

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

TARCISIO MENDEL ALMEIDA

**GESTÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Santo Antônio de Pádua - RJ  
2022

TARCÍSIO MENDEL ALMEIDA

**GESTÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior - Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Goretti Andrade Rodrigues

Santo Antônio de Pádua - RJ  
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

A447g	<p>Almeida, Tarcísio Mendel Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva / Tarcísio Mendel Almeida ; Maria Goretti Andrade Rodrigues, orientadora. Santo Antônio de Pádua, 2022. 117 f.</p> <p>Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022.</p> <p>DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.22409/PPGEN.2022.m.11608731782">http://dx.doi.org/10.22409/PPGEN.2022.m.11608731782</a></p> <p>1. Medicalização da Aprendizagem. 2. Gestão Escolar. 3. Inclusão. 4. Produção de Subjetividade. 5. Produção intelectual. I. Andrade Rodrigues, Maria Goretti, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.</p> <p>CDD -</p>
-------	--

TARCÍSIO MENDEL ALMEIDA

**GESTÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior - Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Aprovado em: 10 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Goretti Andrade Rodrigues - Orientadora  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Daniel Costa Paiva  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Amanda de Oliveira Rabelo  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Fernando Ferreira Pinto de Freitas  
LAPS/FIOCRUZ

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que é a fonte criadora de tudo, pela oportunidade da vida, pela oportunidade da encarnação neste planeta lindo e abençoado, que é o planeta Terra.

As conexões com a natureza e as formas de vidas, que me inspiram e aliviam minhas tensões. Parar o carro em meio a transição entre a manhã e a tarde, olhar um pé de Ipê florido, em que as flores amarelas refletiam o sol, foi uma centelha de sabedoria para as pausas que a vida nos convoca.

Ao meu companheiro, amigo, parceiro, protetor e amor, Aduino Ribeiro. Estar ao seu lado tem sido o ponto de equilíbrio na minha caminhada, frente às prioridades que são relevantes à vida.

À minha ilustre orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Goretti Andrade Rodrigues, por compartilhar saberes antes inimagináveis. Por apresentar autores comprometidos com a alteridade, que tocaram-me profundamente. Pelo carinho, acolhimento, cuidado, incentivos, por mostrar-me as realidades do cotidiano da pesquisa, instigando-me a ver sem a ingenuidade de uma criança, as atrocidades à vida que o neoliberalismo representa. Agradeço por acreditar que eu conseguiria chegar até aqui.

Aos meus familiares que entenderam cada ausência, sem nada cobrar. Especialmente a minha avó Edite, minha mãe Rosane, minha tia Sônia, por todo carinho, suporte emocional e espiritual. Pelos incentivos que sempre me deram e por acreditarem no meu crescimento e terem orgulho dos caminhos que tracei até aqui.

Aos amigos Rafaela Nacinovic, Allan Aguiar e Tania Fernandes (*in memoriam*), caminhar ao lado de vocês, ao longo desses anos, proporcionou-me alívio, alegrias, boas gargalhadas, força e encorajamento.

Aos colegas que compõe o Grupo de Pesquisa Educação e Saúde – GRUPES, por abrilhantar nossa caminhada acadêmica com pesquisas tão potentes e necessárias, que me instigava ir além.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Amanda Rabelo e Dr Fernando Freitas, pelo aceite em compor a banca de qualificação e defesa, pelas importantes considerações acerca do meu trajeto na pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Ensino do INFES/UFF, pelas partilhas que possibilitaram olhar a vida por ângulos que a sociedade neoliberal não permite.

A professora Dr<sup>a</sup> Maristela pelas aulas de epistemologias, que reverberou o cultivo do cuidado de si, que com sua sensibilidade e potência compartilhou saberes fora da universidade

que precisam ser legitimados, para que formas outras de vida sejam reconhecidas e respeitadas.

Ao amigo Arildo Amaral, que desde o encontro como aluno ouvinte na disciplina de Educação Inclusiva e Processos de Subjetivação, mostrou-me caminhos possíveis na pesquisa, sua afinidade com o Larrosa ensinou-me a atenção sobre a experiência, pelo convite em participar do Seminário Internacional de Filosofia, Poética e Educação, com a temática: Habitar Poeticamente a Educação, na UFJF, que além das reflexões e aprendizados, tive um livro autografado pelo Larrosa, com o direito de uma foto com esse ilustre filósofo da educação. Agradeço pelo impulso, para que eu insistisse na seleção deste programa de mestrado.

Aos amigos do SENAC que sentem-se orgulhosos com meu crescimento profissional.

Aos membros que compõe minha equipe de trabalho, ter o suporte de vocês foi importante para que a engrenagem estivesse sempre com os eixos conectados.

As amigas Érica Werneck, Rosely Macêdo e Juliana Werneck, por todo incentivo, força, carinho e amor compartilhados ao longo dos percursos deste caminho.

Aos amigos do grupo “a elite”, agradeço pelo apoio e por entenderem minha ausência nos encontros calorosos que eram organizados.

Aos amigos que fui presenteado na UEMG – Unidade Carangola, especialmente ao querido Altamiro e as queridas Ana Cláudia, Saraa, Maria Emília, Mônica, Ana Luiza, Marcela, Pollylian, Elisângela e Bruna por ensinar-me os caminhos do mundo acadêmico, por compartilhar periódicos e congressos para submissão de trabalhos, pela partilha de saberes, pelas bancas que compomos e pelo acolhimento tão caloroso nessa cidade que tanto gosto.

Aos meus afilhados Micaella, Pietro e Clarissa, que hoje, podem não entender a ausência e o tempo que ficam sem ver o dindo, mas os momentos que tivemos juntos, durante meu percurso no mestrado, foram intensos e dedicados unicamente a vocês.

Aos colegas da turma do mestrado, que contribuíram com o meu aprendizado na partilha de saberes inerente ao cotidiano que vivem. As aulas com vocês foram incríveis! Vocês mostraram que a humildade, a disponibilidade e o cuidado, são premissas necessárias no ato de aprender e ensinar.

Às gestoras que participaram das rodas de conversa sobre o cotidiano escolar.

## RESUMO

A presente dissertação apresenta pistas sobre a gestão escolar em uma perspectiva não medicalizante, e seus desdobramentos no cotidiano escolar. As discussões que foram tecidas basearam-se em estudos sobre gestão escolar e interdisciplinaridade, revisão da literatura na plataforma google acadêmico, nas rodas de conversa realizadas com os gestores escolares, no formato presencial e virtual, bem como em entrevistas, através das lentes do “aprendiz de cartógrafo”. Essa pesquisa fomentou espaços dialógicos no cotidiano escolar, buscando potencializar a interlocução entre os gestores e suas equipes, além de discutir sobre a importância do acolhimento na educação inclusiva e possibilidades de invenção no cotidiano, para além do encaminhamento de problemas de aprendizagem para profissionais de saúde em busca de laudos. Uma das questões norteadoras foi vislumbrar como o protagonismo da atuação dos gestores escolares pode romper com a lógica hegemônica da medicalização da aprendizagem e dos rótulos estigmatizantes em relação aos estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades. O viés metodológico teve como ferramentas rodas de conversa virtuais e entrevistas para serem cartografadas, com abertura para intervir na realidade, na tensão sensível, ler nas entrelinhas as subjetividades apresentadas para entender possíveis papéis da gestão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram todos gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ. Encontramos pistas de uma educação que clama por gestores comprometidos com a pluralidade da vida, clama por escolas ressignificadas, em que o objetivo principal seja a atenção e o cuidado frente à subjetividade de cada sujeito que compõe o cenário escolar.

Palavras-chave: Acolhimento. Medicalização da aprendizagem. Gestão Escolar. Produção de Subjetividade. Inclusão.

## ABSTRACT

This dissertation presents clues about the school management in a non medicalizing perspective, and its ramifications in everyday school life. The discussions were woven based on studies about school management and interdisciplinary, literature review in google academic, in circles of conversation with school managers, in present and virtual contact, as well as interviews, through the lens of "cartographer apprentice". This research fostered spaces of dialogue in school everyday, trying to potentialize the interlocution between managers and their teams, besides discussing about the importance of welcoming in inclusive education and the possibility of inventing in everyday life, furthermore forwarding problems of learning to the health professionals, searching for medical reports. One of the guiding things was to glimpse how the protagonism of school managers' action can break with the hegemonic logic of medicalization of learning and stigmatizing labels related to students with disabilities and other vulnerabilities. The methodological bias had as tools virtual and present circles of conversation to be cartographed, opening to intervene in reality, in the sensible tension, reading between the lines of subjectivity presented to understand possible roles in school management. The subjects to te research were school managers in Santo Antônio de Pádua's municipal schools. We found clues of an education that claims for managers compromised with the plurality of life, claims for resignified schools, in which the main goal is attention and care facing the subjectivity of each individual that composes the school scenario.

Keywords: Welcoming. Medicalization of learning. School management. Production of Subjectivity. Inclusion.

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 1 - Notas médias de variação do Ideb do ensino fundamental da rede municipal local  
– 2005 - 2017
- Tabela 2 - Artigos selecionados na Plataforma Google Acadêmico para revisão
- Tabela 3 - Autores mais citados

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 - Temáticas das Rodas de Conversa propostas
- Quadro 2 - Produções analisadas
- Quadro 3 - Indicadores que norteiam a escola

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infato-Juvenil
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAM	Gestão Autônoma da Medicação
MEC	Ministério da Educação
MEP	Mal Entendido Promissor
NAIE	Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCE RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUI	Termo de Cessão de Imagem
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDDH	Transtorno Disruptivo Descontrolado de Humor
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Desafiador de Oposição
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 O despertar do sujeito epistêmico.....	15
1.2 Trajetória Acadêmica.....	16
1.3 Estrutura do Trabalho.....	18
1.4 Metodologia.....	19
<b>2 GESTÃO ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDADE, CO-PARTICIPAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Roda de conversa com os gestores possibilitadoras do viés cartográfico .....	22
2.2 Interdisciplinaridade como encontro de saberes no cotidiano escolar.....	23
2.3 Contextos da gestão escolar para romper com a lógica hegemônica .....	28
2.4 Resultados e discussão: diálogos sobre o acolhimento na educação inclusiva .....	30
2.5 Considerações finais desse capítulo.....	35
<b>3 INCLUSÃO, MEDICALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GESTÃO ESCOLAR E MICROPOLÍTICAS.....</b>	<b>37</b>
3.1 Metodologia.....	39
3.2 Resultados.....	41
3.3 Discussão .....	46
3.4 Considerações finais.....	64
<b>4 GESTÃO ESCOLAR SOB O FANTASMA DA RUPTURA DOS PROCESSOS E ROTINAS NA PANDEMIA: A TRAVESSAMENTOS DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>67</b>
4.1 Lógicas invisíveis nos escombros que imperam na sociedade.....	68
4.2 Metodologia do trabalho remoto.....	69
4.3 A composição do cargo de diretor ou diretora escolar.....	71
4.4 Um ponto de atenção às lógicas colonizadoras.....	73
4.5 Medicalização da aprendizagem: críticas necessárias para emancipação.....	76
4.6 As farsas de uma inclusão: a in-exclusão na educação.....	80
4.7 Inauguração das rodas de conversa no formato remoto com temáticas sobre co-gestão e rede de apoio no acolhimento escolar.....	85
4.7.1 Roda de conversa sobre lideranças nas escolas.....	89
4.7.2 Roda de conversa sobre um projeto educacional para a diversidade.....	92
4.8 Considerações acerca das rodas de conversa realizadas.....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
ANEXO A – CEP - Plataforma Brasil.....	109

ANEXO B – Carta de Anuência.....	114
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115

## 1 INTRODUÇÃO

A lógica colonial encontra-se presente nas diversas instituições e sendo a escola um local de encontros, aprendizados outros e emancipação, faz-se imperativo discutir sobre temáticas contra-hegemônicas para reverberar a alteridade no território escolar. Conversar sobre concepções neoliberais, despatologização, ações micropolíticas e a in-exclusão na educação pode permitir ampliar os debates que comumente se tecem na Universidade no diálogo com as escolas, na tentativa de intervenções junto aos gestores escolares.

O objetivo dessa pesquisa é fomentar espaços dialógicos no cotidiano escolar, facilitando a interlocução entre os gestores e suas equipes, além de discutir sobre a importância do acolhimento na educação inclusiva e possibilidades de invenção no cotidiano, para além do encaminhamento de “problemas de aprendizagem” para profissionais de saúde em busca de diagnósticos.

Repensar o papel dos gestores na educação inclusiva é de suma relevância para bons resultados na aprendizagem. Mas quem são esses gestores? São o que tradicionalmente se chamou de “diretor ou diretora escolar”, que está à frente da equipe da escola, que no formato “ideal” estaria presente nos processos de ensino e aprendizagem com interação, cooperação, diálogo e construção. Gestão escolar não significa somente capacidade técnica do profissional gestor, aplicar de métodos, garantir a aquisição de insumos permanentes e de consumo para sua escola ou contratação de mão de obra qualificada, mas também refere-se à capacidade de compreender e analisar de forma crítica a realidade vivenciada, os aspectos sociais, políticos e, em especial, as relações humanas, fatores estes que não podem ser explicados ou resolvidos apenas por meio de procedimentos burocráticos, desconsiderando-se as relações sociais que atravessam a escola.

Apresento a seguir as questões norteadoras da pesquisa em tela. A co-gestão se faz presente em ações para a interlocução dos gestores escolares com os demais atores do cenário escolar? Como o protagonismo da atuação dos gestores escolares poderá romper com a lógica hegemônica da medicalização da aprendizagem e os rótulos estigmatizantes em relação aos estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades? Há possibilidades de mapeamento de ação estratégica do gestor escolar para intervenções micropolíticas de inclusão?

Essas provocações epistemológicas nos levaram a refletir criticamente sobre o positivismo na Administração (CHIAVENATO, 2014), que através de suas teorias traça procedimentos cartesianos para que os colaboradores de uma empresa e/ou organização

cumpram determinado trabalho, definido por uma estrutura sistemática hegemônica, que reduzem suas possibilidades de criar, experimentar, decidir e agir, ou seja, atuarem de forma protagonista. No entanto, a teoria da contingência (MAXIMIANO, 2000) evidenciou que nas organizações não há nada de absoluto, tudo é relativo, tudo depende, ou seja, o ambiente e as pessoas possuem características que não são controladas, que variam de acordo com suas emoções, são subjetivas. A reprodução de ações burocráticas e mecanicistas são comumente vivenciadas pelas pessoas que trabalham nas escolas, que precisam pensar e agir de forma eficiente, cumprir as normas impostas pela direção (refiro à secretaria municipal de educação), realizar projetos sem articulação com o cotidiano dos sujeitos que frequentam as escolas para atingirem números, que às vezes, são mascarados e, garantir as verbas ou mantê-las para a sobrevivência de toda a engrenagem. Todavia, sabemos que a escola sendo um espaço da dialogicidade e emancipação, ambiente de encontros, singularidades e produção de subjetividade, cabe tonar visível essa condição e suas possíveis linhas de fuga, ou processos de singularização que rompem com a produção maquinica capitalista (GUATTARI, 1985).

### **1.1 O despertar do sujeito epistêmico**

As sensações e inquietações para a escrita desse texto remeteram-me a momentos, marcas, alegrias e tristezas desde minha infância até o presente momento. Várias foram as descobertas e encontros, reflexões e inspirações que marcaram as primeiras aulas do Programa de Pós-Graduação em Ensino no INFES - UFF. E para escrever sobre minha leitura crítica de mundo, peço licença para compartilhar com você, o meu despertar. (FREIRE, 1985).

Minha mãe e minha avó contam belas histórias que gostaria de recordar, mas as marcas da vida não me possibilitaram guardar...as experiências que vivi com meu avô José Mendel, são as mais felizes da minha infância. Elas contaram-me as seguidas semanas que ele ia à cidade levar-me à roça para passear. Contaram-me o quanto ficava feliz com os passeios de charrete, os finais de semanas e férias que ao encontro dos meus avós ia passar. Mas, dentre os belos contos, trago dois. O primeiro relaciona-se à comunicação e ao relacionamento social...Lembro-me dos pássaros de plástico, que habitavam o vaso que enfeitava a geladeira, ficava na parte de cima e como não alcançava tinha que pedir à minha avó e ela sempre dizia – cuidado para não estragar os passarinhos! Chamados de periquitos se colocavam ao enredo e dramas das minhas brincadeiras...na grama verde com textura fofinha ao redor da escada com entrada para sala, ali ficávamos horas a brincar, várias eram as falas e possibilidades de vida que eu colocava a bailar.

E, sempre ao final das brincadeiras, para o vaso em cima da geladeira, os “periquitos” voltavam a enfeitar.

O segundo, não é o dos finais felizes, mas da resiliência que é necessária para a vida...Aos sete anos não entendia o que estava acontecendo de tão sério na minha família, no entanto, todas as manhãs, as reportagens da Rádio Feliz colocávamos a escutar. Certo dia, entre meus pais percebi a tristeza nos seus olhares, sem saber ao certo o que se passara, o meu pai não queria que a minha mãe ouvisse a reportagem, mas já sabendo o que havia acontecido, minha mãe aos prantos insistiu em escutar...era a mais triste notícia...para o céu, junto às estrelas, o meu avô foi morar. Para me poupar, ao velório não me foi permitido participar. Conto-lhes essas experiências, pois a partir delas, um mundo novo tive que enfrentar. E assim sigo, tecendo e fazendo tecer, os encontros que a vida me possibilitar.

E nessa caminhada, a escola foi e é fundamental para as possibilidades de ensino e aprendizagem, lembro de como foi a minha alfabetização, cada sílaba e palavra que aprendia um universo novo se abria para o mundo da leitura e escrita. Ah não posso deixar de contar que os cadernos de caligrafia eram uma das coisas que mais gostava, pois visualizava a escrita como arte e era assim que gostava de ver meus escritos, reinventava a mesma da forma que mais me encantava. Após algum tempo, nos anos iniciais do ensino fundamental, nossa professora de português nos apresentou a literatura. Lembro-me da Canção do Exílio de Gonçalves Dias...“Minha terra têm palmeiras onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”...recebemos o desafio de escolher um poema dos quais nos fora apresentados, tínhamos que fazer a leitura para a turma e fomos agraciados pela possibilidade de pintar o muro do lado externo da escola, com base na nossa criatividade sobre o poema escolhido. Recordo os detalhes das linhas pintadas, as cores utilizadas, a seriedade e representatividade do desenho, as risadas, nossa assinatura, enfim, um momento mágico das artesanias incutidas e que somos presenteados na escola.

## **1.2 Trajetória acadêmica**

Durante a minha caminhada acadêmica, tive a oportunidade de visualizar caminhos outros no meu itinerário profissional. Atuava no comércio da cidade pequena, que me acolheu aos 13 anos de idade, ali aprendi sobre ética, honestidade, a importância do ouvir e fui motivado a voar. Nos períodos finais da graduação em Administração, o meu patrão (empresário) dizia –

“busque oportunidades melhores...pode se ausentar para participar de processos seletivos, é só me comunicar que te libero”, essas falas fortaleceram-me, pois ele é a pessoa que fazia o papel do meu pai, um grande apoiador e torcedor do meu progresso. Passei parte da minha vida, precisamente 13 anos, trabalhando em uma rede de farmácias gerida por um grupo familiar, exerci as atribuições dos cargos de entregador, auxiliar em serviços gerais, atendente, assistente administrativo e gerente comercial. Aprendi com esse cotidiano, por meio das interações com os familiares fundadores e com os clientes internos e externos sobre uma das coisas que considero importante, servir, acolher e se comprometer.

Todavia, senti a necessidade de viver outras experiências, fiz uma especialização em gestão de pessoas, no formato presencial na cidade grande, pois somos nós que potencializamos os lugares que habitamos, e estar com outras pessoas proporciona possibilidade de aprendizados inimagináveis. Antes de finalizar a pós-graduação lato-senso, optei por mudar de profissão, a princípio a intenção era estudar para concursos públicos, no entanto, um mês após o meu desligamento, fui convidado a passar por um processo seletivo em uma instituição de educação profissional e, desde então, a satisfação de cada dia de trabalho ganhou sentido e significados na minha vida, pois desde a pesquisa para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso na graduação, senti o desejo em ser um pesquisador, queria ser um professor e pensava que só conseguiria vivenciar esse presente após o mestrado.

As oportunidades de emprego em instituições de educação superior surgiram com o advento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Iniciei o contrato como profissional autônomo, em duas instituições do sistema S<sup>1</sup>, após um curto período saiu o edital do processo seletivo, me inscrevi e fui aprovado nas etapas de seleção e efetivado.

As inquietações que sentia no meu trabalho me levaram a buscar o mestrado, as mesmas, se deram pelas reclamações dos professores sobre os alunos com comportamentos inadequados na sala de aula. Tais reclamações chegavam à coordenação pedagógica e como estou ocupando o cargo de coordenador de cursos, sou implicado em intervir nos casos junto à coordenadora pedagógica. Sendo os programas “jovem aprendiz”, o curso de maior atenção e cuidados. As experiências que tenho nesse lugar são as mais variadas, no entanto, os conflitos desses

---

<sup>1</sup> conjunto de entidades, administradas por federações patronais, voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares (SENADO FEDERAL, 2021).

professores na sala de aula, indagaram-me - como posso auxiliá-los no desenvolvimento desses alunos dito “anormais”? Os alunos do referido programa, com idade entre 14 e 22 anos, normalmente frequentam a escola regular em um horário e, no outro, são contratados pelas empresas que precisam atender a uma cota do Ministério da Economia e suas Superintendências Regionais do Trabalho. Nesse ínterim, refletia sobre tais alunos na escola regular, quais eram as intervenções e questionava-me como poderia contribuir para levar o professor à reflexão sobre a singularidade de cada aluno, rompendo assim, a lógica hegemônica do que seria normal no contexto educacional, pois grande parte dos relatos que chegavam, giravam em torno de comportamentos considerados inadequados.

Sabemos que parte desses adolescentes que chegam na educação profissional, está na educação básica, que pode ser colocada como uma das primeiras formações e, por esse motivo, a relevância da pesquisa sobre as temáticas que versam sobre a educação inclusiva na educação básica, assim como, a importância da interlocução da gestão escolar para possibilitar experiências outras na emancipação da pluralidade humana.

Implicado nessas situações que comumente aconteciam ou melhor, acontecem, refletia sobre os rótulos desses alunos na escola regular, as marcas que esse aluno trazia e, enquanto um administrador por formação, atuando na educação profissional, quais seriam as contribuições e articulação que poderia ter com os diretores das escolas do meu município, pois é na base que precisamos intervir em prol de novas possibilidades de ver o outro em sua alteridade.

### **1.3 Estrutura do trabalho**

Na elaboração deste trabalho, a opção por essa apresentação deu-se pela abordagem de uma temática que embora única, desdobra-se em várias abordagens que abarcam concepções acerca de uma escola possível a todos em tempos complexos e novos demarcado por uma pandemia.

Desenvolvemos quatro capítulos, sendo o primeiro com o título Gestão Escolar, Interdisciplinaridade, Co-Participação e Seus Impactos na Educação Inclusiva, a ser publicado na Revista Imagens da Educação - RIE, o mesmo encontra-se aprovado, aguardando a publicação no referido periódico.

A interdisciplinaridade é um conceito que subsidia essa pesquisa e são trazidos nesse primeiro capítulo os resultados preliminares das primeiras aproximações ao campo com o viés

cartográfico, nas visitas realizadas às escolas municipais.

No segundo capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica da literatura. Nosso objetivo primário foi avaliar as publicações no portal de buscas Google Acadêmico e como objetivo específico analisamos as produções que consideraram nas pesquisas a produção de subjetividade na perspectiva da educação inclusiva.

No terceiro capítulo, discutimos sobre a medicalização da aprendizagem e a in-exclusão que assombram as escolas, que carecem de políticas públicas que reconheçam o outro em sua alteridade e promovam a emancipação.

#### **1.4 Metodologia**

A pesquisa tem como proposta mapear posturas de gestores escolares no cotidiano das escolas frente aos processos de educação inclusiva enquanto processos de subjetivação, através de uma pesquisa-intervenção, que envolveu os gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua. O desenvolvimento aconteceu por meio da cartografia, seguindo pistas que causam inquietações, desejos e desafios na produção de subjetividade, levando em consideração a experiência situada nas irregularidades e imprevistos do campo, que nos possibilita ler nas entrelinhas os acontecimentos de uma conversa, que não se sabe onde vai chegar, dos movimentos e ações do entorno, do ambiente externo que não é controlável, e apontam pegadas e fragmentos do e no cotidiano (KASTRUP, 2015) e referências bibliográficas de autores que abordam sobre a temática, através das obras de Canguilhem (1982); Deleuze (1988), Guattari (1987), Larrosa (2003), Rodrigues (2015), Machado (2009), Mantoan; Prieto (2006), Michels (2006), Dias (2020), Santos (2007), Skliar (2006), Veiga-Neto (2011).

