

GESTÃO ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDADE, CO-PARTICIPAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SCHOOL MANAGEMENT, INTERDISCIPLINARITY, CO-PARTICIPATION AND THEIR IMPACTS IN INCLUSIVE EDUCATION

GESTIÓN ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDAD, CO-PARTICIPACIÓN Y SUS IMPACTOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tarcísio Mendel Almeida¹
Maria Goretti Andrade Rodrigues²

Resumo

O presente artigo tem como tema a Educação Inclusiva e aborda a importância das micropolíticas para uma educação inclusiva não excludente. Essas discussões se fazem possíveis por meio da compreensão do papel dos gestores escolares em seu fazer pedagógico e na multiplicidade dos sujeitos que compartilham desse ambiente social, conhecido como escolas, através das lentes do “aprendiz de cartógrafo”. O objetivo é apresentar a pesquisa que tem como foco cartografar possibilidades de práticas não-medicalizantes de gestores escolares através da valorização da interdisciplinaridade via co-participação de docentes e coordenação pedagógica no diálogo com família e rede de apoio. O viés metodológico tem como ferramentas oficinas e rodas de conversa para serem cartografadas, com abertura para intervir na realidade, para entender possíveis papéis do gestor escolar para atuação nesse cenário. Os sujeitos da pesquisa são gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ, que participaram de oficinas e rodas de conversa com abordagem de temas para construção de escolas inclusivas. Foram encontradas pistas de processos emancipatórios, numa perspectiva aproximada da “sociologia das emergências”, na ênfase no olhar sobre cada caso e articulação de uma rede de apoio sem perder a dimensão das importantes tentativas da escola como um todo.

Palavras-chave: Acolhimento; Cartografia; Experiência; Inclusão.

Abstract

The present article's theme is Inclusive Education and addresses the importance of micro politics to a non-excluding inclusive education. This discussions make themselves possible through ways of comprehension of the role of the school management in their pedagogical making and the multiplicity of subjects that share this social environment, known as schools, throughout the lenses of "cartographer apprentice". The objective is to present the research that has as focus charting the possibilities of non-medicalized practices of the school management through the valorization of interdisciplinary by co-

¹Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua. Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0147-8244> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4426521980421095> E-mail: tarcisiomendel@yahoo.com.br

²Doutora em Saúde Pública pela Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ). Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3607-1946> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3927189269530905> E-mail: mariaoretti@id.uff.br

participating of teachers and pedagogical coordination in the dialogue with family and support network. The methodological bias has as tools workshops and circles of conversation to be charted, with opening to intervene in the reality, to understand possible roles of the school manager to act in this scenario. The subjects in the research are school managers of Santo Antônio de Pádua-RJ (Brasil), that participate in workshops and circles of conversation that approach themes to construct inclusive schools. Clues in the emancipatory process were found, in a perspective approximate to "emergencies sociology", in the enfances in the look about each case and the articulation of a support network without losing the dimension of the important tries of the school as a whole.

Keywords: Reception; Cartography; Experience; Inclusion.

Resumen

El presente artículo tiene como tema la Educación Inclusiva y aborda la importancia de las micropolíticas para una educación inclusiva no excluyente. Estas discusiones se hacen posibles por medio de la comprensión del papel de los gestores escolares en su hacer pedagógico y en la multiplicidad de los sujetos que comparten este ambiente social, conocido como escuelas, a través de las lentes del "aprendiz de cartógrafo". El objetivo es presentar la investigación que tiene como foco cartografiar posibilidades de prácticas no-medicalizantes de gestores escolares a través de la valorización de la interdisciplinaridad por medio de la co-participación de docentes y de la coordinación pedagógica en diálogo con la familia y la red de apoyo. El sesgo metodológico tiene como herramientas talleres y rondas de conversación para ser cartografiadas, con apertura para intervenir en la realidad, para entender posibles papeles del gestor escolar para su actuación en este escenario. Los sujetos de la investigación son gestores de las escuelas municipales de San Antonio de Padua, Estado de Rio de Janeiro (Brasil), que participan de talleres y rondas de conversación donde se abordan temas para la construcción de escuelas inclusivas. Fueron encontradas pistas de procesos emancipatorios, en una perspectiva aproximada a la "sociología de las emergencias", con énfasis en la mirada sobre cada caso y la articulación de una red de apoyo, sin perder la dimensión de los importantes intentos de la escuela como un todo.

Palabras clave: Acogimiento; Cartografía; Experiencia; Inclusión.

Introdução

Os debates que norteiam a atual realidade escolar tanto por uma perspectiva política ideológica, quanto pelas exaustivas atividades e demandas burocráticas que são solicitadas aos professores, têm produzido segregação e individualidade nas relações interpessoais. Não obstante, outras discussões se fazem presentes na comunidade escolar que estão relacionadas ao currículo, aos projetos, à atuação dos professores, como também, ao comportamento dos alunos e à relação dos familiares com a escola. Todas essas questões cotidianas, de alguma forma, conjecturam as multiplicidades entre os sujeitos nas possibilidades de se fazer escola.

