado não se faz necessário em todos os casos. Partem do pressuposto de que a maioria dos estudantes consegue desenvolver suas tarefas diárias com autonomia, sem precisar de um estagiário constantemente ao lado deles.

Outro fator reside na questão de o monitor se constituir como um estudante em formação. Tanto o CMES quanto a Secretaria de Educação não esperam que tais pessoas sejam os responsáveis pela centralidade do processo educativo dessas crianças/estudantes. A Resolução CMES n.º 203/2022 estabelece funções para cada profissional que atende os estudantes público-alvo da educação especial, levando em conta as especificidades inerentes aos cargos. Em relação ao monitor/estagiário, o art. 16 define que eles precisam:

---

<sup>28</sup> Consultamos a Constituição Federal, a Lei n.º 13.146/15 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, a Lei n.º 12.764/12 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e não encontramos dispositivos que assegurassem um monitor para cada criança/estudante com deficiência.

**I** - auxiliar os(as) professores(as) na mediação das atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das/dos crianças/estudantes PAEE assistidas(os);

**II** - apoiar as/os crianças/estudantes PAEE assistidas(os) em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias, conforme orientações do(a) professor(a) em função de docência, do(a) professor(a) em função de docência - EE ou do(a) professor(a) em função de Assessoramento Pedagógico;

**III** - acolher, assistir e auxiliar as/os crianças/estudantes PAEE assistidas(os) nas atividades realizadas nos diferentes espaços escolares, nas atividades culturais, externas e recreativas, compreendendo suas necessidades pedagógicas, contribuindo com a construção de um ambiente inclusivo e com o desenvolvimento da autonomia;

**IV** - comunicar à Equipe Pedagógica, preferencialmente, por meio de registro de atendimento, quaisquer alterações observadas no comportamento da/do criança/estudante PAEE;

**V** - participar de reuniões pedagógicas, momentos formativos e planejamentos coletivos que ocorram em dias/períodos não letivos (SERRA, 2022).

Conforme podemos observar, são funções extremamente importantes, mas se restringem ao apoio educacional. Na percepção do CMES e da Secretaria de Educação, todos os atores sociais envolvidos são corresponsáveis pelo processo educativo, cada um com atribuições específicas.

Toda essa tensão em torno do papel do monitor/estagiário foi refletida na Resolução CMES n.º 203/2022:

**Art. 2º** A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser garantida no turno e no contraturno de matrícula das/dos crianças/estudantes PAEE.

§ 1º A oferta do AEE poderá ocorrer de forma individualizada ou coletiva.

§ 2º O apoio individualizado não poderá excluir as/os crianças/estudantes do contexto da sala de aula comum.

§ 3º O apoio individualizado dependerá de avaliação pedagógica, conjunta com a avaliação multiprofissional, sendo que, para a identificação das necessidades educacionais especiais das/dos crianças/estudantes PAEE e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário deverão ser consideradas:

**I** - as avaliações da Equipe Pedagógica em conjunto com o setor responsável pela Educação Especial da Unidade Administrativa Central da Secretaria Municipal de Educação da Serra (UAC/SEDU/Serra);

**II** - as avaliações/laudos/relatórios dos serviços de saúde e de assistência social que acompanham a/o criança/estudante;

**III** - as contribuições dos pais ou responsáveis por criança/estudante PAEE (SERRA, 2022).

Em contrapartida, compreendemos o posicionamento do coletivo de mães. Existem outros vetores que precisamos analisar. Na figura 3, demonstramos o número de professores nas diferentes etapas de ensino por número de estudantes público-alvo

da educação especial. Em média, desconsiderando as diferentes etapas, temos um professor de 25 horas semanais (cem horas) para cada oito estudantes PAEE.

Figura 3 – Número de estudantes x carga horária de professores

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
01 a 05 crianças: 60 horas	01 a 04 crianças/ estudantes: 60 horas	01 a 06 crianças/estudantes: 100 horas
06 a 09 crianças: 100 horas	05 a 08 crianças/ estudantes: 100 horas	07 a 09 crianças/estudantes: 160 horas
10 a 14 crianças: 160 horas	09 a 12 crianças/ estudantes: 160 horas	10 a 12 crianças/estudantes: 200 horas
15 a 18 crianças: 200 horas	13 a 16 crianças/ estudantes: 200 horas	13 a 15 crianças/estudantes: 260 horas
19 a 23 crianças: 260 horas	17 a 20 crianças/ estudantes: 260 horas	16 a 18 crianças/estudantes: 300 horas
24 a 27 crianças: 300 horas	21 a 24 crianças/ estudantes: 300 horas	19 a 21 crianças/estudantes: 360 horas
		22 a 24 crianças/estudantes: 400 horas
		25 a 27 crianças/estudantes: 460 horas
		28 a 30 crianças/estudantes: 500 horas

Fonte: Resolução n.º 203/2022.

Considerando as 25 aulas por semana e sabendo que esses estudantes estão espalhados em diversas salas de aula, cada professor de educação especial passará de três a cinco aulas em cada turma por semana. Caso ele consiga efetivamente passar as cinco aulas do dia mediando a aprendizagem dos(as) estudantes público-alvo da educação especial com os professores regentes e os monitores/estagiários, esse estudante passará as outras 20 aulas, ou seja, 80% do tempo na escola, sem a presença do professor especialista, por conta dos professores regentes e monitores/estagiários.

No próximo capítulo, quando tratamos das especificidades da escola “Presença”, abordamos casos de professores regentes que não se consideram como professores dos estudantes PAEE, delegando a tarefa aos professores especialistas e, principalmente devido ao tempo desses profissionais com o estudante, aos estagiários.

No intuito de melhor entendermos o posicionamento do coletivo, temos, por fim, outra situação: são raras as unidades de ensino que possuem o quadro completo desses profissionais, e a realidade é um rodízio entre estagiários, cuidadores e professores

especialistas. Também abordamos, com mais profundidade, essa questão no próximo capítulo. Por ora, entendemos que a ausência de profissionais na escola, mesmo com a ampliação dos investimentos em pessoal propostos pela nova resolução, o estudante público-alvo da educação especial, no dia a dia, fica muito mais tempo sob a responsabilidade do monitor/estagiário, fato que os coloca, na visão do coletivo de mães, na centralidade do processo, e não como o estudante que apoia aqueles que são público-alvo da educação especial.

Na primeira parte dessa análise de dados, exploramos a processualidade da gestão escolar por meio dos marcos legais municipais, a fim de conhecer melhor aquilo que entendemos por investimento político em educação especial. Para isso, iniciamos pelo Plano Municipal de Educação e depois pelas resoluções que regem a educação especial no município, sempre buscando conhecer e analisar as opções políticas e compreender o impacto na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

No próximo capítulo, fazemos o caminho inverso, ressaltando os documentos elaborados pela escola, bem como as decisões da equipe gestora na tentativa de desvelar os impactos do investimento político em educação especial.

## **5 GESTÃO DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS/POLÍTICOS NA ESCOLA “PRESENÇA”**

Neste capítulo, voltamos nossas reflexões para a escola “Presença” por meio de seu documento norteador, o projeto político-pedagógico. Nossa narrativa constituiu-se em dois exemplos envolvendo a educação especial: o polo de surdez e a educação de jovens e adultos. Nesse contexto, mergulhamos nas relações micropolíticas da unidade de ensino, no intuito de revelar os fluxos de investimentos direcionados aos estudantes público-alvo da educação.

### **5.1 ESCOLA “PRESENÇA” E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

A escola “Presença” foi municipalizada em 2005, com isso foi iniciado, junto ao Conselho Municipal de Educação, sua autorização de funcionamento. A Resolução CMES n.º 001/2004 prevê a entrega de uma série de documentos para a emissão dessa autorização, entre os quais o projeto pedagógico, ou projeto político-pedagógico.

De acordo com o art. 3.º da Resolução CMES n.º 001/2004: “A proposta pedagógica constitui-se em documento que define a função social da educação e orienta a ação pedagógica de cada instituição” (SERRA, 2004).

De acordo com Veiga (1998, p. 11-12):

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

Concordamos com o Conselho Municipal de Educação de Serra (2004) e com Veiga (1998), pois o projeto pedagógico define e orienta a ação pedagógica e, ao mesmo tempo que busca um rumo, é intencional e estabelece um compromisso com a comunidade escolar.

Desse modo, consideramos o projeto pedagógico como um documento extremamente potente para as boas práticas de gestão escolar. As possibilidades pedagógicas são inúmeras e multifacetadas, à medida que os atores sociais responsáveis pela escola se conectam às proposições do projeto político-pedagógico. Acreditamos que o uso sistemático do PPP no cotidiano escolar é capaz de ampliar a gestão participativa. Segundo Luck (2012), os objetivos educacionais, organizados de forma coletiva por meio do PPP, amplia a mobilização das pessoas envolvidas na escolarização dos estudantes.

Durante a análise do projeto pedagógico da escola “Presença”, percebemos que sua estrutura cumpre minimamente o roteiro proposto pelo art. 6.º da Resolução CMES n.º 001/2004<sup>29</sup>. No entanto, percebemos que a escrita não refletia a potência da escola.

Não encontramos registros de atualização do PPP da escola “Presença” na Secretaria de Educação. Aliás, por conta dessa linha de investigação, percebemos que a prática se resume em escrever o projeto para a exigência de aprovação no Conselho Municipal de Educação e as atualizações, quando existem, geralmente são provocadas por iniciativa das próprias unidades de ensino.

Desconhecemos o processo realizado para a escrita do documento e não sabemos se ele realmente foi escrito de forma colaborativa. No entanto, como dissemos anteriormente, sabendo que a escrita não se coaduna com a prática escolar, nossa tendência é associar o texto apenas ao processo de aprovação no Conselho Municipal de Educação. De qualquer forma, seu objetivo principal se constitui em:

Formar integralmente educandos, procurando desenvolver as competências básicas de leitura, escrita e cálculo matemático, estimulando-os ao desenvolvimento de capacidades científicas e tecnológicas para poder competir no mercado de trabalho e na formação de um cidadão crítico, criativo e que vivencie valores morais e éticos (PPP – ESCOLA “PRESENÇA”).

---

<sup>29</sup> Ver anexo B.

Já sua proposta curricular “se funda no respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança e do adolescente, agregando valores que promovam sua formação integral” (PPP – ESCOLA “PRESENÇA”).

No documento, falta aprofundar todos os temas propostos. Para além disso, vários elementos importantes estão ausentes. Não encontramos no histórico a contextualização da comunidade, suas fragilidades, seus potenciais. Não existe menção às leis federais, estaduais ou municipais relativas à educação. Não observamos as questões étnico-raciais, também não encontramos o termo “educação inclusiva”.

Sua proposta curricular ignora os estudantes público-alvo da educação especial. Também não encontramos a voz dos professores e dos demais funcionários muito menos da comunidade.

Na caracterização da escola, encontramos menção a uma sala de musicalização, porém mais nada foi escrito sobre o assunto.

Para Veiga (1998), são princípios fundantes do projeto pedagógico: a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério. Esses princípios, quando se constituem no projeto pedagógico, possibilitam a construção de uma escola plural, democrática.

Como sabemos, o texto foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, e, assim, podemos entender que cumpria os requisitos mínimos à época. Contudo, passados 17 anos, indagamo-nos sobre os motivos da sua não atualização.

Considerando apenas o recorte temporal desta pesquisa (2014-2022), segundo a equipe gestora da escola, houve uma tentativa de reescrita do documento em 2017 e outra em 2020. Neste ano, a escola utilizou seu processo de formação continuada para a execução da tarefa.