Como estratégia de aproximação com o campo, propomos encontros virtuais via *Google Meet*, no formato de rodas de conversas, com os gestores de todas as escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ, no período de novembro de 2019 a julho de 2021, com abordagem de temas para o aprimoramento de práticas e condutas que consideram a subjetividade na inclusão escolar.

Foram pensados 06 (seis) encontros com rodas de conversas entre os meses de novembro de 2019 a julho de 2021. A duração foi em torno de 2h, com uso de exposição de textos para discussão utilizando, bem como, a descrição das ações das rodas de conversas em slide.

A ideia é que tais temáticas fossem disparadoras de pistas para a cartografia de processos

emancipatórios de co-gestão, para além de tensões do campo que esbarram numa lógica hegemônica colonizadora.

Entende-se por co-gestão o “modo de administrar que inclui o pensar e o fazer coletivo, sendo portanto uma diretriz éticopolítica que visa democratizar as relações no campo da saúde” (BRASIL, 2009, p. 10).

Utilizamos fontes secundárias para demonstrar o tamanho da população do noroeste fluminense e os dados do Ideb para contextualizar partes da pesquisa, dados esses, de acesso público, encontrados no site do TCE-RJ - Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em estudos socioeconômicos dos municípios do Rio de Janeiro.

O recrutamento dos sujeitos da pesquisa se deu por mensagens em aplicativo de conversa e/ou e-mail aos gestores das escolas municipais, com o convite para participação da roda de conversa, acompanhado de uma programação acerca das temáticas norteadoras. Os critérios de inclusão foram: ser gestor ou gestora de escola municipal em Santo Antônio de Pádua-RJ, no cargo denominado diretor geral ou diretor adjunto, podendo ser os dois ou um ou outro, após leitura, assinatura e devolução do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não há critérios de exclusão devido ao perfil dos participantes nas Rodas de Conversas. Sendo assim, puderam ser incluídos como participantes todos aqueles dentro do perfil de inclusão que aceitaram participar da pesquisa.

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

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 nomeiam-se como interdisciplinares, de fato as são? O que estamos produzindo?

O objetivo dessa pesquisa é 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, 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 meio dos 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).

## 2.1 Roda de Conversas com gestores possibilitadoras do viés cartográfico

O viés metodológico da pesquisa é a cartografia, 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 (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Na cartografia faz-se necessário traçar um plano comum entre o sujeito e o objeto, que segundo Kastrup & 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” 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 km<sup>2</sup>, contra 59 habitantes por km<sup>2</sup> 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 rodas de conversas com gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ, no período de novembro de 2019 a dezembro de 2020, com abordagem de temas para construção de escolas inclusivas. Inspirados no material de formação docente intitulado “Educar para a Diversidade” em Brasil (2006), 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 roda de conversa elencamos os temas presentes no quadro 1 a seguir e os gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua escolheram quais serão as temáticas a serem trabalhadas nas demais Rodas de Conversas, bem como a ordem das mesmas.

**Quadro 1 - Temáticas das Rodas de Conversas propostas**

<b>Temas das Rodas de Conversas com Gestores das Escolas Municipais</b>
A Liderança e a co-gestão na Escola
Uma Gestão para a Mudança
Um projeto educacional para a diversidade
Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola
Criando Redes de Apoio
O Novo Papel da Educação Especial nos Contextos Educacionais Inclusivos

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2006).

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.

## **2.2 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 apresentam-se 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 rompem 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 compartimentalização 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:

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

3° - 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.

4° - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado 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 e segundo outras linhas.

5° e 6° - 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 a matriz 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 e/ou marginalizadas da e na escola. Nos 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” (SILVA & ANGELUCCI, 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 traduz em 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 à ordem disciplinar da vida e anula todas as formas de existência.

### **2.3 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 ressalta-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 estudantes, 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.

#### **2.4 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, por exemplo. 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 roda de conversa estiveram presentes 19 gestores. Nossa proposta no primeiro encontro foi apresentar a pesquisa e o formato de 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 rodas de conversa em conjunto com os diretores, alinhados à 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 o anonimato 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 pior é 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 o 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 a 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 sujeito, 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 sujeito no contexto escolar.

Machado *et al.* (2009, p. 23), em suas pesquisas sobre práticas inclusivas afirmam que,

aprisiona-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 (MACHADO *et al.* 2009, p. 23).

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).

Pensamos 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 faz-se na vida do indivíduo, ou seja, o próprio ato de devir.

## **2.5 Considerações finais desse capítulo**

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 deficientes.

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 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 o 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.

### **3 INCLUSÃO, MEDICALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GESTÃO ESCOLAR E MICROPOLÍTICAS**

A educação inclusiva no Brasil é afetada pela lógica neoliberal que demarca no outro sua falta de capacidade para ocupar um lugar normalizado e instituído.

Nesse sentido, as rotas já traçadas demonstram sinais de esgotamento (PELBART, 2013) dos sujeitos frente à uma impugnação das diversas formas vida. Precisamos reinventar outros caminhos, abrir novas possibilidades que estejam coerentes com questões contemporâneas para que a diferença seja entendida como expressão de vida que pulsa, de vida que é, de vida que compõe a vida.

A busca da interdisciplinaridade deve ser central na postura do gestor (HESSEL, 2009), pensando nos processos de acolhimento às crianças com deficiência e outras vulnerabilidades na escola, e o compartilhar de responsabilidades. A interdisciplinaridade está relacionada às parcerias com outros professores com saberes diferentes na articulação de propostas que possam protagonizar os estudantes, o que nos conduz à co-participação dos atores escolares na gestão, como forma de viabilizar o olhar para as singularidades.

Como Lanuti (2019, p. 14), entendemos a diferença como “ineditismo”, não como algo a ser rotulado e medicalizado. O autor parte das ideias de Mantoan (2005), pioneira nos estudos sobre educação inclusiva no Brasil, referência fundamental para solidificarmos a convicção na inclusão, para não sucumbir ao preconceito que parece estar na base do neoliberalismo: o capacitismo.

Entendemos o capacitismo como o olhar direcionado para a falta de capacidade e de aptidões, realçando desigualdades que um sujeito tem frente à normalidade e produtividade, afirmada pela lógica hegemônica (CAMPBELL, 2009).

Pela visão capacitista uma pessoa deficiente torna-se incapaz de participar do meio social por preconceitos herarquizados às pessoas em função da adequação de seus corpos a um modelo criado, encarcerado e estereotipado que atravessa a sociedade neoliberal, o que gera ainda mais discriminação social. Esse é o modelo de sociedade em que estamos inseridos e é nesse campo que trazemos nossas discussões em busca de uma educação que considera os sujeitos na sua singularidade. 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.

A partir da inquietação frente à ideia de promoção de diálogos que rompam com a lógica hegemônica sobre o saber na escola, a 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. A micropolítica do cotidiano na lida com a diferença na escola para a ser então nosso objeto de interesse para a pesquisa.

Nesse sentido, esbarramos na questão “micropolítica”, que aqui entendemos tal como Guattari (1985), ao abordar a perspectiva da “revolução molecular”, que é colocado em tela nessa escrita como o encontro que acontece na escola, em contraposição às macropolíticas, das elaborações de leis que regem a Educação especial e inclusiva, por exemplo.

A possibilidade de entender a escola a partir de uma pluralidade de sentidos, se inspira no documento governamental Brasil (2001), que afirma que a educação 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.

O documento governamental traz o esteio para pensarmos na força dos processos de subjetivação presentes no universo escolar, com essa justificativa elencamos o termo “produção de subjetividade” para a busca de pesquisas cujo foco envolve gestão, micropolíticas e medicalização.

A discussão realizada no estudo a partir de Fazenda (2010), e outros importantes autores como Olga Pombo (1993) e Silvio Gallo (2000), chama a atenção para a interdisciplinaridade como “vida em movimento”.

Na perspectiva rizomática, apreendemos o conceito de mapa contraposto a decalque. Mapeamos então “termos” que nos guiarão na busca por autores no cenário nacional que discutem as complexas questões que nos inquietam para esse urgente rompimento com a lógica hegemônica medicalizante presente no universo escolar e social como um todo.

Medicalização foi um termo elencado pela dimensão de que 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, como visto em Angelucci (2018). Precisa-se romper com a hierarquização da busca da solução do rótulo do diagnóstico, que remete à ordem disciplinar da vida e anula todas as formas de existência.

Aqui lançamos mão da ideia de transversalidade para sair do lugar do especialismo

como “salvador”, tal qual a ideia de mediação escolar que pode ser vista como “resolutiva”.

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, na sessão anterior.

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.

Tomamos como base a definição de gestão escolar de Dourado (2018), que são os procedimentos de organização, alocação de recursos e articulação entre os sujeitos que compõem o concerto linear da escola frente ao desenvolvimento de aprendizagens outras e sujeitos críticos. Aqui vale mencionar a relação da gestão escolar com a política pública, conforme desenvolveremos mais à frente. Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância da co-gestão e tomada de decisões que implicam a escola como um todo. A criança vai gostar de ficar na escola se a escola gostar que a criança esteja em seu espaço, ampliar seu mundo através das possibilidades de aprendizagem. O envolvimento do professor, coordenador pedagógico e gestor, além do AEE, são fundamentais.

No intuito de conhecer as produções acadêmicas acerca da temática da pesquisa que versa sobre educação inclusiva e processos de subjetivação na perspectiva da gestão escolar, objetivamos nesse artigo levantar as publicações científicas no portal de pesquisa Google Acadêmico e com isso, trazer discussões que engendram possibilidades de uma educação para todos.

A pesquisa justifica-se frente à uma posição ética em prol de um posicionamento junto às lutas desmedicalizantes no território escolar, lutas essas almejam escolas e profissionais que atuem em rede, que valorizem vidas e subjetividades, que vivenciem ações protagonistas e antimaquínicas.

### **3.1 Metodologia**

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001. p. 21-22).

A autora acima nos brinda com uma demarcação do universo da pesquisa qualitativa. Com o intuito de nos localizarmos no campo de pesquisa, reconhecer as perspectivas já existentes sendo trabalhadas na relação da produção de subjetividade, gestão escolar e inclusão, e de forma a poder localizar os aspectos que compõem o objeto de pesquisa, entendemos ser necessário realizar uma busca mais aprofundada sobre as publicações que se preocupam com esta questão.

Optamos pela revisão bibliográfica da literatura para aprofundar em publicações que preocupam com essa temática. De acordo com Minayo (2001, p. 33), a pesquisa bibliográfica deve ser “disciplinada, crítica e ampla”. Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática, a autora citada aponta que os fichamentos são um bom procedimento; crítica porque devemos estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido; e ampla porque deve dar conta do "estado" do conhecimento atual sobre o problema. Para essa autora, o levantamento e a discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de interesse do pesquisador, é fundamental para qualquer tipo de pesquisa.

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido. Além dessas considerações, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse (MINAYO, 2001, p.53).

Embora referente à fase inicial de exploração da pesquisa, a possibilidade de entrar no campo e a perspectiva da pesquisa cartográfica, fez com que nos aproximássemos da literatura da área em um primeiro momento, bem como nos aventurássemos na experiência de formação em serviço descrita na sessão anterior, quando discutimos intersetorialidade.

A pesquisa bibliográfica então iniciou-se em junho de 2021, quando definimos a importância de levantar referências e publicações que versam nossa temática de estudos, em seguida, as palavras a serem utilizadas para filtrar as publicações, como também, o portal de buscas na internet. Escolhemos como portal de pesquisa o Google Acadêmico. O Google Scholar surgiu em 2004 – tendo adquirido uma versão em português em 2006, o Google Acadêmico – e é uma ferramenta de pesquisa do Google voltada à busca de fontes acadêmicas. Nesse espaço de busca foram utilizados os seguintes termos: gestão escolar and inclusão and deficiência and micropolítica and produção de subjetividade, com o objetivo de encontrar publicações que abordassem sobre gestão escolar no contexto da educação inclusiva. Definida

a temática, os termos de busca e o portal, o período das publicações não foi previamente estabelecido, sendo as pesquisas classificadas no Google Acadêmico.

De acordo com as buscas, foi disponibilizado um número significativo de publicações, um total de 3.350 resultados referente às palavras-chave, optamos por fazer um recorte com o objetivo de filtrar as publicações mais recentes. Nesse sentido, filtramos artigos publicados a partir do ano de 2017, com um resultado total de 1.330 publicações, destas, selecionamos apenas os artigos, visto que parte dos resultados referiam-se a dissertações de mestrado e tese de doutorado, como também, *e-book* entre outros *links*. Para selecionar os trabalhos, foi necessário inicialmente observar os títulos e logo fazer uma breve leitura dos resumos para verificar a relação com o objetivo da pesquisa. Assim, inicialmente foi destinado à leitura completa apenas artigos que apresentaram relação com a temática em questão.

Como muitos resumos não deixaram claro se o artigo realmente apresentava alguma relação à produção de subjetividade numa perspectiva inclusiva, foi necessária a leitura completa dos textos triados, buscando uma melhor compreensão.

**Tabela 2** - Artigos selecionados na Plataforma Google Acadêmico para a revisão

Termos de busca: gestão escolar and inclusão and deficiência and micropolítica and produção de subjetividade			
Resultado do n° de textos encontrados	Resultado do n° de textos encontrados com recorte a partir de 2017	Número de artigos selecionados após a leitura completa dos textos	Período de publicações dos artigos selecionados
<b>3.350</b>	<b>1.330</b>	<b>09</b>	<b>2017 a 2021</b>

Fonte: Próprios autores (2021).

Evitamos utilizar artigos que não fossem revisados por pares, buscando assim, publicações em periódicos com avaliação às cegas por pesquisadores doutores, permitindo maior confiabilidade de avaliação.

### 3.2 Resultados

Elencamos informações relevantes sobre os artigos envolvidos nesta revisão bibliográfica, para que a compreensão de dados referentes aos objetivos, metodologias e participantes possibilite maior clareza acerca das publicações e suas temáticas.

**Quadro 2** – Produções analisadas

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano de Publicação</b>
NACINOVIC & RODRIGUES.	Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão.	<b>Educação, Sociedade e Culturas</b> , n. 57.	2020.
NASCIMENTO.	Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar	<b>Arquivos Brasileiros de Psicologia</b> , v. 71, n. 1	2019
CHAVES & CALIMAN.	Entre saúde mental e a escola: A gestão autônoma da medicação.	<b>Revista Polis e Psique</b> , v. 7, n. 3	2017
CALIMAN; CÉSAR & KASTRUP	Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças.	<b>Revista Educação, Artes e Inclusão</b> , v. 16, n. 4	2020
DE OLIVEIRA; BASSANI & RONCHI FILHO	Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial.	<b>Educação, Sociedade e Culturas</b> , n. 57	2020
BARBOSA & LEITE	Infância e Patologização: Contornos Sobre a Questão da Não Aprendizagem.	<b>Psicologia Escolar e Educacional</b> , v. 24	2020
MARAFON, SOUZA & NICOLAIEWSKY	Encontros entre deficiência, infância e formação docente: Contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente.	<b>Educação, Sociedade e Culturas</b> , n. 57	2020
PLETSCH & PAIVA	Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?	<b>Revista Educação Especial</b> , v. 31, n. 63	2018
FREITAS & OLIVEIRA	Formação e Atuação do Gestor Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva	<b>Imagens da Educação</b> , v. 11, n. 1	2021

Fonte: Próprio autores (2021).

Em Nacinovic e Rodrigues (2020), o objetivo foi analisar os efeitos que a medicalização produz na educação e, particularmente, no que compreendemos no Brasil como Educação Especial, que se configura como um conjunto de estratégias e políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência. A metodologia utilizada foi o viés cartográfico, com narrativas

expostas mapeadas em rodas de conversas. Os participantes foram professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudo de Nascimento (2019) reafirma a importância de adotarmos uma mudança paradigmática na promoção da educação inclusiva. Como metodologia, o autor realizou uma busca por estratégias inclusivas, através de revisão bibliográfica, e identifica a produção de trabalhos exitosos, promovidos pela aproximação entre psicologia e educação. Elege duas intervenções extraídas de referências situadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Ambas foram inspiradas nos referenciais da pesquisa-intervenção (AGUIAR & ROCHA, 2007). Os participantes foram psicólogos em pesquisa-intervenção em escolas, onde pesquisadores e sujeitos do cenário escolar se tornaram participantes da pesquisa. A gestão escolar ao autorizar a pesquisa na escola, se viu implicada.

O artigo de Chaves e Caliman (2017) esboçou considerações sobre as práticas produzidas no entrecruzamento da Saúde Mental e a escola, resultantes de uma pesquisa-intervenção que objetivou cartografar tais articulações e as pistas para construir um trabalho intersetorial. A metodologia utilizou o viés cartográfico configurando uma pesquisa-intervenção participativa no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória (CAPSi), com um grupo de Gestão Autônoma da Medicação (GAM). Os sujeitos da pesquisa foram participantes do grupo de Gestão Autônoma da Medicação (GAM), composto por pesquisadores, familiares de crianças em tratamento com psicotrópicos e trabalhadores do Centro de Atenção Psicossocial para infância e Adolescência de Vitória/ES (CAPSi).

No artigo de Caliman, César e Kastrup (2020), os objetivos foram analisar a construção e os efeitos da Oficina da Palavra. Tendo como metodologia o formato de oficina realizada como uma pesquisa-intervenção baseada no método da cartografia. A Oficina ocorreu entre 2015 e 2017, acontecia uma vez por semana em uma sala ampla do CAPSi e cada encontro tinha em média, uma hora de duração. O critério de inclusão era a criança ou o adolescente ser atendido pela instituição, ter disponibilidade para frequentar os encontros semanais e fazer uso regular de pelo menos um psicofármaco. Os sujeitos que participaram dos encontros foi formado por 10 crianças e adolescentes, entre 8 e 15 anos que, em sua maior parte, permaneceram até o final do trabalho.

O dispositivo escola aparece nas cenas de forma explícita, visto que as demandas que o CAPSi de Vitória/ES acolhe, advêm de encaminhamentos pelas escolas devido aos alunos “ditos que não aprendem, não conseguem prestar atenção na aula, não param quietas, são agressivas e impossíveis” demandas essas com solicitação de “laudo médico e prescrição de

medicamentos” (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP, 2020, p. 167). Entendemos, que a gestão escolar, neste caso, atua de forma desarticulada, onde não há a responsabilização dos demais membros da equipe no exercício do acolhimento e cuidado no olhar para cada aluno indistintamente.

As práticas que observamos no caso apresentado do referido artigo, demonstram isenção do cuidado, isenção de atuação educacional, isenção da atuação e responsabilidade que é da escola, quando os mesmos atribuem ao médico e ao CAPS questões que são de ordem educacional e pedagógica.

Os autores De Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2020) tiveram como questão central em seu artigo os discursos medicalizantes nos cotidianos da educação infantil e como a educação especial é capturada por tais discursos. Por medicalização entendem o processo de transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica. A metodologia constitui-se em um estudo de caso que utiliza os princípios da cartografia como ferramenta, e seu plano de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória. Os participantes foram as professoras regentes de turma e a professora de educação especial, buscando encontrar pistas do porquê de tais crianças serem encaminhadas para o atendimento da educação especial. Não ter menção da gestão escolar pode nos dar pistas de uma gestão desarticulada da temática. A inclusão dessa forma nos fornece pistas de ser “da educação especial”, não da escola como um todo, indo de encontro à perspectiva embasada pela filosofia da diferença.

A composição de Barbosa e Leite (2020) teve como objetivo refletir acerca de alguns aspectos relacionados aos processos de patologização/medicalização da infância, alinhados a uma perspectiva psicopedagógica, cultural, social e médica criando algumas conexões desta temática com os conceitos de biopolítica, roscidade e das práticas de poder que operam na perspectiva de um efetivo controle sobre a vida e a existência humana. A metodologia pautou-se em uma pesquisa bibliográfica com autores que respaldam tal temática.

O objetivo do artigo de Marafon, Souza e Nicolaiewsky (2020) foi construir um espaço de problematização da experiência de pesquisa e extensão universitária brasileira, desenvolvida desde 2016, para a formação docente continuada acerca de deficiência, inclusão e mediação educacionais. A metodologia baseou-se nas discussões apresentadas a partir dos estudos da deficiência em relação com as narrativas das práticas de docentes da educação infantil, dos participantes dos encontros de 2019. A partir das experiências profissionais e de referenciais desmedicalizantes, constituiu-se um saber da experiência para elaborar o encontro entre

deficiência, infância e formação docente. A equipe foi composta por três professoras, moradoras da grande metrópole, autoras deste texto, e oito estudantes de graduação, entre voluntárias e bolsistas, habitantes do território da periferia urbana.

O artigo das autoras Pletsch e De Paiva (2018) teve como objetivo discutir e problematizar o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 23/01/2014, que desobriga a apresentação de laudo médico como condição de acesso ao AEE. A metodologia baseou-se na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (2009) para discutir as várias dimensões que envolvem, ainda hoje, as concepções e práticas avaliativas adotadas nas redes de ensino para garantir ou não o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estes alunos, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017 com gestoras de Educação Especial de sete Redes de Ensino da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti).

Em composição às discussões que versam sobre a atuação dos gestores escolares, as autoras Freitas e Oliveira (2021) objetivaram em seu artigo identificar o papel de atuação do gestor escolar na escola inclusiva e levantar qual a formação indicada para essa prática. A metodologia consistiu de revisão bibliográfica e apresentou o propósito de construção de uma contextualização e análise das possibilidades presentes na literatura consultada (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Os autores ressaltaram que a técnica de revisão narrativa, quando comparada à revisão sistemática, apresenta-se mais aberta, não utilizando de critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise, também não havendo necessidade de se esgotar as fontes. Citada como muito adequada para ser utilizada na fundamentação teórica de trabalhos científicos, sendo a seleção e interpretação das informações a critério da subjetividade dos autores (CORDEIRO et al., 2007).

Neste estudo buscamos investigar como têm sido desenvolvidas as pesquisas sobre educação inclusiva, envolvendo gestão escolar, medicalização e produção de subjetividade. Nossa perspectiva visa analisar o caminho de tais publicações para discutirmos sobre o neoliberalismo e o capacitismo que tem imperado no território escolar, que segundo pesquisas, subvertem o saber pedagógico ao saber médico e as implicações na produção de subjetividade.

De acordo com o exposto, parte das publicações tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, considerando que é essencial na construção de um artigo científico devido o embasamento teórico. Como descrito nos textos selecionados, e organizados acima,

observamos ainda que os artigos trazem narrativas do cotidiano escolar, tanto pelas experiências de professores, como pela trajetória dos alunos. O artigo - Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?, das autoras Pletsch & de Paiva (2018), nos chamou a atenção, o mesmo baseou-se na discussão e problematização de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 23/01/2014, que desobriga a apresentação de laudo médico como condição de acesso ao AEE.

Todos os estudos apontaram uma perspectiva qualitativa, com técnicas de ensaio e descrição das narrativas dos sujeitos da pesquisa, visto o que se discute são ações subjetivas acerca do ambiente escolar. No entanto, quatro apresentaram viés cartográfico em que o pesquisador também é implicado com o campo, com o que acontece e o envolve, ou seja, os atravessamentos da pesquisa. Outros quatro baseiam-se em pesquisa bibliográfica sobre a temática de estudos e apenas um artigo baseia-se em entrevistas semi-estruturadas com gestores escolares.

Visualizamos autores de grande relevância para agenciarmos coletivos na despatologização de vidas que são anuladas e segregadas nas escolas, pois os comportamentos que não são normatizados, são classificados como diferentes, anormais ou melhor, afirmados: alunos da inclusão.

### **3.3 Discussão**

A partir da leitura dos artigos, pudemos ter um panorama mais ampliado para compreender o que vem sendo produzido referente às temáticas que envolvem a inclusão, às abordagens sobre a medicalização e a interlocução com a produção de subjetividade. Há pesquisadores que desenvolvem pesquisas acerca de questões tecnicistas, ou seja, que tratam métodos e formas de atuação do gestor escolar, definindo as competências necessárias, como também, os processos de inclusão com protocolos de eficiência que trarão a resolução para cada caso. Em contrapartida, com o advendo da palavra chave no portal de busca “produção de subjetividade” selecionamos materiais significativos que vieram ao encontro para tecermos discussões singulares que valorizam as existências nas trajetórias escolares de pessoas com deficiência.