Essas possibilidades convidam os professores às práticas interdisciplinares nos processos de ensino e aprendizagem, no entanto, muitas são as discussões acerca da importância dessa temática, mas na prática há projetos que se desenvolvem em momentos específicos, isolados em datas comemorativas, como por exemplo o dia do índio, da água, da terra, entre outros que já vivenciamos e, nesse aspecto, cabe uma

reflexão. As ações que se nomeiam como interdisciplinares, de fato as são? O que estamos produzindo?

Esse artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa que tem como foco cartografar possibilidades de práticas não-medicalizantes de gestores escolares através da valorização da interdisciplinaridade viaco-participação de docentes e coordenação pedagógica no diálogo com família e rede de apoio. Numa perspectiva de educação inclusiva com ênfase em estudantes com deficiência e em situações de vulnerabilidade social diversas.

Para tanto, trazemos a pesquisa que tem a cartografia (Deleuze & Guattari, 1995) como viés metodológico, que se dá a ver por meiodos encontros com os gestores de escolas municipais em uma cidade do Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

É traçada uma discussão sobre interdisciplinaridade, seus limites e a necessária consideração da transversalidade da educação inclusiva no acolhimento às diferenças na escola, para enfatizar contextos da gestão escolar que possibilitam rompimento com a lógica hegemônica.

Em resultados e discussão, nossa aproximação à temática de gestão e acolhimento na educação inclusiva toma corpo nas reverberações que o termo “experiência” ganha com Larrosa (2018), bem como a conversa sobre alteridade com Bezerra Júnior (2006), Dussel (2000), Machado (2009), Rodrigues (2015) e Skliar (2006).

Oficinas com gestores possibilitadoras do viés cartográfico

O viés metodológico da pesquisa é a cartografia (Deleuze & Guattari, 1995), com abertura para intervir na realidade, na tensão sensível, ler nas entrelinhas as subjetividades apresentadas para entender possíveis papéis do gestor escolar para atuação nesse cenário.

Na cartografia faz-se necessário traçar um plano comum entre o sujeito e o objeto, que segundo Kastrup e Passos (2013, p. 265), “acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo” para que a pesquisa possa acontecer, representando as realidades que são compartilhadas por meio

de comunicações singulares dos participantes no território que habitamos durante a pesquisa, pois a “cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente” afirma (Kastrup & Passos, 2013, p. 265).

São as construções de um mundo comum nas rodas de conversa, que movimentam e conectam as escolas nos caminhos possíveis de intervenções instituintes, de micropolíticas de emancipação e produção de subjetividades em diversos contextos.

Santo Antônio de Pádua pertence à Região Noroeste Fluminense, que também abrange os municípios de Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, São José de Ubá e Varre-Sai.

Segundo dados do TCE-RJ (2018), em 2010, Santo Antônio de Pádua tinha uma população de 40.589 habitantes, correspondente a 12,8% do contingente da Região Noroeste Fluminense, com uma proporção de 96,8 homens para cada 100 mulheres. A densidade demográfica era de 67,2 habitantes por km², contra 59 habitantes por km² de sua região. A taxa de urbanização correspondia a 76% da população. Em comparação com a década anterior, a população do município aumentou 4,9%, o 69º maior crescimento no estado. A população de Santo Antônio de Pádua, em 2017, foi estimada em 41.312 pessoas.

Nas sete edições do Ideb já realizadas, Santo Antônio de Pádua apresentou o seguinte quadro:

Tabela 1 - Notas médias e variação do Ideb do Ensino Fundamental – rede municipal local – 2005 a 2017.

Rede municipal	Ideb							Ranking 2017	Meta Ideb 2017	Atingiu meta de 2017?
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017			
Anos Iniciais	4,6	5,0	5,0	5,9	6,0	6,1	6,1	7º entre 89 avaliados	6,1	sim
Anos Finais	4,1	4,4	4,9	5,1	4,8	5,3	4,8	11º entre 85 avaliados	5,5	não

Fonte: TCE-RJ (2018, p. 46).

A escolha desse município seu deu em função de ser o território que habitamos, onde tais questões relacionadas à gestão escolar nos instigam.

Como estratégia de aproximação com o campo, propomos encontros no formato de oficinas com gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ, no período de novembro de 2019 a novembro de 2020, com abordagem de temas para construção de escolas inclusivas. Inspirados no material de formação docente intitulado “Educar para a Diversidade” em Duk (2005), elaborado numa construção conjunta dos Ministérios da Educação do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, através da Assessoria Técnica da UNESCO para América Latina e Caribe adaptamos o conteúdo à pesquisa que está sendo desenvolvida. Na primeira Oficina elencamos os temas presentes na tabela 2 a seguir e os gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua escolheram quais serão astemáticas a serem trabalhadas nas demais Oficinas, bem como a ordem das mesmas.