Foram realizados cinco encontros virtuais para debater o tema, no entanto, ao final das discussões, ficou estabelecido que o debate seria retomado após a pandemia,

para melhor participação da comunidade. Até o momento, o novo PPP não foi submetido ao Conselho Municipal de Educação.

Acreditamos, assim como Veiga (1998) e Luck (2012), que a potência da escola democrática é ampliada à medida que o plano pedagógico se conecta ao vivido, quando as práticas pedagógicas são fruto de um planejamento intencional, desenvolvido por todos os atores da escola, estudantes, professores, diretor escolar, pedagogo, coordenador, merendeira, pais de alunos, entre outros.

Na escola “Presença”, existe um distanciamento entre o prescrito e o vivido, não queremos dizer que as ações não eram planejadas. Elas apenas não refletem seu PPP, o qual por sua vez era totalmente desconhecido pelos professores ou, quando conhecido, não era utilizado para compor as ações do cotidiano em virtude de suas lacunas.

## 5.2 ESCOLA “PRESENÇA” PARA ALÉM DO QUE ESTÁ PRESCRITO

A estrutura que existia antes da publicação da Resolução CMES n.º 195/2016 era extremamente frágil. Na escola “Presença”, a equipe responsável pela educação especial era composta de um professor de educação especial por turno, os quais atendiam os estudantes com deficiência intelectual do turno de escolarização, além de estagiários que ocupavam a função de monitores.

Entre 2014 e 2015, todas as 22 salas funcionavam como sala de aula. Não havia sala de recursos, e o atendimento educacional especializado no contraturno era realizado em outra unidade de ensino.

Não encontramos registros ou relatórios dos estudantes público-alvo da educação especial desse período. Diante disso, não sabemos quantificar os alunos entre 2014 e 2015, mas encontramos registros de uma professora de educação especial em cada turno. Elas trabalhavam no regime de itinerância, ou seja, dividiam a carga horária entre duas escolas. Na escola “Presença”, trabalhavam três vezes por semana.

Também encontramos o registro de cinco estagiários/monitores por turno nesse período. Esse cenário corroborava o relato do coletivo “Mães eficientes somos nós”. Para elas, existia uma cultura de que o estudante com deficiência não era de responsabilidade do professor. Observem o relato de um professor da escola:

Trabalhei como professor de 2012 a 2014 no turno vespertino. Havia poucos alunos com deficiência nas minhas 8 turmas de 5ª e 6ª série, hoje 6º e 7º ano. Alguns mais agitados eram acompanhados por estagiários, que apenas ficavam sentados do lado deles. Tinha uma professora de Educação Especial, mas os horários dela não coincidiam com os meus. Eu passava a mesma atividade para todos, os alunos especiais ficavam desenhando, pintando ou jogando UNO (DOCENTE 01, 2022).

A percepção da atual coordenadora que, na época, era professora também não foi diferente:

Somente os casos mais graves eram acompanhados. Os estagiários acompanhavam os alunos em sala, tipo cuidadores, o horário deles era até as 17h. A educação especial não tinha sala própria. Não havia acompanhamento e registro sistemático dos estudantes (COORDENADORA 01, 2022).

Infelizmente relatos como esses ainda persistem em várias escolas da rede, entretanto houve uma mudança de rumo na escola “Presença”: uma conjunção de fatores tornou possível o redesenho da educação especial na escola.

Ao realizarmos uma aproximação com nossos pressupostos teóricos, podemos analisar essa situação por meio do conceito de figuração. Para Elias (2018), as pessoas tendem a dicotomizar os termos indivíduo e sociedade, como se um pudesse existir sem o outro. Elias (2018) enxerga que, na análise do tecido social, esses termos são completamente interdependentes e formam figurações, tais como a família, a escola, o partido político. Quanto maior a figuração, mais interdependente se tornam os indivíduos em suas identidades singulares e/ou coletivas (LEÃO; LANDINI, 2022).

Essas relações interdependentes são mais bem entendidas quando são demonstradas como relações de poder, ou seja, no seio da figuração escolar, seus membros exercem entre si relações de poder que moldam o seu devir.

Acreditamos que o redesenho da educação especial na escola “Presença” seja fruto das relações de poder dentro da própria unidade de ensino e também de outras figurações que se relacionam com ela, tais como o Ministério Público e a própria Secretaria de Educação.

Não estamos entendendo as relações de poder como algo hierarquizado, exercido verticalmente pela Secretaria de Educação e/ou Ministério Público em direção à escola “Presença”. Entendemos que as relações de poder seguem múltiplos sentidos e são exercidas por todos, ainda que de forma desigual (ELIAS, 2018).

Nessa perspectiva, as questões que descrevemos nesta seção tentam demonstrar as cadeias de interdependência que, de certa forma, remodelaram a educação especial na escola “Presença”.

Em 2016, o número de turmas da escola diminuiu consideravelmente, passou de 22 para 16 turmas. A Secretaria de Educação atendeu ao pedido do Ministério Público para que o número de alunos fosse alterado, devido a diversos incidentes relacionados à violência no âmbito escolar. Nessa época, também houve uma mudança na equipe gestora da escola via processo de escolha democrática ocorrida em dezembro de 2015.

Com salas ociosas, a Secretaria de Educação abriu uma sala de recursos multifuncionais para atender os estudantes com deficiência intelectual no contraturno da escolarização. Apesar de a Resolução n.º 195/2016 ter sido publicada somente em novembro, o número de professores aumentou consideravelmente. Começava, então, um processo lento que ainda está em curso no intuito de envolver os professores regentes no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Para Elias (1993), esses processos de mudança não são necessariamente planejados, conscientes, mas constituem uma “[...] ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador” (ELIAS, 1993, p. 194).

Inspirados por Elias (1993), acreditamos que o processo inconsciente de inserção do professor de educação especial e dos professores regentes se encontra em pleno

desenvolvimento e eles são capazes de alterar a centralidade do processo educativo dos estudantes público-alvo da educação especial.

Apesar das mudanças, ainda em 2016, a escola foi alvo de uma nova intervenção do Ministério Público devido a denúncias de violência e uso de drogas no ambiente escolar. Foi feita uma série de reuniões para mitigar as situações de conflito.

Ficou acordado que a Secretaria de Educação reformaria a escola, enquanto a gestão escolar com o apoio da coordenação de projetos especiais da Sedu iria promover as mudanças pedagógicas necessárias.

As reformas foram realizadas em etapas. Entre 2016 e 2017, o telhado foi substituído. Em 2018, o prédio recebeu uma nova pintura. Em 2019, a quadra de esportes foi reformada, o pátio foi calçado e o muro que havia sido iniciado em 2012 foi concluído. Em 2021, o piso da escola e o sistema elétrico foram trocados simultaneamente. E, finalmente, em 2022, iniciou-se a construção de uma sala de ginástica artística.

Paralelamente a isso, a mudança pedagógica promoveu uma nova relação com a comunidade escolar, principalmente mediante projetos escolares, elaborados pelos próprios docentes. O Projeto Horta Escolar, por exemplo, envolveu membros da comunidade na construção de canteiros de hortaliças justamente no local em que alunos e populares usavam drogas, tanto no horário de aula quanto nos fins de semana.

O projeto sobre conservação do patrimônio público uniu estudantes e professores na reforma das salas de aula. Aliás, não havia vidros nas janelas, todas as portas estavam quebradas, as paredes estavam pichadas.

Durante todo esse período, mais precisamente desde 2009, a escola também contou com um projeto de musicalização, que funcionava aos sábados e atendia em torno de 80 estudantes.

Em 2020, mesmo que atrapalhado pela pandemia, foi iniciado o projeto de Ginástica Artística. Esse projeto atualmente atende 90 estudantes da escola e do Centro Municipal de Educação Infantil que fica próximo à unidade de ensino.

A relação entre escola, alunos e comunidade foi sendo construída ao longo desses processos. Em outras palavras, existe, nesta unidade de ensino, apesar de todas as adversidades e da fragilidade de seu documento norteador, algo extremamente positivo.

Os projetos postos em prática nos últimos anos resgataram a essência daquilo que entendemos por escola. Sobre essa questão, Larrosa (2018) ajuda-nos a compreender que a sociedade

[...] decide que há coisas que são feitas e aprendidas em casa, com as coisas que existem em casa, claro que sim, que há coisas que são feitas e aprendidas na praça ou mercado, com as coisas que há na praça ou no mercado, claro que sim, ou que são aprendidas no trabalho, claro que sim, porque isso de fazer e aprender, e de aprender fazendo, é algo que ocorre em muitos lugares, e algo que se faz com muitas coisas e de muitas maneiras, **mas que existem coisas que só são feitas e aprendidas na escola, com as coisas que estão na escola, à maneira da escola** (LAROSSA, 2018, p. 237, grifo nosso).

Não se trata de um mero elogio às práticas de gestão. Nada de extraordinário foi realizado, a equipe gestora apenas compreendeu que a escola deveria tentar mostrar seu papel. Mesmo diante de tantas adversidades, enxergamos, no dia a dia da escola “Presença”, a materialização da escola descrita por Larossa. Uma escola que põe seus aprendizados como algo imprescindível para aqueles que a frequentam. Toda essa potência resultou no redesenho da educação especial e da própria escola.

No entanto, como demonstra Elias (2018), as forças responsáveis pelo processo de mudança estão vinculadas às relações interdependentes, envolvendo principalmente à escola, a Secretaria de Educação e o próprio Ministério Público.

Nos dois próximos subcapítulos, nossas análises constituem duas grandes frentes de trabalho da escola “Presença”: o polo de surdez e a educação de jovens e adultos.

### 5.3 ESCOLA “PRESENÇA” E O POLO DE SURDEZ

No ano letivo de 2018, a equipe gestora da escola “Presença” aceitou a proposta da Secretaria de Educação para substituir a sala de recursos multifuncionais que atendia estudantes com deficiência intelectual para atender estudantes com deficiência auditiva/surdez.

A escola já possuía três estudantes surdos, sendo uma no turno matutino e duas no turno vespertino. A equipe avaliou que seria positiva essa mudança, uma vez que a proposta era compatível com a implantação de uma unidade de referência no atendimento aos estudantes surdos/deficientes auditivos, conforme a submeta n.º 4.20 no Plano Municipal de Educação (SERRA, 2015).

No ano anterior, havia uma professora DA – deficiência auditiva – e uma bilíngue<sup>30</sup> que atendiam as três estudantes. A gestão escolar vislumbrou a potencialização da educação dessas estudantes e de outros que viriam para o contraturno.

Ficou acordado que os estudantes com deficiência intelectual seriam atendidos em uma escola próxima, sem acarretar prejuízo às famílias. No entanto, a implantação dessa nova sala de recursos multifuncionais foi conturbada.

A submeta n.º 4.20 do Plano Municipal de Educação concebe a ideia de uma ou várias escolas de referência no atendimento ao estudante surdo ou com deficiência auditiva. Ao pensarmos em uma escola referência, deveríamos conceber que o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) deveria permear toda a unidade de ensino, independentemente de a turma possuir, ou não, o estudante surdo. Os documentos orientadores deveriam contemplar essa questão, bem como a comunidade escolar deveria ser sensibilizada.

Seria também necessária uma avaliação de como esse modelo de escola se configura na perspectiva da inclusão. Certamente aglutinaria a totalidade ou a maior parte dos

---

<sup>30</sup> Para a prefeitura da Serra, a formação do professor DA – deficiência auditiva – e do professor bilíngue é a mesma licenciatura plena em qualquer área acrescida de curso de 120 horas de Libras.

estudantes surdos do município. Seria essa a melhor opção para a educação de surdos?