Neste sentido, as pesquisadoras Nacinovic e Rodrigues (2020) trazem uma abordagem sobre a medicalização na educação especial no Brasil, com ênfase “à emergência de

analisadores que marcam o biologismo extremo e a negligência frente à complexidade dos processos subjetivos do ser humano”. São problematizados as questões neoliberais que legitimam o excesso de psicofármacos em idade cada vez menor para que determinada criança tenha direito a participar da escola. As pesquisadoras realizaram rodas de conversas com as professoras do AEE, apontam para a dificuldade de articulação com os/as professores/as das turmas regulares e para a insistência no atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular, o que, segundo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) não é permitido, já que constituiria uma medida de exclusão do aluno.

O aluno que é reconhecido na turma regular como diferente dos outros, como aquele “que não acompanha” e que “está ali só para socializar” é direcionado a um outro espaço dito especializado e que, ao invés de propagar uma reflexão sobre processos inclusivos, acaba por se configurar como um espaço de segregação. Nesse sentido, convém questionar: esse modelo promove a educação especial ou a educação espacial? (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020, p. 14).

As autoras argumentam que as narrativas trazidas pelas docentes mostraram que a medicalização dos processos educacionais está intimamente relacionada ao endereçamento de alunos/as às salas de recursos. Os/As professores/as se veem cobrados/as por melhorias no desempenho do/a aluno/a e, diante da impossibilidade de alcançar o tempo normativo de aprendizagem, docentes vão em busca de desvios em discentes. “Nessa brecha perigosa, surgem os metilfenidatos e risperidonas para se apresentarem como milagres na palma da mão” (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020, p. 14).

Entendemos que, embora a gestão escolar não apareça nas rodas de conversa, o endereçamento dos estudantes com deficiência para essa “educação especial” da sala de recursos se aproxima da ideia de ausência de gestão compartilhada das situações de forma a se ter um olhar para cada caso, e o aluno ser responsabilidade da escola, e parece exclusivamente tutelado pelo AEE.

Fica evidente os perigos que atravessam as escolas frente ao elevado índice da medicalização no território escolar, que a criança para ser aceita precisa se enquadrar a um dos seguintes indicadores: ter um comportamento normal ou desvio de conduta da normalidade que configura em “aluno da inclusão”.

Na publicação de Nascimento (2019) a reflexão baseia-se sobre os desafios a serem superados com a finalidade de enfrentamento da lógica excludente que ainda atravessa muitos espaços escolares. Inicialmente, aponta as conquistas registradas pela legitimação da educação

inclusiva. Em um segundo momento, conjectura sobre limites e restrições que tornam a inclusão imensamente desafiadora e necessária. Em seguida, sugere caminhos epistemológicos capazes de potencializar o encontro entre psicologia e educação. O artigo traz abordagens sobre a importância da psicologia no território escolar e enfatiza as lutas que precisam ganhar espaços para a atuação dos profissionais da psicologia por uma educação inclusiva.

O principal impasse atrela-se ao fato de a sociedade capitalista operar sob a lógica da exclusão, e as práticas pontuais, produzem uma “inclusão precária” (Martins, 1997), que não está sendo acompanhada de adequações estruturais e arquitetônicas. Tampouco tem afluído com as transformações atitudinais e comportamentais indispensáveis para o êxito das estratégias de inclusão. “Quais seriam os principais entraves para a inclusão escolar? Como a psicologia pode contribuir para a efetivação de práticas inclusivas nos espaços escolares?” (NASCIMENTO, 2019, p. 10)

Percebe-se o posicionamento ético e estético da autora no que se refere aos emaranhados do capitalismo no cotidiano escolar que evidenciam o fracasso escolar, onde ganham espaço os alunos que possuem melhor desenvolvimento nas escolas, podemos dizer, os alunos comportados e com melhores notas nas disciplinas. Esse artigo foge dos propósitos de nossa pesquisa, que é vislumbrar perspectivas que abarquem a intersetorialidade da escola com o contexto que habita para pensarmos sobre a gestão escolar, na medida em que centraliza a discussão no papel da psicologia para a efetivação de práticas inclusivas. Não menciona que a psicologia traria o gestor escolar para a cena da problemática da inclusão.

No artigo de Chaves e Caliman (2017) a discussão versa sobre um trabalho de saúde mental com crianças e adolescentes que são ditos com problemas de aprendizagem, que são encaminhados para atendimentos com psicólogos e psiquiatras para um diagnóstico na anulação de uma existência, que para expor sua singularidade, a mesma precisa ser domesticada a um modelo normatizado e instituído. Parte desses laudos referem-se principalmente ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Desafiador Opositivo (TOD).

Os pesquisadores abordam autores que discutem a medicalização no território escolar pautados em uma pesquisa-intervenção no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória (CAPSi).

No caso das demandas escolares que chegam até o serviço, torna-se fundamental trabalhar com as escolas, sustentando espaços intersetoriais de conversa que problematizem determinadas práticas, para evitarmos uma rede em saúde mental cada vez mais medicalizada e ambulatorizada (CHAVES & CALIMAN, 2017, p. 136)

Ao sustentarem as controvérsias em torno da prescrição, consumo, e acompanhamento de um medicamento, os autores constroem outra postura frente aos acontecimentos escolares e tecem novas conversas entre a escola, o CAPSi, familiares e crianças. Por esse motivo trazemos para o cenário dessa revisão da bibliografia, as discussões tecidas. Aqui a intersectorialidade aparece como via de sustentação do trabalho realizado, implicando o contato com a gestão escolar. “O que a escola quer ao demandar Ritalina? O que o diagnóstico de TDAH produz na vida das crianças e seus familiares? Por quê não receitar a Ritalina? Por que solicitar a Ritalina como única via de tratamento?” (CHAVES & CALIMAN, 2017, p. 156). Com esses questionamentos, aos poucos, a posição dura e inflexível em torno da Ritalina e do diagnóstico de TDAH foi deslocada para a análise coletiva da demanda de cuidado, possibilitando ressignificar a escola como uma parceira no cuidado. O grupo GAM, ao cultivar a cogestão do uso do medicamento e da terapêutica do usuário, efetiva-se como uma estratégia potente, possibilitando coletivizar as questões, incluindo cada vez mais atores no processo de cuidado. Entendemos tal proposta como uma tecnologia de cuidado implicado e preocupado com questões do território da criança ou adolescente em questão.

Os autores tomam como subsídio um dispositivo conceitual fundamental: “mal entendidos promissores” (MEP) (Moraes, 2010), que busca transformar situações de “desentendimento”. Amparados em Moraes (2010), ao sustentar coletivamente um MEP foi possível para os pesquisadores criar novas versões para as práticas farmacológicas com o metilfenidato que atravessavam o CAPSi de um canto a outro, mesmo quando deslegitimadas.

Nessas novas versões, que bifurcavam as versões anteriores, o CAPSi e o grupo foram experimentando os MEPs e toda a variação, instabilidade e desorganização que eles produziam. Habitar a controvérsia que os MEPs engendram produz a redistribuição das capacidades de agir; logo, é legitimar o outro como participante ativo do processo de intervenção. (MORAES, 2010 apud CHAVES & CALIMAN, 2017, p 146).

Pelo que podemos extrair do artigo, o mal entendido promissor é o que move a intervenção, é o que coloca todos os envolvidos (aluno, escola, família, profissionais do caps) diante do fato de que “a experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga” (MORAES, 2010, p. 17).

Trazemos para a discussão da temática da pesquisa sobre gestão escolar, e expressamos que através do relato dos autores, compreendemos que o manejo do Grupo não era fácil, visto

que “as experiências que atravessavam o uso do medicamento eram inúmeras, os pontos de vista eram pouco flexíveis e, por vezes, surgiam polarizados, impossibilitando a conversa, principalmente entre familiares e profissionais do CAPSi ou entre familiares e escola” (CHAVES & CALIMAN, 2017, p 146). Entretanto, é explicitado pelos autores que no grupo, semanalmente, foram sendo sustentando espaços de conversa, buscando dar espaço para que desentendimentos fossem vividos como promissores.

A centralidade do medicamento como melhor maneira de tratar era, na maioria dos encontros, um discurso forte entre os familiares. A postura do CAPSi em não prescrever a Ritalina produzia estranhamento em algumas mães. Todavia, para o serviço, acesso e excesso do medicamento pareciam estar automaticamente vinculados (Caliman, 2016). No grupo, abrimos espaço para que tais “desentendimentos” fossem partilhados (CHAVES & CALIMAN, 2017, p 146).

Couto (2012), em sua análise sobre a Política de Saúde Mental de Crianças e Adolescentes (SMCA), explana que uma das funções do CAPSi é promover ações de cuidado que devem se precaver contra a medicalização e as práticas que contribuem para o ajustamento de condutas no trato com crianças e adolescentes. Chaves & Caliman (2017) partem desse princípio para resgatar esse nobre objetivo do CAPSi, ao colocar em análise tal demanda, acolhendo-a sem de imediato tomá-la como equivocada.

A mãe P., ao questionar o Dr. “Por que não a Ritalina?”, fala de um sentimento muito comum nos familiares de não perceberem suas demandas legitimadas. É importante frisar que considerar uma demanda legítima é diferente de acatá-la. Não se trata de atender a todos os pedidos feitos pelos pacientes e seus familiares, mas de compreender que o que eles trazem com suas perguntas ou histórias está relacionado às experiências, muitas vezes de sofrimento, que estão vivendo (CHAVES & CALIMAN, 2017, p 147).

A partilha dessas experiências tira a situação da simplicidade do entendimento da pílula que resolve o problema, traz para o campo da complexidade um discurso presente em muitos serviços de saúde mental que afirma que a escola e o familiar querem laudos e medicamentos para se desresponsabilizarem do cuidado com as crianças.

Chaves & Caliman (2017) apontam ainda que o maior problema é quando a terapêutica medicamentosa visa a normalização da vida. Normalização esta que está quase sempre atrelada à vida escolar. O discurso de algumas mães fala da importância da Ritalina na vida dos seus filhos. Uma delas, por exemplo, conta de como, do ponto de vista da escola, o filho se tornou aluno exemplar.

As histórias partilhadas colocavam em análise a necessidade incontestável do

medicamento, ampliando e por vezes alterando as experiências de sua prescrição, consumo e acompanhamento. Os autores perceberam que o grupo se constituía como um espaço que tornava possível que a decisão de dar ou não a Ritalina para a criança fosse partilhada e coletivamente acompanhada. Não só docência é convocada, mas também a gestão escolar, dado que envolve a escola como um todo.

Não poucas vezes o uso do remédio está relacionado à ida da criança à escola, é o que afirmam Chaves & Caliman (2017), bem como Nacinovic & Rodrigues (2020). Algumas mães tem o costume de dar Ritalina para seus filhos apenas no período letivo, não medicando nos finais de semana e nas férias escolares. Tais hábitos denunciam, dentre outras coisas, uma forma de pensar a aprendizagem que silencia e aprisiona as infâncias singulares.

Essa discussão de Chaves & Caliman (2017) traz para o bojo uma “linha de fuga” (DELEUZE & GUATTARI, 1995) ao intervir sobre demandas escolares que não poucas vezes inundam os serviços de saúde mental infanto-juvenil, evidenciando que há em curso um modo de fazer entre saúde, escola e família, que aparece de forma endurecida e com desconfiança. A relação histórica estabelecida entre “problemas de aprendizagem” e “problemas de saúde” reforça um processo de “cuidado” que se dá cada vez mais de forma fragmentada e isolada.

Além disso, o medicamento quando visto como a única saída pode isolar, desconectar e desarticular uma vida que se faz em relações. Uma criança, sua forma de ser e estar no mundo, surge junto com uma escola, com uma família, com uma vizinhança, com um serviço de saúde mental. Torna-se necessário, portanto, criar estratégias de cuidado que possam acessar a constelação de relações das quais as demandas escolares emergem para, a partir delas e com elas, inventar novos possíveis na saúde e na educação (CHAVES & CALIMAN, 2017, p 155).

A “linha de fuga” proposta pelos autores para produzir conversas outras que escapam dos processos medicalizantes e individualizantes foi o Grupo GAM, que apontou que “cuida-se cada vez mais só. A centralidade do medicamento como a única terapêutica nos aponta a fragilidade de lidarmos coletivamente com as aflições contemporâneas” (CHAVES & CALIMAN, 2017, p. 155).

Já a pesquisa de Caliman, César & Kastrup (2020) levou em consideração crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros problemas relacionais, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), que participam de uma oficina de leitura. A proposta da Oficina da Palavra foi oferecer uma alternativa ao uso da medicação como modo central de tratamento, por meio de um dispositivo grupal e participativo de leitura e também de cuidado.

As autoras trazem o cuidado como um cultivo atencional, atenção essa, que se preocupa com o outro, com o coletivo, com situações e sinais que o outro apresenta “a atenção requerida pelo trabalho de cuidado não é controle, mas, ao contrário, é a capacidade de cultivar a pessoa com suas próprias possibilidades e experiências e em situações sempre únicas” (CALIMAN; CÉSAR & KASTRUP, 2020, p. 190).

Os estudos emblemáticos de Conrad (1975, 2006) apontam o lugar central do par TDAH-metilfenidato nos processos de medicalização da educação e dos comportamentos infantis desviantes. No Brasil, o metilfenidato foi liberado para o tratamento do TDAH em 1998. Desde então, os números do consumo crescem ano após ano. Frente a este cenário, os discursos acadêmicos e de profissionais da saúde e da educação encontram-se polarizados entre aqueles que defendem sem críticas o diagnóstico biomédico de TDAH e os que questionam a própria existência do transtorno (ORTEGA et al, 2018). Em um polo, o metilfenidato é visto como o tratamento mais indicado para o TDAH e para os problemas atencionais que dificultam a aprendizagem na escola; no outro polo, ele é descrito como a “pílula da obediência”, exemplo maior de um indesejável processo de medicalização da educação.

Procurando ir além desta dicotomia, Caliman, César & Kastrup (2017) reconhecem que ecossistemas atencionais precários podem produzir problemas atencionais e sofrimento na relação que certas crianças estabelecem com a escola, consigo mesmas e com os outros. Assim, a “Oficina da Palavra” aparece como buscando constituir um ecossistema atencional favorável, marcado pelo cultivo de uma atenção conjunta entre os seus participantes, capaz de acolher gestos atencionais distintos da focalização. A Oficina constitui um dispositivo grupal que acolhe a distração, movimento atencional frequentemente considerado prejudicial à aprendizagem. Assume-se o desafio de acolher a distração para produzir consistência relacional e maior concentração na experiência da leitura em grupo.

Não há o envolvimento intersetorial nesse trabalho, mas levanta questões fundamentais para uma mudança significativa do ambiente escolar, e isso certamente exige o investimento da gestão escolar.

Do estudo de Caliman, César & Kastrup (2017), depreendemos que, quando a atenção é considerada sinônimo de prestar atenção, frequentemente associada à focalização, a distração é, por vezes, tomada como seu oposto – um regime de falta de atenção. No entanto, quando consideramos a complexidade dos regimes atencionais, percebemos que a distração possui uma importante função no processo atencional.

Para Lachaux (2013) assim como para Yves Citton (2014), a distração pode ser emancipatória e nos proteger da bolha que nos isola: ela permite que o diverso (de nós e em nós) participe e tenha lugar na nossa rede atencional. Entendida dessa maneira, a distração não é sinônimo de desatenção. A distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitada e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora do lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP 2017, p. 171).

Caliman, César & Kastrup (2017) resgatam então a existência de uma discussão já presente no final do século XIX e adensada nos dias atuais, que pode oferecer pistas interessantes para a análise e tratamento do TDAH e dos problemas atencionais no ambiente escolar. Nesta direção, a atenção vai muito além do gesto atencional individual de prestar atenção a um objeto. A questão que se coloca é como entender e cuidar de possíveis problemas atencionais que emergem na escola e em outras situações quando assumimos essa perspectiva. Apontam que a atenção não é individual, mas sim individuante, coletiva e relacional. Isso impacta na gestão escolar e na ambiência da sala de aula.

Se o que define um ecossistema como favorável tem relação com o modo de interação atencional nele cultivado, a gestão escolar teria um importante papel no fazer acontecer o projeto político pedagógico em formato de co-gestão, de fato como construção e atuação coletiva.

As características que definem a atenção conjunta são “a co-presença, a reciprocidade, a sintonia afetiva e as práticas de improvisação e invenção” (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP 2017, p. 174).

O aspecto favorável de um ecossistema depende de como atenções co-existem, se interpenetram e se co-afetam num folheado complexo. Um ecossistema atencional torna-se favorável na medida em que os princípios da atenção conjunta são cultivados e experimentados.

Uma outra escola é necessária para que a culpa do déficit de atenção de seus filhos não caia nos pais, por falta de limites ou coisas do tipo que se ouvem nas escolas, onde os autores nos convocam à: “mais que culpar a própria criança ou adolescente e mesmo os professores, trata-se de ultrapassar a posição de que esta é uma questão individual e pensá-la a partir do ecossistema atencional em jogo” (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP 2017, p. 175).

Nessa outra escola que aqui entendemos partir de uma gestão escolar outra, onde o ecossistema atencional fosse considerado. “Exige-se a atenção da criança, mas a ela pouca

atenção é dedicada” (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP, 2017, p. 175).

É tornar o mundo presente, de modo que crianças e adultos, conjuntamente, possam “comunar”, variando e produzindo conhecimento de forma responsiva e responsável. E este é um trabalho sobre a atenção, a tarefa educacional seria tornar o mundo presente em sua comunalidade. Trata-se de uma perspectiva onde a atenção assume uma prioridade ontológica, sendo entendida como modo fundamental de estar no/com o mundo. Para Ingold (2018), quando cultivamos uma postura atenta ao/no mundo, correspondemos com ele, respondemos responsabilmente ao seu apelo de forma ativa. Nesta perspectiva, a atenção é o processo basilar da nossa constituição como seres relacionais.

A atenção requerida pelo trabalho de cuidado não é controle, mas, ao contrário, é a capacidade de cultivar a pessoa com suas próprias possibilidades e experiências e em situações sempre únicas. Não há no acompanhamento atento garantias de um fim esperado. Há o acolhimento do imprevisível, a possibilidade de abertura para o pluralismo das formas de relação e vida que são atenciosamente acompanhadas (CALIMAN, CÉSAR & KASTRUP, 2017, p. 190).

Retirar a centralidade do medicamento do tratamento das crianças e adolescentes significava, paradoxalmente, romper com a invisibilidade de seu uso e de seus efeitos. A experiência com o medicamento é um dos fios da rede de atenção conjunta. Em um dos encontros da Oficina, uma criança comenta que dormiu na escola, por causa dos remédios de que faz uso.

Mediante a leitura do artigo, é preocupante o número de crianças encaminhadas para atendimento devido às questões relacionadas a comportamentos, como também, a medicação na primeira infância conforme relato:

Cada vez mais os CAPSi(s) acolhem crianças encaminhadas pelas escolas: crianças sobre as quais é dito que não aprendem, não conseguem prestar atenção na aula, não param quietas, são agressivas e “impossíveis”. No CAPSi da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, onde foi realizado o trabalho, muitas vezes o encaminhamento vem das escolas com a demanda explícita de um laudo médico e de prescrição de medicamentos. Outras vezes as crianças chegam com algum diagnóstico e já são usuárias de psicotrópicos, inclusive de metilfenidato. O metilfenidato é atualmente o psicoestimulante mais consumido no Brasil e no mundo (ORTEGA et al, 2017). No estado do Espírito Santo, é incluído na lista de medicamentos especiais, sendo dispensado pelo Sistema Único de Saúde (CALIMAN & DOMITROVIC, 2013). No CAPSi de Vitória, sobressai na população atendida o número de crianças diagnosticadas com TDAH e de queixas escolares em torno dos problemas atencionais (CALIMAN; CÉSAR & KASTRUP, 2020, p. 167).

Diante das rodas de conversas e com base no método da cartografia as pesquisadoras obtiveram relatos significativos do uso da medicação na aprendizagem e falas das crianças, como “não sei se vocês perceberam, mas é por isso que eu não estava alegre na semana passada. Era por causa do remédio” (CALIMAN; CÉSAR & KASTRUP, 2020, p. 191). Visto que com o uso do medicamento o mesmo estava dormindo na escola. As pesquisadoras afirmam, que por meio do acolhimento atencional criaram laços que atravessaram suas pesquisas, movidas pelo ecossistema que o cuidado proporcionou ao grupo, um afetamento flutuante que não pousa sobre as ausências afirmadas por uma sociedade necropolítica, mas que conecta e desconecta, permite múltiplas modulações em torno da existência.

Em análise ao artigo dos autores De Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2020), o mesmo se constituiu na pesquisa de mestrado e traz a tona as problematizações que atravessam as vidas devido o elevado encaminhamento da escola para tratar questões comportamentais. Os pesquisadores abordam estudos das pesquisadoras Moysés e Collares (2010) que são referência nacional sobre tal temática e aprofundam-se nos conceitos do discurso segundo Foucault (2008), para problematizar a subjetivação na relação do saber-poder que eclodem no território escolar dos supostos transtornos e deficiências que cristalizam obscuramente as singularidades do sujeito que é único em sua existência.

A metodologia do estudo baseia-se no viés cartográfico, com estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória, e problematiza os “discursos medicalizantes nos cotidianos da educação infantil e como a educação especial é capturada por tais discursos. Por medicalização entendemos o processo de transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica.” (DE OLIVEIRA, BASSANI & RONCHI FILHO, 2020, p. 225). Os pesquisadores passaram a observar os discursos no cotidiano da escola, observaram as conversas dos professores no intervalo, as conversas sobre dos desvios de comportamentos, que com o apoio do AEE ter mais um profissional na sala de aula é uma forma de garantir o direito da criança. Observaram o mural de recados com os agendamentos no AEE, se determinada criança está em avaliação, suspeita ou já tem o laudo.

A educação especial em si não é a materialização da medicalização, uma vez que ela ainda é uma modalidade de ensino importante para a garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares em uma sociedade que ainda preserva uma cultura excludente. No entanto, a educação especial é agenciada por discursos medicalizantes quando enxerga a criança com deficiência através de aspectos meramente orgânicos, cria supostas síndromes/distúrbios e serve como válvula de escape para os verdadeiros

obstáculos enfrentados pela educação, como a falta de formação continuada, condições materiais precárias e salários insatisfatórios. Assim, utilizando-se a bandeira da inclusão, que também é reduzida apenas à educação especial, com o pretexto de uma luta pelo direito da criança, o sentido da educação especial em uma perspectiva inclusiva é distorcido (DE OLIVEIRA, BASSANI & RONCHI FILHO, 2020, p. 238).

O artigo “Infância e Patologização: Contornos Sobre a Questão da não Aprendizagem” dos autores Mariana de Barros Barbosa e César Donizetti Pereira Leite, publicado no ano de 2020, aborda sobre a medicalização no contexto escolar como principal forma de tratar supostas patologias que estão associados aos contextos políticos, históricos e sociais. No entanto, as práticas demonstram um intenso controle sobre a vida e sua singular existência, por conseguinte, o aluno é capturado, sem escolhas, de sua vida para viver uma outra obscura, isolada, deformada, regida por um controle que busca disciplinar o corpo a fim de domesticá-lo aos padrões que a sociedade aceita e determina.

Os autores apresentaram discussões sobre biopoder, patologização, domesticação dos corpos com base em referencial como: Foucault (1987), Moysés e Collares (2010), Peter Palbert (2013) na tentativa de entender o caos instalado sobre os encaminhados à médicos na busca de tratar os comportamentos subjulgados aos olhares da normalidade criada abruptamente, uma maquinaria que considera a binarização nos julgamentos, contudo, entendemos que a deficiência não está somente no outro, mas sim em cada um de nós que não nos dispomos a enxergar a pluralidade das coisas.

E sob esse poder, a criança é rompida de sua alteridade devido uma rostificação da normalidade, da padronização onde, segundo Barbosa e Leite (2020, p. 06) “ninguém pode ficar sem rosto, todos precisam passar pela máquina para serem devidamente identificados e tratados de acordo com o rosto que receberem...esta não se atribui somente ao rosto em si, o corpo inteiro pode ser rostificado”

Nesse cenário a padronização da deficiência coloca em *check* toda uma vulnerabilidade social que considera que é necessário professores capacitados para tratar questões relacionadas à subjetividade, uma ação identitária que segue produzindo os sujeitos e os colocando em um lugar fixo, onde o biopoder aniquila o devir criança

a escola também é um conversor de poder biopolítico porque, enquanto instituição, ela convoca, agrega e faz circular uma série incalculável de saberes conforme o substrato maquínico do Estado. E isto não tem a ver apenas com a formação curricular. Tais saberes rostificam, binarizando os indivíduos em seus devidos agrupamentos. O que está em jogo é toda demanda da maquinaria social significante, convocada com o intuito de localizar e de tratar os grupos

ou populações inteiras de indivíduos. Aqui se encontram as maquinarias da família, da medicina, das funções “psis” – psiquiatria, psicologia, psicopedagogia –; mas também a maquinaria das leis e dos estatutos, da vestibularização da existência – provas que qualificam o conhecimento, o comportamento, o pensamento, o índice de massa corpórea (obesidade infantil, merenda apropriada, falta de merenda etc.). (CARVALHO, 2013, p. 20 apud BARBOSA; LEITE, 2020, p. 06).