Tabela 2 - Temáticas das Oficinas propostas

Temas das Oficinas com Gestores das Escolas Municipais
A Liderança na Escola
Uma Gestão para a Mudança
Mudar Práticas
Um projeto educacional para a diversidade
Monitoramento e avaliação da mudança
Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola
Colaboração entre a Escola e a Família
Criando Redes de Apoio
O Novo Papel da Educação Especial nos Contextos Educacionais Inclusivos

Fonte: Duk (2005).

A ideia é que tais temáticas possam ser disparadoras de pistas para a cartografia de processos emancipatórios de co-gestão, para além de tensões do campo que esbarram numa lógica hegemônica colonizadora.

No artigo em tela trazemos a discussão sobre interdisciplinaridade que subsidia essa pesquisa e os resultados preliminares das primeiras aproximações ao campo com o viés cartográfico, nas visitas realizadas às escolas municipais e conversas com alguns mediadores escolares sobre o cotidiano escolar.

Interdisciplinaridade como encontro de saberes no cotidiano escolar

A palavra interdisciplinaridade leva-nos a inúmeros significados e possibilidades distintas na educação, que muitos aspiram sem de fato saber defini-la com a devida relevância. O termo rompe com a lógica da disciplina e caminha ao encontro com o outro nas possibilidades que esse encontro pode produzir. Para melhor defini-la, Hessel (2009, p. 34) traz que “a interdisciplinaridade não é um conceito acabado e nem pretende sê-lo, pois a ideia está centrada na postura, no fato de ser interdisciplinar, mais do que na busca de um modelo explicativo”. Percebe-se que a interdisciplinaridade está relacionada às parcerias com outros professores com saberes diferentes na articulação de propostas que possam protagonizar os estudantes.

Em relação à Educação de modo geral, Brasil (2001) afirma que esta é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a realização pedagógica adote como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação.

A legislação é baseada no princípio de que não deve existir nenhum tipo de preconceito, discriminação e rejeição a nenhum cidadão, seja por raça, religião, opção sexual, dentre tantas outras variáveis. Faz-se necessário refletir sobre as políticas educacionais de Educação Básica e suas repercussões em salas de aulas, pois desde que foi atribuído ao Estado o dever de promover o acesso à escolarização básica, obrigatória para todas as crianças em idade escolar, o fazer escolar, passou a ser repensado e mediado por políticas educacionais que deveriam possibilitar, amparar e dar apoio a tal acesso.

Gallo (2000) traz o mito de Édipo diante da Esfinge para explicar a relação com a educação, o enigma que o monstro nos coloca precisa ser decifrado ou somos devorados por ele. “No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer

parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos (Gallo, 2000, p.18). A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, o autor argumenta que ultrapassar a compartimentalização dos saberes vai além da interdisciplinaridade, pois esse conceito não falaria da vida, que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais. Assim como a ecologia, a educação é uma dessas áreas que é muito mais um espaço de interseção de saberes múltiplos, de acordo com Gallo (2000).

O autor citado aponta que a “disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (Gallo, 2000, p. 22).

Disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social. A disposição cartográfica de uma sala de aula, seja ela qual for, é sempre uma disposição estratégica para que o professor possa *dominar* os alunos, pois nesta concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob domínio. Para dizer de outra forma, uma sala de aula nunca é caótica, há sempre uma ordem implícita que, se visa possibilitar a ação pedagógica, traz também a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelo aluno (Gallo, 2000, p. 23).

Ao falar sobre a possibilidade de tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes, Gallo (2000, p.24) aponta que um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade.

Para Pombo (1993, p. 13), “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” são interdisciplinares. Precisa-se apenas de uma centelha, que é a intenção e a ação dos professores para incutir o desejo nos alunos, nas possibilidades de aprender, de ser, de protagonizar-se. Percebe-se, com base na afirmação da mesma autora que a “interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores

envolvidos” (Pombo. Id. Ibid.), ou seja, as ações precisam ser articuladas para que de fato sejam interdisciplinares.

Contudo, faz-se importante refletir acerca da realidade de vida dos professores, que precisam dar conta dos elevados afazeres burocráticos, salas de aulas com alunos em demasia, participar de reuniões, dar suporte aos pais, preencher documentos e formulários que respaldem suas atividades e, ainda a necessidade de uma jornada dupla de trabalho, para manterem-se financeiramente. Por conseguinte, a nobre profissão de professor, contempla-se sobre um olhar singular das realidades que se apresentam nas escolas, na busca constante de promover autoestima que permitam a interlocução entre alunos, escola e comunidade em projetos articulados às sensibilidades que os cercam (Fazenda, 2010).

Sendo assim, faz-se necessário romper o sistema cartesiano do padrão, da norma e da estrutura e privilegiar a criatividade, a curiosidade, a vontade, as interações dos professores em seus saberes articulados às intenções e necessidades da comunidade local. Para ser interdisciplinar, o projeto precisa conversar com o cotidiano escolar dos alunos e comunidade, assim como, acontecer ao longo do ano letivo, com intenção de contribuir de forma holística com a comunidade, sendo gradativa, cumulativa, somativa, interacional, na promoção de diálogos que rompam com a lógica hegemônica sobre o saber na escola. Se as formas de vida estão em constante articulação com o outro, a interdisciplinaridade pode ser assim entendida, como vida em movimento.

