UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT - Campus de Presidente Prudente

VALERIA ROMEIRO DECHICHI

CAMINHANDO JUNTAS: SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE UMA EQUIPE GESTORA SOBRE INCLUSÃO E AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Presidente Prudente/SP

2026

VALERIA ROMEIRO DECHICHI

CAMINHANDO JUNTAS: SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE UMA EQUIPE GESTORA SOBRE INCLUSÃO E AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT, Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Presidente Prudente/SP

2026

D293c

Dechichi, Valeria Romeiro
Caminhando juntas: sentidos das experiências de uma equipe gestora sobre inclusão e autonomia pedagógica / Valeria Romeiro Dechichi. -- Presidente Prudente, 2026
98 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

1. Autonomia pedagógica. 2. Educação inclusiva. 3. Equipe gestora. 4. Narrativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Caminhando juntas: sentidos das experiências de uma equipe gestora sobre inclusão e autonomia pedagógica

AUTORA: VALERIA ROMEIRO DECHICHI
ORIENTADOR: JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI (Participaçao Virtual) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participaçao Virtual) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Profa. Dra. NAIARA CHIERICI DA ROCHA (Participaçao Virtual) Educação II / Universidade Federal da Bahia

Presidente Prudente, 10 de setembro de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LAN
Data: 13/09/2026 19:08:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico este trabalho ao meu pai, Nelson Dechichi (*in memoriam)* e à minha mãe, Pilar Romeiro Dechichi (*in memoriam),* com gratidão, pelos exemplos de amor e perseverança que continuam a me nutrir.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, por me acolher, compreender minhas angústias, minhas dificuldades, por sempre me ouvir e me incentivar a seguir em frente. Agradeço-lhe de coração, pois, sem você, o sonho de concluir o Mestrado não teria se tornado possível. Muito obrigada!

Às Professoras Renata Rinaldi e Eliane Vani, pela escuta respeitosa e apoio para a continuidade dos meus estudos e conclusão do Mestrado, gratidão!

À Professora Vanda Moreira Machado Lima, que me ensinou tanto sobre gestão escolar e pedagógica, principalmente pelo exemplo de sua conduta acolhedora, ética e respeitosa comigo e com os seus alunos. Agradeço por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora de qualificação e de defesa deste trabalho e por suas generosas contribuições.

À Professora Naiara Chierici da Rocha por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação e de defesa, por ter dedicado seu tempo para ler o meu trabalho com carinho e por suas contribuições em relação à Pesquisa Narrativa, que me ajudaram a enxergar de forma mais clara o itinerário da escrita narrativa.

Ao Professor Alexandre Cougo de Cougo e à Professora Andreia Cristiane Silva Wizzel por aceitarem o convite para compor a banca de defesa desta Dissertação.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial à Jennifer da Silva Azevedo, por sua amizade sincera, por me ouvir e me apoiar nos momentos difíceis dessa caminhada. À Maria Helena Juliani Erler, amiga com quem compartilhei as aventuras de viajar para Presidente Prudente para assistir às aulas do Mestrado. À Elaine Nabor de Lima, Charlles Tayomitsu Ono, Ana Paula Donaton Ribeiro pela convivência amistosa e alegre nos encontros na faculdade.

À Denise Dante de Freitas, também orientanda do Professor José Eduardo Lanuti e amiga do Mestrado, agradeço pela ajuda mútua para conseguirmos conquistar nosso sonho de concluí-lo.

À equipe gestora colaboradora desta pesquisa, que gentilmente compartilhou suas experiências escolares para compor as narrativas deste trabalho. Muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos".

(Larrosa, 2002, pp. 26-27).

RESUMO

Esta Pesquisa Narrativa, de abordagem qualitativa, esteve inserida na linha Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP). Como diretora de uma escola pública, percebi o quanto a residualidade da autonomia pedagógica das equipes gestoras interfere negativamente na construção de uma educação inclusiva. Esse foi o problema que originou esta pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender as concepções e práticas de uma equipe gestora escolar em relação à autonomia pedagógica diante das demandas relacionadas à educação inclusiva. A produção dos dados ocorreu por meio de diálogos em rodas de conversas com a equipe de uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP. Os dados foram analisados a partir da escrita de "textos de pesquisa", construídos a partir dos "textos de campo". O estudo revelou que, embora a equipe gestora compreenda a autonomia pedagógica, associando-a à liberdade para decidir sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, percebe-a como limitada e distante de sua realidade. A partir do referencial teórico assumido, foi possível compreender que as concepções narradas pelas participantes se aproximam mais da integração do que da perspectiva de inclusão. Essa aproximação pode ser percebida, por exemplo, na defesa da presença de um profissional de apoio para todos os estudantes considerados com deficiência, com o risco de que esse profissional assuma funções que caberiam ao professor. Os resultados evidenciaram, ainda, uma relação de retroalimentação entre a fragilidade conceitual sobre a inclusão e o reduzido exercício da autonomia pedagógica. A dificuldade de sustentar práticas efetivamente inclusivas favorece uma postura de passividade diante das demandas impostas pelo sistema educacional, restringindo os espaços de decisão da equipe gestora. Simultaneamente, a autonomia pedagógica reduzida dificulta a criação de espaços formativos que possibilitem a reflexão crítica e a superação de concepções integradoras. Desse modo, configura-se um ciclo em que as imposições do sistema limitam o exercício da autonomia e, ao mesmo tempo, a restrição dessa autonomia dificulta avanços conceituais e práticos em direção à inclusão. Conclui-se que a concepção de inclusão aproximada da integração, centrada nos estudantes público da Educação Especial, contribui para a ausência de ações concretas voltadas à construção de uma educação para todos. Nesse contexto, a fragilidade conceitual e o reduzido exercício da autonomia pedagógica alimentam-se e limitam-se reciprocamente, dificultando a transformação das práticas escolares na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: autonomia pedagógica; educação inclusiva; equipe gestora; narrativas.

ABSTRACT

This qualitative narrative inquiry was conducted within the research line "Education Professionals' Training, Educational Policies, and Public Schools" of the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the School of Science and Technology of São Paulo State University (FCT/UNESP). As a public school principal, I observed how the limited nature of management teams' pedagogical autonomy negatively affects the development of inclusive education. This issue prompted the research, which aimed to understand a school management team's conceptions and practices regarding pedagogical autonomy in the face of demands related to inclusive education. Data were gathered through dialogue circles with the staff of a municipal school in Presidente Prudente, São Paulo. Analysis involved crafting "research texts" based on the "field texts" collected. The study revealed that, although the management team understands pedagogical autonomy—associating it with the freedom to make decisions regarding teaching, learning, and assessment processes—they perceive it as limited and far removed from their actual reality. Based on the adopted theoretical framework, it became evident that the participants' conceptions align more closely with integration than with the perspective of inclusion. This alignment is visible, for instance, in their advocacy for assigning a support professional to every student identified as having a disability—a practice that carries the risk of the support professional taking on duties that properly belong to the teacher. Furthermore, the results highlighted a feedback loop between a lack of conceptual clarity regarding inclusion and the limited exercise of pedagogical autonomy. The difficulty in sustaining truly inclusive practices fosters a passive stance toward demands imposed by the educational system, thereby restricting the management team's decision-making scope. At the same time, limited pedagogical autonomy hinders the creation of professional development opportunities that would enable critical reflection and the move beyond integrationist mindsets. Thus, a cycle emerges in which systemic impositions limit the exercise of autonomy, while the restriction of that autonomy simultaneously hinders conceptual and practical progress toward inclusion. It is concluded that a conception of inclusion bordering on integration—centered on students targeted by Special Education—contributes to the lack of concrete actions aimed at building an education for all. In this context, conceptual fragility and the limited exercise of pedagogical autonomy reinforce and constrain one another, impeding the transformation of school practices from an inclusive perspective.

Keywords: pedagogical autonomy; inclusive education; management team; narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades de Vida Diária
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIOP	Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista
CNE	Conselho Nacional de Educação
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAADES	Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP
SME	Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP
SMED	Secretaria Municipal de Educação (Alvorada/RS)
SP	São Paulo
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS 12
1 EXPERIÊNCIAS ANTECEDENTES À ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA 16
1.1 Reconhecendo-me como um "sujeito da experiência" 16
1.2 Minhas experiências como estudante 18
1.3 Minhas experiências como profissional da educação 21
1.4 Minhas experiências como diretora de escola 23
1.5 Caminho inverso 28
1.6 Meus objetivos com a pesquisa 31
1.7 Conhecendo algumas dissertações sobre o assunto 32
1.8 Conceito de autonomia pedagógica da equipe gestora 36
1.9 Conceito de educação inclusiva 39
2 IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA 45
2.1 Negociando a ida à escola 45
2.2 Como construí as perguntas para a entrevista narrativa 46
2.3 Uma estranha na escola 47
2.4 Perfil das participantes colaboradoras 50
2.5 Recalculando a rota 51
2.6 As rodas de conversa 53
2.7 A fase da transição dos "textos de campo" para o "texto da pesquisa" 55
3 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA 57
3.1 Concepções de autonomia pedagógica 57
3.2 Concepções de educação inclusiva 64
3.3 "Paz sem voz não é paz, é medo" 71
3.4 Quem vai se responsabilizar por isso? 76
4 MARCAS E PERSPECTIVAS 80
4.1 Contradições recentes em documentos oficiais 80
4.2 O pedagógico na escola inclusiva 86
4.3 Conclusão sobre a pesquisa 89
4.4 Perspectivas 93
REFERÊNCIAS 94

PRIMEIRAS PALAVRAS

Em meu cotidiano profissional, como diretora de uma escola pública do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, sentia-me distante das pesquisas acadêmicas. Tinha a impressão de haver um abismo entre a realidade escolar e os saberes educacionais produzidos na universidade. Apesar das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, não me sentia motivada a buscar tais estudos por acreditar que não retratavam a realidade escolar por meio do olhar de seus profissionais, de suas experiências, ou seja, desconsideravam a subjetividade dos participantes. Eram estudos que davam mais valor ao rigor acadêmico, à formalidade, à linguagem técnica puramente objetiva e, assim, seus resultados não respondiam diretamente às necessidades que vivenciávamos na escola.

Em 2024, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Meu intuito foi buscar respostas às questões profissionais que me inquietavam e desejava igualmente encontrar uma maneira inovadora de fazer o conhecimento acadêmico chegar aos profissionais das escolas públicas da Educação Básica. Nesse contexto, ao cursar as disciplinas e os tópicos especiais, conheci a Pesquisa Narrativa - uma outra forma de fazer pesquisa acadêmica que permite uma escrita mais pessoal, priorizando uma análise dos acontecimentos que não é puramente objetiva e neutra e que diminui a distância entre a pesquisadora e seu objeto de investigação.

Nas aulas com o professor Lanuti, aprendi que, em uma Pesquisa Narrativa, narra-se o percurso investigativo e, ao mesmo tempo, formativo da pesquisadora durante a realização do estudo, entrelaçando as experiências de quem investiga com as das participantes colaboradoras. Vale destacar que tal tipo de pesquisa também tem a finalidade de formar a pesquisadora e permite a escrita do texto em primeira pessoa do singular.

Aos poucos, fui compreendendo que a Pesquisa Narrativa não se trata de um método de interpretação e análise dos dados para se chegar a uma verdade universal, mas da criação de sentidos ao vivido por meio do exercício de narrar a experiência. Nesse viés, para Clandinin e Connelly (2011), a Pesquisa Narrativa captura fragmentos narrativos, em momentos históricos de tempo e espaço, possibilitando entendê-los como unidades narrativas e descontinuidades da vivência de uma experiência. Interpretar os sentidos dessas experiências pela ótica da equipe gestora constitui uma forma de valorizar e ressignificar a prática da gestão escolar.