O artigo das autoras Marafon, Souza e Nicolaiewsky (2020) se deu a partir de uma projeto de pesquisa e extensão universitária. São as responsáveis pelo projeto as 03 autoras do artigo, que são professoras universitárias, desse projeto participam um público universitário e da comunidade, composto por docentes – experientes, iniciantes e em formação – pertencentes às redes públicas e privadas da região periférica do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. O objetivo é uma pesquisa intervenção que busca problematizar os temas da mediação e da educação de crianças em processo de inclusão nas escolas, a partir de uma construção coletiva de um saber da experiência, segundo Larrosa (2002).

As autoras discutem sobre o modelo biomédico que enclausura vidas nas escolas por uma elevada solicitação de laudos, para que os alunos sejam vistos com o cuidado que merecem, contudo sabemos que tais laudos rompem com a alteridade para domesticar os corpos que são contrários aos padrões de nossa sociedade. A partir das narrativas dos docentes que participaram do projeto, as autoras abordaram referenciais que proporcionaram reflexões e a ressignificação das práticas no cotidiano escolar.

Alinhadas à essa proposta as autoras desenvolvem problematizações acerca do seguinte questionamento: “o discurso “científico” marca as atitudes e habilidades esperadas para cada faixa etária. Como educar para uma vida plena se a escola é marcada por prescrições e normatizações que não permitem que as crianças construam suas trajetórias de forma autônoma, sem estigmas?” As autoras apontam para o cuidado no encontro com os sujeitos, as crianças, as educadoras e os familiares, pois, com o advento da pandemia causada pelo corona vírus covid-19, faz-se necessário um investimento para que as experiências singulares sejam pensadas, cuidadas e tenham consistência, respeitando assim, a singularidade da infância.

No artigo de Pletsch e De Paiva (2018), as autoras abordam sobre o seguinte questionamento – Por que as escolas continuam laudando? O artigo discute sobre a avaliação e o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual a partir das diretrizes de educação inclusiva contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Os procedimentos metodológicos marcam, de forma explícita, que as sete gestoras que participaram da entrevista entre 2016 e 2017 possuem especialização para

atuar em Educação Especial, assim deixamos claro nosso posicionamento para romper com a linha abissal que separa de um lado a supremacia que apenas o saber médico e a especialização de professores é o fator determinante para atuar em Educação Especial. Do outro lado da linha há invenção das práticas, protagonismo, valorização das experiências prévias relacionadas ao cotidiano de cada sujeito, ações essas que almejam espaços para discussão para que o comprometimento com a educação que abarca a todos, reconheçam as formas de vida (SANTOS, 2014).

Na pesquisa as autoras apontam sobre a atuação da Associação de Pais e Amigos (APAE), que no território pesquisado o acesso é mais rápido e possui serviços que a rede pública de saúde não consegue absorver, nesse ínterim fica a inquietação que se é a família que escolhe onde matricular seu filhos, como optar pela rede pública, se determinado atendimento não é ofertado? Segundo as autoras, por mais que as APAEs recebam verbas públicas, o atendimento pode parecer otimizado, tudo parece ter uma resolutividade maior, onde as famílias acabam não tendo outra saída, visto que parte dos serviços que são prestados, a rede pública de saúde não oferece. É nesse discurso de apelo que as vidas são segregadas e capturadas pelo neoliberalismo, sem ao menos uma observação social e emocional de crianças em situações de vulnerabilidade. No território em que nossa pesquisa acontece, uma gestora de uma escola de distrito, compartilhou o seguinte relato em uma oficina, “na minha escola eu não tenho alunos da inclusão, lá eles são atendidos pela APAE, que é o melhor para eles”.

Com base na afirmação das autoras Pletsch e De Paiva (2018, p. 1045), a influência de pensamentos dominantes em relação ao baixo desempenho escolar, está atrelada às análises e considerações às especificidades de cada aluno com deficiência intelectual, pois quando esse aluno não se enquadra em critérios que fogem à diversidade humana, frutos de uma psicometria que tudo normatiza, os estigmas de “aluno fraco”, “esse não aprende por nada”, “o pior aluno da classe” corrobora com os indicadores de desempenho, dentre eles, o fracasso escolar. Tal fato, é uma das pistas do por quê as escolas continuam a laudar alunos da educação inclusiva. (Pletsch & De Paiva, 2018).

Entendemos que esses dados são reflexo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabeleceu uma proposta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Igualmente, propôs que o suporte aos alunos matriculados em turmas comuns de ensino deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, por meio do AEE, como complemento e suplemento ao ensino comum, e não mais em espaços segregados de escolarização, conforme ocorria e ainda ocorre em escolas especiais e classes especiais. Mas, como essas diretrizes foram incorporadas

nas políticas locais nas Redes Municipais de Educação pesquisadas? Que caminhos e estratégias as Redes têm adotado para atender os princípios de educação inclusiva e do AEE para alunos com deficiência intelectual? Como têm identificado tais alunos? Que estratégias organizam para garantir o AEE para estes sujeitos? Como as Redes traduzem em suas práticas as indicações da Nota Técnica nº. 4? (PLETCSH & DE PAIVA, 2018, p. 1042)

A pesquisa considerou as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 2014 e a análise de documentos federais e locais e de entrevistas realizadas com gestoras de Educação Especial de sete municípios da Baixada Fluminense. Os resultados sinalizaram três questões a saber:

- a primeira se refere à incipiente experiência de se avaliar alunos de uma maneira pedagógica nas Redes de Ensino pesquisadas. O processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual é subjetivo, apesar das discussões sobre o assunto estarem tomando corpo, no sentido de que se encontrem caminhos mais coerentes com as especificidades das demandas locais. Destacamos também a forte influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas. Aqui um dos aspectos que chamou muita atenção é a indicação, por parte dos professores, de um número elevado de alunos com dificuldades para acompanhar a turma como se fossem alunos com deficiência intelectual. Esse aspecto indica que, de maneira geral, as práticas de identificação dos alunos da Educação Especial ainda revelam a intenção mais de se atenuar problemas de turmas regulares do que incluir os alunos de fato. Esse tipo de prática, mesmo que não intencional, culpabiliza o aluno e isenta a escola da responsabilidade sobre o fracasso escolar (PLETCSH & DE PAIVA, 2018, p. 1050).

Entendemos com base nos resultados da pesquisa das autoras, que a compreensão, discurso e ações com base na Nota Técnica nº 4 ocasionou distorções no entendimento do texto onde predomina o saber médico para o respaldo das estratégias e práticas educacionais voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem como forma de isenção da responsabilidade do (a) professor (a) acerca dos indicadores de desempenho escolar, ou seja, o fracasso escolar. Nesse sentido, a dubiedade da compreensão do texto é uma realidade, pois “as metas e estratégias locais carregam as influências das estruturas macro da Educação Nacional e reproduzem sua ideologia, até mesmo em seus conflitos” (PLETSCH & DE PAIVA, 2018, p. 1048).

A segunda questão “diz respeito ao conceito de deficiência intelectual adotado pelas Redes pesquisadas. Apesar do avanço nas discussões, ainda prevalece o modelo médico de compreensão da deficiência, em detrimento do modelo social e de direito” (PLETSCH & DE PAIVA, 2018, p. 1051). Compreendemos que as práticas a serem adotadas pela rede requerem um trabalho de acolhimento e compreensão do cotidiano dos alunos, do meio social que o

mesmo vive, do núcleo familiar, sobretudo o cuidado e afeto com os mesmos nas escolas para que as práticas de ensino e aprendizagem estejam em conexão com os alunos da classe e faça sentido para eles. No estudo, as autoras apontam que o elevado número de indicação de alunos à Educação Especial acontece como subterfúgio da dificuldade dos mesmos em acompanhar sua turma regular, que direcionando à Educação Especial, terá um acompanhamento diferenciado.

- terceira questão diz respeito às parcerias entre setores público e privado, sobretudo filantrópicos ou sem fins lucrativos, e a sua relação com o modelo médico. Em grande medida, nas redes pesquisadas essas parcerias ocorrem com setores da saúde com o objetivo de conseguir o laudo, uma vez que o serviço público é altamente precarizado e não dá conta das suas demandas. (PLETCSH & DE PAIVA, 2018, p. 1050-1051)

Destarte, a Nota Técnica nº. 4 representa um avanço por não cobrar o laudo para atender pedagogicamente os sujeitos que apresentam possivelmente deficiência intelectual, contudo, abre a possibilidade de ampliação artificial do número de indicações ao AEE, devido à indicação de muitos alunos que apenas apresentam dificuldades em função de suas condições emocionais ou sociais. Ademais, segundo os sujeitos que participaram da entrevista, o laudo ainda é cobrado para terem garantidos outros direitos, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC). (PLETCSH & DE PAIVA, 2018)

Vale ressaltar, que segundo as gestoras da educação especial que atuam nas escolas que participaram da pesquisa que a “Nota acabou por ampliar a indicação pelos professores do número, já enorme, de alunos a serem encaminhados para o AEE com suspeita de deficiência intelectual”, que nos apontam uma outra pista do por que as escolas continuam a laudar alunos com dificuldade de aprendizagem, pois segundo as mesmas, com o laudo médico é importante “para evitar o aumento artificial de alunos com deficiência”. (PLETCSH & DE PAIVA, 2018, p. 1050)

Uma outra pista que é de suma importância para nossa discussão, são os registros deturpados no Educacenso, que devido uma questão instituída, as escolas que compõem a rede fazem os registros dos dados coletados pelas equipes de Educação Especial no Educacenso, de formas variadas, algumas escolas registram apenas quem tem laudo e outras registram sem o laudo para garantir a verba, pois por “falta de amparo científico na identificação dessa população acaba por ampliar as estatísticas sobre o quantitativo de alunos com deficiência intelectual”. Tal registro tem por objetivo, diretamente vinculado, “aos recursos financeiros

destinados aos municípios para os alunos da Educação Especial, pois quando estes recebem o AEE, são contabilizados duplamente para o repasse de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”, segundo Pletcsh e De Paiva (2018, p. 1050). Em consonância ao município onde nossa pesquisa acontece, parece haver uma ligação direta e estreita, capturada e agenciada pelo biopoder, com o advento de criação de uma clínica para o atendimento de alunos que são direcionados ao Núcleo de Apoio a Inclusão Escolar (NAIE), fato que corrobora com elevado aumento da arrecadação de verbas e o consequente encarceramento e anulação de vidas pela via da anormalidade.

Em suma, a escola pública brasileira é “um espaço vivo de discussão, avaliação e elaboração de ideias e práticas pedagógicas”. É no território escolar que “resistências são formuladas e fortalecidas, promovendo transformações na vida das pessoas”. Neste sentido, a disposição da Educação em “romper com limites tão enraizados, como o saber médico, é uma atitude corajosa, complexa e dispendiosa” (PLETCSH & DE PAIVA, 2018, p. 1051).

O artigo das pesquisadoras Freitas e Oliveira (2021) apontam para a formação e atuação do gestor escolar, contudo a abordagem se dá de forma a reforçar conjuntos de competências e habilidades para a atuação dos gestores escolares, no entanto, nosso posicionamento enquanto pesquisadores é demonstrar que quando referimos às competências para um determinado trabalho, estamos reforçando a lógica do neoliberalismo que corrompe a nossa alteridade, a fim que passamos a ser uma outra pessoa, que precisa buscar constantemente especializações para validar a possibilidade de atuar como educadores.

Entendemos que é fundamental a um gestor escolar que demonstre cuidado com todos os alunos e equipes que compõem a escola, o acolhimento e uma visão singular para com o outro.

Nesse sentido, as autoras salientam alguns elementos para atuar na perspectiva inclusiva,

constata-se a importância de a formação, tanto inicial quanto continuada, abarcar alguns elementos básicos no que diz respeito à atuação do gestor escolar para a inclusão, sendo o reconhecimento da inclusão escolar como um direito de todos os alunos; a promoção do respeito e a valorização da diversidade; desenvolver conhecimentos específicos sobre a inclusão, suas características e peculiaridades; liderar mudanças que a educação escolar na perspectiva inclusiva exige; cuidar da cultura inclusiva e cooperativa da escola; e gerir materiais para implementar as adequações necessárias e para garantir a todos o acesso à aprendizagem e ao conhecimento (FREITAS; OLIVEIRA, 2021, p. 149).

As autoras reforçam que “a gestão escolar é a primeira na escola que precisa se conscientizar da importância de atuar na organização da escola na perspectiva inclusiva, e assim se torne a base para todo o desenvolvimento pedagógico e princípio para a elaboração da proposta pedagógica” (MICHELS, 2006; SAGE, 1999 apud FREITAS & OLIVEIRA, 2021, p. 136). Para isso, entendemos ser necessário a cogestão, que é o envolvimento dos demais membros da escola para um trabalho participativo, pois dessa forma, é possível efetivar as ações que estejam alinhadas ao cotidiano da escola que pensa e age por uma educação que é para todos, indistintamente.

Vale salientar que “essa prática remete a um exercício da gestão escolar, mais coerente, que deixa o espaço dos gabinetes, e visa à busca do conhecimento do que realmente ocorre nas salas de aula, participando ativamente do pedagógico” (LIBÂNEO, 2001, apud FREITAS & OLIVEIRA, 2021, p. 136). Sabemos que para o gestor, no seu dia a dia, muitos são os processos burocráticos que requerem a sua atuação, como: assinatura e elaboração de documentos, elaboração de regulamentos, análise de despesas, plano de trabalho para adequação de verbas, avaliação do estoque de alimentos, livros e materiais escolares para alunos, material de escritório, que são os itens de consumo e os materiais permanentes, como cadeiras, mesas, computadores, além de demandas relacionadas à reformas na unidade escolar, entre outras.

Contudo, ter a sensibilidade de sair da sua sala e ir ao encontro das ações pedagógicas, das conversas extraordinárias com os professores, coordenação pedagógica e os alunos, até mesmo no intervalo, sentar com os alunos para entender as demandas dos mesmos, é um ato de liderança e direcionamento necessários para compreender o contexto e direcionar a equipe para efetivar a educação. Este sim, é um ato potente e emergente das escolas e seus alunos que carecem de cuidado.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam com subsídios de Mantoan (2003) a necessidade de uma reorganização escolar e que, é no Projeto Político Pedagógico – PPP que deve conter as indicações necessárias para uma escola inclusiva, “pois é dele que se desencadeiam diversas ações ali previstas e definidas, tais como: currículo, formação de turmas, práticas de ensino e de avaliação” (FREITAS & OLIVEIRA, 2021, p. 137).

O PPP é o documento que respalda a escola e seus atores frente os direcionamentos voltados ao ensino e à aprendizagem dos alunos em situações diversas, “por meio de princípios, diretrizes e propostas de ação nele expressos que vem a melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo” (FREITAS & OLIVEIRA, 2021, p. 137).

Em análise aos referenciais que serviram de base teórica para a composição dos artigos selecionados, percebemos que parte dos autores estão presentes em 07 (sete) dos 09 (nove) artigos escolhidos. Os autores têm como objeto de pesquisa a produção de subjetividades que atravessam a vida, que é única, singular, potente e ao mesmo tempo interrompida, abduzida pelos rótulos segregados pela normalidade. Nesse trabalho artesanal, que nos incute a vontade de tecer, como se a linha fosse o artigo analisado e selecionado, os movimentos das mãos para darmos um ponto, o cuidado minucioso nas leituras e o respeito à publicação dos autores em tela, bem como o objetivo da composição deste escrito, foi elaborado a tabela 3, abaixo.

**Tabela 3 – Autores mais citados**

<b>Autor (es)</b>	<b>Ênfase de seus estudos</b>	<b>Citado em</b>
ANGELUCCI, Carla Biancha	na garantia da Educação para todos/as e sua interface com as discussões sobre preconceito, atuando principalmente nos seguintes temas: direito à educação por parte de pessoas com diferenças funcionais e de pessoas com sofrimento psíquico intenso; políticas públicas em educação especial e medicalização da educação	04 artigos
CALIMAN, Luciana	Tem se dedicado à pesquisa da atenção e dos processos de medicalização e medicamentação atuais, especialmente no que tange ao Transtorno do Deficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Seus estudos são orientados por uma perspectiva ecológica da atenção e pela prática de pesquisa cartográfica	04 artigos
DELEUZE, Giles, & GUATTARI, Félix	Autores referência da área sobre a produção de subjetividade e transversalidade	03 artigos
FOUCAULT, Michel	Autor referência da área sobre processos de subjetivação, teorias abordam a relação entre poder e conhecimento.	02 artigos
KASTRUP, Virginia	Percepção, invenção, aprendizagem, atenção, arte, produção da subjetividade, deficiência visual e método da cartografia	02 artigos
LARROSA, Jorge	Experiência e alteridade em educação	03 artigos
MACHADO, Adriana Marcondes	Psicologia Escolar, Relação Saúde e Educação, Formação, Educação inclusiva, Pesquisa-Intervenção, Práticas em Análise Institucional	02 artigos
MANTOAN, Maria Teresa Egler	Autora referência na área de inclusão - pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino	02 artigos
MOYSÉS, Maria Aparecida, & COLLARES, Cecília	Autoras referência na área de medicalização dos processos ensino e aprendizagem..	04 artigos
PASSOS, Eduardo H.	Políticas públicas de saúde, método da cartografia, metodologias participativas, cognição e subjetividade	04 artigos
PATTO, Maria	Educação, fracasso escolar, psicologia, psicologia escolar e	02 artigos

Helena de Souza	pobreza	
ROLNIK, Suely B.	Enfoca os regimes do inconsciente, suas formações no campo social e as respectivas políticas de subjetivação, a partir de uma perspectiva teórica transdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política. Atua nos campos da cultura, da arte e da psicanálise, privilegiando sua interface micropolítica.	02 artigos
SKLIAR, Carlos	Discute alteridade na educação, critica modelo médico para educação especial, autor é referência na área na América Latina.	02 artigos
VEIGA-NETO, Alfredo	Temas que versam sobre currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade	02 artigos

Fonte: Próprios autores (2021).

Nos chama a atenção que os autores mais citados são também a referência bibliográfica que nos acompanha desde o início da pesquisa, quando nos debruçamos sobre o campo com as lentes ampliadas pelas leituras em comum.

Frente aos entraves do cotidiano no campo micropolítico da escola pública, nos enche de esperança saber do tom de resistência e de invenção que tais autores nos convidam para trilhar o caminho frente às intempéries neoliberais.

### 3.4 Considerações finais

Com base nos resultados da revisão bibliográfica da literatura, observamos que, de 2017 até o mês de dezembro do ano de 2021, o número de publicações que versam sobre a consideração da subjetividade na educação inclusiva, ainda é pouco difundido. De 1330 resultados no *Google Acadêmico*, apenas 09 artigos versaram sobre esse viés.

Os pesquisadores que se colocaram a investigar essa temática se posicionaram politicamente frente às atrocidades da vida que essa sociedade do desempenho tem nos encarcerado, levando-nos a ver e reconhecer a alteridade como expressão singular da vida.

Abordou-se sobre o biologismo extremo e a negligência frente à complexidade dos processos subjetivos do ser humano, a importância do cuidado, sobre o excessivo encaminhamento dos alunos pela escola devido ao enquadramento pela via da anormalidade que consideram os estudantes com desvio de padrão, como alunos da inclusão. Tais direcionamentos baseiam-se em laudos com TDAH e TOD.

Destacamos que um dos artigos desenvolveu a oficina da palavra com jovens atendidos em um CAPSi, o que possibilitou às pesquisadoras ouvir as inquietações e aniquilação da expressão da vida de tais jovens, um deles disse “não sei se vocês perceberam, mas é por isso que eu não estava alegre na semana passada. Era por causa do remédio”. Essa fala nos motiva a questionarmos dispositivos emaranhados e produzidos pela patologização e medicalização

que coloca a vida em um lugar de expiação corrompida pela lógica da normalidade.

Onde a intersectorialidade aparece como via de sustentação do trabalho realizado, implicando o contato com a gestão escolar, vimos autores que questionam o que a escola quer ao demandar Ritalina, bem como o que o diagnóstico de TDAH produz na vida das crianças e seus familiares, para a discussão em rodas de conversa sobre porque não receitar a Ritalina, ou porque solicitar a Ritalina como única via de tratamento. O diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo, além do profissional de saúde são convidados para a cena docentes, gestor escolar e familiares. Com esses questionamentos, aos poucos, a posição dura e inflexível em torno da Ritalina e do diagnóstico de TDAH pôde ser deslocada para a análise coletiva da demanda de cuidado, possibilitando ressignificar a escola como uma parceira no cuidado.

Outro aprendizado que fica é sobre o cultivo atencional, atenção essa, que se preocupa com o outro, com o coletivo, com situações e sinais que o outro apresenta, onde a atenção requerida pelo trabalho de cuidado não é controle, mas a capacidade de cultivar a pessoa com suas próprias possibilidades e experiências e em situações sempre singulares.

Uma outra escola é necessária para que a culpa do déficit de atenção de seus filhos não caia nos pais, por falta de limites ou coisas do tipo que se ouvem nas escolas, trata-se de ultrapassar a posição de que esta é uma questão individual e pensá-la a partir do “ecossistema atencional em jogo” (CALIMAN, CESÁR & KASTRUP, 2020).

As práticas narradas demonstram um intenso controle sobre a vida e sua singular existência, onde o/a aluno/a é capturado/a, sem escolhas, de sua vida para viver uma outra obscura, isolada, deformada, regida por um controle que busca disciplinar o corpo a fim de domesticá-lo aos padrões que a sociedade aceita e determina. Os autores e autoras visitados apresentaram discussões sobre biopoder, patologização, domesticação dos corpos

Salientamos que em análise à pesquisa que ocorreu em escolas da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro, as gestoras da Educação Especial narraram que as professoras utilizam o laudo médico como respaldo para indicação de alunos com dificuldade de aprendizagem ao AEE, bem como a avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual, mesmo sendo uma observação subjetiva. Assim, justificam os baixos índices de aprendizagem dos alunos, isentando a escola do fracasso escolar. Evidenciamos também, as distorções entre os dados registrados no Educacenso em relação aos dados coletados pelas equipes de Educação Especial, em um mesmo município as formas de registro no sistema são variadas, há escolas que fazem o input no sistema apenas dos alunos com laudos e outras que registram para garantir o recebimento de recursos financeiros pelo FNDE, visto que quando

recebem o AEE, é duplicado a contabilização.

Em relação à educação inclusiva, 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 refletir sobre seu papel e questionar 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.

Sugere-se novas pesquisas e agenciamentos de sujeitos para publicizar sobre as temáticas da alteridade, sobre os cuidados e posicionamentos em relação ao neoliberalismo e a medicalização da vida, para que assim possamos contagiar pesquisas outras frente às lutas que consideram cada vida como única, singular e potente.

#### **4 GESTÃO ESCOLAR SOB O FANTASMA DA RUPTURA DOS PROCESSOS E ROTINAS NA PANDEMIA: OS ATRAVESSAMENTOS DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

No capítulo anterior, concentramos nossa atenção, por meio da revisão da literatura, nas análises acerca das publicações disponíveis no Google Acadêmico, a partir do ano de 2017 a dezembro de 2021. Nossa intenção foi trazer as discussões com viés da Educação Inclusiva, Medicalização, Gestão Escolar e Produção de Subjetividade.

Observamos que a temática acerca da produção de subjetividade no cotidiano escolar na perspectiva da educação inclusiva ainda é muito pouco discutido de um total de 1330 resultados, apenas 09 publicações versavam sobre esse tema.

Nos assombra a realidade de algumas escolas e professores que se isentam da responsabilidade educacional em detrimento de uma normalidade, que tudo enquadra, que tudo rotula, estigmatiza, segrega e adocece.

Nessa perspectiva, vale salientar a importância do cuidado atencional às crianças inseridas no território escolar. Devemos ouvi-las, observá-las atentamente e reconhecer as questões que as envolvem, como o cotidiano em que vivem, as questões emocionais, sociais que demarcam nas mesmas, expressões singulares. Questões essas que não podem ser direcionadas às funções de controle e normalidade que a medicina tem se ocupado devido ao biologismo e a extrema patologização, que determinadas formações e mídias têm massificado na sociedade neoliberal.