As propostas interdisciplinares - com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade— “surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo” (Gallo, 2000, p. 27).

E o autor citado questiona se a interdisciplinaridade daria conta de romper com as barreiras entre as disciplinas, e embora reconheça que possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é um rompimento definitivo com as disciplinas. “A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas (Gallo, 2000, p. 27). E, se a fragmentação e

compartmentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, o autor ressalta que é preciso buscar um saber, não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de fornecer. “Para pensar *problemas híbridos*, necessitamos de *saberes híbridos*, para além dos saberes disciplinares”.

Gallo (2000) recorre ao paradigma rizomático, rompendo, assim, com a hierarquização, tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação, que é própria do paradigma arbóreo.

Para Deleuze & Guattari (1995, p. 13-21) há seis características aproximativas do rizoma, que são:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.

4º - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiados significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas esgusando outras linhas.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque (Deleuze & Guattari, 1995, p. 13-21).

No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes, podemos encontrá-la na *transversalidade* (Guattari, 1985).

Gallo (2000) toma a noção de transversalidade e aplica ao paradigma rizomático do saber: “ela seria amatriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão” (Gallo, 2000, p. 31-32).

Eis o conceito chave para o rompimento com as disciplinas e com a interdisciplinaridade esvaziada.

A transversalidade rizomática, para Gallo (2000, p. 32), “aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas”. Daí só ser possível pensar a educação inclusiva nesse paradigma, da transversalidade.

O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas. Isso possibilita a diferença enquanto movimento, e não como desvio do normal, bem como a educação inclusiva não medicalizante, isto é, não restrita aos critérios nosológicos advindos de testagens (deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades), advindos tais critérios da medicina.

Aqui cabe uma crítica à idéia de educação inclusiva pensada exclusivamente para pessoas com deficiência, deixando fora do escopo todas as minorias segregadas ou marginalizadas da escola. Os avanços das políticas educacionais brasileiras, Silva e Angelucci (2018) marcam que é possível observar a permanência da lógica medicalizante no ideário educacional e no espaço escolar, ao serem reduzidas questões de ordem social, econômica, política e educacional ao campo biomédico. As pesquisadoras apontam indícios dessa lógica medicalizante na política brasileira de Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), do Plano Nacional de Educação (2010) e do documento final da Conferência Nacional da Educação (2014). “A permanência da lógica medicalizante nos documentos analisados, dá-se, sobretudo, em relação às terminologias emprestadas do campo da Saúde, sendo inadequadas para definir aspectos relativos ao processo de escolarização” (Silva & Angelucci, 2018, p. 683). Assim, perpetua-se o deslocamento de questões de ordem política e institucional para aspectos individuais, medicalizando alunas/alunos, inclusive as/os que frequentam a Educação Especial.

A hegemonia do ideário medicalizante no contexto educacional, discutida por Collares e Moysés (1997) e Rodrigues e Amarante (2018), expropria a/o professora/professor de sua própria prática. “Os saberes pedagógicos são silenciados, assim como as possibilidades de intervenções baseadas na concretude da escola, nas

relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais e na participação democrática da comunidade escolar nas decisões e caminhos a serem traçados” (Angeluci, 2018, p. 683).

As autoras defendem como necessária a reconfiguração das relações entre os campos da Saúde e da Educação, permitindo a construção de práticas coletivas que possam discutir as problemáticas escolares a partir do diálogo e não da sobredeterminação da Saúde pela Educação. Indo ao encontro da proposta de pesquisa-intervenção que se traduzem nos juntarmos no esforço da Educação para “produzir formas de compreender as/os estudantes e seus processos ensino-aprendizagem fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo” (Silva & Angelucci, 2018, p. 685).

Percebe-se que os conceitos acerca das possibilidades na área da educação são os mais vastos, no entanto, precisa-se romper com a hierarquização que remete a ordem disciplinar da vida e anula todas as formas de existência.

Contextos da gestão escolar para romper com a lógica hegemônica

A escola é uma instituição com setores, pessoas, processos de trabalho, com regimentos, despesas, verbas, entre outros e, para que toda a engrenagem funcione, se faz necessário um gestor que esteja à frente das demandas escolares, que rompa a linha abissal da escola, no sentido de uma co-gestão, numa ação voltada à “sociologia das ausências” (Santos, 2002), trazendo voz aos outros atores do cenário escolar. Um rompimento com a gestão centralizada, não democrática, que persegue uma lógica hegemônica colonizadora.

Referimo-nos ao gestor democrático nas articulações de projetos, ações e propostas para o desenvolvimento escolar, que tenha uma visão holística acerca da realidade escolar e à comunidade do entorno. Que conheça seus professores, seus alunos e demais colaboradores no sentido de entender suas fortalezas e ressaltá-las, como também, observador das fraquezas de cada um, mas que tenha o desejo de engajamento para a promoção dos indivíduos.