Desse modo, ao definir que a pesquisa seria realizada em uma escola, não tive dúvidas de que optaria pela Pesquisa Narrativa. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do

Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, com a produção de narrativas pela equipe gestora composta por uma diretora, duas vice-diretoras e uma orientadora pedagógica. Tais participantes eram colaboradoras de uma pesquisa desenvolvida pelo professor José Eduardo Lanuti, à qual esta se vincula[1]. Gosto de me referir a elas como colaboradoras e não como pessoas investigadas, porque a característica relacional da Pesquisa Narrativa envolve, no mesmo campo da pesquisa, as memórias da pesquisadora, da equipe gestora participante e estas se relacionam na busca de sentidos para as experiências vividas e narradas. Assim, as participantes não são objetos, meras pessoas investigadas, mas profissionais que contribuem com a pesquisa ao compartilharem suas narrativas.

Como meio de produção de dados, inicialmente, busquei desenvolver entrevistas narrativas individuais com cada membro da equipe gestora. Na entrevista narrativa é proposta uma questão aberta – gerativa - para que o participante fale livremente sobre suas experiências, de modo que os conteúdos ditos (e não ditos) apareçam com naturalidade e comprometimento com a realidade cotidiana (Muylaert *et al.,* 2014). Porém, como as entrevistas narrativas não trouxeram à tona os temas principais da pesquisa – a autonomia pedagógica da equipe gestora e a educação inclusiva – decidi realizar rodas de conversa para a produção dos dados. Em face disso, as rodas de conversa constituem uma forma de produzir "dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão" (Moura; Lima, 2014, p. 25).

Os dados produzidos foram analisados a partir da transição da escrita dos "textos de campo" para "textos de pesquisa" (Clandinin; Connelly, 2011) em um movimento denominado "narratividade" por Lanuti (2019). A narratividade é o exercício pelo qual uma pesquisadora constrói seus "textos de pesquisa" estudando e dando sentidos aos dados produzidos a partir de seus referenciais teóricos e experiências pessoais. Tais dados foram interpretados a partir do entrelaçamento de minhas memórias, reflexões e entendimentos surgidos no desenrolar das etapas da pesquisa. A narratividade da presente pesquisa esteve voltada a articular os temas centrais da pesquisa, quais sejam: autonomia pedagógica da equipe gestora e a educação inclusiva.

[1] Vinculada à pesquisa do meu orientador, o Professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, intitulada "*Entre o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem: um estudo sobre as concepções e práticas de professores da Educação Básica"*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, sob número CAAE: 86454525.8.0000.5402. Seu objetivo geral consistiu em identificar e analisar as concepções e as práticas de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Presidente Prudente/SP, referentes ao planejamento e desenvolvimento do ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem a partir dos pressupostos da educação inclusiva.

Entendo a autonomia pedagógica da equipe gestora como uma conquista advinda da capacidade de governar a si mesmo, partindo de suas concepções educacionais, experiências profissionais e pessoais. Tal capacidade é construída por meio das relações entre todos os membros da escola, exercitada e fortalecida por meio de decisões coletivas e democráticas no âmbito do Conselho de Escola. Para isso, a equipe gestora necessita se conscientizar de seu papel na transformação da escola, deixando de ser mais uma "peça na engrenagem", que executa uma função sem reflexão. É nesse sentido que entendo a autonomia pedagógica como uma das promotoras da educação inclusiva, pois o exercício da gestão democrática na escola contribui para atender a singularidade de cada estudante.

Entendo a educação inclusiva como um paradigma educacional em que cada aluno é considerado a partir de sua singularidade, por isso, refere-se a todos, não apenas àqueles que possuem dificuldades e/ou são considerados com deficiência (Lanuti, 2024). Uma escola inclusiva, por sua vez, é aquela em que a equipe gestora e os professores se exercitam no acolhimento incondicional de todos os alunos, considerando o contexto específico de cada unidade escolar, de cada turma. É na escola que nos encontramos com o outro – necessariamente diferente de cada um de nós. E é somente na escola comum, nesse espaço de todos, laico, democrático, justo e solidário que a inclusão pode ser construída (Lanuti; Mantoan, 2021). Daí a necessidade de uma equipe gestora que discuta, reflita e tome decisões com base na sua realidade local, sem desconsiderar, obviamente, o direito à educação inclusiva, que é de todos.

Nessa perspectiva, os temas "autonomia pedagógica, equipe gestora e educação inclusiva" constituem, portanto, o tripé da pesquisa desenvolvida.

Por se tratar de uma dissertação constituída por minhas narrativas enquanto pesquisadora sobre o meu percurso formativo, considerei importante organizá-la de acordo com as etapas de desenvolvimento da pesquisa, tendo como referência o campo de pesquisa – a escola. Organizei o "texto da pesquisa" compondo narrativas sobre minhas experiências escolares antes da entrada no campo de pesquisa. Em seguida, as narrativas produzidas sobre a minha chegada à escola e sobre a produção de dados, isto é, a imersão no campo da pesquisa. Sentidos da experiência são as narrativas que construí a partir da experiência na escola e, para finalizar, narrativas que retratam as marcas produzidas em mim durante o percurso da pesquisa que contribuíram para minha formação acadêmica e originaram novas perspectivas para minha atuação profissional na escola pública.

O desenvolvimento desta pesquisa foi inspirado nas ideias de Larrosa sobre "pensar a

educação a partir do par *experiência/sentido"* (Larrosa, 2002, p. 20), ou seja, buscar sentidos para quem eu sou e para o que me acontece, para o modo como me coloco diante de mim mesma, dos outros, do mundo e de como reajo a isso tudo. Larrosa (2002) nos lembra que nomear o que fazemos em educação não é somente uma questão terminológica, e, sim, uma práxis reflexiva, uma experiência dotada de sentido.

1 EXPERIÊNCIAS ANTECEDENTES À ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Neste primeiro conjunto de narrativas, apresento as experiências que vivi antes de adentrar o campo de pesquisa – a escola. São memórias da minha trajetória como estudante, como profissional da educação e como diretora de escola pública que, revisitadas à luz do que aprendi no Mestrado, ajudaram-me a compreender de onde partiram minhas inquietações e por que elegi a autonomia pedagógica da equipe gestora e a educação inclusiva como temas desta pesquisa. Inspirada em Larrosa (2002), entendo que essas experiências não são meros fatos passados, mas acontecimentos que me tocaram, me formaram e continuam a produzir sentidos no presente.

Inicio narrando como me reconheci como um "sujeito da experiência", ao ser convidada pelo meu orientador a escrever sobre minha formação e minha trajetória profissional. Em seguida, compartilho minhas memórias como estudante, da Educação Infantil ao curso de Pedagogia; minhas experiências como secretária de escola, professora e orientadora pedagógica; e, por fim, os desafios que enfrentei como diretora de escola pública no município de Araçatuba/SP, os quais me conduziram ao Mestrado.

Na sequência, relato o "caminho inverso" que percorri para chegar ao problema de pesquisa, partindo das muitas perguntas que me inquietavam, e apresento os objetivos que definimos, meu orientador e eu, a partir da questão norteadora. Trago, também, algumas dissertações que dialogam com este estudo e, para finalizar, as concepções de autonomia pedagógica da equipe gestora e de educação inclusiva que construí durante o percurso formativo e que fundamentaram as análises dos dados produzidos. Com base em Clandinin e Connelly (2011), compreendo que o pesquisador narrativo, ao entrar no campo de pesquisa, encontra-se no meio de um conjunto de histórias, inclusive as suas próprias. Por isso, considero importante expor as minhas antes de narrar a imersão na escola.

1.1 Reconhecendo-me como um "sujeito da experiência"

Em março de 2024, o professor Lanuti ministrou aulas da disciplina de Metodologia para a minha turma e nos apresentou a Pesquisa Narrativa como uma das possibilidades para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica de Mestrado ou Doutorado.

Quando iniciei o processo de orientação do Mestrado, logo na primeira conversa que tivemos por telefone, ele me disse que gostaria que eu desenvolvesse minha pesquisa utilizando a narratividade como modo de produção e apresentação do processo investigativo. Confesso que levei um susto, pois nunca havia escrito de forma narrativa em trabalhos acadêmicos,

sempre escrevia na terceira pessoa, de maneira formal, técnica. Passado o susto, comecei a refletir sobre a proposta e gostei do desafio, pois nas aulas de Metodologia havia me identificado com essa forma de escrita em trabalhos acadêmicos.

Percebendo minha hesitação inicial, o professor Lanuti, acredito que com a intenção de me motivar a escrever de forma narrativa, me pediu que eu escrevesse uma narrativa sobre minha formação acadêmica e trajetória profissional. Confesso que fiquei um pouco desconfortável em escrever na primeira pessoa do singular e não sabia, de antemão, quais vivências escreveria, que posteriormente poderiam ser importantes à minha pesquisa. Assim, comecei a escrever a partir de memórias da minha infância até o momento atual. Foi um movimento desafiador para mim e acabou se transformando em um oportuno exercício de reflexão sobre as experiências que eu havia construído até então.

Como ainda não estava claro para mim o motivo de narrar minhas experiências formativas e profissionais para compor o texto da pesquisa, fui ler o artigo "*Notas sobre a experiência e o saber de experiência"* de Larrosa (2002). As ideias desse autor me ajudaram a compreender que o componente fundamental da experiência é a capacidade de formação ou de transformação do sujeito, funcionando como mediadora na relação entre o conhecimento e a vida humana, o que origina o saber produzido pela experiência. Entendi que as experiências vividas durante minha trajetória profissional, ao me relacionar com a Educação, produziram conhecimento. Hoje entendo que esse saber direcionou minhas análises interpretativas dos dados produzidos por esta pesquisa, por isso, é importante expô-las, afinal "o sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'" (Larrosa, 2002, p. 24-25).

O ato de interromper as atividades do tempo presente para refletir e escrever narrativamente sobre minhas experiências formativas e profissionais permitiu-me enxergar a mim mesma, como alguém que possui uma superfície sensível, que é afetada com o que acontece, podendo produzir afetos, marcas ou efeitos, de forma muito semelhante ao que Larrosa (2002, p. 24) definiu como "sujeito da experiência". Passei a escrever sobre os fatos que, de alguma forma, me tocaram e ficaram gravados em minha memória. Fatos que serão narrados nos tópicos seguintes e revelam minhas vivências no ambiente escolar como estudante, desde a Educação Infantil até o Mestrado; e como profissional da Educação, perpassando minhas experiências até me constituir diretora de escola pública, ou seja, minhas experiências na Educação, pois como nos ensinou Larrosa (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Nesse sentido, fui apresentada às ideias de Prado e Soligo (2005), que me ensinaram por meio de um de seus textos que um memorial narrativo, além de ser crítico e autocrítico, é, também, um pouco confessional, revelando emoções e sentimentos inscritos na memória.

Essas memórias me fazem perceber, hoje, que vivi uma boa parte da minha vida dentro da escola, arrisco a dizer que já a observava, pesquisava-a desde quando fui matriculada na Educação Infantil. Aquele ambiente estimulador da curiosidade, da aprendizagem, da brincadeira, dos relacionamentos com a professora, com os colegas da turma, cada um com sua singularidade compondo momentos inéditos de experiências imprevisíveis, que, por motivos que ainda não sei reconhecer completamente, fizeram parte da minha formação, da minha compreensão da vida e do mundo. Experiências passadas que permanecem vivas na minha memória e me provocam a estudar, trabalhar e pesquisar esse fenômeno complexo e essencial da vida humana, a educação escolar.

Escrever sobre as memórias foi um exercício necessário para que eu pudesse revisitar minhas experiências passadas, atualizando-as, reinterpretando-as com o entendimento que tenho hoje e, então, ressignificá-las e valorizá-las como vivências que me formaram e me trouxeram até o Mestrado.

Apresento, no próximo tópico, as narrativas que escrevi naquele momento inicial de orientação, sobre a minha escolha pela Educação, minha formação, experiências profissionais exercendo o cargo de diretora[2] de uma escola pública no município de Araçatuba/SP, as quais me levaram ao problema de pesquisa e à decisão de cursar o Mestrado.