Para Nunes *et al.* (2015, p. 543),

[...] não há consenso sobre a prática cotidiana da educação do surdo: escola bilíngue, ambiente inclusivo ou propostas que mesclam essas possibilidades. Mas de qualquer forma, estaremos dentro dos parâmetros da educação inclusiva quando não limitarmos o surdo à patologia, mas buscarmos espaços educacionais em que a Libras possa transitar como a língua oficial dos surdos e constituinte de sua subjetividade.

Nunes *et al.* (2015) nos ajudam a compreender que, mesmo sem um consenso, a inclusão é possível; no entanto, a prática cotidiana na escola “Presença” apresenta questões elementares que acabam por criar barreiras para esse processo.

Por exemplo, a prefeitura não contrata intérprete de Libras ou professor surdo de Libras. Conta apenas com o professor DA (deficiência auditiva) para trabalhar com o estudante das séries iniciais do ensino fundamental e o professor bilíngue para trabalhar com os anos finais do ensino fundamental.

Desse modo, observamos que a proposta de transformar a escola “Presença” em escola referência para surdos, conforme a submeta n.º 4.20 do Plano Municipal de Educação, nunca esteve em pauta. O que, de fato, aconteceu foi o fechamento da sala de recursos multifuncionais em uma unidade e a abertura em outra.

Assim, em 2018, na escola “Presença” havia, no turno matutino, uma professora que atendia os estudantes surdos ou com deficiência auditiva na sala de recursos multifuncionais e outra que atendia uma estudante no turno de escolarização. No turno vespertino, havia uma professora efetiva que atendia na sala de recursos multifuncionais e outra que atendia, no turno de escolarização, duas estudantes na mesma sala de aula.

Uma questão importante sobre as professoras que trabalhavam na sala de recursos multifuncionais é que a gestão da escola enfrentou algumas reclamações de pais de estudantes surdos. Eles alegavam que a pouca fluência em língua brasileira de sinais,

por parte das professoras, tornava o atendimento educacional especializado desinteressante. Alguns assinaram o termo de desistência, alegando que era perda de tempo e os pais se esforçavam para que os filhos frequentassem o AEE no contraturno e, quando chegavam à escola, eram recebidos com atividades para colorir.

A gestão da escola, ao questionar as professoras, ouviu que o concurso por meio do qual ingressaram na carreira não exigia o conhecimento em Libras. Dessa forma, o próprio município criou uma situação única: a não exigência do conhecimento de Libras para aqueles responsáveis, por promovê-la no dia a dia da unidade de ensino. Ao mesmo tempo, as diretrizes em vigor na época, Resolução CMES n.º 193/2016 assim previa:

O professor que irá atuar nesta área deverá ter Licenciatura Plena em Educação Especial ou em Pedagogia ou Licenciatura Plena em qualquer área do Magistério, acrescido de curso de Libras com no mínimo 120 horas, promovido por Instituições de Ensino Superior ou Instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação (SERRA, 2016).

Conforme podemos observar, mesmo que o concurso público realizado na década anterior previsse as determinações das diretrizes de 2016, a formação inicial para o trabalho do professor ainda seria deficitária. Na prática, à medida que os estudantes cresciam e aprendiam mais a língua de sinais, o atendimento educacional especializado tornava-se obsoleto.

Em 2019, a escola recebeu outros dois estudantes surdos, ambos matriculados no sexto ano do ensino fundamental. Dessa maneira, a configuração no início do ano letivo de 2019 era de cinco estudantes surdos matriculados no turno de escolarização e 18 no contraturno, quando a escola também recebeu dois estagiários surdos e uma professora para trabalhar no AEE nos dois turnos. Visto que ela possuía muita fluência em Libras, o trabalho foi extremamente dinamizado nesse ano letivo.

A professora realizou oficinas semanais com pais de estudantes surdos e com funcionários da escola. Trabalhou a temática ligada à comunidade surda com diversas turmas, facilitando a inclusão das estudantes e redimensionou o trabalho do AEE, ofertando atividades que ampliavam o ensino de Libras como primeira língua.

Ao mesmo tempo, a gestão da escola tinha problemas com as outras três professoras que atendiam os cinco estudantes surdos da escola no horário de escolarização, em especial as duas professoras do turno vespertino, fato que se complicou com a chegada de uma estagiária surda à unidade de ensino.

Os problemas com as professoras eram sempre os mesmos, faltava fluência da língua brasileira de sinais. Essa situação foi agravada porque a estagiária precisava constantemente de uma intérprete, sobretudo nos momentos formativos. Das três professoras bilíngues do turno (uma do AEE e duas do colaborativo), somente uma se dispunha para a interpretação. As demais alegavam que como professoras estavam naquele espaço para o trabalho com o(a) estudante e não eram intérpretes a serviço da escola ou da prefeitura.

Para além disso, sempre houve falta de estagiários da unidade de ensino, e a prefeitura entendeu que a estagiária surda deveria trabalhar com os estudantes com deficiência intelectual, maior demanda da unidade de ensino.

Em contrapartida, a gestão da escola entendia que a estagiária surda deveria dar suporte à professora do atendimento educacional especializado ou às professoras bilíngues do colaborativo que atendiam os estudantes no turno de escolarização, uma vez que, sem a figura do intérprete, tanto os estudantes com deficiência intelectual quanto os demais professores teriam dificuldade na comunicação com a estagiária. À vista disso, foi solicitado que a referida estagiária não contasse no número de vagas de estágio a que a unidade de ensino tinha direito para o trabalho junto ao estudante com deficiência.

No entanto, prevaleceu a normativa do órgão central. A estagiária, por uma questão prática, foi direcionada ao trabalho com os estudantes surdos, porém continuava a contar dentro do número total de estagiários da escola. Desse modo, pelo menos dois estudantes com deficiência intelectual continuaram sem o auxílio de um estagiário/monitor. Ainda em 2019, a escola recebeu o segundo estagiário surdo, enriquecendo ainda mais o trabalho com os estudantes surdos e, em nossa análise, contribuindo, mesmo que indiretamente, para a precarização do trabalho junto ao

estudante com deficiência intelectual, devido à crônica falta de monitores para esse público.

Em 2020, por conta da pandemia da covid-19, o AEE foi suspenso em todas as unidades de ensino do município, embora as unidades tenham sido orientadas a realizar a matrícula desses estudantes na plataforma do censo escolar. Compreendemos a decisão do município, afinal, o correto era garantir a dupla matrícula diante de tantas incertezas da pandemia. Diante disso, nossa pesquisa voltou-se para as outras decisões.

As professoras do AEE foram orientadas a apoiar o trabalho das professoras especialistas do turno de escolarização, os estagiários foram desligados da unidade de ensino e as professoras especialistas foram orientadas a adaptar as atividades pedagógicas não presenciais – APNP. Além disso, produziram materiais concretos para os estudantes.

Nesse ínterim, a equipe gestora da unidade de ensino, propôs a equipe de professores da área de surdez que realizassem aulas síncronas com os estudantes surdos. Foi realizado um levantamento a respeito da disponibilidade de equipamentos e serviços de tecnologia (notebook, celular, internet). A maior parte dos estudantes do AEE não conseguiu participar dessas aulas, porém três estudantes matriculados na escola indicaram que participariam da proposta: uma no 4.º ano do turno matutino e dois estudantes do 7.º ano do vespertino.

Mais uma vez, principalmente no turno vespertino, veio à tona um problema antigo: o professor bilíngue que não sabia língua brasileira de sinais. Os estudantes reclamaram que ficavam confusos e, muitas das vezes, precisavam ensinar ao professor os sinais corretos.

Esse episódio gerou um termo de atendimento, que, por questões éticas, não será aqui reproduzido, mas, em linhas gerais, trazia uma temática que como pesquisadores nos chamou atenção: a questão das atribuições desse profissional de acordo com a legislação vigente. Observemos o quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Atribuições do cargo de professor DA/bilíngue – Edital n.º 007/2019

CARGO	ESCOLARIDADE EXIGIDA
Professor MaPA – Educação especial – Deficiência auditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de curso concluído de LIBRAS com carga horária mínima cursada 120 (cento e vinte) horas, iniciado a partir de 2016 ou de certificado PROLIBRAS ou</li> <li>• Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, acrescido de curso concluído de LIBRAS com carga horária mínima cursada de 120 (cento e vinte) horas, iniciado a partir de 2016 ou de certificado PROLIBRAS.</li> </ul>
Professor MaPB – bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação acompanhada de Formação Pedagógica de Docentes, acompanhada do Histórico Escolar Final em qualquer área de conhecimento, com Histórico Escolar Final, acrescida de Pós-Graduação Lato Sensu em LIBRAS ou • Licenciatura Plena na área do Magistério acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescido de Certificado PROLIBRAS ou Curso concluído de Formação de Tradutor e Intérprete LIBRAS – Língua Portuguesa – LIBRAS, com carga horária mínima cursada de 120 (cento e vinte) horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC, iniciado a partir de 2016 ou</li> <li>• Graduação acompanhada de Formação Pedagógica de Docentes, em qualquer área de conhecimento, com Histórico Escolar Final, acrescido de certificado PROLIBRAS ou curso concluído de Formação de Tradutor e Intérprete LIBRAS – Língua Portuguesa – LIBRAS, com carga horária mínima cursada de 120 (cento e vinte) horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC, iniciado a partir de 2016.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital Simplificado n.º 007/2019, 2022.

O edital de contratação de professores faz uma distinção entre professor de deficiência auditiva (DA) e professor bilíngue que, na prática, não faz sentido<sup>31</sup>, porque as exigências se confundem. Basta o candidato possuir uma licenciatura acrescida de um curso de Libras de 120 horas. Com essa exigência, o profissional pode assumir qualquer um dos cargos.

Considerando que as exigências e as atribuições são praticamente as mesmas, e devido ao fim da lista de professores bilíngues, a prefeitura da Serra contratou para a escola “Presença”, no início de 2020, um professor MAPA – deficiência auditiva (DA) para o cargo de professor MAPB – bilíngue.

Em nossa análise, de forma equivocada, a prefeitura da Serra contrata para o trabalho com crianças surdas/deficientes auditivas que cursam a primeira fase do ensino fundamental (do 1.º ao 5.º ano) o professor MAPA – deficiência auditiva.

Entendemos que pode parecer um preciosismo, mas seria mais correto nomear o cargo simplesmente como **professor bilíngue** (grifo nosso), ou seja, um profissional que atenderia do 1.º ao 9.º ano do ensino fundamental, pois não faz sentido diferenciar o professor de deficiência auditiva do professor bilíngue, porque tanto as atribuições quanto as exigências são semelhantes.

Ainda que esse novo cargo fosse criado, não estaria totalmente em conformidade com o Decreto n.º 5.626/2005, que também prevê a figura do professor e/ou técnico intérprete de Libras, preferencialmente surdo (BRASIL, 2005).

Voltando à problemática da escola “Presença”, quando o professor foi questionado pela gestão da escola se realmente tinha fluência em língua brasileira de sinais e ele prontamente respondeu que **não**. Disse que foi contratado para trabalhar com crianças do 1.º ao 5.º ano e o trabalho com o estudante do 7.º ano não havia sido uma escolha sua. Ainda informou que estava ali para realizar uma mediação, visto que o edital exigia apenas um curso de 120 horas. Se a prefeitura quisesse alguém com total fluência, teria de contratar um intérprete.

---

<sup>31</sup> O Edital em curso n.º 007/2022 ainda não corrigiu essa “diferença” entre professor DA e professor bilíngue.

Essa situação demonstra várias questões importantes para nossa pesquisa. Entendemos as razões que levaram a prefeitura a contratar professores de deficiência auditiva no lugar de bilíngues, afinal não havia diferença significativa entre os cargos, e o município precisava garantir a permanência dos estudantes no ambiente escolar, apesar de forma virtual, por conta da pandemia. Compreendemos também a posição do professor, pois sua situação funcional não estava em conformidade com o processo seletivo que originou seu contrato de trabalho.