O objetivo geral deste capítulo é discutir sobre as rupturas nos processos burocráticos que norteavam as ações das escolas frente à uma dinâmica insurgente do cenário pandêmico.

Como objetivos específicos trazemos em tela os apontamentos da nomeação do cargo de diretor escolar, as discussões que clamam pela despatologização em reconhecimento da vida em sua rudimentar singularidade e a legitimidade das ações protagonistas em meio a uma pandemia.

A escrita justifica-se por apontar pistas de processos emancipatórios, bem como as ações micropolíticas que têm sido tecidas pelos membros das escolas para que a educação chegue em cada canto da cidade pequena pelas estradas curtas e esburacadas das zonas rurais. Nos inquieta questionar se a “folhinha” que chega à casa de um estudante é, de fato, a educação que o mesmo precisa. Para quem são as atividades remotas? O retorno das aulas na pandemia considera os

alunos que não tiveram acesso remoto?

Como metodologia, as rodas de conversas com gestores foi a bússola para nosso reencontro, que por meio do viés cartográfico possibilitou descrever as falas e algumas narrativas das gestoras escolares frente ao cotidiano, esse sim, com marcas de uma exclamação que clama a vida em formas possíveis, que acontecem no despreendimento de fatos intuídos rumo aos detalhes que se conectam.

#### **4.1 Lógicas invisíveis nos escombros que imperam na sociedade**

Dialogam com nossa pesquisa os estudos de Corrêa e Lockmann (2020), ao analisar os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, e a forma como operam estratégias de governo sobre os sujeitos ditos normais, que nos escombros das escolas ficam segregados devido ao enquadramento de uma normalidade que nega a alteridade da vida.

As autoras analisam documentos governamentais, entre estes o “Educar para a Diversidade”, que usamos como subsídio na roda de conversa apresentada no capítulo 2. Por meio de palavras como igualdade, diversidade, tolerância e aceitação esses discursos são apresentados à sociedade com o objetivo de sensibilizá-la e convocá-la na busca por tornar efetiva a inclusão. Desta forma, entende-se que a inclusão tem funcionado como uma estratégia de governo, ou seja, como ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005b).

Tais documentos foram escolhidos por Corrêa e Lockmann (2020) para compor o material de análise por serem publicações oficiais relacionadas à temática da inclusão escolar e pelas orientações que apontam para a construção de um sistema educacional inclusivo, onde as autoras afirmam que as obras indicam uma conduta adequada a ser adotada frente aos sujeitos incluídos.

Aqui faço um recorte para apontar que a intenção de tomar como subsídio o material voltado para gestores foi no sentido “provocativo”, de suscitar questões e produzir inventividade no cotidiano. Não seguimos “à risca” o material de Brasil (2006), mas as temáticas de articulação à rede presente no território, atenção às singularidades das situações de vulnerabilidade, aproximação às dinâmicas familiares foram inspiradoras para as primeiras aproximações.

Como as autoras, entendo que o perigo está posto no discurso, quando os mesmos são banalizados, no fato de nos colocarmos em um lugar comum e aceitarmos as verdades que eles nos transmitem sem pensar, problematizar e/ou questionar. “Os discursos, neste momento,

tornam-se cada vez mais familiares, sendo percebidos como algo natural e assumindo, aos poucos, um caráter de verdade absoluta e, por isso, inquestionável” (CORRÊA; LOCKMANN, 2020, p.1095).

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. Em um encontro com o outro que desloque a ênfase da normalidade e da piedade, para que haja, nestas oportunidades, possibilidades para o reconhecimento da existência das diferenças, ou seja, sua alteridade.

Foi observado que o conceito de transversalidade aponta para o reconhecimento da pulverização, 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.

Um dos nossos objetivos é trazer um debate acerca do decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida articulando aos referenciais teóricos de Veiga-Neto, para pensarmos ações contra hegemônicas para se fazer uma nova escola. Esta precisa romper com as concepções sobre as normas e padrões instituídos que relacionam-se ao discurso competente, em que o interlocutor profere suas palavras a um público específico com autorização da direção e a favor dela, sendo esse um discurso que diminui os demais às regras e padrão que encarceram a singularidade de cada indivíduo, enquadrando-as aos processos, normas e orientações, isto é, uma ideologia que anula o outro e suas experiências. Nesse contexto, observa-se que as falas, lugar e público são previamente definidos, atendendo a uma orientação e desejo interno da instituição, impossibilitando uma comunicação democrática, que estaria a favor do e com o outro, relacionado ao cotidiano de cada um (CHAUI, 1997).

#### **4.2 Metodologia do trabalho online**

A cartografia como caminho metodológico traça o contorno do território escolar veiculado online, e faz ver a invisibilidade que aponta para processos de in-exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Pensada a partir da roda de conversa, a ação de extensão com gestores escolares visa a potencialização através do compartilhamento de experiências no ensino de

pessoas com deficiência durante o período de aulas remotas.

O método da Paideia, ou método da roda, busca conceber espaços que alarguem os níveis de comunicação em torno dos atores envolvidos em busca de um conhecimento que emana do coletivo. Nesse sentido, uma das possibilidades é justamente “ampliar os espaços onde se aplica o método. Onde se atua de modo Paideia? Em reuniões, com certeza, mas não somente. Fazer junto, estimulando espaços de reflexão. Ofertar experimentando” (CAMPOS et al, 2014, p. 992). Com essa experimentação em vista, apostamos que as rodas de conversa virtuais pudessem funcionar como um caminho alternativo à capacitação disciplinar, com outras nuances, outros ritmos e sentidos, mas que conduzisse a um lugar de potência e de aprendizados e de conexões entre pessoas.

Essa pesquisa se aproxima de uma metodologia colaborativa não extrativista, de acordo com as ideias de Boaventura Souza Santos (2014). O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo "desse lado da linha" e o universo "do outro lado da linha".

Trazemos de Fasanello, Nunes e Porto (2018, p. 398), a noção de metodologias colaborativas não extrativistas, "entendida não apenas como um campo de conhecimentos e práticas, mas também como um componente dos possíveis encontros e diálogos entre pessoas e grupos sociais com seus saberes, culturas e lutas por dignidade". Segundo os autores citados, a noção de metodologias colaborativas vem sendo desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos e seu grupo de pesquisa no âmbito das chamadas epistemologias do Sul, em estreita relação com conceitos como linha abissal, pensamento pós-abissal, ecologia dos saberes, tradução intercultural e artesanias das práticas.

A discussão metodológica realizada por Santos (2014) articula-se fortemente com dimensões educacionais e pedagógicas da transformação social trabalhadas, anteriormente, de forma seminal pelos autores latino americanos Paulo Freire e Orlando Fals Borda (apud FASANELLO, NUNES & PORTO, 2018). Os modelos tradicionais de atuação profissional em saúde e educação têm sido alvo de críticas, que não só revelam os equívocos e as ideologias que perpassam os encontros entre as duas áreas, como abrem espaço para a construção de práticas alternativas às que historicamente se constituíram como hegemônicas.

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, saber esse constituído por equipe

pedagógica, gestão e docentes.

Nas rodas de conversa nos aproximamos de uma proposta emancipatória (FREIRE, 1983) que busca romper a linha abissal para a escola, numa aproximação à sociologia das ausências quando apontamos a invisibilidade do saber docente nos encaminhamentos das questões de aprendizagem do estudante com autismo exclusivamente à área da saúde. Nos aproximamos da sociologia das emergências quando encontramos nas dinâmicas das rodas 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 (SANTOS, 2014).

#### **4.3 A composição do cargo de diretor ou diretora escolar**

No município em que a pesquisa é realizada, o histórico do cargo de diretor das escolas municipais até a atual gestão do poder executivo, são comissionados. Onde as escolhas se dão por meio da política local em que os vereadores, prefeito e secretário (a) de educação nomeiam seus escolhidos, que passarão a gerir determinada escola instalada no território do município.

Nesse sentido, reflito sobre as implicações da forma como se dão essas nomeações. Pensamos ser importante que a escolha seja democrática, que haja votação visto que assim os familiares e a comunidade escolar possam participar ativamente das ações e decisões para com as escolas. Concomitante, fica a seguinte pergunta, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído junto à comunidade escolar ou são determinações prontas, já instituídas?

Em contato com o campo de pesquisa e seus atores, conversando com uma coordenadora pedagógica que trabalha na secretaria de educação, questionei sobre os diretores escolhidos no novo e atual mandato do poder executivo, gestão 2021 a 2024, a informação foi a seguinte, “no passado o diretor era escolhido pelo prefeito e/ou secretária de educação, podia ser servidor concursado da rede ou contratação externa, mas com o regimento escolar que foi publicado em setembro de 2020, para ser diretor precisa ter no mínimo 05 anos de docência e ser servidor efetivo”, disse a profissional de educação.

Com base no Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Município de Santo Antônio de Pádua, publicado em 10 de setembro de 2020, no título II que versa sobre a Administração Escolar, na seção I sobre direção, art 7, o cargo de diretor municipal só será válido atendendo aos seguintes requisitos:

§ 1º – A direção será constituída por um Diretor(a) que pertence ao quadro de servidores da Educação do Município, eleito por voto direto de professores, funcionários, pais ou responsáveis legais e alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados. Tendo como critérios experiência de no mínimo 5 anos em efetivo exercício da docência, com habilitação mínima do normal nível médio e/ou licenciatura exigida em qualquer área, e nomeado(a) pelo Secretário(a) Municipal de Educação.

§ 2º - O quantitativo referente à função de diretor adjunto é fixado por resolução do Secretário Municipal de Educação.

Art. 18 - À direção das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino compete: planejar, coordenar, dirigir, supervisionar, controlar e avaliar a ação global da Educação no âmbito da Unidade Escolar, no cumprimento das diretrizes definidas pelos diferentes Órgãos competentes da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, ressalta-se que na atual gestão não houve eleição conforme descrito no parágrafo 1º, houveram nomeações que se basearam em tempo de serviços prestados como servidor e o critério de formação, que é o normal superior ou licenciaturas. Sendo assim, o ato democrático que permite a comunidade escolar a participação na escolha do gestor pertence a um lado da linha do pensamento abissal que efetiva a lógica hegemônica colonial.

Todavia, em pesquisas nas regiões adjacentes ao município de Santo Antônio de Pádua, no município de Aperibé a nomeação do diretor escolar se dá por meio de eleição, onde os funcionários, pais de alunos e alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental podem participar do processo de escolha. O período de atuação no cargo é de 2 anos, podendo participar de mais uma eleição para o período subsequente, uma única vez, conforme a deliberação do Conselho Municipal de Educação e os requisitos contidos no artigo 6.

Em conversa com um professor servidor efetivo no município de Cambuci, os pré-requisitos são: ser servidor, ter concluído o estado probatório, ter um curso de licenciatura. Se o candidato atender aos pré-requisitos há uma prova, os aprovados irão para votação da comunidade escolar, para a escolha do diretor, finalizou Paulo.

No município de Itaocara o diretor escolar ainda é nomeado junto à secretaria de educação, segundo a conversa com o atual secretário, “a escolha é feita de forma a encontrar alguém com perfil e disponibilidade para o cargo”. Perguntei sobre o tempo de contrato e em relação ao último concurso, ele respondeu que “os contratos são feitos pela necessidade de cada escola e que também a ordem do concurso vigente, quando há concursados para o cargo”. No município cada escola tem um regime interno e a secretária de educação possui um plano de carreira.

Entrei em contato com o secretário de educação do município de Miracema que

prontamente informou sobre a forma que se dá essa escolha. Ele disse que o cargo “é por indicação, a pessoa assume a função. Tem que ser servidor público concursado (podemos colocar até 20% de outros municípios e no mínimo 80% concursados de Miracema)”.

#### **4.4 Um ponto de atenção às lógicas colonizadoras**

As palavras que usamos em nosso dia a dia têm repercussões que podem acionar dispositivos acerca do sujeito, podendo encarcerá-los ou promovê-los em suas emoções. Nessa perspectiva, Corrêa e Lockmann (2020) apontam que por meio de palavras como igualdade, diversidade, tolerância e aceitação, esses discursos de governmentação são apresentados à sociedade com o objetivo de sensibilizá-la e convocá-la na busca por tornar efetiva a inclusão. Assim, as autoras afirmam que a inclusão tem funcionado como uma estratégia de governmentação, “ou seja, como ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005b) que permite aos sujeitos agirem sobre os outros e sobre si mesmos, tornando-se agentes de execução da inclusão e sensíveis à presença do outro” (CORRÊA; LOCKMANN, 2020, p. 1095)

Percebemos em Brasil (2006), como as autoras citadas acima, que a cultura da colaboração é uma temática muito explorada no campo das ciências econômicas. No curso de Administração aprendemos que o nível de produção é resultante da integração social

O nível de produção não é determinado pela capacidade física (como afirmava a Teoria Clássica), mas por normas sociais e expectativas grupais. É a capacidade social do trabalhador que determina o seu nível de competência e eficiência, e não sua capacidade de executar movimentos eficientes dentro do tempo estabelecido. Quanto maior a integração social no grupo de trabalho, tanto maior a disposição de produzir. Se o empregado apresentar excelentes condições físicas e fisiológicas para o trabalho e não estiver socialmente integrado, sua eficiência sofrerá a influência de seu desajuste social (CHIAVENATO, 2014, p. 108-109).

Nessa perspectiva, o trabalho que é desenvolvido pelos colaboradores podem ser compreendidos pelos termos de eficiência ou eficácia, sendo eficiente o profissional que cumpre o trabalho, o que foi solicitado, e eficaz o profissional que realiza as atribuições, além do esperado, que supera às expectativas, otimiza o tempo, é proativo.

E frente à crescente demanda contemporânea por sujeitos que tenham a competência de atuar em tarefas cooperativas, Corrêa e Lockmann (2020) enfatizam que tal temática atinge o campo da educação.

Já é possível visualizar a cultura da colaboração sendo discutida como uma proposta

importante de ser colocada em prática no contexto inclusivo em alguns documentos oficiais, como os que foram analisados nesta pesquisa. Nestes materiais, ela aparece como mais uma das formas de agir sobre a conduta do discente dito normal e de sensibilizá-lo a assumir uma postura acolhedora, tolerante e de respeito para com a diversidade, visando uma convivência produtiva entre o sujeito normal e o dito anormal.

Para as autoras, são essas atitudes que permitem a instauração de uma cultura da colaboração. Apesar de parecer contrária à lógica neoliberal, por enfatizar as práticas de cooperação, a cultura da colaboração articula-se com a governamentalidade neoliberal, pois convoca todos como responsáveis pela inclusão.

Observa-se que a cultura da colaboração é apresentada a partir de aprendizagens cooperativas que marcam a descentralização do papel do professor. Desta forma, pode-se dizer que, esta cultura se entrelaça com um dos principais princípios neoliberais: o da autocondução ou autogoverno. O docente é apresentado como um mediador da aprendizagem dos seus alunos. Sua função passa a ser administrar os meios de promoção da independência, visando que eles se responsabilizem pela construção do seu processo de aprendizagem. Conforme aponta Lockmann (2010), a descentralização do papel do professor, pressupõe a centralização dos alunos nos processos educativos. Os alunos são vistos, assim, como sujeitos ativos que aprendem por sua própria experiência e que, por isso, são capazes de se autoconduzirem, assumindo o compromisso de investir nas suas aprendizagens.

Além disso, estes discursos mostram que a cultura da colaboração coloca em operação práticas cooperativas que agem sobre a conduta do discente dito normal, transformando-o em sujeito parceiro no processo de educar e administrar as diferenças. No momento em que o discente dito normal se coloca como protagonista do seu processo educativo, não só troca experiências e auxilia os colegas nas suas aprendizagens, como também exige menos intervenções do professor que passa a auxiliar aqueles que apresentam mais dificuldades na autocondução da sua educação. Nesse sentido, o discente dito normal é visto como aquele que contribui para a produção de uma inclusão produtiva do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Corrêa e Lockmann (2020) concluem que, desta forma, a aprendizagem cooperativa proposta pela cultura da colaboração, para além de promover uma prática solidária, visa inserir os sujeitos escolares na lógica empresarial do neoliberalismo. As autoras vão ao encontro dos autores que salientamos na revisão bibliográfica realizada no capítulo 3.

A escola é apresentada neste discurso como “[...]essa multiplicação da forma “empresa”

no interior do corpo social[...]" (FOUCAULT, 2008a, p. 203), onde os sujeitos escolares precisam ser produzidos como sócios/parceiros empreendedores e empresários de si mesmos. No contexto do neoliberalismo, não só a escola representa uma sociedade formalizada pela lógica empresarial, como cada indivíduo que a compõe também "[...]deverá ser para si mesmo e para sua família, de certo modo, uma empresa." (FOUCAULT, 2008a, p. 283). O princípio de autocondução e autogoverno é, portanto, reforçado, uma vez que o sujeito escolar passa a ser visto como um trabalhador-empresa. Nessa lógica, a cultura da colaboração permite cada um tornar-se responsável por uma atribuição que contribui para o funcionamento de uma inclusão produtiva.

Com relação ao discente dito normal, observa-se que para manter esta inclusão funcionando, não basta apenas que ele gerencie a si mesmo, a sua aprendizagem e tolere o outro. É necessário também que ele seja um investidor em ações solidárias, isto é, que ele se preocupe em investir no outro, contribuindo para garantir a condição e a possibilidade de participação de todos na sociedade. Desta forma, o discente dito normal enquanto indivíduo microempresa "[...] passa a colega/sócio/parceiro sensível [...] e atento às vantagens da convivência escolar." (MACHADO, 2015, p. 118).

Pode-se dizer, assim, que a cultura da colaboração se manifesta como o que Gadelha (2013) nomeia por cultura do empreendedorismo, encontrando-se associada à noção de capital-humano. Compreende-se que o empreendedorismo é colocado em operação pela governamentalidade neoliberal como um modo de vida em que o sujeito busca investir constantemente em si mesmo, de modo a ampliar seu capital humano, ou seja, suas competências, habilidades e destrezas, preservando-as e conservando-as.

Dentre as várias formas de empreendimento que os sujeitos podem fazer sobre si para maximizar seu capital-humano, o investimento educacional destaca-se como o principal deles. No contexto da educação inclusiva, uma forma de fazer este investimento pode ser observada através do discurso destacado, que ressalta a convivência pela aprendizagem cooperativa como uma parceria produtiva a ser desenvolvida.

Auxiliar o outro com a sua aprendizagem é visto como uma forma de "[...] aprender com o outro, ou melhor, empreender e gerir essa relação de parceria com o outro é investir em si mesmo, melhorando seus próprios níveis de concorrência" (MACHADO, 2015, p. 152). Ou seja, ao agir como um investidor em ações solidárias, o sujeito discente dito normal não investe apenas no outro (sujeito dito anormal), mas também em si mesmo por meio das habilidades sociais que passa a desenvolver.

Diante disso, compreendemos que os discursos destacados reforçam a responsabilização dos sujeitos normais no gerenciamento das diferenças à medida que “[...] todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 120). Através da cultura da colaboração, entende-se, portanto, que os anormais são tutelados pelos normais, tendo suas diferenças apagadas em nome da solidariedade, da tolerância, do politicamente correto revestido por discursos que, muito mais do que reconhecer as diferenças, servem para transparecer e colocar em destaque o caráter arrogante da mesmidade.

Corrêa e Lockmann (2020), ao analisarem as práticas de reflexão presentes em documentos, entre estes Brasil (2006), concluem que elas fazem parte de um movimento de aceitação, tolerância e respeito à diversidade, contribuindo para o processo de naturalização das diferenças e para o alargamento da noção de normalidade. Sobre a cultura da colaboração, as autoras destacam “a orientação para o desenvolvimento de uma convivência produtiva, onde os discentes normais são mobilizados a investir emoções solidárias, de modo a gerenciar a si mesmo e ao outro” (CORRÊA; LOCKMANN, 2020, p. 1110). Com tais argumentos, evidenciam a inclusão enquanto uma estratégia de governmentação entrelaçada aos princípios neoliberais.

O que trazemos dessa discussão é a relevância da desnaturalização do “caráter salvacionista e as ações solidárias que nos convidam a pensar na inclusão e na convivência com o outro a partir da comoção, da pena ou da benevolência” (CORRÊA; LOCKMANN, 2020, p. 1110). Esses são sentimentos fraternos, mas perversos, pois colocam esse outro sempre no lugar da falta e da incapacidade.

#### **4.5 Medicalização da aprendizagem: críticas necessárias para emancipação**

Os cenários da Educação Especial no Brasil, demonstram que desde o final do século XIX as diretrizes viabilizadas para a inclusão se deram de forma segregadora, paternalista, atendendo aos interesses pessoais e às classes mais favorecidas. Destaca-se como pioneiros nesse período, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Posteriormente, com o retorno dos profissionais formados na Europa, houve grande interesse em estudar os casos graves das crianças que foram submetidas a sanatórios psiquiátricos, pela visão positivista de médicos interessados em influenciar o Estado e regulamentar questões da

vida social (MENDES, 2010).

A partir da primeira Guerra Mundial, com a nacionalização da economia nas décadas iniciais do século XX, com o crescente número de escolas públicas primárias e o analfabetismo, surge o movimento escola-novista que pela vertente da psicopedagogia e a realização de testes psicológicos de inteligência, onde os casos mais graves não eram contemplados nas escolas públicas que, por conseguinte, tais crianças eram encaminhadas às escolas especiais, como a Pestalozzi e a APAE proposta pela psicóloga russa Helena Antipoff, que “influenciou o panorama nacional de educação especial na composição de classes homogêneas, criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais (MENDES, 2010, p. 04).

Diante disso, as práticas que vemos imbuídas nas escolas se dão com ênfase em números de aprovação e reprovação que classificam os alunos na produção de subjetividades que são aprisionadas na visão do outro. Essas por sua vez, buscam, por meio do saber médico, diagnosticar vidas para uma adequação do estudante às práticas instituídas nas escolas. Afinal, é o médico que determina e regula as emoções dos alunos nas escolas? Os comportamentos para estarem de acordo com uma norma precisam ser padronizados? Sendo a escola o lugar de encontros sociais, aprendizados e culturas diversificados e potência do sujeito para sua emancipação, por que ainda busca-se por diagnósticos para que o aluno aprenda?

Tais inquietações atravessam nossas pesquisas e nos levam a refletir sobre a patologização que forja a existência de alunos em suas descobertas de mundo por meio de interações no cotidiano escolar, uma vez que, parte dessas interações repercutem em comportamentos anormais frente a uma educação instituída em normas que submetem o saber pedagógico ao saber médico. E “normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade “verdadeira””(SKLIAR, 2006, p.19).

Nesse sentido, o que está sendo reproduzido nas escolas é a separação da “identidade verdadeira” dos alunos classificados como normais, que participam das aulas e demais atividades, socializam-se com sua professora e colegas da classe, por outro lado, a separação da “identidade verdadeira” dos alunos classificados como deficientes e outras vulnerabilidades, que precisam ser alocados em uma sala de recursos, com um(a) professor(a) especialista, que é o único(a) capaz a desenvolvê-lo. Questiono-me sobre o que esses alunos pensam sobre esse enquadramento, sobre essa segregação diante de tanta diferença?

Tal sequestro da subjetividade é chamado de “medicalização do processo ensino e aprendizagem”, de acordo com Moysés e Collares (2010).

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho no avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e em longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 208).

Hodiernamente, o que vemos é um elevado número de encaminhamento de alunos à psiquiatria para classificação nosológica de determinada patologia do não aprender, do não comportamento, ou melhor, da não aceitação da escola do comportamento singular de um aluno que, por exemplo, é mais agitado. Assim como o elevado número de encaminhamentos a psicólogos para aferir um diagnóstico à crianças que são ditas como anormais aos olhos de uma sociedade que extirpou a alteridade em detrimento de uma normalidade inconsequente. Tais encaminhamentos têm deixado os pais sob um regime de incertezas nos cuidados com seus filhos, pois o que era visto com normal, como um comportamento natural de uma criança, assombra concepções distorcidas de uma patologia, em que a medicação com uso de psicofármacos em idades cada vez mais precoces, tem sido o salvo-conduto no território escolar.

Segundo Moysés e Collares (2010, p. 60) “a medicina constrói, assim, artificialmente, as doenças do não-aprender e as doenças do não-se-comportar e a consequente demanda por serviços de saúde especializados, ao se afirmar como a instituição competente e responsável por sua resolução”. Todas essas questões têm transformado os problemas pedagógicos, em problemas biológicos, que segregam as crianças nas escolas por não se adequarem à normatização e homogeneização de um comportamento ideal ao cotidiano escolar, por meio de encaminhamentos ao Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional (NAIE), no município em que pesquisamos, pois a escola regular não consegue atender tais alunos, que grande parte dos discursos medicalizantes se referem “a dislexia, transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos do espectro autista (TEA), transtorno de oposição desafiante (TOD) e, mais recentemente, o transtorno disruptivo descontrolado de humor (TDDH) e o tempo cognitivo lento” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 61).