1.2 Minhas experiências como estudante

Nasci na cidade de Curitiba/PR, em 1973. Considero oportuno mencionar o ano do meu nascimento, pois ele revela o tipo de formação escolar que recebi, em conformidade com o contexto histórico-educacional da época.

Vivi em Curitiba até os três anos e meio de idade. Nesse tempo, minha mãe costumava me levar para brincar na praça, nos brinquedos do parque. Em meados de 1976, minha família se mudou para a cidade de Araçatuba, no interior noroeste do Estado de São Paulo (SP), devido à transferência de local de trabalho do meu pai, cidade em que vivo até hoje.

Em Araçatuba, morávamos perto de uma escola de Educação Infantil, na época chamada de "Parque Infantil", cercada por alambrados que permitiam ver o parque de areia e os

[2] Utilizo a expressão "diretora", conjugada no feminino, para enfatizar e valorizar o exercício do respectivo cargo público por mim, uma mulher.

brinquedos. Toda vez que eu passava em frente à escola, falava para a minha mãe que queria ir lá brincar. Lembrava-me com saudade dos momentos em que brincava no parque da praça de Curitiba. De tanto insistir, minha mãe foi à escola, deixou meu nome na lista de espera e, passado algum tempo, fui matriculada. Foi nesse momento, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, que presenciei uma cena que me tocou e me fez tomar uma decisão.

Estávamos brincando no pátio e vi uma criança que chorava muito sendo consolada por uma mulher, penso que deveria ser a professora dela. Pensei: "Nossa, aquela mulher não é a mãe dela, não é parente dela e ainda assim está lá, consolando-a. Quando eu crescer vou querer ser igual a ela, professora!" Hoje acredito que o acolhimento feito pela professora à criança que chorava foi o que me tocou e me fez desejar ser igual a ela quando me tornasse adulta.

Na minha infância, brincava de "escolinha" com meus amigos. Sempre gostei de crianças, de brincar e de ir à escola aprender coisas novas. Não me recordo de ter estudado com algum colega considerado com deficiência, nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental, mas me lembro na minha infância de brincar com meu vizinho.

Naquela época, logo que anoitecia, as vizinhas se sentavam em cadeiras na calçada para conversar e nós, as crianças, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, brincadeiras com bola etc. Meu vizinho tinha dificuldades para falar, não conseguia conversar, emitia apenas alguns sons e fazia gestos para se expressar. Estudava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Eu não achava que ele era "bobinho" como os adultos geralmente se referiam a ele. Para mim, ele era tão inteligente quanto nós, só não conseguia se expressar verbalmente e, às vezes, ficava nervoso por isso.

Os anos foram se passando e a vontade de ser professora me acompanhou. Quando fui para o secundário, hoje chamado de Ensino Médio, havia o curso de Magistério em uma escola central, o Instituto de Educação - I.E., porém havia um comentário geral de que o curso era "fraco" e não formava bons professores. Então, me matriculei no Ensino Médio regular. Antes do final do primeiro bimestre, foram na minha turma divulgar a abertura de um curso profissionalizante para o magistério, em período integral, com bolsa de estudos, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Eu me inscrevi e fiz uma prova de seleção.

O CEFAM era uma nova proposta de formação de professores, em período integral, durante quatro anos, com ênfase em metodologias construtivistas, com uma abordagem diferente do ensino tradicional, conservador e autoritário predominante àquela época. Eu me encontrei nesse curso justamente por ele apresentar uma nova possibilidade de ensinar, mais

prazerosa para o estudante, que constrói seu próprio conhecimento durante o processo de ensino, mediado pelas interações com o professor e o objeto do conhecimento. Adorava participar das aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação. Foi no CEFAM que conheci as obras de Paulo Freire. Lembro-me de quando lemos o livro "A Pedagogia do Oprimido" e me encantei pela ideia da educação libertadora por meio do desenvolvimento da consciência crítica e do diálogo e pela crítica ao modelo tradicional de ensino, opressor da consciência humana.

Como aluna do CEFAM, realizei estágio na mesma escola de Educação Infantil em que estudei quando criança. Na sala da pré-escola havia um aluno considerado com deficiência física, ele se locomovia arrastando-se pelo chão. Essa experiência ocorreu entre os anos de 1989 e 1990. Lembro-me de que me incomodava o fato de vê-lo se arrastando pelo chão. A professora me explicou que aquela era a forma como ele se movimentava e observando a rotina da sala, pude notar que ele fazia tudo o que os outros alunos faziam, só que do jeito dele, me pareceu que ele gostava de estar na escola. Recordo-me dele se locomovendo, a seu modo, para ir escolher na estante o livro que queria, assim como os outros alunos faziam. Hoje, atualizando essa memória, compreendo-a como um exemplo de inclusão, pois a professora não diferenciava o ensino, as atividades desenvolvidas nas aulas eram destinadas a todos os estudantes da turma. Indago-me por que ele não utilizava cadeira de rodas, acredito que, naquela época, era um recurso muito caro e não deveria haver cadeiras de rodas adaptadas para uso por crianças. No sentido da acessibilidade física, avançamos muito no Brasil. Em relação ao ensino, há avanços, mas também retrocessos. Hoje, há um cuidado maior com o ensino para alunos considerados com deficiência, porém essa atenção está direcionada à adaptação do currículo e individualizações do ensino, o que não considero uma prática inclusiva.

Ainda no CEFAM, visitamos a APAE. A instituição possuía várias salas que ofereciam aos alunos o ensino de Atividades da Vida Diária (AVD), como cuidados de higiene pessoal, de alimentação, artesanatos, marcenaria, jardinagem etc. Também fomos conhecer a Instituição Ritinha Prates, que atendia, em regime de internato, pessoas consideradas com deficiências "severas", acamadas, sem movimentos voluntários.

Concluído o CEFAM, me matriculei no curso de Pedagogia, no período noturno das Faculdades Toledo, instituição privada de ensino superior. Assim, necessitando custear a faculdade e minhas despesas pessoais, entregava currículos em escolas públicas e privadas.

1.3 Minhas experiências como profissional da educação

Tinha como propósito ter um emprego que me proporcionasse estabilidade financeira, então inscrevia-me em concursos públicos na área da educação. Prestei o concurso para o cargo de Secretário de Escola, passei e fui trabalhar em uma escola que funcionava com salas de aulas do primeiro ao oitavo anos do Ensino Fundamental. Assumi o cargo com muita disposição, e nenhuma experiência.

A diretora da escola me orientava quanto aos documentos, prazos etc. Aprendi sobre a administração e gestão escolar ao acompanhar o dia a dia da diretora. Ela me ensinou muito, tenho-a como um exemplo de gestora a ser seguido. Ainda hoje me lembro de suas frases e seus ensinamentos. Recordo-me de lhe ter perguntado: "O que você aprendeu como diretora de escola?" Ela me respondeu: "Que o óbvio deve ser dito!" Hoje, na gestão, sempre me indago se eu fui capaz de dizer o que julgo óbvio para a equipe escolar.

Em fevereiro de 2000, passei em um concurso na cidade de Birigui/SP e comecei a trabalhar como professora de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Nessa época, refletia sobre os caminhos que a minha vida havia tomado, diferentes dos que havia planejado na juventude. Era uma mistura de sentimentos, pois carregava a frustração de não ter iniciado a carreira docente assim que concluí o magistério e, após oito anos, sentia-me feliz por finalmente ter conseguido ser aprovada em um concurso público para professora e realizar um sonho da juventude, que foi adiado pelas circunstâncias da vida. Somado a isso, também havia a sensação de inexperiência na docência, sentia-me insegura, porém estava determinada a aprender e a buscar orientações com colegas mais experientes para me ajudar nas dificuldades que encontrava no processo de ensino.

Recordo-me de que, nessa escola de Ensino Fundamental, em Birigui/SP, existiam duas classes especiais, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Na classe especial estudavam os alunos que possuíam laudos médicos atestando deficiência intelectual. As professoras das classes especiais tinham especialização em Educação Especial. Vivíamos, portanto, o período da integração escolar, pois alguns alunos que estudavam nas instituições especializadas como a APAE e apresentavam "condições de frequentar a escola comum" eram matriculados nas classes especiais que funcionavam no mesmo prédio, mas tinham rotinas e conteúdos diferentes dos demais alunos matriculados nas turmas regulares.

Esse foi o período descrito por Machado (2025), em que as pessoas consideradas com deficiência eram admitidas nas escolas comuns quando atendiam às habilidades exigidas necessárias ao benefício da educação escolar, denominado integração escolar. Nesse modelo,

segundo a autora, ocorria a "inserção parcial de estudantes com deficiência na escola comum até a manutenção de classes e escolas especiais, impondo barreiras para o pleno direito à educação de todos, sem exceção" (Machado, 2025, p. 86).

Em 2002, assumi o cargo de professora na Educação Infantil, na cidade de Araçatuba/SP. Recordo-me de que, no ano de 2003, ministrei aulas para uma turma do Maternal II. Naquela turma havia um aluno considerado com deficiência física que tinha dificuldades para andar. No contraturno, ele fazia fisioterapia na Instituição Ritinha Prates. Ele conseguia andar com dificuldade apoiando-se na parede; às vezes, frequentava as aulas utilizando órteses nas pernas, outras vezes, não as utilizava e se arrastava pelo chão para se locomover. Essa experiência me fez despertar a lembrança vivida durante o estágio do CEFAM. Intuitivamente, tive a mesma postura da professora da turma em que realizei o estágio: eu não o tratava diferente dos demais em relação ao ensino.

Lembro-me de quando ele foi o ajudante do dia. Era uma atividade da rotina diária. Na parede da sala de aula ficava afixada a lista de nomes dos alunos em ordem alfabética. Seguíamos a sequência para definir os ajudantes do dia, sempre um menino e uma menina. Dentre as atividades dos ajudantes do dia, estava a de serem os primeiros da fila. No dia em que ele foi o ajudante, os alunos se organizaram em fila e o aguardaram chegar à frente. Fomos todos até o parque, nenhum aluno quis sair da fila, correr ou andar mais rápido. Todos andaram no mesmo ritmo do ajudante que estava à frente da fila. Lembro-me do seu sorriso e da sua alegria nesse dia. Confesso que a turma me surpreendeu com essa atitude espontaneamente inclusiva. Essa memória me faz acreditar que a inclusão é uma atitude natural do ser humano, as crianças fazem isso naturalmente. A exclusão é que é artificial e desumana.

Nas palavras de González (2026, p. 154), "a educação inclusiva enfrenta o desafio de explicar como tornar visível aquilo que não é visível. O que é visível para a educação inclusiva?" Naquele caso, a visibilidade era a condição física do aluno, sua dificuldade de locomoção, suas características externas. O que não era visível, ao menos para mim naquela época, é que o preconceito, a discriminação são construções históricas e sociais dos adultos que são transmitidas às novas gerações. De fato, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem eliminadas, pois precisam ser reconhecidas por quem as pratica. Essa autocrítica é um exercício que exige autoconhecimento e determinação do indivíduo para mudança, surge como resultado de um trabalho de conscientização e formação crítica do ser humano.

Esse entendimento foi defendido por Azevedo (2020) em sua dissertação de Mestrado, ao destacar que a efetividade do encontro com a diferença necessita uma socialização, em

cenários de aglomeração, de formação, como a escola, com a finalidade de multiplicar experiências de interação o mais precocemente possível, evitando que as crianças vivam em "realidades-bolha" e se tornem adultos distantes do outro. Nessa memória, as crianças eram pequenas e não tiveram acesso a posturas discriminatórias, assim a inclusão na sala de aula era natural, todos eram estudantes e capazes, à sua maneira particular.