No entanto, temos uma equipe gestora que precisava equalizar essa tensão no intuito de garantir a qualidade de ensino para estudantes que têm o direito à escolarização e acesso ao correto uso da língua brasileira de sinais.

Reconhecemos todo o esforço da municipalidade em apresentar um processo de formação continuada para facilitar o atendimento aos estudantes surdos durante a pandemia, quando foram realizados encontros virtuais, troca de experiências, palestras. No entanto, a fluência em Libras não tem como ser ponto de formação continuada, necessariamente precisa ser pré-requisito. Ao questionarmos a assessora da área da necessidade de uma prova prática de Libras para a efetivação dos contratos, ela nos respondeu com esta constatação: “[...] é extremamente necessário, mas, caso a prova prática seja realizada, não teremos professor(a) para trabalhar” (ASSESSORA 01, 2022).

Nesse exemplo específico, o professor foi remanejado para atuar, em outra unidade de ensino, com um estudante da primeira fase do ensino fundamental, conforme previsto no edital de contratação. De qualquer forma, o estudante, em outra unidade, mesmo sendo da primeira fase do ensino fundamental, precisava de um professor que fosse fluente em Libras.

Em contrapartida, não foi enviado um novo professor para o estudante da escola “Presença”, que questionou a pouca fluência do profissional. Cabe à gestão da escola realizar um arranjo para que esse estudante tivesse um mínimo de atendimento especializado.

O arranjo encontrado pela gestão da escola foi que uma professora atendesse dois estudantes ao mesmo tempo. O cenário complicou-se com o retorno presencial no segundo semestre de 2021, quando o trabalho da professora foi precarizado, pois ela precisava atender ao dobro de sua demanda inicial.

A sensação que temos é que a gestão escolar administra situações que não deveriam existir. Ainda que a Resolução CMES n.º 195/2016 não contemple o termo equipe gestora conforme nosso entendimento, ou seja, como mobilizadores políticos (ALVES, 2009), a resolução define o papel dessa equipe, ao descrever as funções do diretor escolar e do pedagogo.

Podemos notar que o documento, ao descrever as atribuições do diretor escolar, lista questões administrativas e pedagógicas, visto que o diretor é o responsável pelo encaminhamento de informações e documentos e trabalha como articulador do processo de ensino.

[...] cabe a esse profissional zelar pelo encaminhamento à SEDU/SERRA de documentos, ofícios e informações acerca dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como auxiliar na articulação entre os profissionais da Unidade de Ensino e as famílias dos estudantes público alvo da Educação Especial (SERRA, 2016, [s.p]).

Sobre o pedagogo, o documento informa que ele

[...] tem um papel fundamental em promover a articulação entre os profissionais, as famílias e os estudantes público-alvo da Educação Especial com vistas à aprendizagem significativa do estudante. Nesse sentido, cabe ao pedagogo:

- a) planejar, juntamente aos profissionais envolvidos no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, o diagnóstico inicial desses estudantes e o acompanhamento durante sua vida escolar;
- b) contribuir na elaboração de estratégias e metodologias com o objetivo de fomentar a ação pedagógica dos profissionais;
- c) avaliar o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial com os professores de sala regular e especializados;
- d) acompanhar com o professor especializado da unidade de referência, no contraturno, o desenvolvimento do estudante, as estratégias e conteúdos realizados no AEE (SERRA, 2016).

As atribuições do pedagogo são expressamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Com base na leitura dessas atribuições, podemos afirmar que as

vivências da escola “Presença” eram bem diferentes. Para melhor entendimento, listamos as questões que mais nos chamaram a atenção:

- primeiro, professores de Libras que não sabem Libras;
- segundo, estagiários surdos direcionados ao trabalho com crianças ouvintes – muitas com dificuldade de comunicação;
- terceiro, a escola precisava oferecer suporte de intérpretes a funcionários surdos, e esse profissional nem existia no município;
- quarto, a escola administrava profissionais contratados para cargos que não deveriam ocupar.

Em outras palavras, diante desse cenário, a finalidade da equipe gestora em dinamizar os processos educativos acabavam por ficar em segundo plano. Mais uma vez, não podemos perder de vista que as determinações/questões inerentes ao órgão central estão ligadas à escola “Presença” em complexas cadeias de interdependências (ELIAS, 1994).

Ao mesmo tempo que concebemos a equipe gestora da escola “Presença” como mobilizadora política (ALVES, 2009), ela mostra-se fragilizada, ao enfrentar as questões listadas acima que, em tese, não deveriam pertencer ao cotidiano escolar.

Paro (2016b) ajuda-nos a entender melhor essa confusão relacionada ao papel das equipes gestoras nas escolas:

Assim, diretor e o assistente de diretor obrigam-se a gastar boa parte de seu tempo intervindo junto aos órgãos superiores do sistema para conseguir os minguados recursos, ao mesmo tempo que se obrigam a realizar eles mesmos tarefas que nada têm a ver com a coordenação do esforço humano coletivo [...] (PARO, 2016b, p. 90).

Guardadas as devidas proporções, a equipe gestora da escola “Presença” aproxima-se das concepções de Paro (2016<sup>a</sup>, 2016b), já que realiza tarefas que se afastam do ato de ensinar e aprender.

Mas, então, com base nos exemplos citados, podemos conceber a equipe gestora da escola “Presença” como aquela que não consegue operacionalizar as questões administrativas e pedagógicas?

A revisão de literatura realizada e o aporte teórico-metodológico desta pesquisa tentam evidenciar que não há uma dimensão pedagógica e uma administrativa de forma dicotomizada (BRAGA, 2018). Elas fazem parte de nossas cadeias de interdependência (ELIAS, 1994).

Ao retomarmos o pensamento de Elias (1994), podemos dizer que as dimensões administrativas e pedagógicas da gestão escolar representam os fios de tecido. Quando eles estão isolados, não representam muita coisa, eles se tornam inteligíveis à medida que se entrelaçam e se transformam em uma rede.

Essa alegoria leva-nos a considerar que todos os aspectos da gestão são primordiais para que a escolarização aconteça (PARO, 2015), também nos leva a perceber que existe um equilíbrio de poder tênue entre os fluxos de investimentos do órgão central e da gestão escolar.

O órgão central, Secretaria de Educação, comporta-se, por meio da legislação, como aquela que promove o investimento. Afinal, ela constrói a escola, contrata o professor, destina recursos financeiros e oferece formação continuada, transporte escolar, entre outros.

Já a escola se comporta como a articuladora e organizadora desses processos, além de, em termos micropolíticos, realizar seus investimentos por meio de suas decisões colegiadas.

Vale a pena ressaltar que a nova diretriz, Resolução do Conselho Municipal de Educação CMES n.º 203/2022, multiplicou o papel da equipe gestora, atribuindo também a prerrogativa de adquirir equipamentos, insumos, pequenos reparos entre outras questões (SERRA, 2022). Todas essas novas funções já eram realizadas no cotidiano da escola, e a nova resolução, afinal, apenas cristalizou práticas de gestão que já ocorriam na rede.

No entanto, retomando a questão das atribuições da equipe gestora, consideramos que os investimentos previstos na legislação, quando aplicados à realidade da escola, se mostram sempre desafiadores.

Por exemplo, a diretriz de educação especial vigente à época, Resolução do Conselho Municipal de Educação CMES n.º 195/2016, garantia transporte escolar para os estudantes surdos/deficientes auditivos do município que frequentavam o atendimento educacional especializado: “[...] a Rede Municipal de Ensino da Serra disponibilizará transporte para o estudante da sua residência até a Unidade Referência. O transporte será disponibilizado e organizado de acordo com o horário de atendimento dos estudantes no AEE” (SERRA, 2016).

Desde a implantação do polo em 2018, o transporte apresentava falhas, era, afinal, apenas duas vans para atender o polo de surdez, o polo de deficiência visual/cegueira e o de altas habilidades/superdotação que ficava a dois quilômetros da escola “Presença”. Transportes com atraso e/ou com defeito eram comuns.

O que mais preocupava, segundo a professora que trabalhou em 2018-2019, era que

[...] vários estudantes ficavam na lista de espera porque suas residências estavam fora da rota do transporte. Havia um que realizava a rota na Serra sede, outro que fazia a rota pelo litoral, as localidades que ficavam fora desses lugares não eram contempladas. Na escola “Presença”, em 2019, um estudante que morava a 11km da escola ficou o ano inteiro na lista de espera. Outros que moravam muito mais longe, mas estavam dentro da rota, tiveram o direito assegurado (DOCENTE 02, 2022).

A falta de investimento em transporte escolar delineava quem participava, ou não, do atendimento educacional especializado. No caso dos estudantes surdos, havia outro agravante, havia pais surdos que também não conseguiam se comunicar com os responsáveis do transporte em caso de emergência.

A garantia do transporte escolar, importante investimento para os estudantes público-alvo da educação especial, acabou configurando-se em desinvestimento.

Entendemos que a falta treinamento dos responsáveis pelo transporte foi um fator complicador. Segundo a assessora da área, falta diálogo entre os responsáveis pela licitação de transporte e a gerência de educação especial. O planejamento intersetorial nesse caso poderia mitigar o problema.

Nós enviamos as planilhas com os horários e os endereços das crianças, mas, quando separamos os polos em duas escolas, não foi levado em consideração que o transporte era o mesmo. Além disso, falta preparo das pessoas que trabalham nas vans. Principalmente em relação ao estudante surdo. Seria necessário ensinar alguns sinais para garantir pelo menos uma mínima comunicação. Além disso, o transporte não é exclusivo do polo. Após entregar as crianças, vai realizar outras tarefas da Sedu (GESTORA 02 – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Apesar de a legislação garantir o transporte para o AEE da área de surdez, com o retorno obrigatório das aulas em agosto de 2021, os estudantes não tiveram acesso a esse direito.

No AEE, eu tenho 50% dos alunos presenciais e 50% no remoto e tenho mais dois alunos que não frequentaram nem o remoto nem o presencial, porque eles não têm condições de arcar com o transporte e também não têm estrutura tecnológica, não sabem mexer, isso dificultou bastante nesse retorno as aulas (DOCENTE 03, 2021).

Por conta de erros no processo licitatório, o transporte retornou somente para o ano letivo de 2022.

Dessa forma, o atendimento educacional especializado, no segundo semestre de 2021, foi realizado apenas com os estudantes que moravam próximo à escola “Presença”. Os atendimentos virtuais eram deficitários, dada a indisponibilidade de recursos tecnológicos das famílias.

A gestão da escola chegou a solicitar a compra de chips de internet pelo menos para esses estudantes, mas não obtiveram retorno. Sabemos que a burocracia para a aquisição desses equipamentos é morosa e, muitas das vezes, independe da vontade dos gestores da educação especial, seja da escola, seja do município. Contudo, a gestão da escola acreditava que o uso de novas tecnologias pudesse auxiliar o trabalho do professor especialista.

Por conta da pandemia, a escola recebeu um equipamento completo para videoconferências, sendo um televisor de 43 polegadas, acoplado a um computador com uma câmera de alta resolução, ideal para as videochamadas direcionadas aos estudantes surdos, porém o trabalho não foi para a frente porque os investimentos tecnológicos não foram feitos com as famílias dos estudantes.

Ainda no fim de 2021, a gestão da escola, por meio de recursos federais, intitulados Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – sala de recursos, adquiriu diversos equipamentos/materiais específicos para o atendimento educacional especializado. O plano de aplicação financeira contemplou impressora A3, câmera digital, computador, lousa digital, projetor multimídia, dicionários de Libras, mapas bilíngues. Foi a primeira vez que a sala de recursos da escola “Presença” recebeu uma verba específica.