Aderir aos critérios nosológicos acima citados, é sustentar um sistema que diagnostica a vida sob uma ótica hegemônica. Nossa proposta é apontar pistas ético-políticas para romper com essa lógica que aprisiona e reduz a vida em sua amplitude, pois o fenômeno

da patologização, ou seja, a classificação da diferença como expressão do estado patológico do sujeito. Fica evidente a conversão moral aqui operada; um traço de personalidade, um aspecto do comportamento, um ritmo ou estilo pessoal, que, poder-se-ia pensar, expressam a singularidade do sujeito, passam

a ter valor de indício diagnóstico, colocando-o no campo do desvio do caminho saudável. (ANGELUCCI, 2014, p. 123)

Analisar os fatores que geram concepções acerca do outro é algo que não deve ser visto como “natural”, cada um têm suas características pessoais e singulares. Valorizar essas expressões é reconhecer e respeitar o outro em sua individualidade, em sua singularidade e alteridade. Existe uma linha tênue entre os fenômenos de anomalia e anormalidade estabelecidas por Canguilhem na variação entre estados normais e patológicos. O mesmo afirma que “a anomalia é qualquer diferença constatada em relação ao que é estatisticamente prevalente, uma simples variação, que não implica restrição patológica: em resumo, a anomalia pode transformar-se em doença, mas não é em si doença”. (CANGUILHEM, 2009, p. 109)

Pande, Amarante e Baptista (2020, p. 2309) chamam atenção para o fato de que

uma parte significativa dos psicofármacos utilizados na infância é definida como *off label*, não sendo aprovada pelas agências de regulação, devido a diferenças na indicação do medicamento, na faixa etária e peso, na dose, na frequência, na via de administração ou na apresentação indicada. O uso *off label* de um medicamento (não apenas psicotrópicos, nem apenas na infância) implica em não haver indícios satisfatórios da eficiência, eficácia e segurança necessárias para a sua autorização (PANDE; AMARANTE; BAPTISTA, 2020, p. 2309).

Observa-se os riscos na indicação de medicamentos neurolépticos em crianças, visto que não há estudos consistentes desses tratamentos, bem como os riscos dos mesmos em tratamentos diários e a longo prazo.

Todavia, na concepção demonstrada por Canguilhem (2009), há duas formas de definir o normal, uma sendo um fato e outra como algo normativo. O normal como um fato “é aquilo que é mais prevalente, o que estatisticamente se apresenta como mais constante, mais frequente, em uma determinada população; é algo detectado pela observação e objetivamente mensurável” (BEZERRA JR, 2006, p. 98).

A análise de um grupo de estudantes, por exemplo, pode determinar certo padrão comportamental dos sujeitos, em que gera uma classificação desses diante do que é produzido, com o que deve ser produzido. Nessa mesma concepção, o normativo está relacionado à capacidade “de criar novas normas de funcionamento sempre que isto se fizer necessário para a preservação ou ampliação do estado de saúde do organismo” (BEZERRA JR, 2006, p. 98). Diante disso, as anomalias que se detectam nas ações comportamentais dos sujeitos para a adaptação frente às realidades apresentadas não devem ser classificadas como algo patológico,

deve atentar-se para o “grau de normatividade, que define o normal a partir de um valor e não de um fato”. (CANGUILHEM, 2009, p. 95-97)

Com base nas afirmativas de Canguilhem, fica claro que o ser humano possui suas variações de humor, diálogo, raciocínio, comportamentos e atitudes que evidenciam a singularidade desse ser, o que não significa, o fato de não se adequar a uma norma de funcionamento social pré-estabelecido pela sociedade e instituições de ensino, possa remeter uma sociedade de desiguais que vivemos. Pensar em micropolíticas para reverter esse cenário é de fundamental importância, que é possível através de um trabalho cooperativo, onde a escola vai pensar no coletivo, atuar em rede, e assim, consolidar políticas públicas transformadoras da realidade social no território escolar.

Sobre essa perspectiva escolar, inclusiva e ao mesmo tempo excludente, que nos leva a pensar em possibilidades de ações para potencializar intervenções em novos regimes de existência. Canguilhem (2009) afirma que a natureza

tanto no homem como fora dele, é harmonia e equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio, dessa harmonia, é a doença. Nesse caso, a doença não está em alguma parte do homem. Está em todo o homem e é toda dele. As circunstâncias externas são ocasiões, e não causas. O que está em equilíbrio no homem, e cuja perturbação causa a doença, são quatro humores, cuja fluidez é precisamente capaz de suportar variações e oscilações, e cujas qualidades são agrupadas duas a duas, segundo seu contraste (quente, frio, úmido, seco). A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também, e talvez sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio. (CANGUILHEM, 2009, p. 12)

Dessa forma, entendemos que o cotidiano é capaz de interferir nas nossas emoções, e conseqüentemente, nas nossas atitudes no dia a dia, assim, não cabe traçar um parâmetro de equilíbrio como referência, quiçá a uma criança que está em constante descobertas, movidas pelas emoções e aprendizados de culturas distintas que soltam aos olhos e fortalecem o desejo de continuar e descobrir ainda mais o novo.

#### **4.6 As farsas de uma inclusão: a in-exclusão na educação**

Mobilizados pelo decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, nas disposições gerais do capítulo I, Art. 2º, parágrafo VI que afirma:

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. (BRASIL, DECRETO 10.502, 2020)

Debruçado sobre esse decreto e sensibilizado pelos caminhos que a educação pode tomar na institucionalização de escolas especiais que demarcam, de forma tácita, a total exclusão e segregação de pessoas (alunos e alunas) que serão identificadas e taxadas como especiais, faço as seguintes reflexões: afinal, esse decreto está a serviço de quê? De uma Educação Inclusiva ou Excludente? É um decreto que caminha ao encontro do postulado na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)?

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 01), proclama-se “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Entendemos que é na escola regular que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser escolarizadas, em que os professores possam desenvolver atividades que atendam às especificidades de cada criança, que é única na escola.

Assim, vemos que é imperativo a discussão sobre a inclusão de pessoas nas escolas e suas demarcações em um território que é conhecimento por uma educação que abarca todos, no entanto, segrega e produz ausências. Ausências do reconhecimento da singularidade e alteridade da pessoa. Ausência de um espaço para aprendizados de culturas distintas. Ausência do contato. Ausência de conversas outras. Ausência da responsabilidade da escola regular frente à **Educação para Todos** (UNESCO, 1994, grifo nosso). Ausência de relação social entre diversas pessoas, que passam a se relacionar por afinidades definidas por um diagnóstico, por uma patologia que não reconhece o outro como igual, como ser humano, como um ser social capaz, independente de qualquer artefato criado estereotipadamente.

No território em que pesquisamos, em nossa primeira roda de conversa que aconteceu no formato virtual, a Eva, gestora de uma escola municipal disse - “na minha escola eu não tenho crianças da inclusão, pois quando chega um caso desse, encaminhamos à APAE”. Falas como essa cerceiam vidas, pois encaminham para uma segregação que enquadra as diferenças pelos tradicionais rótulos de especialismos de atendimentos e espaços demarcados, produzindo assim, exclusão social.

Corroboram com nosso diálogo os estudos de Oliveira, Bassani e Filho (2020, p. 229) que observam “que as políticas de educação especial estão cercadas de passagens que merecem

extensos debates, em especial sobre a delimitação de um público-alvo e a presença da ordem médica em sua constituição”. Embora delimitada a um público específico, a política brasileira também lança a nota técnica n.º 4 da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), que determina:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas/habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se pelo atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE, poderá articular-se com profissionais da saúde, tornando o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não pode ser cerceado pela exigência do laudo médico.

Faz-se importante refletirmos sobre o demasiado encaminhamento de crianças para o atendimento da educação especial como parte do processo de inclusão, uma vez que o diagnóstico clínico não é um parecer obrigatório para acesso a essa modalidade. Todavia, a problematização se encontra no fato de que a seleção desses alunos (as) partiu de uma concepção de um determinado padrão de normalidade, levando-nos ao questionamento: qual padrão de normalidade determinou que um grupo de alunos (as) fosse selecionado para o AEE? Quais as condições de vidas e ausências caracterizam como público-alvo da educação especial?

No decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, fica evidente a segregação demarcada em seu capítulo V, art 7º que considera os serviços e recursos como “centros de atendimento educacional especializado; classes especializadas; escolas especializadas e; escolas-polo de atendimento educacional especializado”.

Tal questão pode ser analisada sob óticas distintas, como por exemplo: a escola que se isenta de sua responsabilidade de ofertar e garantir educação a todos; políticas públicas possibilitadoras de emancipação; verbas para infraestrutura na escola regular que inclua todos de acordo com suas especificidades; a privação do sujeito em frequentar um espaço comum; o desgaste dos pais em suas idas e vindas a médicos em busca de uma patologia que não é vista aos olhos do coração, mas alienada pelos olhos de uma escola que produz ausências e recorre a diagnósticos como premissa de aprendizagem; o professor ao afirmar que não tem formação

para isso, e um gestor escolar que não tem interlocução com sua equipe para incutir temas que engendram a vida de forma singular, única.

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a in-exclusão, que segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 130-131)

foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado...aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130-131).

Percebemos a demarcação de uma inclusão que para incluir, a premissa é a exclusão. Primeiro, segrega-se os sujeitos de acordo com uma fajuta ordem do que é normal, os que são considerados normais, frequentam os espaços comuns da escola e os sujeitos que são classificados como anormais, que para aprender precisam de mediadores ou ser encaminhados à sala de recursos. Desse modo, “pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 123).

O autor demonstra ainda os processos de subjetivação, em que a inclusão pode ser entendida como

um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Nessa perspectiva, entendemos que as discussões sobre a inclusão deveriam ir ao encontro do outro como único em sua totalidade, em sua pluralidade. No entanto, o que vemos ser produzido é a elevada diferenciação de um outro apartado de sua alteridade, que é hospedada no território escolar afim de ser domesticada a um ideal intocável, fantasiado e incorporado em uma lógica hegemônica que não cabe a diferença do outro (SKLIAR, 2003).

Para Skliar (2003) quando se pergunta pelos outros da educação e da escola, o autor discorre que há um colonização do sujeito

há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso...não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade (SKLIAR, 2003, p. 42-43).

E essa colonização do outro em sua alteridade coaduna com a irrupção apontada por Skliar em que o sujeito é deserdado de si e passa a assumir um corpo com rótulos que diminui e fragmenta a sua existência a uma vida imposta, dita, demarcada por questões nosológicas. Menções essas que demonstram a emergência de ações centradas nas especificidades das crianças que são esquecidas e anuladas por alguns professores e algumas escolas, pois não posso generalizar tal reflexão uma vez que há profissionais que valorizam, ou melhor legitimam o protagonismo das ações de aprendizagem com alunos múltiplos e é esse protagonismo e invenção que efetiva possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem que emancipa vidas.

Sendo a escola o tempo da

modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc (SKLIAR, 2003, p. 45).

A Formação de Professores da Universidade aprende com as idas ao campo, hoje remota, as leituras e atividades compartilhadas trás em visibilidade as ações cotidianas e o ato de educar, a pronúncia do mundo se faz ver em processos de emancipação, que entre as mórbidas ameaças do pior dos mundos e as promessas ilusórias e cor-de-rosa de um mundo técnico que tudo resolve instantaneamente, laboram a construção de mundos da vida habitáveis pelo afeto e as trocas compartilhadas de saberes que assumem um papel protagonista, possível e emergente à nossa atual composição.

#### **4.7 Inauguração das Rodas de Conversa no formato remoto com temáticas sobre co-gestão e rede de apoio no acolhimento escolar**

O convívio e a interação social alegram a alma e aquecem o coração. Mesmo que distantes fisicamente e, em meio às incertezas desse novo momento, realizei contato com a secretária de educação do município para darmos continuidade às nossas rodas de conversas, que devido a pandemia foi possível de forma *on-line*. Após a autorização da mesma e mediante o contato telefônico de cada gestor escolar, enviei mensagem individualmente no intuito de agendarmos uma conversa, via *Google Meet*.

Nossa intenção inicial era uma conversa sobre as estratégias adotadas e os caminhos que cada escola estava se enveredando no formato remoto. Confesso que enquanto pesquisador tive receio em articular esse reencontro, pois como atuo em educação profissional, desde o início da pandemia nosso trabalho tem sido árduo. Somos convocados à reuniões diversas em horários variados, como por exemplo: de cunho pedagógico, gerencial, para apresentar realidade do cotidiano de cada unidade operacional, as situações com maior aderência de alunos ou de reversão; apoio aos alunos e alguns pais via *whatsapp* e/ou telefone, suporte aos instrutores etc. Sendo assim, imaginava o cenário delas frente à educação básica. Contudo entendo que se faz necessário dar continuidade à vida, sem uma receita pronta, estratégias bem definidas, mas com a vontade e desejo que dê certo, com tentativas possíveis à realidade do campo de pesquisa.

De forma acolhedora indagando-as sobre as aulas online, como estão acontecendo, quais ações da escola, estratégias adotadas e parceria dos professores, de início um pouco contidas em suas falas, mas a composição de um lugar comum, possível ao contato olho no olho, nas ajudas mútuas na descoberta das funcionalidades do aplicativo *Google Meet*, na escuta ativa de cada colega de trabalho, os movimentos da roda de conversa virtual foi se aquecendo. As interações tornaram-se mais ativas, reflexões e aprendizados outros frente às questões que não planejamos roubaram a cena, pois o que nos movia eram os resultados e tentativas das ações protagonistas, visto que a experiência de um colega em determinada escola, poderia ser o indício de um recurso a ser utilizado em outra.

Perguntamos: como têm sido esse momento para vocês? Quais os movimentos de sua escola? Quais os maiores desafios?

Um gestora respondeu: “nesse momento fica evidente que todos nós somos inclusão, inclusão digital principalmente, uma situação muito difícil para todos, tudo novo para todos” finalizou a gestora Clarrise.

É na abertura dessa possibilidade singular que a escola em tempos de pandemia tem sua potência. Na brecha aberta pelo abandono do tempo marcado e do espaço definido, surge uma outra via na qual o cotidiano é a base de onde se erige o conhecimento.

Frente às diversidades do cotidiano de cada escola, os gestores relataram as experiências remotas do dia a dia.

nós a princípio enfrentamos muitas lutas porque essa inovação traz um pouco de ansiedade para todos nós, tanto diretores, quanto aos professores e outros funcionários, mas aderimos com uma força muito grande pois a gente é apaixonado pela Educação. Tenho alunos da sala de recurso e nossa professora tem muita aptidão, ela criou um grupo no *WhastApp* com as mães para auxiliar os alunos na atividade, mas o aluno que tem síndrome *Down*, que está no 8º ano, não consegue fazer a atividade, a gente imprime a atividade e eu levo na casa dele e explico como que faz, são atividades simples para o aluno conseguir realizar em casa (Fala da gestora Mônica).

Percebe-se uma multiplicidade de iniciativas instituintes, e há o movimento da rede comunitária no território que é acionada. Destaca-se pelas falas das gestoras a emancipação docente no sentido de Freire (1983, p. 196), “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. As pessoas estão solidárias nesse momento, o que favorece as possibilidades de conexão além das barreiras remotas entre o aluno e a educação.

E as falas tomaram lugar

No início das aulas virtuais, fui à escola todos os dias para garantir que as atividades fossem realizadas, se os alunos estão conseguindo alcançar o desenvolvimento das atividades, se a internet funcionou no dia da aula e se o aluno apresenta alguma dificuldade, eu ligo particularmente um por um para entender o que está acontecendo e assim tenho alcançado a todos. Não podemos pensar só nas dificuldades, precisamos pensar que vamos vencer e tudo isso vai passar, mas enquanto isso, precisamos lutar para que todos tenham acesso à educação, tem casos que eu levo a atividade impressa na casa do aluno. É um trabalho de formiguinha, precisamos ter fé e fazer nosso trabalho bem feito e com amor (Fala de Magali, gestora de uma escola em um distrito).

As conversas foram aquecendo na medida em que as gestoras se colocavam em cena, ou melhor dizendo, em tela. Uma delas compartilhou: “eu trabalho em uma escola pequena em um distrito, no início das aulas *on-line* era tudo muito novo, tive uma professora que demonstrou resistência e foi difícil contornar, mas agora até ela está gostando do formato”, finalizou Jessica com ar de esperanças aos caminhos engendrados.

Se a experiência presencial trazia todas as potencialidades de abertura do encontro e da descoberta cotidiana, a experiência da distância nos desafia e interpela para ir em busca do fio vivo que conduz o sentimento de pertença a um grupo.

Percebemos que uma outra escola está acontecendo. Notas, conteúdos, presenças e chamadas estão em segundo plano, pois o plano que se coloca agora desafia a dureza da classe com experiências da vida, cheia de imprevistos, de mudanças. Essa nova escola espregueada e palpita em cada casa, e pode abrir uma possibilidade para espelhar no cotidiano, este sim absolutamente singular.

Eu fiquei muito surpresa na minha escola, pois pensei que não seria possível a realização das atividades, que eles teriam muitas dificuldades. Contudo os pais receberam muito bem. Montei grupos no *WhastApp* para enviar as atividades. Na educação infantil estamos enviando atividades impressas e vídeos no grupo; no ensino fundamental enviamos atividades pelo grupo e dei a opção da impressão da atividade, mas os pais disseram que seria melhor enviar no grupo do *whatsapp* para as crianças copiarem e fazerem as atividades, pois impressa eles só iriam ler para realizar. Tive uma aluna que enviou mensagem às 7:30h da manhã perguntando – tia cadê minha atividade de hoje? Já quero fazer! (Fala da gestora Maria), com muita alegria no seu tom de fala e olhar.

A partir desse relato conversamos sobre um fator importante que é a brincadeira para todas as crianças independente de ser classificada com alguma deficiência, essa fase de desenvolvimento, das interações em casa, o ato de colorir, a contação de histórias que são fundamentais para a criança aprender e fazer sua leitura de mundo, bem como socializar-se e compartilhar através dos rabiscos suas narrativas.

Destarte, enfatizamos o perigo do excesso de conteúdo, a grande importância de escutar as infâncias em tempos de COVID-19. Relatos de práticas foram compartilhados, que em depoimentos das gestoras e gestores, apontam ter levado a diferentes e novas perspectivas. Percebemos então o como somos formados, enquanto formadores, no testemunhar de expressões transbordantes de cotidiano das escolas a que temos acesso nessa possibilidade de encontro na ação de extensão da Universidade extra-muros.

Minha realidade por ser creche é um pouco diferente, no que tange a inclusão tenho dois alunos e nesse período de quarentena criamos um grupo no *WhastApp* com as mães, como são dois alunos o atendimento está fluindo bem, as mães postam fotos e vídeos com base nas atividades e orientação da professora, estou tendo um retorno muito bom! Mas meu problema está sendo com os demais alunos, eu disponibilizei três formas de envio de atividades, para quem não tem acesso ao *WhastApp* e ao *Facebook*, eu disponibilizo impresso na creche para buscar semanalmente, disponibilizei via *e-mail* e

*Facebook.* O problema que as mães não vão buscar, isso porque falei com todas e elas que escolheram a melhor forma de envio, tenho pouco retorno com a devolução das atividades para avaliar, acredito que se deve a forma equivocada que a sociedade tem de creche, que não desenvolve atividades, que creche é um lugar para tomar banho, trocar fraldas, dar alimentos. Precisamos reformular essa cultura, pois ficamos frustradas devido essa visão (Fala de Joana, gestora de uma creche).

A fala da gestora Joana nos mostra o quanto a população pobre, de classe baixa, em sua maioria recorre às creches no sentido de subsídios às necessidades básicas de seus filhos, como também, para terem a possibilidade de emprego e assim manter as despesas da casa e suas vidas.

Disparamos um dispositivo sobre a temática “rede de apoio” e perguntamos – Vocês já passaram por alguma experiência que foi necessário recorrer a alguma parceria externa à escola?

Logo a gestora Mônica falou:

Eu tenho um aluno que reside em zona rural, é o lugar mais longe da escola. Para ele, eu imprimo a atividade, levo a um distrito próximo para deixar com a tia do aluno que trabalha em um armazém para entregar a ele, faço isso toda a semana. Dá um certo trabalho, mas está fluindo bem. Afirmou Mônica expressando certo alívio em conseguir atingir aos estudantes mais distantes e sem acesso à internet (Fala da gestora Mônica).

O território da pesquisa possibilita-nos transver o que existe na miudeza do detalhe autêntico da vida. Percebemos ações micropolíticas com conexões que forçam a educação a caminhar e assim, as atividades aos alunos por várias mãos se faz chegar.

Ainda, instigada sobre a temática “rede de apoio”, Joana, gestora de uma creche instalada em um bairro próxima ao centro da cidade, compartilhou:

tive um surto de sarna, fiquei desesperada e logo acionei a equipe de vigilância sanitária do município para orientar sobre o caso, uma vez que professores e demais alunos estavam contraindo a parasitose. A secretaria de saúde disponibilizou uma enfermeira para mobilizar os pais, foi assim que conseguimos zerar o contágio, sozinha não conseguiria (Fala da gestora Joana).

Finalizei o encontro abordando sobre a relevância de um trabalho articulado em rede frente os caminhos que percorremos, a importância do estar com, em momentos como esse.

Abordamos sobre a possibilidade de um novo encontro, que imaginava ser no próximo mês, mas elas nos surpreenderam informando que poderia ser no final do mês atual, “basta avisar com antecedência”, afirmaram.

Perguntamos sobre o que elas gostariam que fosse abordado e dentre as temáticas apresentadas no primeiro encontro em 2019, elas optaram por discutirmos sobre a liderança.

Planejamos a próxima roda de conversa adaptando o material frente ao atual cenário. Estávamos ainda mais aquecidos, com uma roda maior, com mais diretoras. Devido à presença e participação das mesmas, percebi que estávamos no caminho certo frente às possibilidades de uma nova escola que se faz em conjunto, ou seja, no coletivo.

#### 4.7.1 Roda de conversa sobre liderança nas escolas

Demos início a Roda de conversa com a temática Liderança na Escola em Tempos de Pandemia.

Inauguramos a roda de conversa dialogando sobre o dia a dia de cada diretora, elas compartilharam suas experiências nesses dias de aula *on-line* e após indaguei sobre algumas perguntas, dentre elas se pudesse descrever em uma palavra a escola em que estão diretoras. As respostas foram singulares à realidade de cada uma, devido o contexto de seus alunos e professores, elas responderam – aconchegante; lugar de aprendizados; vida, pois escola sem aluno é morta; desafio; pesar, pois grande parte das pessoas não tem sensibilidade. Contudo a palavra acolhimento ganhou destaque, pois atuar na educação requer amor e cuidado.

E sobre a conversa que não sabemos onde vai chegar, mas dispostos ao novo precisamos estar, pois conversar é humano, arrefece a vontade de estar juntos, compartilha-se coisas que quando estamos abertos à conversa, aprendemos com o outro.

Skliar (2011) nos diz

Palavra hospedada em outras palavras, como “amorosidade”, “amizade”, “hospitalidade”. Pode, em sua pronúncia, assumir a forma do acariciar, deslizar, acompanhar, capacitar, ajudar, educar. Mas também desolar, exilar, confundir, alterar, incidir. Às vezes, produz um imediato cansaço. Por si mesma se desprende, se desorienta e obriga um sujeito a estar com outro sujeito em meio a um código formal, para que ambos confirmem que não se sabe o que dizer ou que não há nada para se dizer. Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia. Como o errar e como o amar, conversar é humano (SKLIAR, 2011, p. 27).

Com uma escuta sensível ao contexto da educação em tempos de pandemia, que requer reinvenção e tentativas, recordei a leitura do livro *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2018, p. 03) que diz, “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Após esse primeiro momento, iniciei a leitura do texto liderança na escola (BRASIL, 2006) para um debate com base em conceitos sobre o papel do líder, a relevância de uma liderança possível independente do cargo ou restrita à figura do diretor, rompendo com a lógica de uma hierarquia verticalizada, mas sim um olhar horizontal sobre as possibilidades de agenciamentos frente aos desafios no sentido de somar esforços para a melhoria dos processos e políticas escolares. Elas disseram:

somos a ponte entre a família e a escola, precisamos dar conta de tudo, das questões burocráticas e aspectos humanas; nós mobilizamos as ideias, ajudamos no direcionamento para construir um caminho possível; somos servidores, nosso papel é servir (Fala da gestora Roberta).