Após o período de três anos na docência, sentia-me realizada na sala de aula com as crianças. No período de 2004 a 2008, em que trabalhei como professora na Educação Infantil, não tenho lembranças de alunos considerados com deficiência matriculados e frequentando a escola, mas me recordo das formações para a inclusão, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). As formações ocorriam geralmente duas vezes por ano, em eventos realizados com vários palestrantes sobre o tema da Educação Especial e inclusão escolar. Foi durante essas formações que tive contato inicial com a proposta de inclusão de alunos considerados com deficiência nas escolas comuns.

Em 2009, a SME publicou editais a fim de selecionar professores para trabalharem como Orientadores Pedagógicos. Participei do processo seletivo destinado à área administrativa e financeira, fui aprovada e comecei a trabalhar. Um outro mundo. Quem trabalha apenas na sala de aula e ainda não teve experiências com a gestão, não tem ideia do funcionamento, da rotina, do planejamento, das escolhas, dos procedimentos legais, trâmites, prazos para a compra de materiais escolares, equipamentos, contratação de serviços etc.

Em 2013, prestei o concurso para diretora de escola e, enquanto aguardava ser convocada, continuei trabalhando na SME. No período de 2009 a 2016, trabalhei na SME e fiquei afastada da sala de aula. Foi uma experiência em que vivenciei a Educação da perspectiva do sistema educacional municipal, na qual pude construir uma visão mais ampla, sistêmica e complexa.

1.4 Minhas experiências como diretora de escola

Em maio de 2016, assumi o cargo de diretora de escola em duas escolas dos assentamentos rurais de Araçatuba/SP, uma unidade escolar localizada na Fazenda Floresta e a outra, na Fazenda Aracanguá. As escolas dos assentamentos rurais eram pequenas em número de alunos, de professores e de funcionários. Considerei essa característica muito positiva, uma vez que eu não tinha experiência em gestão escolar e iniciar em escolas menores me pareceu mais motivador, mesmo ficando responsável pela gestão de duas unidades escolares localizadas em assentamentos distantes um do outro.

Cada escola do respectivo assentamento rural era formada por três salas multisseriadas, ou seja, em uma sala estudavam alunos da Educação Infantil (Etapas 1 e 2), em outra, os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano e, na última, os alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Por essa formação, as escolas não possuíam a quantidade mínima de alunos matriculados nos anos finais para participar das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), então as equipes gestoras e docentes não eram cobradas por rendimentos padronizados, por resultados satisfatórios nessas avaliações.

Recordo-me de que, em cada uma das escolas dos assentamentos rurais, havia um aluno público da Educação Especial que frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Eram considerados com deficiência intelectual, atendidos uma vez por semana pela professora de Educação Especial que também atendia a alunos em outra escola, nos outros dias da semana.

Enquanto gestora em início de carreira, consegui manter um bom relacionamento com a equipe. A comunidade escolar era participativa, comparecia às reuniões bimestrais de pais, do Conselho de Escola e das festividades escolares. Foi uma experiência em que resgatei a alegria de estar na escola, fiquei feliz por ter iniciado minha carreira como gestora nas escolas dos assentamentos rurais. Entretanto, percorrer quase diariamente a distância de aproximadamente trinta e cinco quilômetros, em estrada de terra, até a escola mais afastada do assentamento, foi me trazendo a vontade de retornar à zona urbana.

Em 2019, assumi a direção de uma escola de Educação Infantil, com atendimento de alunos do berçário até a etapa 2, em períodos integral e parcial. Lembro-me de que naquela escola havia um aluno com paralisia cerebral que utilizava cadeira de rodas, não se comunicava oralmente e, no contraturno, fazia terapias direcionadas à parte motora. O aluno era atendido uma vez por semana por uma professora de Educação Especial do AEE com sede na escola de Ensino Fundamental do bairro. O aluno contava com o auxílio de uma profissional de apoio, estagiária de Pedagogia, que fazia a sua higiene (troca de fraldas, banho), oferecia comida, água, pois ele não tinha movimentos para realizar esse autocuidado. Ele se expressava facialmente, demonstrando alegria, dor ou contrariedade. Não fazia uso de comunicação alternativa. Frequentava o ambiente escolar, a sala de aula comum, mas hoje entendo que ele não estava incluído, estava apenas “integrado”, pois não participava das mesmas atividades da sua turma, seu ensino era individualizado e realizado pela professora do AEE – verdadeira distorção dos

propósitos desse serviço, que tem como finalidade a identificação e eliminação de barreiras, sem se confundir com um ensino substitutivo, um reforço escolar.

Essas são algumas de minhas memórias desde a infância, relacionadas à experiência escolar e profissional que me levaram a assumir o cargo de diretora de escola pública municipal. Ainda não cogitava cursar o Mestrado. Todavia, no meu cotidiano profissional já vivenciava os desafios da inclusão e as interferências das relações de poder na gestão escolar. Isso me incomodava, porque sentia que as minhas concepções sobre Educação estavam ficando cada vez mais longe da minha prática enquanto gestora escolar e eu não conseguia entender o motivo.

Confesso que prestei o concurso para diretora de escola, em um primeiro momento, pelo salário maior, pensando na aposentadoria, também tinha a expectativa de viver uma experiência diferente da docência. Hoje, percebo que assumi o cargo de diretora de escola com idealizações e até certa ingenuidade, pois na gestão escolar há muitas dinâmicas, movimentos às vezes explícitos, às vezes invisíveis. Há uma tensão interna dos próprios membros que constituem a escola e uma externa, dos órgãos públicos como a SME, Ouvidoria, Gabinete do Prefeito, Vereadores, redes sociais etc.

Por diversas vezes, me senti sufocada entre esses dois focos de pressão interna e externa, assemelhando-se ao que li na obra "*Administração Escolar, introdução crítica"* (Paro, 2012). Segundo o autor, as condições concretas em que ocorre a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam tornam a gestão impotente para resolver a maioria dos problemas que se apresentam.

Compartilho do mesmo entendimento de Paro (2012), haja vista que, como ele, penso que esses sejam problemas que extrapolam a competência funcional do cargo de diretora de escola e que deveriam ser atendidos pela própria SME ou outros órgãos públicos como Conselho Tutelar, Assistência Social e Saúde. Ou seja, situações que necessitam de um atendimento intersetorial para o aluno e sua família, especialmente para a eliminação de barreiras existentes no ambiente escolar que impedem o acesso ao ensino para os estudantes considerados com deficiência.

Em certas ocasiões, como diretora de escola pública, tinha uma sensação de impotência que minava minhas forças como gestora. E, posteriormente, foi essa mesma sensação que me levou a um movimento de busca de sentidos e de esperança para o futuro.

Então, comecei a ler o livro "*Pedagogia da Solidariedade"* (Freire; Freire; Oliveira, 2022). Logo no prefácio, escrito por Henry Giroux, deparei-me com o seguinte trecho que me

intrigou muito, pois soava como resposta às perguntas que me fazia e ao que estava vivenciando no momento enquanto profissional da educação brasileira:

> Sublinhando a política da esperança de Freire está uma visão de pedagogia que se auto localiza na linha divisória onde as relações entre dominação e opressão, poder e falta de poder continuam a ser produzidas e reproduzidas. Entendendo que a primeira tarefa da política dominante é tornar o poder invisível, Freire argumentou que para os intelectuais tornarem os mecanismos de poder visíveis em todos os níveis da interação social, devem se responsabilizar através de um projeto autoconsciente de alertar os estudantes e outros sobre os mecanismos que tornam a vida dolorosa e o sofrimento humano desnecessário aceitável (Freire; Freire; Oliveira, 2022, p. 19).

Esse excerto me permitiu refletir sobre os poderes "invisíveis" presentes na sociedade e na gestão escolar. Reproduzimos tais poderes quando utilizamos discursos hipócritas de meritocracia para justificar as injustiças sociais, históricas e o sofrimento humano. Da mesma forma, também reproduzimos a dominação na escola quando classificamos professores e alunos como bons, ruins, desobedientes, deficientes e especiais, com base nos índices de desempenho nas avaliações externas. Foi diante dessas experiências que compreendi, aos poucos, a relação entre a gestão, autonomia pedagógica e a inclusão escolar.

Prossegui a leitura do livro e me deparei com a pergunta proposta por Freire: "o que é a educação?" Essa questão me provocou a buscar o sentido da Educação na minha vida profissional atual e a sua função na sociedade. Freire nos conduz à reflexão sobre a existência da educação relacionada à nossa própria existência no mundo, uma vez que não é possível entender a educação sem a presença dos seres humanos (Freire; Freire; Oliveira, 2022).

A leitura do livro de Paulo Freire possibilitou o resgate da esperança em mim, da minha condição humana incompleta, inacabada, que se constrói no dia a dia, nas lutas, nas desesperanças, nas reflexões. Entendi que minha frustração é inevitável, pois o sistema educacional público está contido dentro de um sistema maior, mercantilista-capitalista, a realidade escolar está muito distante de um sonho progressista, libertador e humano de educação. No entanto, compreendo que a autonomia na escola pode ser a saída para os desafios até aqui narrados. Refiro-me a uma autonomia que não ignora o que as políticas públicas determinam, mas que, ainda assim, considere o contexto micro de cada unidade escolar, que não se cale diante das injustiças, das classificações excludentes dos estudantes. Uma autonomia que possa ser exercida para a garantia de direitos educacionais constitucionais.

Estava vivenciando uma situação difícil na escola. Tinha assumido a direção em 2019 e, no final do ano, devido a uma reestruturação implantada pela SME, duas funcionárias formadas em Pedagogia foram obrigadas a se removerem para outras unidades escolares. No

ano seguinte, a escola recebeu apenas um funcionário aprovado no concurso público que exigia a formação no Ensino Médio. Nos anos posteriores, houve muita rotatividade de funcionários que não possuíam formação pedagógica. Infelizmente, alguns deles expressaram seu descontentamento com as condições de trabalho, deixando de cumprir suas funções no cuidado com as crianças bem pequenas e pequenas. Isso dificultava o exercício da gestão democrática, pois as decisões coletivas necessitavam da atuação responsável de cada membro da equipe escolar (Libâneo *et al.*, 2012).

Aliado a isso, o excesso de demandas burocráticas era outro obstáculo para a solução dos problemas que surgiam no dia a dia da escola. Na maior parte do tempo, eu exercia funções técnicas, administrativas e financeiras, cumprindo os prazos estabelecidos pela SME. Não havia tempo para olhar, planejar, pensar, refletir, estudar, pesquisar, discutir coletivamente com a equipe gestora, docentes e demais funcionários sobre a função pedagógica da escola. Essa hipervalorização técnica da gestão escolar impactava o desenvolvimento das ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva que, pela falta de tempo, de recursos humanos, materiais e financeiros, careciam do necessário planejamento destinado à sua efetivação.

Outra experiência da qual me recordo esteve relacionada à falta de recursos humanos que vivi na gestão dessa escola de Educação Infantil. A escola atendia a alunos do berçário à etapa 2 (dois), em período integral, das 7h às 18h30min, inclusive no período de férias em julho. Devido à reclamação feita na Ouvidoria, por uma mãe de aluno, necessitei justificar à própria SME o motivo de a escola não contar com funcionários suficientes no período de férias em julho para atender telefone e portaria em horários diversos das entradas e saídas de alunos. No dia seguinte à reclamação da mãe, a Diretora do Departamento de Supervisão de Ensino compareceu à escola para contar quantos funcionários estavam trabalhando. Fiquei inconformada! A prioridade dos poucos funcionários que estavam trabalhando em julho era cuidar das crianças! O quadro de funcionários da escola é elaborado e mantido pela SME. E eu, diretora da escola, tive que me justificar e poderia ser responsabilizada por uma falha do macrossistema, a falta de recursos humanos para o adequado funcionamento da escola.

Com essa experiência, “aprendi o valor e a importância da raiva”, conforme li em Freire (2021, p. 105). Decidi, então, buscar outra forma de dar sentido à minha vida profissional, encontrar outros caminhos que se alinhassem às minhas concepções de educação. Precisava buscar alternativas, encontrar pessoas que partilhassem dos mesmos sonhos sobre a Educação, de ser humano, de escola, de sociedade. Onde? Na universidade pública, onde imaginava que as ideias progressistas transitavam livremente.