Em 2022, foi aberta mais uma sala de recursos na escola “Presença”, dessa vez para o retorno dos atendimentos aos estudantes com deficiência intelectual. O município, em uma ação inédita dentro da Secretaria de Educação, designou, por meio do Programa Municipal de Autonomia Financeira Escolar equivalente ao PDDE do governo federal, uma dotação financeira para a nova sala de recursos.

A expectativa é que a nova diretriz para a educação especial, Resolução do Conselho Municipal de Educação CMES n.º 203/2022, oportunize também novos investimentos nas salas de recurso.

#### 5.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 2017, iniciou um projeto que instituiu uma turma multisseriada de educação de jovens e adultos em um espaço próximo à escola “Presença”. Devido à proximidade, os professores e estudantes foram todos vinculados a ela. Essa foi a primeira experiência da EJA diurna do município.

Essa turma possuía quatro estudantes público-alvo da educação especial. A professora regente contava com o apoio de uma professora de educação especial – deficiência intelectual.

Sobre esse período, a escola possui poucos registros, pelo fato de a turma funcionar em um prédio a um quilômetro e meio da escola e os planejamentos acontecerem nesse local. A turma, pelo menos em seu primeiro ano de funcionamento, ficou isolada do resto da escola.

Em 2018, por uma questão de logística e economicidade, a turma foi transferida para as dependências da escola. Foi então formada uma turma multisseriada que contemplava todos os anos da primeira fase do ensino fundamental (Inicial I ano I, Inicial I ano II e Inicial II) e outra que correspondia às duas primeiras etapas da segunda fase do ensino fundamental (turma intermediária). Para melhor entendimento, observemos o quadro a seguir:

Quadro 12 – Organização da educação de jovens e adultos x ensino fundamental

<b>EJA</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>
INICIAL I – ANO I	1.º E 2.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
INICIAL I – ANO II	3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
INICIAL II	4.º E 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
INTERMEDIÁRIA	6.º E 7.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
CONCLUSIVA	8.º E 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como cada município segue uma nomenclatura e divisão própria, consideramos a divisão do ensino regular para facilitar entendimento didático da organização das turmas.

A gestão da escola relatou-nos que mais aprenderam do que ensinaram a esses estudantes. Havia uma demanda por matrículas muito grande, principalmente na turma intermediária. Escolas do entorno, em vez de criarem turmas com a modalidade, queriam encaminhar seus estudantes com mais de 15 anos para essa turma. Essa situação foi contornada pela equipe gestora da escola por meio de um diálogo com a Secretaria de Educação e ficou acordado que as vagas existentes seriam ofertadas para jovens e adultos já matriculados na escola “Presença” e outros que estavam fora da escola.

Paralelamente a isso, a turma multisseriada do matutino vivenciou uma situação inusitada que abordamos a seguir.

Um abrigo do governo do estado, responsável pelo cuidado de adultos com diversos tipos de deficiência física e/ou intelectual, passou a matricular seus abrigados nessa turma, uma vez que, devido às questões médicas dos abrigados, eles precisavam de uma escola diurna. Além da escola “Presença”, a instituição mais próxima a oferecer

era uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Vitória, a cerca de 30 quilômetros do abrigo.

Em 2019, a escola chegou a ter em uma mesma turma de oito estudantes público-alvo da educação especial, extremamente comprometidos, oriundos do abrigo e outros quatro estudantes que não eram público-alvo da educação especial. Nessa configuração, surgiram questionamentos dos profissionais que trabalhavam com essa turma.

Esses questionamentos giravam em torno da ideia de uma reedição de uma turma de educação especial, comum nas décadas de 1970 e 1980. No bojo dessa problemática, a escola deveria limitar as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial? Dever-se-ia abandonar a escolarização para focar a socialização desses estudantes?

Não existem respostas fáceis e objetivas para esses questionamentos, no entanto nossa pesquisa tenta apontar caminhos ante a análise dos investimentos ofertados a esses estudantes.

Para Mendes (2006), a partir de 1970, foi difundida a ideia da integração. Multiplicaram-se com incentivo do governo federal classes especiais dentro das escolas de ensino regular. Na prática, os estudantes “menos comprometidos” foram direcionados as essas escolas nas classes especiais e os “mais comprometidos” para as instituições privadas de caráter filantrópico ou não (MENDES, 2006).

Sabemos das falhas desse processo integrador. A principal consistia em que os estudantes eram segregados dentro da escola de ensino comum. Justamente essa questão se tornou tema de debate nas reuniões pedagógicas da escola “Presença”, nas quais<sup>32</sup> eram comuns falas do tipo: “**Eles** deveriam estudar só a noite”; ou ainda: “**Eles** são todos público-alvo da educação especial – isso não é inclusão”.

---

<sup>32</sup> Os dados referentes a esses momentos foram coletados por meio do diário de bordo do pesquisador. São anotações de diversos momentos de planejamento e organização das turmas de educação de jovens e adultos.

Chamou-nos a atenção o uso do pronome “Eles” pelos participantes das reuniões de planejamento. Leão e Landini (2022, p. 74) destacam que “[...] o problema é entender como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como formando um **nós**, ao mesmo tempo em que excluem outros seres humanos a quem passam a se referir como **eles**” (grifo nosso).

A citação em tela leva-nos a refletir sobre as formas que a comunidade escolar enxerga o outro. Na escola “Presença”, as crianças e os estudantes eram “nossos”, já os estudantes da EJA eram os “outros”.

Essas demarcações são importantes porque a existência dessas turmas nunca foram unanimidade na escola, tampouco uma imposição da Secretaria de Educação. Enxergamos aqui uma insistência da própria equipe gestora. Ainda assim, durante todo o período analisado, não percebemos nessa equipe ações que pudessem subsidiar o entendimento do “como” e do “por que” (LEÃO; LANDINI, 2022) de esses estudantes da EJA não serem acolhidos a ponto de se tornarem um “nós”.

Segundo Elias e Scotson (2000), aqueles que sofrem a exclusão e são estigmatizados a princípio não percebem essa condição. Mas, ao longo do tempo, essas percepções ficaram mais nítidas, e o resultado constituiu-se em turmas de estudantes faltosos e/ou com grandes índices de evasão.

No entanto, não podemos generalizar essa questão para toda a comunidade escolar, pois o trabalho pedagógico foi desenvolvido com esses estudantes e acreditamos que sofreram uma dupla exclusão, por fazerem parte de uma turma da EJA e por serem, em grande número, estudantes público-alvo da educação especial.

Simultaneamente, a posição da gerência de educação especial era no intuito de garantir a matrícula daqueles estudantes, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 37, inciso 1, que prevê:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Para Mendes (2006), o discurso da inclusão que substituiu as práticas de integração escolar

[...] surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (MENDES, 2016, p. 402).

Em nossa análise, a gestão da escola observava com preocupação os questionamentos dos professores, mas também acreditava ser papel da escola ofertar a matrícula para aqueles estudantes sem restrições. Não ofertar a vaga seria a perpetuação de uma histórica negação de direitos.

Compreendemos que a gestão escolar se aproxima das ideias de Mendes (2006), à medida que tenta superar a ideia de integração pela ideia de inclusão pelo viés do investimento. Mendes (2006) fala de uma inclusão bem-sucedida por meio do financiamento. O que observamos não foi somente investimento financeiro, mas outras questões que possibilitaram a manutenção da turma.

Sobre essa questão, o diretor escolar nos oferece pistas interessantes:

Na minha concepção, a escola tem sido beneficiada por uma série de atitudes, de decisões, de recursos, que potencializaram os processos da educação especial, mas infelizmente eles não se modelam, não se constroem apenas com decisões da equipe gestora. Dependem também dos investimentos que o poder público vem realizando (DIRETOR ESCOLAR, 2022).

Com base na fala do diretor escolar, podemos observar a interdependência entre as decisões da equipe gestora e os investimentos/recursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

A prefeitura contratou uma professora de educação especial – deficiência intelectual específica. Além disso, a turma do matutino foi desmembrada em outras duas: uma abrangendo os estudantes das turmas Inicial I ano I e Inicial I ano II e a outra com os estudantes da turma Inicial II; no entanto, havia outras questões latentes.

Devido à falta de espaço na escola, uma turma ficou alojada na biblioteca e a outra no laboratório de ciências, impossibilitando os demais estudantes de utilizar esses espaços no turno matutino.

Em contrapartida, precisamos destacar que iniciativas positivas foram realizadas com os estudantes. Em outras palavras, foram realizados investimentos que potencializaram o trabalho pedagógico de inclusão da educação de jovens e adultos, por exemplo, o Projeto Horta Escolar. Várias atividades pedagógicas foram desenvolvidas pelas duas turmas relacionadas ao plantio de hortaliças e plantas medicinais no decorrer do ano letivo de 2019.

No entanto, pelo fato de os demais estudantes pertencerem às turmas do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental, a turma da EJA continuava isolada, criando um mundo à parte. Com a pandemia e o isolamento social, o debate sobre a integração *versus* inclusão dos estudantes dessas turmas ficou adormecido, uma vez que todos estavam vivenciando o processo de isolamento social.

A partir do período pandêmico, março de 2020, a gestão da escola conseguiu deslocar uma pedagoga específica para gerir a educação especial no turno matutino. O trabalho dessa profissional foi muito importante no intuito de operacionalizar as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) com os estudantes, em especial aqueles da educação de jovens e adultos abrigados pelo Estado. Esses investimentos facilitaram o trabalho pedagógico, mas, ao mesmo tempo, a pedagoga se queixava dessa situação:

Não é fácil ser responsável por oito turmas e ainda orientar os professores de educação especial do colaborativo e do polo de surdez. Como fui deslocada somente para a educação especial, meu trabalho ficou mais focado nas demandas de cada estudante. Considero muito importante essa decisão para a escola. No entanto, em alguns momentos, senti meu trabalho muito fragmentado, tinha dificuldade no diálogo entre os professores regentes, ligados a outra pedagoga com os professores especialistas que eu era responsável (PEDAGOGA 01, 2021).

Acreditamos que essa falta de diálogo mencionada pela pedagoga seja algo comum do dia a dia das escolas. A falta de momentos de planejamento entre esses profissionais agrava essa situação. O planejamento é realizado uma vez por semana,

na maioria das vezes, em horários distintos. Dessa forma, os momentos de diálogo sobre as demandas dos estudantes se resumem a conversas durante os intervalos ou por meio da mediação da própria pedagoga, isso quando ele existe. Em muitos casos, se restringe ao Plano de Vivência.

O Plano de Vivência é o instrumento elaborado pela secretaria de educação, no qual professores especialistas e regentes destriçam os conteúdos e objetivos para os estudantes público-alvo da educação especial. Quando demarcamos que o planejamento se restringe ao Plano de Vivência, queremos dizer que, muitas das vezes, esse importante documento não é escrito de forma colaborativa, não expressa a potência desses estudantes.

O retorno presencial no segundo semestre de 2021 mostrou-se ainda mais desafiador. A modalidade EJA, por conta da diminuição do número de alunos, estava novamente reunida em uma única sala de aula, além disso, havia apenas uma estagiária/monitora para oferecer o apoio necessário. É importante saber que essa estagiária era a única do turno. Ela dava apoio a todas as turmas que possuíam estudantes público-alvo da educação especial.

A impressão que temos é que o retorno presencial, aliado à falta de investimentos significativos para esse público, alimentou o debate sobre a inclusão escolar dentro de uma turma majoritariamente composta de estudantes público-alvo da educação especial.