Assim nossa roda de conversa foi sendo tecida com falas singulares, formando uma rede de possibilidades acerca das experiências de cada uma e avançamos na nossa proposta com as atividades planejadas para o encontro, compartilhei uma planilha com indicadores a serem pontuados com base em cada escola. Pensei na realização da atividade de forma coletiva, em grupo e deixamos a critério das gestoras a forma que elas gostariam de executar, para nossa surpresa elas foram as protagonistas da roda de conversa mais uma vez. Nós subdividimos o grupo de forma aleatória e prontamente elas se organizaram para a realização da atividade no *whastapp*. Criaram um grupo, debateram e retornaram para apresentação.

O objetivo era apresentar os indicadores com maior pontuação e os indicadores com menor pontuação, conforme a quadro 3 abaixo.

**Quadro 3 – Indicadores que norteiam a escola**

INDICADORES	Notas de 1 a 7
1. Cada integrante da comunidade escolar tem seu papel e suas atribuições bem definidos	
2. A equipe gestora da escola e corpo docente responsabilizam-se pelos resultados de suas ações.	
3. As situações difíceis são resolvidas em conjunto.	
4. Existe um clima de confiança, a capacidade individual é reconhecida , com base na qual são delegadas as respectivas tarefas.	
5. As opiniões e os interesses do pessoal docente e não docente (estudantes, funcionários, etc.) são levados em conta na organização da escola.	
6. Os docentes são informados e participam das decisões institucionais.	
7. Os docentes têm graus de autonomia nas decisões sobre questões curriculares.	
8. Os aluno(a)s conhecem seus direitos e deveres.	
9. Os aluno(a)s responsabilizam-se por seus próprios atos.	
10. Os aluno(a)s dispõem de instâncias de participação no projeto educativo.	
11. Os aluno(a)s contam com uma organização estudantil através da qual canalizam suas ideias e inquietudes.	
12. A família mantém-se informada e participa do projeto educativo.	
13. As famílias são ouvidas em suas demandas e necessidades.	
14. As famílias colaboram no processo educativo.	
15. O pessoal não docente participa das reuniões de caráter geral da escola.	

Fonte: Adaptado de Brasil (2006).

Os indicadores com maior pontuação foram os itens 2, 6 e 7 que referem-se a participação e a autonomia dos professores, a comunicação sobre as ações da escola. Já os itens com baixa pontuação 10, 11, 12 e 14, os itens 11 e 14 foram sinalizadas como: não há grêmio estudantil nas escolas do município; uma questão delicada tem sido a falta de apoio da família para acompanhar e auxiliar os filhos na escola.

Após a apresentação dos resultados o desafio foi criar estratégias para as escolas com objetivo de contornar os indicadores com menor apontamento. Contudo, em cada item pontuado, elas já apresentavam possíveis intervenções e assim avançamos para enfatizar a importância da co-gestão na escola ressaltando a importância do matriciamento para as ações e intervenções da escola, que sugere um trabalho em rede, valorização do diálogo e interação entre os profissionais que trabalham em equipes na escola, com um olhar interdisciplinar para

além dos encaminhamentos para os profissionais de saúde, mas uma articulação em rede focada na atenção, assistência e o cuidado.

#### 4.7.2 Roda de conversa sobre a temática: um projeto educacional para a diversidade

Realizamos mais uma roda de conversa com as gestoras das escolas municipais com o objetivo de diálogos possíveis a respeito de um dispositivo que é pensar a educação inclusiva para pessoas com deficiência e outras vulnerabilidades. Nos colocamos no lugar da escuta para entender as experiências compartilhadas pelas gestoras no decorrer da pandemia, as principais dificuldades e oportunidades em ser escola. Cada ato e cada gesto que se manifestou, incutiu em intervenções e discussões em prol de uma construção possível para que as escolas transcendam os muros de forma potente, transformadora e emancipatória.

A roda de conversa foi se aquecendo à medida que cada gestora comentava sobre a sua realidade, a Clarrise nos disse:

a escola era fixada num tempo remoto, que nunca se alterou, precisamos nos reinventar porque para o aluno, a escola é um lugar chato, monótono, com regras. Os alunos ficam sentados em filas indianas, não podem mexer no celular, as conversas são controladas e com a pandemia nossas práticas precisam ser mais atrativas, inovadoras, não tem como ser a mesma escola! (Fala da gestora Clarrise).

Percebemos com esse relato as inquietações dos alunos no ensino presencial frente a uma norma instituída, pois são as reclamações que chegam na coordenação pedagógica quando um aluno não quer realizar as atividades impostas pelos professores diante do cumprimento do currículo. Contudo, o cuidado e a sensibilidade devem ser praticados nesse momento de pandemia, uma vez que há alunos em situações distintas, alguns estão ausentes da escola há meses, pois não podem participar das aulas virtuais por residir em zona rural, por não terem acesso à internet, recursos digitais ou os alunos ditos deficientes e com outras vulnerabilidades que requerem uma atenção específica para sua aprendizagem.

Mas com o retorno das aulas que estão sendo planejadas, alguns não estarão presentes por participar do grupo de risco ou outras inviabilidades, diante disso, quais ausências estão sendo produzidas? Como a escola está intervindo nesses casos? O que fazer para que esses alunos estejam presentes para os demais?

Andreia de Jesus nos diz no vídeo (FIOCRUZ, 2020) “temos que criar grupos de corresponsabilidades nas unidades escolares, pensarmos em estratégias efetivas de

comunicação com quem ainda não puder estar conosco, uma vez que nem todo mundo poderá voltar no mesmo momento, no mesmo instante”

A Joana, gestora de uma creche escola, compartilhou:

assisti a uma live de uma pesquisadora que pertence ao movimento Todos pela Educação, que o retorno das aulas será no modelo híbrido, que as aulas jamais retornarão ao modelo que vivenciamos e essa fala me chamou atenção, achei interessante pois esse será o novo normal (Fala da gestora Joana).

Nos instiga os discursos acerca desse modelo que pretende instalar nas escolas, aulas no modelo híbrido, e o questionamento que fazemos enquanto pesquisadores é a serviço de quem a escola está direcionando o planejamento de um retorno? A que modelo estamos servindo? As falas de uma produção excessiva de conteúdos comumente disponíveis por meio de *lives* nas redes sociais têm trazido à tona o termo “o novo normal”, por conseguinte, armadilhas de exclusão caminham ao encontro desse termo que se coloca sob uma ótica neoliberal. Nessa perspectiva, vale ressaltar a atenção às desigualdades educacionais para que, de fato, a educação seja para todos.

Indagamos sobre as expectativas em relação a um possível retorno, como elas visualizam esse cenário em suas escolas, as falas foram as seguintes:

eu acho que a pandemia está dando um pontapé pra gente mudar, por que não tem uma plataforma de apoio? Por que não temos um outro local que o aluno possa recorrer para assistir aulas, com outro professor por vídeo aulas? Penso que pode ter algo à disposição do aluno... as crianças sabem utilizar a internet melhor que a gente, e tudo eles recorrem a internet e a sala de aula se tornou um ambiente chato, ultrapassado, está na hora de ter essa mudança, já passou da hora, acho que vai ser bom pra gente! (Fala da gestora Clarrise).

Em contrapartida, o cenário de uma creche escola requer uma rede de apoio familiar para que os alunos consigam desempenhar as atividades, assim como, uma mudança de pensamento a respeito das contribuições da creche para o desenvolvimento dos alunos:

Vejo uma dificuldade da educação infantil, pois os mesmos precisam do apoio e colaboração dos pais para o acesso às aulas online, precisamos contar com a disponibilidade dos pais em realizar as atividades com seus filhos, compartilhar as atividades em seu smartphone, por exemplo” (Fala da gestora Joana).

Nesse ínterim fica evidente que as gestoras estão focadas no desenvolvimento do aluno,

na forma como as aulas irão se conectar aos alunos, nas contribuições que a pandemia pode proporcionar para que as aulas caminhem ao encontro das tecnologias. Ouvir essas falas nos provoca a pensar em uma nova escola, que rompe com as chamadas, diários físicos, conteúdos, provas e notas, em consequência de um tempo que dissemina as tecnologias para expandir o tempo-espaço da aprendizagem, encarcerando-nos em casa para conter a contaminação pandêmica. Mas também nos dá a dimensão da não consideração contextual e histórica desses pais, nem sempre disponíveis, responsáveis às vezes também por idosos e outros trabalhos, bem como suas vulnerabilidades em relação a não entender a forma de acompanhar as atividades dos filhos.

Afonso, gestor de uma escola, evidenciou que está afastado pois testou positivo para a COVID-19 e mesmo assim não perdeu o contato com a escola, “o telefone não pára”, pais ligando, contato com professores e equipes, afirmou

recebo ligações de pais para tirar dúvidas e parte deles falam desse novo normal e já tive muitas mães que sinalizaram que mesmo que as aulas retornem ao presencial não têm coragem de levar meu filho para a escola. As mudanças acontecerão, isso é inevitável, mas iremos enfrentar muita resistência (Fala do gestor Afonso).

A Clarrise pediu para fazer uma observação que para ela é um ponto de atenção

nós enquanto educadores precisamos nos policiar, porque se não amanhã ou depois descobrem a vacina, a gente volta para a escola, e se não tomarmos um certo cuidado acomodamos e tudo fica como antes. Precisamos estar prontos para os imprevistos, pois é muito mais fácil se acomodar que correr atrás do novo e evoluir, não tem como ser como antes (Fala da gestora Clarrise).

As pesquisadoras Dias e Rodrigues (2020) apontam em seu artigo que versa sobre pensamento e invenção que

O que temos feito regularmente para sair (para sermos arrancados, melhor dizendo) do lugar naturalizado da formação é colocar nossa atenção no presente vivo e intenso, procurando fazer ver e falar o que nos acontece. Em termos bastante simples, porém precisos, trata-se de estabelecer e de estar atento a uma relação de habitar o território, de se encontrar, estudar e conversar (DIAS e RODRIGUES, 2020, p 6).

É notório que a pandemia trouxe aprendizagens significativas diante das leituras de

mundo que se tornou imperativo nesse tempo, aprendeu-se sobre os cuidados sanitários, o cuidado e o zelo com o outro, a reconexão com a casa e suas famílias, a inauguração da casa do professor ao olhar do aluno, o protagonismo dos professores na utilização de recursos virtuais para que as aulas aconteçam, o conhecimento de química, biologia, literatura, entre outras. Faz-se necessário pensar e planejar o retorno às aulas acionando coletivos numa co-responsabilização de estratégias possíveis da comunidade escolar, como por exemplo, estrutura para atender os alunos ditos deficientes e outras vulnerabilidades e como ressignificar e dar um lugar para isso em um possível retorno. Como vamos voltar e para quem retornar às aulas?

Avançamos em nossa proposta discutindo sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP, pois entendemos que o mesmo precisa se adequar ao cotidiano, uma vez se movimenta e está em constante construção. Disparamos a seguinte reflexão: quais dispositivos de mudança são necessários para o PPP da sua escola com o advento da pandemia?

Os gestores reuniram-se em duplas e compartilharam os seguintes aspectos e pontos de vista necessários à implementação do PPP e o planejamento de um retorno, sendo:

- uso da internet como apoio e uma plataforma para que o aluno possa acessar de casa em outras fontes de pesquisa;
- para os alunos com deficiência ou outras vulnerabilidades, outras atividades interativas que sejam realizadas em casa e aproxime os pais;
- formação continuada priorizando o uso das tecnologias para os professores gravar as aulas;
- incorporar recursos tecnológicos, pois se as aulas estão acontecendo de forma remota é graças ao professor que disponibilizou o seu celular particular para se comunicar via WhatsApp com sua turma para passar os conteúdos da aula. Aqui na rede, a infraestrutura tecnológica é para o setor administrativo da escola;
- acessibilidade de materiais tecnológicos para os discentes que têm o apoio da sala de recursos, pois o que tem nesse ambiente é o que a professora desenvolveu, não há internet na sala de recurso. É algo que precisa mudar para a escola deixar de ser chata e seja interessante para o aluno;
- mentalidade do professor, serão mais criativos e levarão mais ideias para implementar no seu dia a dia na sala de aula;
- protocolos de saúde, que serão constantes nas escolas, algo que será mais debatido, não se pode ignorar esses cuidados que farão parte da nossa cultura;
- profissionais de apoio com cuidados adicionais; máscaras e outros aparatos, assim como estruturas com pias, torneiras, sabão e/ou álcool em gel dispostas em vários locais da escola e sala de aula (Respostas de gestores).

As respostas apontadas acima, foram os resultados das atividades que as gestoras realizaram. Durante a roda de conversa disparamos o dispositivo sobre a implementação de um PPP que considerasse a diversidade, elas separam-se em grupos no *WhastApp*, realizaram a atividade e retornaram ao *Google Meet* para apresentar os resultados.

Imbuídos em perspectivas de um novo formato de escola e ensino, a gestora Alice falou

acreditamos que o professor será mais valorizado, os pais terão um outro olhar da escola, por entender e acompanhar o processo de aprendizagem dos seus filhos. E enquanto professores precisamos continuar estudando, para aprender ainda mais, então nós vamos nos valorizar mais também (Fala da gestora Alice).

Esse relato remete à precarização do trabalho do professor, uma classe trabalhadora de suma importância para o desenvolvimento de crianças na escola, bem como adultos em busca de outras formações, que recebem salários defasados, submetem-se a uma infraestrutura da escola insuficiente ao cotidiano que habitamos, entre outras realidades. Como também, a visão distorcida que alguns pais têm da escola, que criticavam certas intervenções do professor e equipe pedagógica e, frente ao isolamento social, estão compreendendo a dimensão exponencial da atuação de um professor.

Diante dos itens que foram apontados, a Fátima gestora de uma escola de um distrito, compartilhou:

temos crianças carentes que moram em roça, eu por exemplo tenho uma aluna do 9º ano que não possui celular, outros que a internet não funciona e nesses casos estamos entregando atividades impressas. Seria ideal se o acesso fosse para todos, a utilização da internet é algo realmente bom, mas como ficam os alunos que não têm recursos? (Fala da gestora Fátima).

Essa fala expõe ausências que gravitam a escola e devem ser enfatizadas, pois há crianças que são da escola e encontram-se excluídas, não se pode naturalizar esses processos de exclusão que são consequência da pandemia.

Ilana Katz diz no vídeo (FIOCRUZ, 2020) que nada pode passar despercebido ou ser meramente esquecido como se não tivesse deixado marcas, assim é preciso manter a memória daqueles que ainda não estão na escola, mas são da escola. Enfatizando este advérbio de tempo: ainda, pois todos os alunos, independente de suas limitações de estarem de volta à escola no momento em que retornarem, são nossos alunos. Por isso, não se pode naturalizar esses impedimentos devido a qualquer que seja a vulnerabilidade, intensificando processos de exclusão que já são tão tensos e intensos nas comunidades escolares. Sabemos que esta é uma possível consequência da pandemia, a retomada ou expansão da exclusão, mas também sabemos que a partir de provocações coletivas, com discussões interdisciplinares, pode-se criar condições para pensar e agir num sentido inclusivo e igualitário.

Compreendendo que uma nova forma de vida se coloca para todos e também na prática da educação, esses professores se tranquilizaram numa ideia de resiliência como flexibilidade. Refletindo na famosa frase do poeta Jean Cocteau: “Não sabendo que era impossível, foi lá e fez”, como pesquisadores registramos gestores escolares com um impulso de ânimo por se sentirem capazes de realizar as propostas escolares, as atuais e as que virão.

Em suma, dentre as falas expostas, uma chamou nossa atenção durante nosso encontro, assim como a atenção dos demais diretores que foi a seguinte – “a criança não tem preconceito, o preconceito está em nós adultos” afirmou uma diretora. Esperamos que os encontros propostos em nosso curso sejam possibilitadores de experiências e aprendizados que potencialize toda equipe escolar em prol de uma educação sem segregação, que valorize as singularidades e multiplicidades de indivíduos que habitam as escolas.

#### **4.8 Considerações acerca das rodas de conversa realizadas**

Observamos os emaranhados no entorno de uma educação que se afirma inclusiva, no entanto, sua prática legítima ações excludentes que transferem o saber pedagógico à encaminhamentos para que o médico, o psicólogo, e mais recente e difundido aqui no interior, o neuropsicopedagogo, em seu saber absoluto voltado para a localização no corpo de questões que são da ordem do social, determinem em um laudo determinada patologia, essa, por conseguinte, segrega a vida de alunos que são chamados, ou melhor, classificados pela comunidade escolar como “aluno da inclusão”. Contudo, nossa fala, nosso posicionamento ético, estético e político ressoam e ressoaram nas nossas rodas de conversas com as gestoras escolares.

Com a fala da gestora Eva

estamos aprendendo bastante aqui com vocês, pois temos a oportunidade de refletir bastante sobre a importância de um olhar diferenciado para nossas crianças, um olhar para a inclusão. Nós não aprendemos sobre isso, não tivemos essa formação. Temos que tentar mudar a forma de receber essas crianças, sem deixar que elas sejam rejeitadas (Relato da gestora Eva).

Entendemos que tal depoimento erige pistas de processos outros na educação. Não podemos afirmar, ainda, os resultados das rodas de conversa, mas observamos as inquietações que se borbulharam necessárias no cotidiano escolar.

Importante salientar que durante as rodas de conversa as gestores nos apontam indícios em relação à reformulação de um currículo com inserções de temáticas sobre inclusão, visto que a formação acadêmica, em parte de nossas Universidades, oferece apenas uma disciplina sobre a mesma. Fato esse que reforça as falas que comumente ouvimos nas escolas “não temos formação para isso”.

Em relação ao decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, no dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF, 2020) Dias Toffoli suspendeu o decreto que institui a PNEE do presidente Jair Bolsonaro, em julgamento da Ação de Inconstitucionalidade, apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Com a pandemia a escola foi convocada, de forma planetária, a um novo modelo em que o diário de classe com as chamadas em cada tempo de aula demarcado, bem como as notas e correções de atividades com estrelinhas, as filas indianas, o chiado do professor quando o aluno conversava, se romperam. As aulas tornaram-se distantes fisicamente, pois os alunos estavam e estão em casa, os pais foram convidados à cena para o suporte no desenvolvimento escolar de seus filhos. Os alunos passam a ser requisitados pelas escolas e seus professores que clamam por contato físico e as conversas que antes os incomodavam, hoje fazem falta. A gestora Clarisse afirmou, “a escola sem aluno é morta e o significado da escola para mim é vida”!

Os alunos mais distantes, os que residem em zona rural e os alunos sem acesso à internet passaram a chamar a atenção, pois cabiam aos gestores escolares articular formas possíveis para que a escola chegasse até eles. E foi por meio de uma rede de apoio de um armazém de um pequeno distrito, que o aluno da escola da Mônica conseguiu ter acesso às atividades escolares. Foi por meios próprios que a gestora Magali levou as atividades à casa de seu aluno de zona rural que não tinha acesso à internet, contudo, sabemos que essa pode não ser a educação que de fato faz sentido para esses alunos, visto que a exclusão e a desigualdade são nítidas nas cenas.

Pensar que ao abrir espaço para a tecnologia estamos alargando estruturas e possibilidades de acesso, faz sim sentido e é importante. No entanto, não se pode desconsiderar a exclusão que provoca em relação à atenção e ao ensino, tantos dos alunos e suas famílias que não têm acesso nem a serviços básicos, quanto mais à redes de internet.

Constatamos que o trabalho em rede é uma ferramenta viável e emergente para o cotidiano das escolas, por meio do matriciamento a gestora Joana conseguiu levar educação aos familiares das crianças de sua creche e assim, zerou os casos de sarna. Acionou a vigilância sanitária municipal e teve o apoio da secretaria de saúde para que uma profissional da saúde se

deslocasse até a creche para orientação aos pais. Com isso, demonstrou segurança nas informações e os cuidados necessários para a saúde tanto das crianças, como dos demais membros familiares.

O cargo denominado diretor escolar no território em que a pesquisa acontece ainda é comissionado, no entanto, há pré-requisitos que demarcam a formação em educação e o tempo de serviço na função de professor. Nossa expectativa é que o cargo seja constituído por um ato democrático, possibilitando a comunidade escolar votar e escolher seu representante.

Ficou evidente as reflexões acerca de rupturas que encarceram vidas por elevados diagnósticos e saber médico que anulam a existência do sujeito à uma nosologia, promovendo assim, a in-exclusão nas escolas.

Em suma, a escola teve um rearranjo em seus processos educacionais convocando professores a repensar seu papel, se atualizarem, ter uma fala próxima ao que atrai a atenção dos alunos, como também, aprendeu com seus alunos sobre as funcionalidades e recursos dos aplicativos utilizados nas aulas remotas. Os gestores tiveram que aprender sobre determinado aplicativo para ter segurança e compartilhar com seus professores as sugestões das trilhas emergentes para a efetivação das aulas, uma presença viva na condução da escola, que não se ateu aos padrões instituídos anteriormente, mas seguiu os indícios do cotidiano com as potencialidades que a experiência comprova e reafirma singular.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contato com o campo de pesquisa, observamos a postura dos gestores centrada no biologismo que tudo quer patologizar para tratar e manter um nível ideal aos olhos da sociedade neoliberal, que parece a tudo controlar e definir como indicador de sucesso. Nesse contexto enraizado, a co-gestão demonstra fragilidades frente ao reconhecimento de vidas, que apenas precisam ser vividas, sobretudo, quando olhamos para o gestor e percebemos que o mesmo instiga e determina como rotina de trabalho ações salvacionistas e assistencialistas que veem o outro a partir da comoção de pena, piedade e benevolência. Faz-se importante desnaturalizar o campo biológico que impera nas escolas, todavia, tal conduta precisa partir da secretaria de educação em articulação com os gestores para que a mudança aconteça nas escolas. A formação em serviço com ênfase nas micropolíticas do território pode ser uma via.

A ênfase na intersectorialidade busca ressaltar a importância da dimensão dialógica, da gestão participativa, no caminho para uma descentralização do poder.

As falas ecoam uma pluralidade de vozes que aguçam em nós a militância frente as atrocidades à vida. Sentimos as vozes de desespero dos pais, dos alunos e seus familiares, as vozes de desequilíbrio e da ordem de perfeição dos professores, as vozes dos gestores e das políticas públicas, que nos deixam pistas de se deixar seduzir pelo marketing das indústrias farmacêuticas e do apelo de uma formação reducionista de atualizações e pós-graduações cursos que emprestam “jalecos ao curso de pedagogia”.

Da revisão da literatura fica a grande marca do imperativo de romper com o reducionismo da pílula que resolve o problema, e também do rompimento com a delegação ao “especialista” das possibilidades do estabelecimento de contato e respeito à singularidade da criança. O grupo GAM como tecnologia social inovadora, para problemas que emergem da nova ordem social. Já não cabem as velhas tecnologias dos ambulatórios isolados na área da saúde mental para resolver questões que seriam da dinâmica institucional da escola.

Outro ponto fundamental nessa nova escola requerida é a co-gestão, de fato como construção e atuação coletiva dentro de um Projeto Político Pedagógico. O ecossistema atencional em jogo não pode passar despercebido.

Dentre as pluralidades de vozes que ecoam e nos instigam, as aulas remotas apontaram ainda mais as diferenças de cada aluno, de cada família, de cada casa, de cada bairro, vulnerabilizando ainda mais as famílias que não possuem condições financeiras para arcar com

uma educação justa e igualitária.

Nesse sentido, os alunos que não tinham condições para acessar uma rede de internet para assistir às aulas, foram obrigados a aderirem às atividades impressas, disponíveis para retirada na escola, sendo essa, a única via, a única alternativa. Com isso, a comunicação entre o professor e aluno foram rompidas e assim, mais um dispositivo de exclusão foi gerado, aceito e mantido pela via do instituído.

A educação clama por gestores comprometidos com a pluralidade da vida, clama por escolas ressignificadas, em que o objetivo principal seja a atenção e o cuidado frente a subjetividade de cada sujeito.

Nessa perspectiva, a sociologia das emergências aponta pistas que precisam ser ouvidas no que se refere aos direcionamentos da equipe técnico pedagógica, profissionais do NAIE, gestores e secretário de educação, para que a premissa seja, sempre, o respeito à vida, sempre única, necessária, fragilizada, às vezes vulnerabilizada, mas intrínsecas a cada aluno que faz parte do cotidiano escolar.

O cenário que vemos requer discussões, mas para isso, a figura do gestor é a que carece de aberturas para que os dispositivos de exclusão, medicalização e patologização possam ser desconectados, desarticulados e reiventados, para que a função da educação se cumpra.