Define-se gestão escolar na concepção de Dourado (2018, p. 302) como

[...] mecanismo de orientação e de mobilização dos diversos sujeitos presentes na escola, além da promoção da organização de procedimentos e de recursos, de forma que facilite a efetivação do papel social da escola por meio de seus objetivos educacionais, proporcionando aprendizagens significativas e formação de sujeitos críticos (Dourado, 2018, p. 302).

Destarte, precisa-se pensar no perfil das pessoas que ocupam o cargo de diretor escolar, pois para romper com a lógica hegemônica que habita algumas escolas, a pessoa direcionada ao cargo, precisa ser sensível e ter um olhar singular às questões escolares para, de fato, ser um agente promovedor de ações outras na potência das pessoas nas escolas, ou seja, uma “sociologia das emergências” (Santos, 2002) no ato de fazer e ser escola.

Nessa concepção, faz-se necessário refletir sobre a realidade que os gestores e demais colaboradores experenciam atualmente na educação, essas relacionam-se à arquitetura do panóptico que evidencia uma relação de ordem e poder sobre o outro e tudo que o diminui em prol de uma eficácia relacional, “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1987, p. 224). Aqui o termo “detento” trazido pelo autor pode ser um dos atores do cenário da escola. Esses dispositivos permeiam o cotidiano escolar, tanto nos cargos ocupados, quanto os alunos que não se enquadram às normas e aos padrões instituídos, que não se mantêm sentados em filas indianas e conversam durante as aulas, são ditos como deficientes, diagnosticáveis, e seus pais são direcionados a buscarem diagnósticos e medicação para o controle dos mesmos, por exemplo. Contudo, cabe ao diretor a responsabilidade de envolver o(a) orientador(a) pedagógico(a) em ações próximas aos estudantes e professores na sala de aula, para que a escola cumpra seu papel na promoção de aprendizagens significativas para a vida dos alunos, deixando de ser um ambiente de encarceramento de subjetividades.

Sendo a escola um ambiente social de relações, interações e aprendizagem, aceitar o outro como igual é uma condição ética. Maturana (2001, p. 37) ressalta que “o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social”. Percebe-se que os movimentos, as

críticas e relações de repressão que estão sendo produzidas nas escolas, não se referem a esse contexto, mas sim a sistemas hierárquicos e robotizados estruturalmente.

Diante dessa lógica, faz-se necessário desconstruir os dispositivos de anulação dos sujeitos relacionados às seguintes palavras na educação: competências, habilidades, eficiência, estrutura, norma, padrão e classificação, pois os mesmos quando não satisfatórios produzem ausências, assim como, quando a escola ou o diretor atinge determinado resultado, involuntariamente, produz-se ausências, pois as pessoas passam a se sentir inferiores às outras e desvalorizadas. Trazemos para a discussão a concepção da palavra gestão e suas repercussões na educação.

A palavra gestão deriva do verbo gerir, que possui um caráter reducionista positivista, com significados relacionados aos verbos dirigir, administrar, comandar, governar e reger. A pesquisa se direciona numa lógica contra hegemônica, sendo assim, a palavra adotada será gestar, que significa criar, conceber, levar, trazer consigo, que corroboram com as possibilidades, experiências e encontros na educação (Dicio, 2019.)

Em suma, o ato de romper com a linha abissal possibilita a emancipação do outro na realização de tarefas que coadunam com o progresso escolar frente à polaridade que vivenciamos, que parece encarcerar-nos à disciplina, à ordem, ou seja, uma produção de ausências pelas faltas a partir do olhar de um gestor. No entanto, há gestores que suscitam ações instituintes na promoção do outro, na valorização de ações possíveis das equipes, na articulação de propostas que assemelham-se à “sociologia das emergências” (Santos, 2014) em ser escolas, sendo essas possíveis através da empatia, do ato de estar com, na proximidade do encontro, no caminhar juntos em prol da emancipação social.

Resultados e Discussão: Diálogos sobre o Acolhimento na Educação Inclusiva

Como resultados preliminares, por meio do contato com os gestores escolares, os relatos referentes ao cotidiano experienciado na maioria das escolas municipais é de um trabalho solitário do mediador escolar, em que os professores raramente dão suporte ou comunicam com antecedência o planejamento das aulas, para que o mesmo possa organizar as atividades para o aluno com autismo. No diálogo estabelecido na primeira roda de conversa, a todo tempo a população da educação inclusiva foi remetida a

crianças com deficiências, a criança dita com autismo foi a mais falada pelos diretores. Essa compreensão da educação inclusiva esbarra nas ideias de Silva e Angelucci (2018) trazidas páginas atrás, o caráter medicalizante da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, que mantém sala de recursos e necessidade de laudos. O mediador escolar foi trazido numa perspectiva de resolução dos problemas para a criança deficiente na escola. O suporte pedagógico e do diretor escolar não aparecem nas cenas das escolas investigadas.