A decisão de voltar à universidade me fez buscar por cursos de Mestrado em universidades públicas. Selecionei alguns editais e comecei a escrever, no mesmo dia "da raiva", o pré-projeto de pesquisa. A raiva me fez me movimentar em busca de novos caminhos profissionais que fizessem sentido para mim, nos quais pudesse me sentir mais livre para resgatar minha humanidade e dignidade como educadora e gestora.

Diante do inconformismo com algumas questões do cotidiano da escola de Educação Infantil, inscrevi-me no processo de remoção e, em fevereiro de 2024, assumi a direção de uma escola de Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, acreditando que as dificuldades seriam mais amenas, pois tais escolas possuem um quadro de funcionários mais estável. Na verdade, o meu inconformismo não me fez desistir da escola, mas buscar unidades escolares com melhores estruturas de funcionamento, recursos humanos e condições de trabalho.

As esperanças resgatadas da minha juventude me levaram até o Mestrado. Em março de 2024, matriculei-me no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente, na linha Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. De acordo com o Plano de Carreira[3] do município de Araçatuba/SP, obtive a concessão de afastamento remunerado por dezoito meses para cursar a pós-graduação *stricto sensu,* assim pude me dedicar integralmente aos estudos e pesquisas acadêmicas.

É um sonho da juventude que realizo agora, com mais maturidade profissional, com a vontade e a responsabilidade de transformar a realidade, começando por mim, pelas transformações produzidas em minhas concepções educacionais que se refletirão em minha prática como gestora de escola pública.

1.5 Caminho inverso

Como mestranda, tinha o conhecimento dos passos que deveria seguir para elaborar os elementos da minha pesquisa, a saber: o problema, a questão norteadora e os objetivos. Como gestora, trazia comigo vários questionamentos sobre a minha prática na escola. Geralmente, a partir de um problema, o pesquisador define a pergunta que pretende responder com seu estudo.

[3] Lei Complementar nº 288/2022, dispõe sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação e dá outras providências. Art. 56, III - frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado na área da educação, com a finalidade fundamental de cursar as disciplinas obrigatórias e ou créditos obrigatórios do curso de pós-graduação stricto sensu, no qual esteja devidamente matriculado pelo prazo máximo de 18 (dezoito) meses.

No meu caso, foi a partir de vários questionamentos que consegui visualizar o problema da minha pesquisa e definir a questão norteadora. Assim, percorri o caminho inverso, pois parti das muitas perguntas que me inquietavam e cheguei ao problema.

Em uma de nossas conversas iniciais, o meu orientador me perguntou quais eram as minhas inquietações, o que me afligia na minha prática como gestora que me despertava não só a necessidade, mas principalmente o desejo de pesquisar. Ele queria saber quais eram as perguntas que eu me fazia e qual seria o problema que me incomodava, que me motivara a fazer o Mestrado e realizar uma pesquisa.

Em um primeiro momento, o problema não se apresentou a mim de forma clara, mas as perguntas eram muitas. Comecei a listar meus constantes questionamentos com o propósito de que me levassem a enxergar o problema que estava escondido por trás deles.

A questão da falta de autonomia da equipe gestora me incomodava, não tínhamos liberdade, nem tempo para nos dedicarmos ao pedagógico, só executávamos. Buscávamos dar conta de demandas administrativas, técnicas, burocráticas, cumprindo prazos e buscando atingir metas em avaliações externas, sem conseguir refletir e decidir sobre o que, de fato, significava para nós atingir uma meta - muitas vezes desconectada da realidade de nossos alunos. Tinha a sensação de que a escola estava muito parecida com uma empresa e que a sua finalidade, ou seja, a sua essência pedagógica, estava sendo esquecida por nós, membros da equipe gestora.

Nós, profissionais da educação (diretoras, coordenadores e professores), sabemos o que é autonomia pedagógica? Nós a colocamos em prática no cotidiano escolar ou estamos limitados para realizá-la? Os profissionais da Educação que contam com décadas de tempo de serviço e experiências desenvolvem práticas e saberes próprios da docência, possuem uma bagagem, um conhecimento construído “no” e “sobre” o dia a dia da escola. Então, por que não nos posicionamos, não falamos, não exercemos nosso poder como profissionais da educação? Quais seriam os progressivos graus de autonomia que os sistemas de ensino públicos devem permitir às escolas, de acordo com o artigo 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)?

Por outro lado, outros profissionais que não pertencem à área da Educação opinam e sugerem “receitas” com a pretensão de nos ensinar o que é melhor e como deveríamos agir. Tais profissionais, por vezes, chegam a criticar negativamente, de forma muito pejorativa, o trabalho desenvolvido nas escolas públicas. Por quê? Existe uma causa orquestrada para a disseminação desses comentários? Quem deu voz a eles e o poder de afirmar como deve ser o processo educativo? Será que foi o silêncio dos profissionais da Educação? Do que temos

medo? Há falta de conhecimento/formação de nossa parte? Há um poder, uma hierarquia que nos cala diante do dito sistema educacional e que nos paralisa?

A questão da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial foi outro desafio que enfrentei nas escolas públicas em que trabalhei. Confesso que não a compreendia direito. Entendia a obrigatoriedade legal, mas desconhecia a base filosófica e pedagógica que a amparava. Como diretora, vivia as dificuldades de incluir os alunos considerados com deficiência na escola pública. Dificuldades diversas, a começar pela falta de formação para a educação inclusiva. A ausência de professor do AEE com jornada completa na escola também dificultava nosso trabalho, pois quando havia matrículas de alunos atendidos por esse serviço, um professor com sede em outra escola comparecia uma ou duas vezes na semana só para atendê-los; consequentemente, o professor da sala de aula comum não recebia orientações do professor do AEE. E, nesse desamparo, agíamos como era possível dentro das nossas capacidades e concepções. Em uma palavra, caminhávamos no escuro.

Como gestora, me responsabilizava por esse contexto escolar e me perguntava: será que uma diretora de escola é realmente um preposto do Estado, conforme afirmou Paro (2012)? A administração escolar está se pautando nas técnicas do mercado capitalista em busca de uma eficiência mensurável da Educação? Seria de fato inclusivo classificar e avaliar a aprendizagem dos alunos pelo seu desempenho em uma prova específica a partir de metas predefinidas sem a consideração da realidade escolar e da singularidade de cada um? Estaria correto, com base no índice apurado nas avaliações externas, classificar o trabalho de todos os profissionais dessa escola, conferindo prêmios? Será que, de fato, essa realidade educacional corresponde ao que esperávamos que acontecesse no ano de 2026, passado um quarto do século XXI? Por que a escola atual continua reproduzindo padrões arbitrariamente definidos pela ideologia dominante e excluindo aqueles que não se encaixam? Uma escola mais humana, inclusiva e acolhedora é possível dentro desse sistema educacional cooptado pela lógica empresarial?

Diante de tantas perguntas, relembrando as situações vividas como diretora de escola pública municipal, percebi que as questões da autonomia pedagógica e da educação inclusiva eram os pontos que me inquietavam na minha prática como gestora. Compreendi que necessitava estudá-los e aprofundá-los no Mestrado.

Durante o meu processo de reflexão sobre essas questões, recorria ao meu orientador para esclarecer minhas dúvidas. Fomos conversando e tecendo ideias até chegarmos, juntos, à definição do problema e da questão norteadora que, ao mesmo tempo, atendessem às minhas

inquietações e estivessem em consonância com o objetivo da pesquisa "maior" desenvolvida por ele.

Assim, em nossas negociações, chegamos ao seguinte problema: a falta de autonomia pedagógica que, de um modo geral, afeta as equipes gestoras das escolas diante dos desafios da educação inclusiva e perante as orientações da Secretaria Municipal de Educação - SME/Seduc[4].

Partindo desse problema, surgiu a seguinte questão norteadora da pesquisa: Quais são as concepções e as práticas da equipe gestora de uma escola do município de Presidente Prudente/SP quanto à sua autonomia pedagógica diante das demandas relacionadas à educação inclusiva?

Na próxima narrativa, trarei os objetivos que definimos a partir dessa pergunta.

1.6 Meus objetivos com a pesquisa

Com a intenção de responder à pergunta norteadora, passei a refletir sobre o processo que percorri e qual poderia ser o objetivo geral da pesquisa. Confesso que me sentia perdida, apesar de ter frequentado as aulas de Metodologia e estudado as etapas que uma pesquisa deveria conter. Sentia-me insegura e não conseguia formular os objetivos.

Conversando com meu orientador, ele me forneceu o seu projeto de pesquisa trienal, ou seja, o projeto que ele havia escrito para a realização da pesquisa à qual a minha estaria vinculada. Ao lê-lo, pude compreender melhor as etapas de uma pesquisa e associar os objetivos do meu estudo ao dele. Em nossas conversas, em nossas negociações, concordamos que a minha pesquisa direcionar-se-ia a analisar as concepções e práticas da equipe gestora quanto a sua autonomia pedagógica diante das demandas relacionadas à educação inclusiva. Esse seria o objetivo geral.

Definido o objetivo geral, percebi que ele era complexo e que, para alcançá-lo, necessitaria pensar em cada passo que desenvolveria durante a pesquisa. Foi assim que consegui, após muita reflexão e rascunhos, definir os objetivos específicos da minha pesquisa. Após a qualificação, considerando as colaborações da banca examinadora, readequamos os objetivos específicos, que passaram a ser: a) identificar e analisar a concepção de autonomia pedagógica da equipe gestora; b) identificar e analisar a concepção de educação inclusiva da equipe gestora; c) verificar, a partir do que foi definido pelas participantes como autonomia pedagógica para a educação inclusiva, se a equipe gestora realiza ações a fim de superar uma

[4] Seduc, sigla utilizada em Presidente Prudente para referir-se à Secretaria Municipal de Educação.

possível falta de autonomia.

A escola onde realizei a pesquisa de campo é a mesma na qual meu orientador desenvolveu sua pesquisa. Ambas as pesquisas foram desenvolvidas concomitantemente, registradas sob o mesmo número CAAE. Importante consignar que a equipe gestora era composta pela diretora, duas vice-diretoras e uma orientadora pedagógica[5], que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.7 Conhecendo algumas dissertações sobre o assunto

Nas tradicionais pesquisas acadêmicas, costuma-se apresentar um tópico referente ao levantamento bibliográfico, no qual o pesquisador apresenta um rol extenso, inclusive com dados tabulados, sobre as teses e dissertações que contenham as mesmas palavras-chave de seu trabalho.

Conversei com meu orientador a respeito dessa questão e pedi sugestões de como proceder em relação à pesquisa bibliográfica em uma dissertação pautada na Pesquisa Narrativa. Ele me explicou que, na Pesquisa Narrativa, a busca por trabalhos bibliográficos não necessariamente tem por finalidade fazer um levantamento de todos os estudos publicados sobre o tema, mas selecionar os que poderiam contribuir com minha proposta, considerando os diferentes tipos de análise e as abordagens decorrentes dos estudos realizados na área da Educação, com seres humanos, que, naturalmente, apresentam resultados diversos devido à singularidade humana dos pesquisadores e participantes de cada pesquisa.

Esclarecida e apoiada nessa premissa, reportei-me ao repositório acadêmico da Unesp e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de conhecer trabalhos acadêmicos em nível de Mestrado produzidos em universidades públicas cujos temas se assemelhassem ao de minha proposta. Meu interesse foi conhecer como outros pesquisadores abordaram temáticas semelhantes à da pesquisa que pretendia desenvolver, bem como encontrar possíveis contribuições ao meu estudo.