Atualmente a escola “Presença” cogita não mais ofertar a modalidade EJA. Na visão da gestão escolar, a falta de uma estrutura para a modalidade no diurno e o grande número de estudantes público-alvo da educação especial desvirtuam os objetivos de inclusão da EJA, uma vez que as atividades pedagógicas de escolarização ficam sempre em segundo plano, sobressaindo aquelas ligadas à integração/socialização dos estudantes.

Atribuímos esse pensamento à falta de um projeto específico para a EJA. Em todo o período estudado, independentemente dos gestores à frente da escola, observamos

ações pedagógicas importantes relacionadas à EJA, as quais, muitas vezes, não eram acompanhadas de um planejamento em conjunto com a Secretaria de Educação.

Por exemplo, o calendário da modalidade educação de jovens e adultos no noturno previa momentos de assessoramento e de formações continuadas específicas. Os professores da escola “Presença” acabavam por não participar desses momentos, pois eles eram sempre oferecidos fora do horário de trabalho.

Todos os anos, os professores dos anos finais tiveram problemas referentes à carga horária de seus postos de trabalho. A gestão municipal entendia que as turmas da EJA não podiam compor a carga horária dos professores efetivos, porque, no noturno, todos trabalhavam em regime de lotação provisória. A escola sempre precisou mediar a situação, levando o órgão gestor a entender que a EJA da escola “Presença” se configurava de outra forma, necessitando de uma organização própria, com ordenamentos e regras diferenciadas do noturno. Infelizmente essa organização não prosperou, e a EJA da escola “Presença” continuava a ser vista como um adendo da modalidade oferecida pela rede no noturno.

Destarte, a educação de jovens e adultos diurna que foi implementada na escola constituiu-se como uma importante política pública direcionada aos estudantes sujeitos da educação de jovens e adultos. Resolveu em parte o problema de distorção idade/série da unidade de ensino, mas, a um só tempo, constituiu-se como uma turma majoritariamente de estudantes público-alvo da educação especial, levando a gestão da escola a questionar quão inclusiva essa modalidade se configurava. E, por fim, vivencia a angústia, se o possível fechamento dessa modalidade representa, ou não, uma negação de direitos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi construída com o propósito de conhecer a processualidade da gestão de uma escola pública municipal na interface com a educação especial. A princípio, imaginávamos desvelar as questões políticas e econômicas ligadas ao financiamento da educação especial. Durante o processo de escrita, percebemos que nossas análises se voltaram para aqueles investimentos mais ligados ao dia a dia da escola, à contratação ou não de um profissional de apoio ou de um(a) professor(a) especialista, à opção sobre essa ou aquela formação continuada. Essas questões micropolíticas acabaram por nos levar ao conceito de investimento público/político em educação especial.

Essa mudança de rumo em nossa investigação só foi possível devido ao processo de revisão de literatura. Os eixos escolhidos – gestão escolar, educação especial e financiamento da educação especial – ajudaram-nos a entender as principais linhas de pesquisa envolvendo a gestão escolar, educação especial e nossa intenção de estudar os investimentos.

Nesse contexto, acreditamos que nosso objetivo principal foi alcançado, qual seja analisar a processualidade da gestão da escola de ensino fundamental “Presença” na interdependência com a educação especial, considerando se, como e por que os investimentos públicos tiveram foco e impactaram o atendimento às demandas dos estudantes com deficiência.

Ainda assim, avaliar o foco e impacto, considerando se, como e por que os investimentos atenderam às demandas dos estudantes se mostrou desafiador. As cadeias de interdependência (ELIAS, 1994), da escola “Presença” apontaram questões complexas envolvendo as decisões da equipe gestora, do órgão central e a própria legislação vigente.

Nosso primeiro objetivo específico constituiu-se em compreender melhor as ações políticas que foram desencadeadas pela Prefeitura Municipal da Serra-ES, entre 2014 e 2022, referentes à gestão escolar.

As análises que surgiram dessa intenção proporcionaram-nos a verificação de uma processualidade das ações governamentais por meio da legislação municipal. O processo de inclusão escolar em curso na legislação é constantemente posto à prova na realidade da escola “Presença”.

Sobre essa realidade, percebemos que alcançamos nosso último objetivo, no qual nos propusemos a conhecer os investimentos públicos direcionados aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), bem como sua operacionalização pela gestão da escola. No entanto, temos consciência de que o tema precisa ser mais bem trabalhado em pesquisas futuras. Será necessário definir melhor cada investimento, separá-los em categorias, mensurar o papel de cada vetor na caminhada dos gestores escolares. Essa investigação demonstrou, em nossa análise, que esse importante nicho de pesquisa ainda é bastante negligenciado.

Para além dessas questões fundamentais alinhadas aos objetivos desta dissertação, precisamos realizar algumas considerações.

Optamos por focar dois conceitos fundantes do pensamento de Elias (1993, 1994, 2018): os conceitos de figuração e processo. Entendemos que nossas análises se mostraram mais conectadas à realidade social no momento em que a escola “Presença” e seus contextos foram analisados de forma interdependente com a Secretaria de Educação, Ministério Público e Coletivo de mães de estudantes com deficiência.

Por outro lado, na qualidade de gestores de uma escola pública, dedicados a garantir a matrícula e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial em espaços de inclusão, pensávamos que todos os problemas seriam resolvidos no momento em que a municipalidade investisse seus recursos e esforços na contratação de profissionais ligados à Educação Especial (Professores, cuidadores e estagiários).

Os dados coletados e a dinâmica da escola “Presença” demonstraram que estávamos errados. Quando consideramos os documentos orientadores em perspectiva, temos subsídios para apontar novos e importantes investimentos na área da educação especial. Esse fluxo de investimentos é importantíssimo para os estudantes,

principalmente o aumento do número de profissionais nas escolas, a definição das atribuições dos atores sociais envolvidos no processo e a necessidade de formação continuada. As novas diretrizes, Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra CMES n.º 203/2022 inclusive estabelecem a quantidade de professores/cuidadores por estudante (SERRA, 2022).

No entanto, ainda há muito que melhorar. Para além da garantia nos documentos legais, é necessário que esses profissionais cheguem às escolas, todos trabalhem efetivamente cientes de suas atribuições e responsabilidades e, por último, a formação continuada faça a diferença durante o ato pedagógico.

Os novos profissionais e a multiplicação deles, proposta pela Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra CMES n.º 203/2022, ainda que extremamente importantes, não resolveram as demandas relacionadas à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial na escola “Presença”. No entanto, somos otimistas quanto à validade desse processo, e, assim como explica Elias (1993), as estruturas ligadas às mudanças requerem mais tempo, são mais bem entendidas por meio da longa duração histórica. Acreditamos que essa pesquisa possa apontar caminhos para a efetivação dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial.

Também não poderíamos deixar de citar a importância do coletivo “Mães eficientes somos nós”, no contexto da luta pela garantia dos direitos das crianças/adolescentes com deficiência no município da Serra.

As ações do coletivo foram decisivas para a aprovação da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra CMES n.º 203/2022. Esse coletivo, hoje, representa o principal setor da sociedade civil no município a se constituir como provocador de políticas públicas para o os estudantes público-alvo da educação especial. Afinal, qual gestor almeja distanciar-se de mães de estudantes com deficiência? O equilíbrio de poder, estudado por Elias e Scotson (2000), mostra-nos que, a qualquer momento, o grupo marginalizado pode mudar sua posição na balança de poder, visto que as nuances que os mantêm em equilíbrio são efêmeras (ELIAS; SCOTSON, 2000). Em outras palavras, o poder exercido pelo coletivo em cooptar a sociedade em prol dos

estudantes público-alvo da educação especial mostrou-se efetivo diante das políticas públicas existentes para o setor.

No entanto, vimos que o coletivo de mães foca suas atenções para a contratação de apoios, vislumbrando o estagiário no centro do processo educativo. A impressão que temos é de que, o processo de escolarização desenvolvido através da atuação dos professores fica em segundo plano, cabendo ao município garantir, na visão do coletivo, um estagiário para cada estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Consideramos que essa visão fragiliza o discurso pela inclusão e a busca pela autonomia desses sujeitos. A legislação do município em consonância com a legislação federal, se apoia no trabalho colaborativo para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Dessa forma, focar em apoios individualizados ao invés da contratação de professores, além de não contribuir para o desenvolvimento da criança/estudante, acaba por precarizar a modalidade. Os recursos públicos são finitos, acreditamos que o trabalho junto ao professor pode qualificar e tornar as ações pedagógicas socialmente referenciadas contribuindo para o processo de inclusão.

Em relação à escola “Presença”, as opções de análise que fizemos nos mostraram que havia materiais para muitas outras investigações. Como exemplo dessa questão podemos citar a reescrita do Projeto Político-Pedagógico. Constatamos que as vivências da escola não eram ligadas ao seu documento norteador. Aliás o documento foi escrito somente para fins de aprovação junto ao Conselho Municipal de Educação.

Observamos que a equipe gestora procurava atualizar o documento, esse movimento ficou mais nítido durante o contexto da pandemia de COVID – 19. No entanto, eles esbarraram em um problema bastante comum no município. A secretaria de Educação não consegue garantir tempo/espço para o diálogo sobre o documento.

Dessa forma, o documento norteador acaba por se constituir como mera formalidade, não representa a essência do trabalho educativo.

Para mitigar essa situação o município precisa criar em seu calendário formações específicas sobre o tema, ofertando, inclusive extensões de carga horária, para que grupos de trabalho possam articular esses diálogos, transformando os Projetos Políticos Pedagógicos em documentos conectados com a realidade das escolas. É um investimento pequeno diante dos benefícios de uma escola que consiga vivenciar efetivamente seu documento norteador.

Sobre à constituição de uma escola referência para surdos, consubstanciada na meta 4.23 do Plano Municipal de Educação (SERRA, 2015). Nossas atenções voltaram-se para as questões organizativas ligadas aos processos de gestão, mas entendemos que se faz necessário analisar minuciosamente quão a proposta do Plano Municipal de Educação está realmente dentro do espectro da inclusão, ou ainda a formação inicial e continuada de profissionais para o trabalho com o estudante surdo/deficiente auditivo.

São questões que nos instigam, principalmente aquelas ligadas ao processo formativo do professor bilíngue. A situação poderia ser diferente se os pré-requisitos para a contratação fossem mais rígidos, ou ainda, se o município instituísse bancas para a verificação da fluência na língua brasileira de sinais (LIBRAS). Porém, devido aos limites desta escrita, tais questões, certamente farão parte de uma pesquisa futura.

No contexto da pandemia, as questões objetivas relacionadas ao investimento público/político ficaram mais evidentes. Nossas análises apresentaram uma grande invisibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial diante do distanciamento social imposto pela pandemia de covid - 19. Ao mesmo tempo apresentou uma administração pública preparando-se e apostando em um eventual retorno presencial dos estudantes. Não houve nenhuma aquisição no intuito de promover o contato dos estudantes PAEE com tecnologias que facilitassem as aulas durante a pandemia.

Bueno *et al.* (2021), ao pesquisar o ensino remoto direcionado aos estudantes PAEE nos institutos federais de ensino, levantou as seguintes possibilidades educativas:

[...] alguns participantes descreveram como possibilidade o uso de tecnologias para facilitar o aprendizado remoto, sendo eles: computadores, *softwares*, aplicativos gerais e de mensagens, como o *WhatsApp*, mencionados por 23 (14,7%) professores, e a utilização de ferramentas digitais, como o *Google Meet*, por 4 (2,6%) professores. Além disso, foi identificada a possibilidade de fornecimento de materiais audiovisuais aos alunos, citada por 11 (7,1%) dos professores, e a utilização de recursos digitais e novas formas de ensino como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, por 9 (5,8%) (BUENO *et al.*, 2021, p. 11).