Salientamos a importância de ações micropolíticas entre professores e equipe pedagógica pela via da interdisciplinaridade que esteja em diálogo com a realidade dos alunos, para que assim, as estratégias de ensino e aprendizagem possam fazer sentido à composição de vida de cada estudante, que dentro de uma sala de aula, que hoje, pensa o retorno presencial, torne-se ainda mais potente e singular.

Reafirmamos nosso compromisso com a vida e a valorização da produção de subjetividade no contexto escolar, na mobilização dos gestores por meio de conversas que eventualmente tecemos nos encontros extraordinários pela cidade pequena. Em qualquer oportunidade que tivermos, estaremos mobilizando professores e gestores para reverter o atual cenário.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F., & ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>
- ALMEIDA, T. M. ; RODRIGUES, M. G. A. . Contextos interdisciplinares da gestão escolar e seus impactos na educação da pessoa com autismo: um olhar inclusivo.. In: 3º SAUFF, 2019, Niterói. Anais do 3º SAUFF. Niteroi: EDUFF, 2019. v. 1.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais–continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014.
- BALL, Stephen J. *Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.
- BARBOSA, Mariana de Barros; LEITE, César Donizetti Pereira. Infância e patologização: contornos sobre a questão da não aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.
- BARROS, Manoel. O acompanhador de desperdícios.
- BEZERRA JUNIOR, B. O normal e o patológico: uma discussão atual. *Saúde, corpo e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 91-109, 2006.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS**. Gestão participativa e cogestão / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.
- BRASIL. **Nota Técnica nº. 4**. Brasília, 2014.
- BRASIL. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CALIMAN, Luciana Vieira; CÉSAR, Janaína Mariano; KASTRUP, Virgínia. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, p. 166-195, 2020.

CAMPBELL, F. K. *Contours of ableism: the production of disabilities and abledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009. ISBN ISBN-13: 978-0-230-57928-6.

CAMPOS, G. W., FIGUEIREDO, M. D., JÚNIOR, N. P., CASTRO, C. P.. A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*: 18 SUPPL 1; 983-95, 2014.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. rev. **Rio de Janeiro: Forense Universitária**, 2009.

CHAVES, Felipe Alan Mendes; CALIMAN, Luciana Vieira. Entre saúde mental e a escola: A gestão autônoma da medicação. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 3, p. 136-160, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Gloria/2015/2s/O\\_discurdi\\_competente\\_Marilena\\_Chauí.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2015/2s/O_discurdi_competente_Marilena_Chauí.pdf).

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 9 ed. Editora: Manole, 2014.

CONRAD, P. The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. *Soc. Probl.*, v. 23, n.1, p. 12-21, 1975.

CONRAD, P. Expansion: from hyperactive children to adult ADHD. In: CONRAD, P. (org.). *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006, p.46-69.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERIA, J. M. & GUIMARÃES, C. A. G. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.* 34(6), p. 428-431, 2007.

CORRÊA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. Os discursos inclusivos e seus efeitos sobre o discente normal: estratégias de governamento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 1094-1112, 2020.

COUTO, M. *Política de Saúde Mental para crianças e adolescentes: especificidades e desafios da experiência brasileira (2001-2010)*. Tese de doutorado, Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980, p. 645.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1, 1995.

DICIO. *Dicionário online de português, 2019*. 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), 2018.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 2000.

DE OLIVEIRA, Débora Nascimento; BASSANI, Elizabete; RONCHI FILHO, Jair. Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 57, p. 223-241, 2020.

DE OLIVEIRA DIAS, Rosimeri; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, 2020.

DOS SANTOS SILVA, Kelly Cristina; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

DOURADO, R. D. C. S., Barbosa, R. C., & Amorim, A. Gestão Escolar e Processo de Escolarização da EJA: Impasse e Perspectiva. **Cenas Educacionais**, 1, 1, 2018.

FASANELLO, Marina Tarnowski et al. Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. 2018.

FAZENDA, I. 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, 2010. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16140/12177>

FIOCRUZ - **Volta às Aulas e COVID-19: Perspectivas e Possibilidades**. Curso Nacional de Saúde Mental e atenção Psicossocial na Covid-19. Comentários de ANGELUCCI, Biancha; DE JESUS, Andreia; KATZ, Ilana. Fundação Oswaldo Cruz, Brasília. 01 vídeo (18:37 min). 2020. Publicado pelo canal de Youtube Fiocruz Brasília. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RDKI2udhqVc&feature=youtu.be>> Acesso em: 10/11/2020.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; DE OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-155, 2021.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In Aves, Nilda. & Garcia, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

GUIZARDI, Francini Lube; CAVALCANTI, Felipe de Oliveira Lopes. O conceito de cogestão em saúde: reflexões sobre a produção de democracia institucional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 20, p. 1245-1265, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/5YWzkdB6gsvByCnpd6BmqSz/?lang=pt>> Acesso: 03/01/2022.

G1. **Brasil registra 2.091 novas mortes por Covid; total de óbitos vai a 421.484.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/08/brasil-registra-2091-novas-mortes-por-covid-total-de-obitos-vai-a-421484.ghtml>> Acesso em: 08/05/2021.

HESSEL, A. M. D. G. 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, 2009.

INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. Routledge: New York, 2018, p. 94.

KASTRUP, V. & PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Recuperado de: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>>.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista et al. O ensino de Matemática: sentidos de uma experiência. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1 ed., 2018.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: Saberes que operam para governar a população*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACHADO, Fernanda Camargo. *A racionalidade neoliberal nas práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes*. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MACHADO, Adriana Marcondes, ALMEIDA, Izabel, & SARAIVA, Luís Fernando de Oliveira. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In CRP-SP, *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia*, p. 21-36, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2005.

MARAFON, Giovanna et al. Encontros entre deficiência, infância e formação docente: Contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 57, p. 166-183, 2020.

MATURANA, Humberto. Biologia do conhecer e epistemologia. In Magro, Cristina & Paredes, Víctor (Orgs.). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria Geral Da Administração: Da Revolução Urbana À Revolução Digital**. Editora Atlas SA, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010.

NICASTRO, Sandra; GRECO, Maria Beatriz. Entre trayectorias. **Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Editorial Homo Sapiens**, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NACINOVIC, Rafaela do Carmo Pacheco; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 57, p. 203-221, 2020.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Encuentros posibles entre psicología y educación para la inclusión escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 1, p. 6-18, 2019.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de; BASSANI, Elizabete; FILHO, jair Ronchi. Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial. **MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**, Joaquim Luís Coimbra, Luciana Caliman, Rosa Soares Nunes & Sofia Castanheira Pais (Orgs.). Educação, Sociedade & Culturas, n 57, 2020. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-57>> Acesso em: 15/03/2021.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; GONÇALVES, P. V. Academic and professional Tensions and debates around ADHD in Brazil. In: BERGEY, M.; FILIPE, A.; CONRAD, P.; SINGH, I. (eds.). **Global perspectives on ADHD: Social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries**, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018. p. 186-207.

PANDE, Mariana N.R., AMARANTE, Paulo D.C.; BAPTISTA, Tatiana W.F.. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciência e Saúde Coletiva**, 25(6): 2305-2314, 2020.

PELBART, P-P. O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, p.345, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise; DE PAIVA, Carla. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018.

POMBO, Olga. O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. POMBO, Olga; Guimarães, Henrique M.; LEVY, Teresa. *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto, 1993.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. 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, 2015.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Ditas Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Org.). **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. 1ed.São Paulo: Zagodoni, 2018, v. 1, p. 1-177.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. 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, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. Vol. 1. 4a . ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SENADO FEDERAL. **Sistema S**. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> > Acesso em: 09/05/2021.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos & ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. *Revista Educação Especial* | v. 31 | n. 62 | p. 683-696 | jul./set. Santa Maria, 2018.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em:

<<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>> Acesso em: 19/08/2020.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** – David Rodrigues (org.). São Paulo: Summs, 2006.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial, 2020**. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>> Acesso em: 19/01/2021.

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](https://www.tce.rj.gov.br/todas-noticias/-/asset_publisher/SPJsTl5LTiyv/content/dados-sobre-municipios-fluminenses).

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 299-322, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2000.

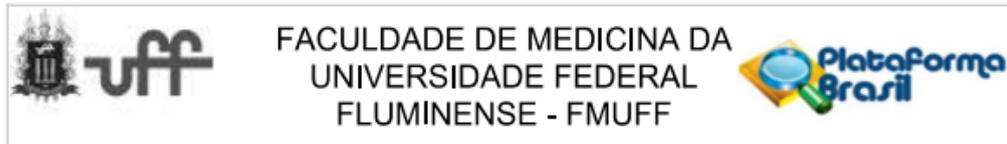
VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimento: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. MUCHAIL, Salma Tannus, FONSECA, Márcio Alves da, VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura, 2013. p. 103-124.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. verve. **revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda Orlandi & VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. p. 13-34.

## ANEXO A



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GESTÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Pesquisador:** TARCISIO MENDEL ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 38594420.5.0000.5243

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.705.069

**Apresentação do Projeto:**

O tema central da pesquisa é a educação inclusiva com ênfase em estudantes portadores de deficiências e em situações de vulnerabilidade social diversa. Busca compreender o papel dos gestores escolares em seu fazer pedagógico e em suas relações com os diversos atores escolares. Parte do referencial teórico da pesquisa analisa de Deleuze e Guatarri para utilizar o conceito de micropolítica como subsídio para a discussão. Seu objetivo é 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.

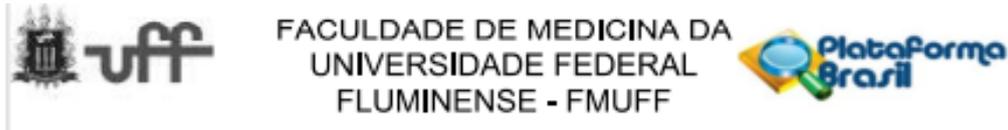
O pesquisador apresenta questões norteadoras da pesquisa como segue: A co-gestão se faz presente em ações para a interlocução dos gestores escolares com os demais atores do cenário escolar? Como o protagonismo da atuação dos gestores escolares poderá romper com a lógica hegemônica da

medicalização da aprendizagem e os rótulos estigmatizantes em relação aos estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades? Há possibilidades de mapeamento de ação estratégica do gestor escolar para intervenções micropolíticas de inclusão?

Amostra: 28 participantes – gestores escolares da rede pública do município de Santo Antônio de Pádua.

É proposta uma pesquisa-intervenção utilizando quatro encontros no formato de oficinas (DUK, 2006) com gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ, com abordagem de

**Endereço:** Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º Andar ( Prédio Anexo )  
**Bairro:** Centro **CEP:** 24,033-900  
**UF:** RJ **Município:** NITERÓI  
**Telefone:** (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica.ret@id.uff.br



Continuação do Parecer: 4.705.059

temas para construção de escolas inclusivas inspiradas no material de formação docente intitulado "Educar para a Diversidade". Em virtude da pandemia de COVID-19 os encontros serão realizados via Google Meet e o recrutamento dos participantes se dará via email ou aplicativo de mensagens Whatsapp. A cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995) é a ferramenta metodológica de condução e análise dos dados, com abertura para intervir na realidade, e, na tensão sensível, ler nas entrelinhas as subjetividades apresentadas para entender possíveis papéis do gestor escolar para atuação nesse cenário. Os encontros serão gravados, com registro de áudio e imagem. A metodologia de análise dos dados colhidos nas oficinas utilizará a descrição das narrativas de forma cartográfica, com base na observação dos encontros com os gestores escolares do município.

Serão utilizadas fontes secundárias para demonstrar o tamanho da população do noroeste fluminense e dados do Ideb para contextualizar partes da pesquisa.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos declarados da pesquisa são:

Objetivo Primário: Cartografar possibilidades de práticas não-medicalizantes de gestores escolares via co-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.

Objetivo Secundário: Fomentar espaços dialógicos no cotidiano escolar, facilitando a interlocução entre os gestores e suas equipes, além de discutir sobre a importância do acolhimento na educação inclusiva.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador apresenta como riscos e benefícios:

\*RISCOS: "Nessa pesquisa informamos que o risco que pode ocorrer é a dificuldade em você de expressar seu ponto de vista em relação às discussões trazidas em cada oficina, porque podem ir de encontro aos interesses institucionais, visto que o cargo de diretor escolar no município, onde a pesquisa se desenvolve é comissionado. Sendo assim, na ocorrência deste risco, no decorrer das atividades de pesquisa, você poderá se eximir de responder ou de participar de determinada atividade, expressando no momento de modo privado, através de mensagem de aplicativo com o responsável pela pesquisa, e este reservará um atendimento particular com você, garantindo dessa

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º Andar ( Prédio Anexo )  
 Bairro: Centro CEP: 24.033-900  
 UF: RJ Município: NITERÓI



FACULDADE DE MEDICINA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE - FMUFF



Continuação do Parecer: 4.705.069

forma, a não exposição de sua opinião no coletivo, mantendo o sigilo absoluto.

Há também o risco de quebra de confidencialidade e de exposição dos participantes, em virtude das oficinas se darem na modalidade remota, via ferramenta online Google Meet. As oficinas serão gravadas somente com sua autorização prévia, o uso das imagens e gravação serão utilizadas unicamente para fins da pesquisa, é obrigatório o uso de câmera do aplicativo visto que se trata de uma oficina. Você terá a oportunidade de autorizar o uso da sua imagem assinando o Termo de Cessão de Imagem (TCUI) e a gravação das oficinas.\*

\***BENEFÍCIOS:** "Como benefício, esclarecemos que essa pesquisa visa lançar luz sobre processos de exclusão em curso no ambiente escolar e, com isso, acreditamos que poderá ser criado um rearranjo que possibilite a emergência de novas posturas inclusivas e, assim, potencializar as ações de acolhimento nas escolas através de intervenções interdisciplinares.\*"

Este colegiado considera positiva a ponderação entre os riscos e os benefícios apresentados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se do cumprimento de pendências do parecer deste CEP nº 4.667.398 de 23 de abril de 2021, que foram integralmente atendidas.

**PENDÊNCIA:** Apresentar orçamento

**RESPOSTA:** "A previsão de orçamento para o desenvolvimento da pesquisa, tem o custo em torno de R\$ 300,00. Esse valor de financiamento próprio é para custear despesas como: papel, caneta, lápis, borracha, xerox e possíveis despesas com submissão e apresentação da pesquisa em congressos científicos".

**SITUAÇÃO:** atendida.

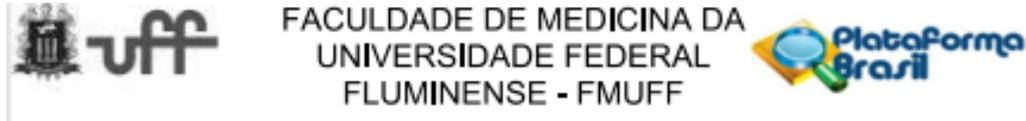
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Sobre os termos de apresentação obrigatória, foram apresentados os documentos:

- Folha de rosto: devidamente assinada e carimbada por Tibério Borges Vale, diretor do INF

- Carta de anuência: em papel timbrado, assinada e carimbada por Cilimar Azeredo Pereira, secretário municipal de educação e cultura de Santo Antônio de Pádua. Datada de 07 de abril de 2021.

**Endereço:** Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º Andar ( Prédio Anexo )  
**Bairro:** Centro **CEP:** 24.033-900  
**UF:** RJ **Município:** NITERÓI



Continuação do Parecer: 4.705.069

- TCLE: foi apresentado dentro dos parâmetros delineados pela Res. 466/12.
- TCUI: apresentado em formato adequado às necessidades do projeto.
- O cronograma foi apresentado em adequação com o período de tramitação do projeto na plataforma Brasil.
- O orçamento foi apresentado no documento de informações básicas da Plataforma Brasil.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Visto que as pendências contidas no último parecer consubstanciado foram devidamente atendidas e não há agravo ético aparente aos participantes desta pesquisa, este CEP entende que este projeto deva ser APROVADO.

Desta forma, o colegiado deste CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação deste projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

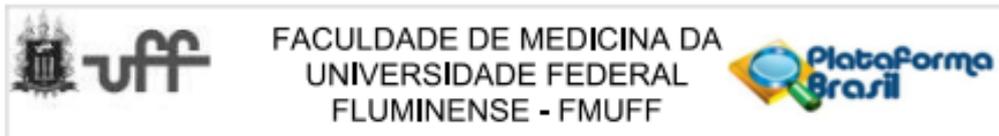
Protocolo APROVADO.

**Observações:**

- a cada 6 (seis) meses após a aprovação do projeto, deverão ser encaminhados relatórios parciais, através de Notificação na Plataforma Brasil, visando seu acompanhamento.
- o Relatório Final deve ser encaminhado após o encerramento do estudo, conforme instruções disponíveis na página do CEP.
- Caso o pesquisador precise fazer Emenda ao Projeto, é obrigatório o envio antecipado de Relatório Parcial via Notificação. A Emenda só poderá ser solicitada após aprovação da Notificação com relatório parcial.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º Andar ( Prédio Anexo )  
 Bairro: Centro CEP: 24.033-900  
 UF: RJ Município: NITERÓI



Continuação do Parecer: 4.705.069

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497323.pdf	24/04/2021 20:16:23		Aceito
Outros	CartaResposta_PlataformaBrasil_TarcisioMendelAlmeida_04.pdf	24/04/2021 20:14:53	TARCISIO MENDEL ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TarcisioMendelAlmeida_novo.pdf	09/04/2021 00:16:36	TARCISIO MENDEL ALMEIDA	Aceito
Declaração de concordância	CARTAdeANUENCIA_TarcisioMendelAlmeida_novo.pdf	09/04/2021 00:16:24	TARCISIO MENDEL ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_TarcisioMendelAlmeida2021_novo.pdf	09/04/2021 00:15:43	TARCISIO MENDEL ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_TarcisioMendelAlmeidaassinado.pdf	24/02/2021 22:29:16	TARCISIO MENDEL ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

NITEROI, 11 de Maio de 2021

Assinado por:  
**LUIS GUILLERMO COCA VELARDE**  
(Coordenador(a))

## ANEXO B

## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu CILIMAR AZEVEDO PEREIRA, inscrito no CPF 750.483.297-91 e RG 061003968 DETRAN/RJ Secretário Municipal de Educação e Cultura do município de Santo Antônio de Pádua/RJ, venho por meio desta informar que estou ciente e de acordo da realização neste município, da pesquisa intitulada "GESTÃO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA" sob a responsabilidade do pesquisador mestrando Tarcísio Mendel Almeida, matrícula UFF M098.219.017, orientado pela Professora Doutora Maria Goretti Andrade Rodrigues, matrícula SIAPE 4211941, a ser realizada no período de abril a agosto de 2021. A pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância da atuação dos diretores escolares no processo de educação inclusiva não excludente.

Como representante desta Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estou ciente da nossa coparticipação na presente pesquisa e do compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participante de pesquisa nela recrutados.

O pesquisador responsável declara estar ciente das normas que envolvem pesquisas com seres humanos, em especial a resolução CNS nº 466/12. Por esse motivo, submeteu a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa onde esse projeto está sendo avaliado Universidade Federal Fluminense ou pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e se também houver necessidade. Compromete-se também, a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da referida pesquisa.

Santo Antônio de Pádua, 07 de abril de 2021.

  
**Cilimar Azeredo Pereira**  
 Secretário Municipal de Educação  
 Santo Antônio de Pádua - RJ

## ANEXO C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Informações aos participantes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Gestão Escolar e seus Impactos na Educação Inclusiva”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O projeto consiste em estudar a atuação dos gestores escolares em intervenções não-medicalizantes via coparticipação de docentes e coordenação pedagógica no diálogo com família e rede de apoio.

O projeto visa compreender como as relações entre diretores e demais equipes articulam-se dentro da dinâmica escolar. O estudo investiga as contribuições de micropolíticas nas tentativas de invenção de práticas inclusivas não-excludentes. Pretendemos, através de rodas de conversa com os gestores escolares, que as temáticas possam ser disparadoras de pistas para a cartografia de processos emancipatórios de co-gestão, para além de tensões do campo que esbarram em uma lógica hegemônica colonizadora.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa porque atua como diretor(a) escolar e tem um importante papel na interlocução entre as equipes da escola. Pretendemos realizar rodas de conversa com temáticas que versam sobre diversidade e trabalho colaborativo na escola a fim de ampliar o espaço de discussão sobre o tema. A participação de todos os envolvidos é voluntária e conta com autorização prévia. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “Gestão Escolar e seus Impactos na Educação Inclusiva” você deverá assinar este Termo e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

A sua participação contribuirá para o enriquecimento protagonista do trabalho dos gestores escolares na perspectiva da educação inclusiva não-excludente e ajudará a construir um cenário mais amplo na pesquisa, além dos benefícios de possibilitar um espaço de troca entre os gestores escolares municipais, incentivar novas atitudes dos gestores participantes em relação aos alunos que apresentam deficiências e outras vulnerabilidades.

Para participar, você precisará apenas expressar seu desejo. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento ao participar da pesquisa.

---

Pesquisador

---

Participante

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Nessa pesquisa informamos que o risco que pode ocorrer é a dificuldade em você de expressar seu ponto de vista em relação às discussões trazidas em cada roda de conversa, porque podem ir de encontro aos interesses institucionais, visto que o cargo de diretor escolar no município, onde a pesquisa se desenvolve é comissionado. Sendo assim, na ocorrência deste risco, no decorrer das atividades de pesquisa, você poderá se eximir de responder ou de participar de determinada atividade, expressando no momento de modo privado, através de mensagem de aplicativo com o responsável pela pesquisa, e este reservará um atendimento particular com você, garantindo dessa forma, a não exposição de sua opinião no coletivo, mantendo o sigilo absoluto. Há também o risco de quebra de confidencialidade e de exposição dos participantes, em virtude das rodas de conversa se darem na modalidade remota, via ferramenta online Google Meet. As rodas de conversa serão gravadas somente com sua autorização prévia, o uso das imagens e gravação serão utilizadas unicamente para fins da pesquisa, é obrigatório o uso de câmera do aplicativo visto que se trata de uma roda de conversa. Você terá a oportunidade de autorizar o uso da sua imagem assinando o Termo de Cessão de Imagem (TCUI) e a gravação das rodas de conversa.

Como benefício, esclarecemos que essa pesquisa visa lançar luz sobre processos de exclusão em curso no ambiente escolar e, com isso, acreditamos que poderá ser criado um rearranjo que possibilite a emergência de novas posturas inclusivas e, assim, potencializar as ações de acolhimento nas escolas através de intervenções dos gestores.

Os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) são compostos por pessoas que trabalham para que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos sejam aprovados de acordo com as normas éticas elaboradas pelo Ministério da Saúde. A avaliação dos CEPs leva em consideração os benefícios e riscos, procurando minimizá-los e busca garantir que os participantes tenham acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Assim, os CEPs procuram defender a dignidade e os interesses dos participantes, incentivando sua autonomia e participação voluntária. Procure saber se este projeto foi aprovado pelo CEP desta instituição. Em caso de dúvidas, ou querendo outras informações, entre em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (CEP FM/UFF), Rua Marquês do Paraná, nº 303, 4º andar, prédio anexo ao HUAP, Niterói, RJ. por e-mail ou telefone, E-mail: [etica.rei@id.uff.br](mailto:etica.rei@id.uff.br). Tel.: (21) 2629-9189

Ao término da pesquisa, o pesquisador desenvolverá restituição nas escolas envolvidas a fim de apresentar os resultados obtidos, por meio da entrega de uma cópia da dissertação em formato físico e, em mídia, na extensão pdf, salvo em CD.

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos, mas caso você se sinta desconfortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

Você receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Cessão de Imagem (TCUI) via e-mail, solicito que realize a leitura, realize a impressão, assine, digitalize e reenvie ao destinatário pesquisador.

---

Pesquisador

---

Participante

Sua participação não será sigilosa, visto que a pesquisa se desenvolve por meio de rodas de conversa, nas quais outras pessoas estarão presentes. Mas sua identidade será preservada no relatório com a não divulgação de nomes, garantindo o anonimato.

### **Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Tarcísio Mendel Almeida – e-mail: [tarcsiomendel@id.uff.br](mailto:tarcsiomendel@id.uff.br), telefone: 22 98115-4286

Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal Fluminense – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - Av. João Jasbick, s/nº, Bairro Aeroporto - Santo Antônio de Pádua – RJ - (22)38510994, 3851-0558 e 3853-2177

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em ser participante, do projeto de pesquisa acima descrito.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Nome da professora orientadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da professora orientadora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o você (participante) e outra para o pesquisador.