Assim, elegi alguns critérios para direcionar minha busca, quais sejam: a) apenas trabalhos desenvolvidos no Mestrado, ou seja, dissertações, pois coincidiam com o nível de estudo que desenvolvia; b) pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, de 2020 a 2025; c) investigações realizadas em instituições públicas de Ensino Superior; d) estudos publicados no portal de Teses e Dissertações da CAPES e no repositório institucional da Unesp; e)

[5] De acordo com a Lei Complementar nº 79/99, art. 9º, inciso V, alínea "a", o Orientador Pedagógico tem como campo de atuação as Unidades de Educação Municipal de Presidente Prudente.

dissertações com as seguintes palavras-chave: autonomia pedagógica, educação inclusiva, equipe gestora, narrativas.

Dentre os trabalhos que encontrei, selecionei alguns que comporiam uma boa discussão com a minha pesquisa que, por sua vez, ainda estava em seu desenho inicial.

A dissertação de Mestrado de Ulloffo (2023), intitulada *Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP*, teve como objetivo geral investigar como ocorre a experiência de trabalho e as condições (sociais e materiais) da equipe de gestão escolar que atua em escolas inseridas no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. O delineamento metodológico pautou-se na abordagem qualitativa, sob a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. A organização, o tratamento, a análise e a interpretação do *corpus* foi orientada pela análise interpretativa-compreensiva.

De acordo com os resultados da pesquisa de Ulloffo (2023), a permanência dos gestores nas escolas do PEI está relacionada às questões de trabalho, ou seja, à remuneração, infraestrutura e ambientes melhores de trabalho do que as demais escolas que não têm o programa implantado. Como gestora, concordo que a permanência em uma escola depende de melhores condições de trabalho, incluindo melhor remuneração e infraestrutura. Foi justamente a busca por melhores condições de trabalho que me levou à remoção do meu cargo de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental que apresenta melhor infraestrutura e quadro de funcionários mais completo e estável.

O trabalho defendido por Eça (2022), com o título *Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para a construção da autonomia,* investigou os desafios e implicações para construção da autonomia no contexto das unidades escolares no âmbito do município de Ibirataia-Bahia, assim como as políticas públicas educacionais que orientam o processo democrático. A investigação se organizou em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, numa perspectiva crítica. Segundo Eça (2022), as análises das narrativas revelaram que as participações dos integrantes da escola se dão de maneira fragmentada e descontextualizada. Constatou-se um distanciamento por parte dos pais dos alunos ou responsáveis na tomada de decisões, voltada para a naturalização de uma gestão tradicional, burocrática e centralizadora. A autonomia da gestão nas unidades escolares pesquisadas é dividida entre o administrativo e o financeiro. O planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico seguem de maneira verticalizada, limitada ao cumprimento das normas previstas na legislação.

Eça (2022) me levou à reflexão sobre a questão da autonomia da gestão fracionada entre

o administrativo e o financeiro. Em relação ao trabalho pedagógico, este é verticalizado, limitado ao cumprimento das normas, levando-me a concluir sobre a inexistência de autonomia pedagógica, nesse caso.

Em seu trabalho intitulado *Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares*, Silva (2022) apresentou como objetivo de pesquisa a análise dos saberes dos diretores de escolas em relação à gestão democrática e colaborativa. O embasamento teórico pautou-se na teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000). A pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória, desenvolveu-se a partir da análise dos dizeres e das atividades reflexivas realizadas pelos diretores escolares. Silva (2022) concluiu que houve dificuldade dos diretores pesquisados em trazer definições e ações sobre os colegiados da escola, sendo que suas afirmações foram contraditórias, elegendo os colegiados ora como um "braço direito", ora como um espaço burocrático de ações que "ninguém quer participar". Assim, propõe que é a partir da posição social subjetiva do diretor de escola que sua gestão se torna democrática. Entendo que, quando o diretor de escola dificulta a efetivação da gestão democrática participativa, apesar de os demais sujeitos da escola fazerem parte dos colegiados, não são participantes ativos. Produzem-se, assim, efeitos negativos pela passividade do grupo, o que traz limitações para as tomadas de decisões e resoluções frente aos desafios e dificuldades que a escola enfrenta em seu cotidiano.

A dissertação de Silva (2022) conseguiu retratar a realidade comum de muitas escolas, inclusive a da unidade em que trabalho atualmente. A gestão democrática é difícil de ser praticada no ambiente escolar e compartilho do entendimento de que depende da posição do(a) diretor(a) para enfrentar os desafios desta empreitada.

A dissertação de Muller (2021), intitulada I*mplementação da política de autonomia financeira das escolas públicas da rede municipal de ensino de Alvorada/RS* (Rio Grande do Sul)*,* teve como objetivo analisar como ocorre a implementação da política de autonomia financeira na rede municipal de ensino de Alvorada/RS e sua relação com a gestão democrática. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso em duas escolas da Rede Municipal de Alvorada. A coleta de dados se deu por meio de uma análise documental e de entrevistas semiestruturadas realizadas com conselheiros(as), agente financeiro das escolas e com contador(a) da SMED. Para realizar a análise da política, foi utilizada como principal ferramenta metodológica a abordagem do ciclo de políticas públicas. De acordo com Muller (2021), os dados da pesquisa demonstraram que a política de autonomia financeira atendeu necessidades importantes ao funcionamento escolar, porém não se mostrou uma política de

fortalecimento da participação da comunidade, uma vez que os membros dos conselhos, em sua grande maioria, apenas acatam as informações e deliberações que já foram tomadas anteriormente pela Direção, estando ainda muito distante de atender mais plenamente aos princípios da gestão democrática.

Muller (2021) aponta em seu trabalho que a gestão democrática, por meio da participação dos membros do Conselho de Escola, está distante da realidade das escolas pesquisadas, nas quais estes apenas acatam as decisões já tomadas pela Direção da escola. Infelizmente, essa é a realidade que encontrei nas escolas em que atuei como diretora. São poucos os responsáveis por estudantes (pais/mães) que se candidatam a participar do Conselho de Escola, por exemplo, a frequentar as reuniões e a se envolver nas ações escolares.

Azevedo (2020), em sua dissertação intitulada *Educação inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental,* abordou estudos relativos à Filosofia da Educação, com o objetivo de tratar o tema da deficiência e suas implicações no cenário educacional brasileiro. O tema desenvolvido reflete sobre o problema da inclusão como dispositivo de biopolítica, tendo como principal referencial teórico o filósofo francês Michel Foucault. De acordo com o pesquisador, retrógrados métodos de exclusão procuram modernizar a segregação, atualizados por novos dispositivos de inclusão. O saber-poder se espraia nesse espaço de sujeição e atua dentro da Educação como força da institucionalização. Na tentativa de diagnosticar essa problemática da inclusão, a filosofia da diferença do filósofo francês Gilles Deleuze aparece também como aporte teórico. Na dissertação, o pesquisador enveredou-se pela possibilidade de pensar a deficiência pela acontecimentalização foucaultiana, não mais por uma submissão à eficiência neoliberal, mas por uma imanência que parte da própria diferença e se faz resistência acontecimental.

Selecionei o estudo de Azevedo (2020) pelo fato de ele utilizar a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze como aporte teórico, pois o conceito de educação inclusiva que defendo nesta pesquisa está pautado na mesma corrente filosófica.

Tais trabalhos provocaram minha reflexão inclusive sobre o referencial teórico e os aspectos metodológicos de minha pesquisa. Entre aproximações e distanciamentos, encontrei dois pontos em meu estudo que divergem dos estudos que li.

O primeiro ponto que difere minha pesquisa dos estudos que aqui citei, é ser uma Pesquisa Narrativa, inspirada nas ideias de Clandinin e Connelly (2011). Uma Pesquisa Narrativa é diferente de uma pesquisa com narrativas, pois, além de utilizar narrativas como fonte de dados, a análise destes e a organização dos textos se dá por meio de narrativas

construídas pela própria pesquisadora. Em outras palavras, a produção de narrativas é o próprio modo de ser da Pesquisa Narrativa.

O segundo diferencial é o entendimento da educação inclusiva pautada no conceito de singularidade humana do filósofo Gilles Deleuze. Tal conceito é a questão de fundo dos estudos realizados por Mantoan e Lanuti (2018; 2021; 2022). A partir desse conceito fundante, outras ideias são estruturantes da pesquisa, como por exemplo o modelo social de interpretação da deficiência. Tal ideia avança em relação aos trabalhos em que a inclusão ainda é reduzida a uma mera inserção de pessoas consideradas com deficiência na escola comum.

A leitura desses estudos foi importante para que eu pudesse conhecer outros pontos de vista referentes aos temas que iria pesquisar e definir com mais exatidão qual seria o caminho que trilharia para desenvolver minha pesquisa e qual seria a sua contribuição para o cenário acadêmico e educacional.

1.8 Conceito de autonomia pedagógica da equipe gestora

Recordo-me de que, quando cheguei ao Mestrado, estava frustrada com o cotidiano escolar, porém muito motivada com a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos na área da Educação, especialmente em me aprofundar nos temas gestão, autonomia e inclusão escolar. No segundo semestre de 2024, participei do Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (PAADES), na disciplina Organização e Gestão Escolar, em uma turma de Pedagogia do segundo ano da Unesp de Presidente Prudente. A disciplina foi ministrada pela professora Vanda Moreira Machado Lima. Ao participar das aulas e ler os textos sobre gestão escolar, fui me atualizando e refletindo sobre minha prática. Aquela disciplina foi muito importante para minha formação.

A participação nas aulas me fez perceber que minha prática estava distante dos princípios que norteavam a gestão democrática e, então, passei a me questionar sobre os motivos que me levavam a agir de forma tão técnica e burocrática. Dentre os motivos que encontrei, após reflexões oportunizadas pela professora Vanda, observei que o sistema educacional municipal ao qual estou vinculada supervaloriza os resultados em avaliações externas, exige o alcance de metas padronizadas e pauta a organização do trabalho pedagógico nos índices de desempenho dos estudantes. Para tanto, há a expedição de um excesso de normatização técnica, gerando muita demanda burocrática, em detrimento da função pedagógica. Aliada a essa difícil realidade, há a falta de recursos humanos, materiais e financeiros adequados ao funcionamento escolar.

Foi frustrante para mim reconhecer que estava exercendo a gestão da escola como "preposto do Estado", no caso, do poder público municipal, conforme Paro (2012) relata em seu livro "*Administração Escolar, introdução crítica"*. Intimamente, vivia em conflito entre a minha formação de educadora e o exercício da função predominantemente técnica da gestão escolar. Compreendi melhor esse conflito que vivenciava ao ler a referida obra de Paro (2012), na qual o autor descreve essa tensão interna experienciada diariamente pelo gestor escolar, entre o educador que é, dotado de desejos, concepções e a posição em que o Estado o coloca como mero executor de normas.

Devido à minha formação inicial no CEFAM e em Pedagogia, carregava o conceito de autonomia pedagógica pautado nas ideias de Freire em sua obra "*Pedagogia da Autonomia"* (2021), na qual o autor trata da autonomia na docência. Com base nesse conceito, entendia que a equipe gestora, devido à sua formação pedagógica, era igualmente detentora de liberdade para, junto com a equipe escolar, decidir sobre o projeto educacional da escola com a finalidade de atender às necessidades reais dos estudantes, com base nos princípios constitucionais e da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Brasil, 1996).

Como Mestranda, busquei conhecer conceitos de autonomia pedagógica nas obras de autores da área da gestão escolar como Paro, Libâneo e Lercher. Utilizei os textos disponibilizados na disciplina do PAADES, Organização e Gestão Escolar, bem como a bibliografia sugerida por ocasião do exame de qualificação.