Em outras palavras, guardadas as devidas proporções, acreditamos que seria possível a utilização de tecnologias para potencializar o ensino remoto dos estudantes PAEE durante a pandemia. É importante lembrar que o município não investiu nessas tecnologias em nenhuma modalidade de ensino. A falta de investimento não foi exclusiva desses estudantes. No entanto, certamente foram os mais prejudicados e invisibilizados pelo processo.

Ainda sobre nosso campo empírico, podemos destacar muitos exemplos de boas práticas de gestão na escola “Presença”, os quais transformaram as relações entre os membros da comunidade escolar, passando de uma escola estigmatizada por seu histórico conturbado a ser sinônimo de acolhimento.

Essa escola acolhedora e engajada, que, em poucos anos, conseguiu constituir um olhar extremamente voltado para as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, ao mesmo tempo não conseguiu avançar na questão da escolarização desses estudantes. Segundo Biesta: “Esquece-se de que uma razão principal para se engajar na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2013, p. 41).

Pensando nesse engajamento, nessa busca para a efetivação dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial e na organização da escola “Presença”, observamos que o número de pedagogos envolvidos no processo é insuficiente. Uma escola multifacetada devido a oferta do AEE, da Educação de Jovens e adultos, do Ensino Fundamental, projetos de música e ginástica entre outras iniciativas com apenas dois pedagogos por turno torna o trabalho desgastante.

Não sabemos precisar se a instituição de um pedagogo exclusivo para a educação especial seria a solução. Apartar esse pedagogo das demais ações da escola pode fortalecer a exclusão do trabalho realizado pelos profissionais ligados a educação especial. No entanto, repensar o número de pedagogos por unidades de ensino fortalece o processo educativo. A escola “Presença”, tal como as demais escolas do município estão atendendo a variadas demandas, enquanto suas equipes gestoras continuam diminutas, estagnadas.

Em outras palavras, é necessário realizar investimentos para o fortalecimento das equipes gestoras, modificando as tipologias das unidades de ensino, com o objetivo de aumentar o número de pedagogos para dinamizar a organização do trabalho pedagógico.

Sobre as turmas da EJA e suas especificidades, a equipe gestora da escola “Presença” e a Secretaria de Educação não conseguiram desenvolver um processo que atendesse a suas demandas. O grande número de estudantes público-alvo da educação especial nessas turmas faz com que eles sempre sejam vistos como sujeitos “de fora” do cotidiano escolar. Não observamos diretrizes específicas que conduzissem o diálogo entre a Secretaria de Educação e a gestão da escola, no intuito de buscar alternativas de trabalho para uma turma com tantas especificidades. Coube à administração central garantir a matrícula e à escola absorver o restante das demandas.

Diante de todas as questões apresentadas, acreditamos que essa investigação, mesmo se configurando como um estudo de caso, oferece pistas para que novas investigações se debruçam sobre as questões que envolvem os investimentos públicos/políticos direcionados às escolas de ensino fundamental do município da Serra, estado do Espírito Santo.

São nítidos os esforços do município em aumentar os investimentos na área da educação especial. Em contrapartida, pesquisas futuras precisarão desvelar o impacto desses investimentos diante das demandas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Quando se trata do plano micropolítico, do dia a dia escolar, nem sempre novos investimentos representam a melhoria desejada na escolarização das crianças/estudantes. A escola “Presença” é prova viva dessa situação, os novos investimentos realizados pelo poder público, sejam do órgão central, sejam da gestão da escola, não representaram melhoria imediata da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

No entanto, conforme já dissemos anteriormente, somos otimistas em relação a esse processo e acreditamos, sim, que, em médio e longo prazo, a consistência e a sistematização desses investimentos têm o potencial para efetivamente mudar a trajetória escolar dessas crianças/estudantes.

Ainda assim, durante o momento desta escrita, soubemos que, depois de muita relutância, as turmas da EJA da escola “Presença” serão realmente fechadas ao final do ano letivo de 2022. Aqui registramos uma lacuna importante dessa investigação: Estamos abertos a todas as questões que envolvem a inclusão dentro das escolas de ensino comum? Foi falta de investimento da gestão municipal ou da escola? Não consideramos, de fato, essas dúvidas como problemas, e sim como inspiração para nossas ações como mobilizadores políticos (ALVES, 2009) e como provocadores de grandes mudanças.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória-ES. 2009.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017.
- ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória, 2017.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOAVENTURA, Roberta da Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente - SP, 2008.
- BRAGA, Ana Maria Taveira. **Gestão escolar: estudo de caso**. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 2005**. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 17 nov. 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011

BRASIL. Decreto n.º 10.502/2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] União, 01 out. 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2014 a 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 16 julh. 1990**. 1990. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] União, 28 dez. 2012**. Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 26 jun. 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BUENO, Melina Brandt *et al.* **Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais**. Preprint, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2152>. Acesso em: 19 out. 2022.

CARA, Daniel. **CAQI e CAQ no Pne: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação: diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União**. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Belo Horizonte, 2016.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Vitória da Escola Pública**: com CAQ na Constituição e Fundeb permanente, a realidade da escola pública no Brasil será transformada. Ago. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/08/25/vitoria-da-escola-publica-com-caq-na-constituicao-e-fundeb-permanente-realidade-da-escola-publica-no-brasil-sera-transformada/>. Acesso em: 03 set. 2022.

CHIESA, Anna Maria; MELO, Norma Suely Falcão de Oliveira; MAZZA, Verônica de Azevedo. O grupo focal com técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enferm.**, v. 14, n. 1, p. 183-8, jan./mar. 2009.

COSTA JÚNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CURITIBA, Jaqueline Assunção. **Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão**: aproximações e afastamentos. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2020.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.) **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 1**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 2**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Diagnóstico da educação do estado do Espírito Santo**. Disponível em: <http://portal.sedu.es.gov.br:83/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERREIRA FILHO, João. **A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica.** 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente. 2016.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação.** 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP: Marília-SP, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória-ES de 1989 a 2014: políticas e direito à educação.** 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória-ES, 2014.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Ecos-Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. *In*: GARRIGOU, Alan; LACROIX, Bernard (org.). **Norbert Elias: a política e a história.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

HOBBSAWM, Eric John. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas-SP: Autores associados, 2012.

JANNUZZI, Paulo de Matino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2017.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais ...**, Curitiba, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUPER, Gina Zabłudovsky. Testimonios de violencia y trauma: una propuesta de análisis a partir de las tesis de Norbert Elias. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 17., 2018, Londrina. **Anais...**, Londrina: UEL, 2018. p. 150-160. Disponível em:

[https://processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/field/anexo/anais\\_xvii\\_sipcs.pdf](https://processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/field/anexo/anais_xvii_sipcs.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Horror, honra e direitos**: violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX. 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014.

LARCHERT, Jeanes Martins. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. *In*: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 123-141.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEÃO, Andréa Borges; LANDINI, Tatiana Savoia. **10 lições sobre Norbert Elias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LEVI, Primo. **O sistema periódico**. Alfradige: Editora Teorema, 2017.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

LUCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACIEL, Ethel *et al.* 2020. **Pessoas com deficiência e covid-19 no estado do Espírito Santo**: Entre a invisibilidade e a falta de políticas públicas. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1540/2435>. Acesso em: 20 set. 2022.

MASSCHELEIN, Jean; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Douglas Christian Ferrari; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Rev. Educação em debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, jan./abr. 2019.

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

MENEZES, Ione Vasques; OLIVEIRA, Ivana Campos. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2015.

MULLER, Mirian Garcia. **A educação especial na rede municipal de Canoas-RS: conexões entre as narrativas e as práticas cotidianas**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2019.

NUNES, Ederson Bueno; PERGHER, Calinca Jordânia. Analisando a trajetória dos fatores de ponderação estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 6, 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira *et al.* Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Rev. da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Alexandra dos Santos. **Experiência, escuta e diálogo: uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição do ser-gestor-escolar**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2016.

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

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016b.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016a.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e figuração**: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias. 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: Campinas, 2010.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SANTOS, Bianca Bezerra. **Trajetória de vida e práticas de gestão escolar**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp. 1, esp. 012020, p. 03-22, dez. 2020.

SERRA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Resolução n.º 001, de 31 de março de 2004**. Serra: 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Resolução n.º 193, de 22 de dezembro de 2014**. Serra, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Resolução n.º 195, de 29 de novembro de 2016**. Serra, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Resolução n.º 203, de 22 de fevereiro de 2022**. Serra, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. Lei n.º 4432, de 04 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Serra – PMES e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Municípios, Serra, 04 nov. 2015**. Serra, 2015.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Gaduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes: Vitória, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho de; PANTALEÃO, Edson. O jogo das garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/yDsdZzgy5Q3GBtyPFvGrmyH/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, Márcia Maurílio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação. **Rev. Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 85-103, 2020.

SUDAN, Daniela Cássia. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. 2005. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Gaduação em Educação da Universidade de São Carlos: São Carlos, 2005.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Gaduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão, 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, jan./abr. 2015.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto (org.). **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

## APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Instituição	Autor/autora	Título	Produção acadêmica
USP	PARO (2016a)	Por dentro da Escola Pública.	Livro
Unesp	BRAGA (2018)	Gestão Escolar: estudo de caso.	Tese
USP	PARO (2015)	Diretor Escolar: Educador ou gerente?	Livro
USP	PARO (2010)	A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Artigo/periódico
Ufes	ALVES (2009)	Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão.	Tese
Unesp	FREITAS (2019)	Gestão Escolar e Inclusão: efeitos de um programa de formação.	Tese
Unoeste	BOAVENTURA (2008)	A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão.	Dissertação
UFPE	SANTOS (2017)	Trajetória de vida e práticas de Gestão Escolar.	Dissertação
Unicamp	CURITIBA (2020)	Educação Especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamentos.	Dissertação
Ufes	GOBETE (2014)	Educação especial no município de Vitória/ES de 1989-2014: políticas e direito à educação.	Tese
UFRS	MULLER (2019)	A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas – RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas.	Dissertação
UFSCar	MENDES (2006)	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Artigo/periódico
USP	MAZZOTTA (2011)	Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.	Livro
UFPR	KASSAR (2011)	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.	Artigo/periódico
Unicamp	LAPLANE (2014)	Condições para o Ingresso e permanência de Alunos com deficiência na escola.	Artigo/periódico
Unicamp	CANDAU (2012)	Direito à Educação: Diversidade e Educação em Direitos Humanos.	Artigo/periódico

UFMG	CAVALCANTI (2016)	Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União.	Tese
Fineduca	NUNES e PERGHER (2017)	Analisando a Trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016.	Artigo/periódico
USP	ARAÚJO (2013)	Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica.	Tese
UFG	TEIXEIRA (2015)	O Financiamento Público da Educação Especial em Goiás – 2010 a 2013.	Dissertação
Ufes/USP	FRANÇA e PRIETO (2018)	Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão.	Artigo/periódico
USP	FRANÇA (2014)	Financiamento da Educação: Complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios.	Tese
Ufes	OLIVEIRA (2016)	Financiamento das instituições especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015).	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da BDTD, SciELO e Ufes, 2022.

## APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de um trabalho de pesquisa intitulado **A processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental na interdependência com a educação especial**”, que tem por objetivo *analisar a processualidade da gestão da escola de ensino fundamental “Presença” na interdependência com a educação especial, considerando se, como e por que os investimentos públicos tiveram foco e impactaram o atendimento às demandas dos estudantes com deficiência*. De autoria do mestrando Renato Júnior Dias Emílio, como recomendação para a realização da dissertação do mestrado acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

Com o propósito de produzirmos dados que nos ajudem a realizar esta pesquisa, convidamos o(a) senhor(a) para responder a uma entrevista semiestruturada realizada pelo pesquisador. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos durante as entrevistas, recorreremos ao auxílio de equipamento para a gravação de voz, gravação de vídeo articulado aos registros manuais que serão realizados ao longo e depois da aplicação das referidas entrevistas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Certos de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Esclarecemos também que a participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Contato do pesquisador: Renato Júnior Dias Emílio

E-mail: [renato.emilio@gmail.com](mailto:renato.emilio@gmail.com)

## **APÊNDICE C – QUESTÕES DISPARADORAS PARA OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA**

- 1- Como você avalia os processos decisórios da gestão da escola na organização dos espaços, nos processos de reformas, nas compras de materiais/recursos para o cotidiano, nas questões administrativas e nas questões pedagógicas? Quais autores/atores são envolvidos nessas decisões?
- 2- Existem duas dimensões da gestão de uma escola: a administrativa e a pedagógica. Como essas dimensões são trabalhadas na unidade de ensino?
- 3- Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, as decisões tomadas pela escola levam em consideração a presença desses estudantes no cotidiano? Fale um pouco das suas percepções sobre esse assunto.
- 4- Você conhece os recursos financeiros destinados à escola? Quais são? Existe alguma destinação específica para a educação especial? Qual?
- 5- Os investimentos feitos na escola contemplam as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial? Fale um pouco das suas percepções sobre esse assunto.
- 6- Como você avalia a vivência dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano da escola? Fale um pouco sobre algumas experiências/observações que tenham marcado o seu olhar como profissional desta escola.

## **APÊNDICE D – QUESTÕES DISPARADORAS PARA AS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- 1- Como você avalia o trabalho que tem sido desenvolvido com seu filho?
- 2- Você sabe quais profissionais atendem seu(sua) filho(a) no dia a dia? Qual a função de cada um?
- 3- Sabendo que o processo de ensino sempre pode melhorar, o que você considera necessário adquirir para a melhoria da qualidade de ensino ofertada para seu(sua) filho(a)?
- 4- Você considera a escola inclusiva? Explique.

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SEDU/SERRA

- 1- As diretrizes para a educação especial do município da Serra (2016) atendem aos atuais anseios do órgão central, das unidades de ensino e das famílias dos estudantes com deficiência?
- 2- Quais os investimentos financeiros realizados pelo município para melhor operacionalizar a educação especial?
- 3- Certamente existem outros tipos de investimento. Quais são? Como impulsionam as matrículas e a permanência desses estudantes na rede?
- 4- Observamos uma forte atuação das famílias dos estudantes com deficiência no município, principalmente por meio do coletivo “Mães eficientes somos nós”. As políticas públicas do município dialogam com esse coletivo?
- 5- Na escola, campo empírico desta pesquisa, observamos iniciativas pedagógicas que corroboram o discurso da inclusão escolar, tais como turmas da EJA com significativo número de estudantes público-alvo da educação especial, polo de surdez, entre outros. Ademais, observamos problemas na consolidação de ações pedagógicas que efetivem esse discurso. Em conversa com professores e equipe gestora, muitos levantaram a questão da formação de professores. Como acontecem as formações continuadas para o efetivo trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial? Professores regentes, especialistas, cuidadores, estagiários, equipe gestora, funcionários terceirizados.

## **APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- 1- Como ocorreu a atuação do Conselho Municipal de Educação de Serra no processo de construção das novas diretrizes para a educação especial?
- 2- Em sua opinião, quais foram as principais mudanças em relação às diretrizes de 2016? Avalia essas mudanças como positivas ou negativas? Por quê?
- 3- Quais foram as entidades que participaram da construção do documento?
- 4- O documento atual atende às expectativas dessas entidades?
- 5- Aconteceu alguma espécie de escuta aos profissionais que estão nas escolas (professores regentes, especialistas, equipe gestora, entre outros)?

## **APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COLETIVO DE MÃES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

- 1- Fale um pouco da trajetória do coletivo de mães. Como surgiu? Quais principais reivindicações e conquistas.
- 2- Como se deu a participação do coletivo na construção das diretrizes para a educação especial de 2022?
- 3- O documento atendeu às expectativas do coletivo? Quais os avanços? O que faltou?
- 4- Quais os próximos passos do coletivo, agora que as novas diretrizes foram aprovadas?

## ANEXO A – LISTAS DE INSUMOS PARA A FORMULAÇÃO DO CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQI)

### Quadro 1.

#### Exemplo de cálculo: Anos iniciais do ensino fundamental urbano, jornada parcial.

Insumos	Quant.	Custo unitário	Custo total/ano	% do total
<b>Custos no âmbito da escola</b>				
<b>Pessoal docente</b>				
Professor com formação de nível médio (Normal)				
Professor com formação de nível superior				
Professor com formação de pós-graduação				
Professor de atendimento educacional especializado				
Professor especialista com formação de nível superior (Artes, Ed. Física)				
Subtotal (pessoal docente)				
<b>Pessoal (outros)</b>				
Direção				
Coordenação pedagógica				
Secretaria escolar (técnico de nível médio)				
Biblioteca (profissional de nível superior - Bibliotecário)				
Biblioteca (técnico de nível médio)				
Infraestrutura escolar (técnico de nível médio)				
Multimeios didáticos (técnico de nível médio)				
Subtotal (pessoal - outros)				
<b>Bens e serviços</b>				
Água / luz / telefone				
Material de limpeza				
Material didático				
Material de escritório				
Conservação predial				
Manutenção e reposição de equipamentos e material permanente				
Subtotal (bens e serviços)				
<b>Apoio ao Projeto Político Pedagógico</b>				
Projetos de ações pedagógicas				
Recuperação de aprendizagem (5% de pessoal docente + bens e serviços)				
Subtotal (apoio ao PPP)				
<b>Alimentação</b>				
Técnico de alimentação escolar (nível médio)				
Alimentos (R\$/dia)				
Subtotal (alimentação)				
<b>Custos na administração central</b>				
<b>Formação profissional</b>				
Formação de conselheiros (10% de formação profissional)				
Encargos sociais (20% de pessoal)				
Administração e supervisão (7,5% do total)				
Subtotal (administração central)				
Total (Pessoal + Encargos) (% do total)				
Total MDE				
Total Geral				
<b>Custo total/aluno-ano (R\$)</b>				
Custo total aluno-ano (% do PIB per capita)				
Custo MDE/aluno-ano (R\$)				
Custo MDE/aluno-ano (% do PIB per capita)				

Fonte: CARA, 2018, p. 83-84.

**ANEXO B – ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA CMES N.º 001/2004**

**Art. 6º** - O Regimento Escolar da instituição de educação deve explicitar os seguintes elementos mínimos, de acordo com as etapas, cursos e modalidades de educação oferecidas:

I - Identificação da mantenedora e da instituição de educação, citando inclusive atos de aprovação, autorização de funcionamento e/ou reconhecimento;

II - Definição dos fins e objetivos da instituição da Educação Básica;

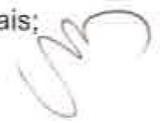
III - Definição da organização administrativa, técnica e pedagógica;

IV - Gestão da instituição de educação;

V - organização da vida escolar :

- a) Níveis e modalidades de educação e ensino;
- b) fins e objetivos dos cursos;
- c) mínimos de duração e carga horária;
- d) critérios de organização curricular;
- e) critérios para composição dos currículos atendidas a Base Nacional, do Sistema Municipal e a parte diversificada;
- f) verificação do rendimento escolar;
- g) formas de avaliação, recuperação, promoção, retenção, classificação e reclassificação;
- h) sistema de controle de frequência;
- i) matrícula e transferência;
- j) expedição de histórico escolares, declarações de conclusão de série e certificados de conclusão de cursos.

VI – direitos e deveres dos participantes do processo educativo:

- a) Princípios que regem as relações entre participantes do processo educativo;
  - b) princípios referentes a deveres e direitos dos alunos, professores e pais;
  - c) sanções e vias recursais cabíveis.
- 

## ANEXO C – CI SEDU/SP N.º 121/2021



estagiários, visto que todos os profissionais da educação devem atuar para a garantia da inclusão escolar.

Além disso, há profissionais da educação designados para atender demandas específicas da modalidade, como os Professores de Educação Especial que devem atuar no turno por meio do trabalho colaborativo e os Cuidadores, que conforme as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES (SERRA, 2016) deverão “[...] auxiliar os estudantes nas atividades de locomoção, alimentação, higienização e [na] realização de atividades cotidianas no espaço escolar”.

A LBI (BRASIL, 2015) em seu art. 3º, inciso XIII fortalece tal organização municipal ao definir o profissional de apoio escolar como “[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e **atua em todas as atividades escolares** nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2016, grifos nossos). **Nesses termos, a Gerência de Educação Especial (GEE) orienta que o cuidador apoie as crianças/estudantes PAEE em todas as atividades escolares necessárias, conforme já orientado na CI Nº 07/2021.**

Embora o trabalho pedagógico com crianças/estudantes PAEE por vezes requeira mediações pedagógicas individualizadas, defendemos que a maior potencialidade da inclusão escolar encontra-se nas aprendizagens possibilitadas pelos encontros e vivências que ocorrem nos contextos comuns a todos, como é o caso da sala de aula.

**Assim, cabe à equipe escolar, a partir das necessidades de aprendizagem de cada criança/estudante, identificar, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas individuais e/ou coletivas pertinentes.** Por essa razão, o apoio individualizado depende de avaliação pedagógica e será ofertado **APENAS** em casos necessários, conforme especificado no art. 3º, Parágrafo Único, da Lei Nº 12.764/2012.

Ressaltamos que os monitores de Educação Especial (estagiários), não são profissionais de apoio, visto o caráter formativo de sua atuação nas Unidades de Ensino que visa o “[...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular” (SERRA, 2016).

Ainda assim, por compreender que a presença desses monitores pode contribuir com a rotina escolar de alguns estudantes PAEE, a Gerência de Educação Especial abriu vagas e tem encaminhado monitores (estagiários) para as Unidades de Ensino na medida em que as contratações são efetivadas pela instituição ora responsável, o Centro de



Integração Empresa-Escola (CIEE). Sobre a contratação de Cuidador, a Gerência de Recursos Humanos está com edital de contratação aberto e convocando de acordo com as demandas apresentadas pelas Unidades de Ensino.

Diante do exposto, salientamos a importância de que toda a organização do trabalho pedagógico, dos Planos de Vivência à atuação dos profissionais de apoio aos crianças/estudantes PAEE e/ou atuação dos monitores, seja abordada pelas equipes pedagógicas das Unidades de Ensino nos diálogos com as famílias/responsáveis pelas crianças/estudantes PAEE. Esse diálogo entre escola e família é de suma importância para que elas se sintam acolhidas e seguras de que a Unidade de Ensino está organizada para receber o retorno presencial de todos.

**Orientamos as Unidades de Ensino que informem oficialmente à GEE, via e-mail (zimbra), os casos de recusa ao retorno presencial por parte de famílias/responsáveis por crianças/estudantes PAEE que não se enquadrem na situação de comorbidade/grupo de risco prevista pela Portaria Municipal N° 030/2021.**

Visando fortalecer esse diálogo das Unidades de Ensino com as famílias, destacamos que tais ações estão em conformidade com as legislações vigentes. Nesse sentido, cientes dos desafios e defendendo a construção de escolas inclusivas, a Secretaria Municipal de Educação, por meio das ações da Gerência de Educação Especial, tem realizado a escuta sensível através de assessorias às unidades de ensino, por meio das quais tem identificado demandas e prosseguido com os encaminhamentos cabíveis, como a ampliação de carga horária e/ou abertura de vagas para profissionais que atuam na modalidade.

Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,