Após autorização da secretária municipal de educação e mediante assinatura da carta de anuência, realizamos o primeiro encontro com os gestores da rede municipal de educação, no total são 23 gestores, sendo 19 de escolas com ensino fundamental e 4 de creche escola, contudo na primeira oficina estiveram presentes 19 gestores. Nossa proposta no primeiro encontro foi apresentar a pesquisa e o formato das oficinas e rodas de conversa, nos apresentar, conhecer as potencialidades e desafios que cada gestor vivencia no seu cotidiano escolar, bem como, definir uma agenda para os demais encontros, os temas de maior interesse e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A intenção apresentada foi desenvolver as oficinas em conjunto com os diretores, alinhados a realidade de cada um, sem nada impor ou melhor, impondo as inquietações que nos atravessam e construir coletivamente possibilidades para o protagonismo dos diretores com objetivo de potencializar uma educação inclusiva não-excludente, que essa seja para todos independente de suas singularidades.

Preparamos o ambiente e nos colocamos a ouvi-los, no início alguns um pouco tímidos outros mais destemidos, mas conforme as apresentações se passavam suas falas nos conectava em uma teia de possíveis ações, de intervenções, de linhas de fugas, de incertezas e casos de sucesso.

Explanaram sobre os desafios com os alunos especiais, as experiências de cada escola são as mais variadas, os diretores estão nomeados com letras do alfabeto para mantermos a identidade dos mesmos.

A diretora A de uma escola em um dos distritos disse - “graças a Deus não tenho nenhum aluno com problema, lá as crianças que não frequentaram a escola são deficientes, segundo a cultura local, um deficiente não precisa estudar”. Durante sua

apresentação comentou que no ano anterior havia um estudante em fase de diagnóstico que o pai falou “tomara que ela tenha problema mesmo, pelo menos vou receber um dinheiro por ela”, mas o mesmo foi transferido para uma escola em um distrito vizinho.

Para a diretora D que tem estudante cadeirante e outro com atrofia muscular falou-nos que “a escola não dá conta, pois os professores não são preparados e a maioria jogam toda a responsabilidade para o mediador, mas esse não é o papel dele”. Durante sua apresentação disse que a mediadora que está em atuação na escola é psicóloga e só fazia o acolhimento e esquecia da parte pedagógica, finalizou dizendo - “precisamos pensar em uma forma de avaliação do trabalho do mediador porque o professor não consegue preparar material para a turma e ainda passar para o mediador, penso que o mediador tem que ser pedagogo ou professor”.

Na concepção da diretora F que é professora há 19 anos - “a família é difícil, mas o pioré o professor, o professor não é preparado para trabalhar com aluno especial e obriga o mediador a fazer as atividades e as provas sozinhos” e afirmou que o mediador não tem esse preparo. Segundo ela a partir do 6º ano (ensino fundamental II) o professor coloca o aluno dito especial afastado dos demais alunos, em um canto da sala com o mediador, já no ensino fundamental I não há afastamento entre alunos. Compartilhou que tem um aluno autista de 4 anos, com nível alto – no caso dele a mamadeira é um recurso que o acalma, ele só quer ficar no parque e ou no colo, não posso ficar sem o mediador dele, precisamos de ajuda – afirmou.

Skliar (2006) questiona essa ideia de o professor não estar preparado para o encontro com a criança com deficiência, apontando que talvez haja uma necessidade, mais importante, que é aquela de uma reformulação sobre as relações com os outros na pedagogia.

Para o diretor I que possui 14 alunos que identificou como “de inclusão”, entre autistas, deficiência visual, síndrome de down e mental. A sala de recursos é o local ideal, gosto muito dessa sala, quando recebo visitas é o primeiro lugar que apresento – afirmou. Contou-nos ainda que têm três professoras da sala de recurso, que o atendimento das mesmas é itinerante entre escolas da rede e a sala é montada com a criatividade delas.

A diretora de uma das creches afirmou que já teve experiência com criança cega e disse – “precisamos buscar capacitação constantemente pois a cada momento chega um desafio diferente e tudo tem solução, precisamos buscar”.

“Na minha creche tenho 19 alunos em uma sala e dois alunos especiais, um é cego e o outro não sabemos se é surdo ou mudo, ainda não temos o diagnóstico. O mediador ajuda, precisamos de mais participação do NAIE (Núcleo de Apoio à Inclusão Escolar, equipe da Secretaria Municipal de Educação composta por psicóloga, assistente social, fonoaudióloga e nutricionista)” – afirmou a diretora de uma das creches.

Refletir sobre acolhimento na educação inclusiva requer um olhar sensível acerca do cotidiano escolar que nos rodeia, entendendo as diferenças que o outro demonstra em suas atitudes e comportamentos, que podem estar ou não de acordo com uma ordem natural. Desse modo, discutir sobre os dispositivos positivistas que buscam diagnosticar de forma cartesiana os desvios de comportamentos ditos normais dos estudantes na escola. Tais diagnósticos têm gerado segregação e exclusão devido aos inúmeros padrões de comportamento que acabam rotulando os indivíduos e esses rótulos acometem e aprisionam a identidade de cada ser humano, que é único em sua existência.