Segundo Libâneo *et al.* (2012), a escola possui três esferas de autonomia, ou seja: administrativa, financeira e pedagógica. Nesta pesquisa, foco na autonomia pedagógica que, segundo o autor, é a capacidade de a equipe escolar decidir sobre o seu projeto educativo, sobre as atividades e as práticas didáticas integrantes do mesmo. Já Paro (2012) refere-se à autonomia como a capacidade da comunidade escolar de tomar decisões sobre a própria gestão por meio de um trabalho democrático. Lercher (2009), por sua vez, esclarece o entendimento do legislador quanto aos progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira estipulados no artigo 15, da LDBEN (Brasil, 1996): "Aqui, o entendimento orienta-se no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo dado, mas construído a partir de sua identidade e história" (Lercher, 2009, p. 44).

Em relação às ideias apresentadas pelos três autores supracitados, penso que a autonomia pedagógica seja a capacidade de a equipe escolar decidir, de forma coletiva e democrática, sobre: seu projeto político-pedagógico (PPP), suas práticas didático-pedagógicas (modos de planejar as aulas, ensinar, avaliar a aprendizagem, pensar a acessibilidade etc.); e

decidir a composição e modos de trabalho da gestão escolar de acordo com sua história e identidade. Trata-se de uma ação coletiva, democrática e específica para cada unidade escolar, com vistas às especificidades de cada escola.

Um aspecto da autonomia pedagógica da gestão escolar a ser ressaltado, com base na expressão "progressivos graus de autonomia" do artigo 15 da LDBEN, é que se trata de uma autonomia relativa. Ou seja, uma autonomia que nunca será absoluta em virtude de a escola pública pertencer a um sistema de ensino (municipal ou estadual) e estar administrativa, financeira e pedagogicamente a este subordinado. Lercher (2009) sublinha essa característica relativa da autonomia pedagógica da gestão escolar ao comentar:

> Os 'graus de autonomia' correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecida pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos (Lercher, 2009, p. 44).

Libâneo *et al.* (2012, pp. 456-457) compartilham do mesmo entendimento de que a autonomia da escola pública é relativa, pois as unidades escolares "não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas e gestão públicas".

Refletindo sobre os conceitos expostos, entendo que a autonomia pedagógica da equipe gestora se constitui em um processo de construção coletiva de decisões pedagógicas com suas respectivas responsabilidades. Ainda com base em Libâneo *et al.* (2012, p. 457), *"*a autonomia precisa ser gerida, implicando corresponsabilidade consciente, partilhada e solidária de todos os membros da equipe escolar". Compreendo que a autonomia pedagógica da equipe gestora está intrinsecamente ligada à gestão democrática, à participação efetiva dos membros do Conselho de Escola, como órgão colegiado com poder de decisões coletivas.

Compartilho do entendimento de que a autonomia pedagógica da equipe gestora é conquistada pelo exercício da "gestão democrática do ensino público", princípio constitucional expresso no artigo 206 da Carta Magna (Brasil, 1988) e no artigo terceiro da LDBEN (Brasil, 1996).

Ainda buscando referenciais que me ajudassem a compreender melhor aquilo que já acreditava, encontrei no artigo "*Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática",* de Ângelo Souza (2009), o entendimento de que a simples existência dos Conselhos Escolares é um passo para a construção da autonomia da escola. Entretanto, a potencialidade democrática destes só é verificada no desenrolar das suas práticas efetivas.

No artigo, Souza aponta que os Conselhos de Escola, no geral, não exercem efetivamente sua função de decidir coletivamente sobre as questões escolares, sendo apenas um órgão formalmente constituído para validar atos técnicos e administrativos. Nessa época (2009), a composição de Conselhos de Escola não era obrigatória por lei; no município onde trabalho, estava prevista apenas no Regimento Interno das Escolas Municipais. Realmente, era apenas um órgão coletivo para formalizar atos técnicos e administrativos.

A obrigatoriedade da instituição dos Conselhos Escolares pelos respectivos sistemas e estabelecimentos de ensino foi instituída em 2023, por meio da Lei nº 14.644, que incluiu na LDBEN de 1996 os artigos 10, 11 e 12. Essa Lei, promulgada em 02 de agosto de 2023, é muito recente em nosso ordenamento jurídico e ainda não começou a produzir efeitos, mas, com certeza, é um importante reforço para alavancar as ações coletivas e democráticas das escolas e fortalecer o caminho para a construção da autonomia pedagógica da escola como caminho para a educação inclusiva.

Em que pese a relatividade da autonomia pedagógica da equipe gestora, o desafio deste estudo foi buscar nas escolas públicas, onde foi desenvolvida a pesquisa e na qual eu trabalho, um espaço de atuação para o exercício da gestão democrática na perspectiva da educação inclusiva.

1.9 Conceito de educação inclusiva

Quando entrei no Mestrado, a perspectiva da educação inclusiva era algo novo para mim. Minha concepção estava voltada à ideia de que inclusão era sinônimo de Educação Especial, pautada no conceito do modelo médico da deficiência. Nos momentos de orientação, passei a expor ao professor Lanuti as minhas inquietações com a falta de autonomia da equipe gestora para a inclusão. Em face disso, iniciei a leitura do livro "*A escola que queremos para todos"*, de autoria de Maria Teresa Eglér Mantoan e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti (2022), com o propósito de me apropriar do conceito de educação inclusiva.

A leitura do livro foi um marco na minha vida como profissional da Educação, um verdadeiro "divisor de águas". Apesar de estar há mais de trinta anos no serviço público educacional, sendo os últimos sete na gestão escolar, fiquei profundamente impactada com as concepções apresentadas no livro a respeito da educação inclusiva. O impacto foi tanto que fiquei um dia todo refletindo em como eu ainda não tinha uma percepção e uma prática voltada à ideia de que a inclusão só pode ser total, conforme descrito no livro, ou seja, que a inclusão diz respeito a todos os estudantes, sem distinções.

Questionei-me sobre o fato de eu ter cedido ao discurso ideológico da idealização de um perfil de pessoa, de bom gestor, de bom professor (como aquele que mais produz), e principalmente de bom aluno (como aquele que também produz e comprova o que aprendeu). Ou seja, aos modelos institucionalmente estabelecidos para servirem de métrica do padrão ideal, determinando as normas e o que é convencionalmente aceito (Mantoan; Lanuti, 2022).

Estava tão emaranhada nos padrões da representação dos alunos que eu também me martirizava por não atender aos padrões de uma boa gestora, conforme os critérios do sistema municipal do qual faço parte. Então, culpava-me e me julgava incompetente. Percebi que tal sensação de incapacidade me tirava a motivação para trabalhar, refletir e buscar alternativas para melhorar a minha realidade educacional, com base nos princípios em que acredito.

Ao mesmo tempo, vi-me como vítima de um sistema perverso cujo objetivo é exatamente determinar padrões ideais, que nunca serão atingidos, com a finalidade de desumanizar-nos, infelizmente. Aliás, todos nós, profissionais da educação no contexto atual, somos vítimas desse sistema predatório. A leitura do referido livro fez-me compreender o modo como essa lógica da padronização exclui alunos e professores. Segundo os autores, o "jogo perverso e excludente da representação" é movimentado de acordo com três regras, são elas:

> 1. A definição de normalidade com base no que é convencionalmente aceito e, portanto, tido como regular.
> 2. A comparação entre as pessoas e sua classificação, regida por uma lógica hierárquica e binária, que opera na oposição.
> 3. A fixação de uma identidade – o que costumamos denominar, também, por rótulo ou estigma (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 26).

Tais regras impedem que a inclusão aconteça nas escolas. Essas regras estão tão presentes no cotidiano pedagógico, que nos fazem acreditar ser possível definir o aluno "normal" e, em contrapartida, o "especial". A comparação entre o desempenho escolar dos alunos, classificando-os de acordo com a nota obtida nas provas e a fixação de identidades, rótulos, estigmas, são consequências dessa regra que representa e inferioriza determinadas pessoas. Reproduzimos essas regras igualmente entre os profissionais da educação, quando diferenciamos o gestor cuja escola atingiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) daquele que não conseguiu; quando comparamos os professores cujos alunos tiveram bom ou mau desempenho nas avaliações externas. Caímos na armadilha de justificar o desempenho insatisfatório dos professores e alunos, pois os responsáveis pelo fracasso do desempenho preestabelecido são os gestores, ou os professores, ou os alunos, nunca o sistema.

O “jogo perverso da representação” pode ser revertido por meio dos três atributos centrais da inclusão apresentados por González (2026), a saber: reconhecimento, emancipação e visibilidade. Segundo o autor, a educação inclusiva, por meio dos seus atributos, busca recuperar seu potencial para visibilizar o que foi social e historicamente condenado a não existir, a não ser visto, a não ser reconhecido.

Outro ponto muito significativo para mim foi conhecer o conceito de modelo social de deficiência, instituído no Reino Unido entre as décadas de 1960 e 1970. Sim, não sabia que esse modo de interpretar a deficiência existia, pois, na realidade educacional em que atuo, as resoluções da SME e todos os procedimentos para inclusão de alunos seguiam o modelo médico da deficiência, em outras palavras, era exigido o laudo médico para que o aluno fosse matriculado no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pudesse ser disponibilizado um acompanhante escolar, após parecer favorável da equipe multidisciplinar da SME.

A existência dessa realidade educacional que tenho vivenciado, baseada no modelo médico da deficiência, também ocorre na maioria das escolas quando “centra a deficiência no corpo do indivíduo que passa a ser reconhecido exclusiva e inteiramente por essa característica”, afirmada por um laudo médico, conforme apontado por Mantoan e Lanuti (2022, p. 33).

A concepção médica da deficiência é um entrave à inclusão escolar, conforme nos esclarecem Mantoan e Lanuti (2022):

> Ela adentra facilmente às escolas e influencia diretamente o modo como os professores atribuem, a certos alunos, a incapacidade de aprender como os demais colegas. Tais atribuições são devidas a laudos, relatórios e demais prescrições que induzem os professores a pensar que não estão preparados para ensinar os estudantes assim considerados. A concepção médica faz com que os alunos considerados com deficiência sejam acolhidos e identificados a partir de uma identidade fixada, que se opõe à identidade atribuída aos demais estudantes (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 33).

A concepção médica da deficiência me faz lembrar de quando trabalhei em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2000 e 2002, pois havia uma classe de Educação Especial no período da manhã e outra no período da tarde. Uma sala só para atender os alunos com laudos, eles não estavam incluídos nas demais turmas da escola conforme suas faixas etárias, estudavam em uma turma separada, denominada “Classe Especial”. Segundo os autores, no período de integração os alunos “estudavam em classes especiais nas escolas comuns, para que ficasse bem demarcada a diferença que existia entre eles e os demais

estudantes" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 27).

Penso que a existência das classes especiais dentro das escolas públicas, no passado educacional, foi um dos fatores que contribuíram para as dificuldades atuais de entendimento em relação à concepção de inclusão como algo que se refere a todos.

A falta de compreensão sobre o que é a deficiência e sobre o fato de a inclusão não se resumir à mera inserção de alunos considerados com deficiência na escola comum faz com que as equipes gestora e docente se sintam incapazes de decidir sobre o que fazer para solucionar os desafios que a inclusão impõe à escola. As equipes se sentem, assim, de "mãos atadas" e aceitam passivamente o papel de executoras de ordens impostas "de cima para baixo". Mais uma vez, fui percebendo a relação entre a autonomia pedagógica e a inclusão.

Além da falta de autonomia pedagógica, outro fator que dificulta a inclusão é a falta de formação continuada para a educação inclusiva que aborde o conceito do modelo social da deficiência. Segundo esse modelo, "a deficiência é resultado da interação de um indivíduo com barreiras do ambiente que impedem o seu acesso à informação, ao lazer, ao trabalho, à educação e outros" (Mantoan; Lanuti, 2022, pp. 34-35). Essas barreiras podem ser físicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas, de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007). Entretanto, o modelo social da deficiência não é divulgado às unidades escolares nem adotado pela maior parte dos sistemas de ensino, pois isso exigiria mudanças estruturais em suas bases, como, por exemplo, "assumir que todo e qualquer impedimento deve ser deslocado da pessoa para o meio" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35). Com a leitura do livro, apropriei-me da concepção de interpretação da deficiência de acordo com o modelo social. Passei a ter uma nova perspectiva sobre a deficiência e sobre uma escola inclusiva.