Bezerra Júnior (2006, p. 91) afirma que “a vida social é atravessada por processos nos quais esta demarcação é acionada: normal e patológico são categorias que distinguem, no plano social, o que é prescrito ou aceito daquilo que é proscrito ou recusado”. Percebe-se que os padrões comportamentais dos indivíduos remetem normas de socialização, que de encontro com o que é institucionalizado ou padronizado repercute em anomalias devido às performances físicas ou mentais. Estar com o outro e para o outro, é aprender com essas diversidades que nos permite um novo olhar acerca das representações sociais, que comumente encontramos em uma sala de aula, um ambiente social que possibilita aprendizados variados a partir das características identitárias de cada aluno.

Nos processos de ensino e aprendizagem os sujeitos estão abertos a diversos atravessamentos que possibilitam trocas de experiências, saberes e uma heterogeneidade sociocultural que cada um traz consigo e leva-nos a refletir sobre as ações diárias na

educação. Nesse sentido é constante o questionamento, os professores estão preparados para lidar com esses indivíduos que se expressam de formas variadas?

O ato em ser professor transmuta a lógica do ensinar, uma vez que os laços afetivos fortalecem as relações dos mesmos com seus alunos, na acolhida das existências que não podem ser determinadas ou conceituadas, nesse sentido não cabe à escola a função de diagnosticar, mas sim ressaltar a invenção, o acontecimento, a criação. Nessa perspectiva, Larrosa (2018, p. 43) intenta que a experiência seria “o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”.

Percebe-se que a todo momento estamos de alguma forma intervindo no outro, nos encontros singulares que surgem no dia a dia e, interferir à sua volta é possibilitar ações de reflexões e práticas docentes cada vez mais inusitadas, para que assim, o processo de aprendizagem proporcione crescimento e desenvolvimento aos estudantes. Dussel (2000, p. 70) afirma que aceitar o argumento do outro supõe-se “o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também uma aceitação da pessoa do outro”.

A partir desse encontro/relação com o outro, com suas histórias, experiências, ou seja, as questões subjetivas ou a subjetividade de cada pessoa e, a valorização de sua trajetória enquanto indivíduo, é possível intervir novas formas de sociabilidades, quebrando os paradigmas existentes no cotidiano escolar de inclusão/exclusão. Nesse sentido a educação inclusiva tem um importante papel na inserção do indivíduo no contexto escolar.

Machado *et al.* (2009, p. 23), em suas pesquisas sobre práticas inclusivas afirmam que, “aprisionar-se a existência a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma. As relações, quando assim produzidas e mantidas, estão adoecidas”. Devemos atentar para quais subjetividades as práticas escolares estão produzindo. O problema não é a existência das normas, mas devemos nos lembrar de que elas dizem respeito a valores morais; aprisionar a existência a uma única norma significa fazer julgamento moral sobre o sujeito.

Rodrigues (2015) menciona que a cultura da segregação, da esperança de turmas homogêneas, ainda é muito presente no território em que pesquisamos. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-los “competitivos frente à ordem mundial globalizada” (Rodrigues, 2015, p. 40).

Deve-se pensar na inclusão como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade do novo, da dialogicidade dos sujeitos, de uma sociedade melhor, que formem seres pensantes independentes de suas características pessoais, que possam frequentar um ambiente de encontros, ou de aprendizagem outras com diferentes pessoas. Nessa perspectiva, Skliar (2006, p. 17) afirma que,

[...] parece haver certo consenso acerca da ideia de que já não há um único modo de compreender o que é a educação especial e de definir quais seus paradigmas, seus modelos. Ainda mais: é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. [...] a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade” (Skliar, 2006, p. 17).

Esse tipo de realidade que enfrenta-se hoje, está muito voltada para processos cada vez mais excludentes, que encarceram pessoas com certas dificuldades de aprendizagem causando cada vez mais preconceitos e exclusão no ambiente escolar, o que leva esses estudantes a se distanciarem e se desmotivarem cada vez mais de participarem de um meio que é propício para os processos de desenvolvimentos cognitivos e interação social. Cabe aos profissionais da educação refletirem sobre seu papel e questionarem até que ponto deve-se analisar um contexto social de forma padronizada. O encontro com o outro potencializa sujeitos. Entendendo que a escola é esse lugar de encontros, onde pessoas tornam-se sujeitos de si e da vida.

Na concepção de Skliar (2006, p. 21) “a diferença não estaria em relação a dois pontos que, de acordo com certo princípio da identidade, se diferenciam. Esta teria mais a ver com o “entremeio”, e não com uma suposta oposição entre dois termos, dois entes, dois conceitos ou duas coisas”. A diferença está nos processos que criamos de

diferenciação do movimento, do mundo, com o outro e das experiências e viagens que se faz na vida do indivíduo, ou seja, o próprio ato de devir.

Considerações finais

A gestão escolar tem um importante papel nas articulações de projetos e ações que permeiam as escolas, como também no suporte e orientação aos profissionais que atuam na educação inclusiva não excludente. Contudo, no cotidiano das escolas que pesquisamos, alguns pontos de perspectivas se fazem importantes para atuação dos gestores, como por exemplo, reuniões periódicas, propostas de atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes, aproximação à sala de aula, relacionamento próximo aos mediadores escolares, ou seja, uma coparticipação dos gestores nas ações escolares junto às crianças ditas com autismo ou com deficiência.

Para romper com a lógica hegemônica que habita algumas escolas, a pessoa direcionada ao cargo de diretor escolar precisa ser sensível e ter um olhar singular às questões escolares para, de fato, ser um agente promovedor de ações outras na potência das pessoas nas escolas.

Foi observado que o conceito de transversalidade aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, onde é possível construir trânsitos pela multiplicidade dos saberes, para o respeito às diferenças, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo “policompreensões infinitas” (Gallo, 2000). Daí só ser possível pensar a educação inclusiva nesse paradigma, da transversalidade.

Quando há a busca de soluções para questões de aprendizagem apenas na área da saúde, a escola se coloca “do outro lado da linha”, estando, portanto, do lado da inexistência o saber da escola sobre questões de aprendizagem do estudante ditos especiais, saber esse constituído por equipe pedagógica, gestão e docentes.

Nesse estágio inicial da pesquisa, em uma primeira Oficina e Roda de Conversa nos aproximamos de uma proposta emancipatória que busca romper a linha abissal para a escola, numa aproximação à “sociologia das ausências” quando apontamos a invisibilidade dos atores da escola numa responsabilização unívoca do mediador escolar e do responsável pela Sala de Recursos sobre a criança com deficiência, e à “das emergências” quando encontramos nas dinâmicas da Roda de Conversa com gestores

pistas de processos emancipatórios, na ênfase no olhar sobre cada caso e articulação de uma rede de apoio sem perder a dimensão das importantes tentativas da escola como um todo.

Referências

- Bezerra Junior, B. (2006). O normal e o patológico: uma discussão atual. *Saúde, corpo e sociedade* (p. 91-109). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Brasil/MEC. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica: Secretaria de Educação Especial*. 2 ed. Rio de Janeiro.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1
- Dicio. (2019). *Dicionário online de português*. Recuperado de: <https://www.dicio.com.br/gestar/>.
- Dourado, R. D. C. S., Barbosa, R. C., & Amorim, A. (2018). Gestão Escolar e Processo de Escolarização da EJA: Impasse E Perspectiva. *Cenas Educacionais*, 1(1).
- Dussel, Enrique. (2000). *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola.
- Duk, C. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: MEC.
- Fazenda, I. (2010). A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. *Revista Interdisciplinaridade* (grupo GEPI), São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out. pp. 01-10. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16140/12177>
- Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Gallo, Sílvia. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In Aves, Nilda. & Garcia, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Guattari, Félix. (1985). *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Brasiliense.
- Hessel, A. M. D. G. (2009). *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo.

- Kastrup, V. & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 263-280. Recuperado de: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>>.
- Larrosa, Jorge. (2018). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1 ed., 3 reimp.
- Machado, Adriana Marcondes, Almeida, Izabel, & Saraiva, Luís Fernando de Oliveira. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In CRP-SP, *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia*, p. 21-36.
- Maturana, Humberto. (2001). Biologia do conhecer e epistemologia. In: Magro, Cristina & Paredes, Víctor (Orgs.). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Pombo, O. (1993). O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. Pombo, Olga; Guimarães, Henrique M.; Levy, Teresa. *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto.
- Rodrigues, Maria Goretti Andrade. (2015). Reflexões em torno do sentido da docência frente à diversidade na escola pública do século XXI. In Andrade, Everardo Paiva (Org). *A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF – Niterói*: Editora da UFF.
- Santos, Boaventura de Souza. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. Vol. 1. 4a. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2014). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: Santos, B. D. S., Meneses, M. P. G., (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra; Almedina e CES/UC. 2014, p. 23-71.
- Silva, Kelly Cristina dos Santos & Angelucci, Carla Biancha. (2018). A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. *Revista Educação Especial* | v. 31 | n. 62 | p. 683-696 | jul./set. Santa Maria.
- Skliar, Carlos. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In David Rodrigues (Org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- TCE-RJ - Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. (2018). *Estudos socioeconômicos dos Municípios do Rio de Janeiro. Santo Antônio de Pádua*. Recuperado em 27 de novembro, 2019, de https://www.tce.rj.gov.br/todas-noticias/-/asset_publisher/SPJsTl5LTiyv/content/dados-sobre-municipios-fluminenses.

Recebido: 30/11/2019

Aceito: 05/04/2020

Publicado: 08/09/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.