Dando continuidade à minha formação em educação inclusiva, no primeiro semestre de 2025, inscrevi-me no Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (PAADES), na Disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, ministrada pelo professor Lanuti aos estudantes matriculados no segundo ano do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente. Com o mesmo objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre a inclusão, cursei a disciplina *Escola para todos – fundamentos e práticas da inclusão*, ministrada pelo professor Lanuti no PPGEdu da UNESP. Assim, frequentando as aulas do PAADES e as da disciplina do Mestrado, fui tendo contato com aspectos teórico-filosóficos que embasam a educação inclusiva. Foram momentos riquíssimos de aprendizagens, quebra de paradigmas, abertura para novos conhecimentos e elaboração de perspectivas diferentes de sociedade, de

educação, de escola e de gestão.

Entendi que a base de uma escola inclusiva está no conceito da "diferença em si", conforme defendida pelo filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze. Para esse autor, a "diferença em si" diz respeito à singularidade, à particularidade de cada um de nós, e mais, à capacidade de nos diferenciarmos ilimitadamente. É algo próprio de cada ser, é instável, fluida, sempre se atualizando, escapa a toda forma de representação, pois não é uma construção social. É sinônimo de singularidade como particularidade de cada ser humano, afinal somos unívocos e irrepetíveis (Mantoan; Lanuti, 2022).

A ideia de diferença em si está relacionada à escola inclusiva, na qual todos compartilham conhecimentos, sem hierarquização de saberes e são acolhidos incondicionalmente, na mesma linha de entendimento apresentada por Mantoan e Lanuti (2022):

> Uma educação para todos celebra a singularidade de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudante e classificá-los e ordená-los (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 30-31).

Assim, compreendi que a autonomia pedagógica da equipe gestora de uma escola pública na perspectiva da educação inclusiva deve estar aliada ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino com a efetiva atuação do Conselho de Escola, pautada nos princípios constitucionais do ensino. Trata-se, como Lercher (2009) afirma, da construção de um processo dinâmico de decisões coletivas apoiadas na atuação do Conselho de Escola. Para isso, é necessário que a gestão incentive e valorize as decisões coletivas, ouvindo cada segmento e buscando juntos uma decisão responsavelmente solidária para a organização e o funcionamento de uma escola inclusiva, ou seja, para todos. Dessa forma, as decisões coletivas irão construindo a autonomia pedagógica da equipe gestora na perspectiva da educação inclusiva, fortalecendo a prática da democracia no ambiente escolar, com vistas à formação de cidadãos que promoverão o avanço para uma sociedade inclusiva de todos os seres humanos.

As análises dos dados desta pesquisa foram realizadas com base nas concepções acima expostas de autonomia pedagógica da equipe gestora, construída por meio de uma gestão democrática e de educação inclusiva fundamentada no conceito de singularidade humana e no modelo social da deficiência.

Considero que desenvolver uma Pesquisa Narrativa com a equipe gestora de uma escola, sobre o tema da autonomia pedagógica para a educação inclusiva, é uma possibilidade de

compreender a realidade da gestão escolar, seus desafios e suas possibilidades de ação dentro de um sistema educacional que funciona sob a lógica de exclusão.

Após construir esse entendimento sobre autonomia pedagógica e inclusão escolar, chegou o momento de ir à escola. A seguir, trago minhas experiências a partir da entrada no campo de pesquisa, a escola.

2 IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Neste segundo conjunto de narrativas, relato minha entrada no campo de pesquisa: uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP, cuja equipe gestora, composta por uma diretora, duas vice-diretoras e uma orientadora pedagógica, colaborou com este estudo. Inicio com a negociação da ida à escola e o processo de construção das perguntas para as entrevistas narrativas. Em seguida, narro minhas primeiras impressões ao chegar à escola e apresento o perfil das participantes colaboradoras.

Na sequência, relato a necessidade de "recalcular a rota" da pesquisa, quando as entrevistas narrativas individuais não trouxeram à tona os temas centrais do estudo, o que me levou a optar pelas rodas de conversa como meio de produção dos dados. Por fim, descrevo a fase de transição da escrita dos "textos de campo" para os "textos de pesquisa" (Clandinin; Connelly, 2011), etapa em que os dados produzidos começaram a ganhar sentido à luz das minhas experiências e do referencial teórico assumido.

2.1 Negociando a ida à escola

No dia 17 de março de 2025, o meu orientador compareceu à escola municipal na qual realizava sua pesquisa com toda a equipe: professores de sala comum, do AEE, agentes de apoio e equipe gestora. Tal escola se localiza na cidade de Presidente Prudente/SP. Iniciavam-se os encontros de formação que faziam parte de sua pesquisa institucional à qual minha pesquisa se vinculou. Os três encontros foram programados para ocorrer no período da manhã, às 10 horas, e no período da tarde, às 13 horas, durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e tiveram como objetivo compreender as concepções e práticas daquela equipe escolar, a partir da perspectiva da educação inclusiva.

No primeiro encontro, as professoras expuseram diferentes dificuldades existentes no contexto escolar que as impediam de efetivar uma educação inclusiva. Dentre estas, foi citada a falta de autonomia da escola e da equipe gestora. Percebendo a falta de autonomia relatada no primeiro encontro formativo e considerando a importância das ações da gestão para implementar uma educação inclusiva, compareci à unidade escolar para produzir os dados da minha pesquisa.

No dia 24 de março de 2025, de maneira informal, via WhatsApp, ele entrou em contato com a diretora da escola para que ela agendasse um dia e horário para conversarmos a respeito do tema que havia sido tão presente no encontro formativo. A diretora da escola prontamente respondeu que poderia me atender no dia 27 de março, no período da tarde, a partir das quinze

horas.

Essa foi a primeira negociação para que minha pesquisa tivesse início, com a entrada no campo de pesquisa da escola. Como li em Lanuti (2019, p. 47), em uma Pesquisa Narrativa é possível "uma negociação de propósitos entre um pesquisador e seus sujeitos", com a finalidade de permitir que uma relação de colaboração possa surgir entre ambos. Com base nessa ideia, atribuí o título a esse tópico como "negociando a ida à escola" – uma tradução desse movimento de permitir que as participantes se sentissem à vontade para colaborar com a pesquisa, por esse motivo também me refiro a elas como participantes colaboradoras, pois sem elas não poderia ter concluído meu estudo.

2.2 Como construí as perguntas para a entrevista narrativa

Movida pelo desejo de produzir uma pesquisa que contemplasse e valorizasse a minha experiência, permitindo-me analisar elementos objetivos e subjetivos que compõem o trabalho da equipe gestora de uma escola pública municipal, escolhi o método narrativo para realizar esta pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 48), "o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais" e, por isso, as narrativas nesta pesquisa não são mera fonte de coleta de dados, mas são o próprio modo que encontrei de fazer a pesquisa.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Clandinin e Connelly (2011), Muylaert *et al.* (2014) afirmam que a narrativa tem a característica de sensibilizar e fazer um pesquisador assimilar as experiências narradas de acordo com as suas próprias, abrindo-se a diversas possibilidades interpretativas, uma interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências passadas de ambos.

O método narrativo proporcionou a composição de um trabalho analítico-interpretativo, pelo qual encontrei sentidos ao expressar as minhas experiências e as das participantes colaboradoras, considerando o contexto, o tempo, a produção dos dados e os objetivos da pesquisa. Por esse método, as experiências passadas interferiram nos relatos da equipe gestora no tempo presente e as análises da pesquisadora também receberam influências de suas experiências profissionais anteriores.

Como meio de produção de dados, inicialmente, busquei desenvolver entrevistas narrativas com cada membro da equipe gestora. Com a finalidade de me apropriar desse instrumento, estudei o artigo *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa* (Muylaert *et al.,* 2014). Entendi que as entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas que buscam aprofundar aspectos específicos. A partir das entrevistas narrativas,

emergem histórias de vida dos participantes e histórias entrecruzadas no contexto da pesquisa.

Visando aprofundar meu entendimento, consultei a tese de Rocha (2021) para compreender melhor como se dá a realização de entrevistas narrativas. O primeiro passo é a elaboração da questão aberta, gerativa da entrevista narrativa. A autora descreve a apresentação da questão narrativa às participantes como momento inicial e norteador do processo narrativo.

A princípio, planejei dois encontros, nos quais seriam realizadas entrevistas narrativas, individualmente, com cada membro da equipe gestora. A partir dos objetivos específicos, elaborei duas questões disparadoras: poderia me contar um pouco sobre você e sua história como diretora de escola (vice-diretora ou orientadora pedagógica), bem como suas experiências escolares em relação à autonomia pedagógica? Você teria alguma experiência referente à educação inclusiva que foi significativa, que a marcou de forma positiva ou negativa, que gostaria de compartilhar?

O processo de elaboração dessas perguntas foi desafiador, pois as questões deveriam ser elaboradas de modo que as participantes colaboradoras se sentissem à vontade para narrar suas concepções e experiências sobre cada tema. Eu ainda não as conhecia, seria o nosso primeiro contato presencial.

Minha expectativa era de que elas respondessem com detalhes e com exemplos práticos às questões que elaborei. Como li no artigo sobre entrevistas narrativas, "os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos" (Muylaert *et al*., 2014, p. 195). Considerava que as narrativas trariam os elementos essenciais para minha pesquisa que não constavam nas obras acadêmicas, frutos da experiência humana no contexto particular dessa escola. Afinal, as políticas públicas educacionais são colocadas em prática pelos seres humanos que as desempenham.

2.3 Uma estranha na escola

Como pesquisadora narrativa, adentrei o campo de pesquisa no dia 27 de março de 2025, a partir das quinze horas. Toquei a campainha, o portão eletrônico abriu e entrei no pátio da escola. Era o horário do recreio, as crianças estavam brincando. Falei com uma funcionária que estava no pátio e ela me levou à diretora, que estava no refeitório conversando com as merendeiras. Aguardei no corredor.

Era a primeira vez que eu iria realizar uma pesquisa de campo e, ainda, sozinha. Era um misto de sensações. Como mestranda, sentia-me insegura, era algo novo para mim, minha primeira experiência como pesquisadora. Como gestora, procurava me colocar no lugar das

participantes colaboradoras da pesquisa.

Aquela era uma escola estadual que foi municipalizada. Notei que a escola ocupa um quarteirão inteiro e é toda murada. O prédio escolar aparenta ser antigo pelas estruturas das portas, tamanho dos batentes, das janelas. A parte interna exibe uma pintura recente, já a da parte externa está bem desgastada pelo tempo. O prédio escolar possui rampa de acesso ao primeiro andar, onde ficam as salas de aula. Já as salas da ala administrativa ficam no piso térreo. Há uma quadra coberta, pátio coberto e um amplo refeitório. A escola é cercada por várias árvores grandes e antigas.

Enquanto aguardava, percebi que a diretora estava apreensiva, não sei se era pelo motivo pelo qual estava conversando com as funcionárias ou porque, além de toda a demanda escolar exaustiva, ainda iria me atender. Não sei, ela me pareceu cansada. Acredito que estava cansada mesmo, porque, mais tarde, ela comentou que, após assumir a direção, ficou mais agitada e me perguntou se comigo ocorreu o mesmo. Assenti que sim, pois só quem está nessa função sabe como é desgastante física, mental e emocionalmente.

Assim que ela terminou a conversa com as merendeiras, nos apresentamos e fomos à diretoria. A caminho da sala, fomos conversando no corredor e me lembro de ela ter me dito, acredito, em forma de desabafo ou já querendo antecipar o problema enfrentado cotidianamente, que a gestão dedica a maior parte do seu horário de trabalho para fazer ligações telefônicas aos professores, convidando-os para exercerem a função de acompanhantes escolares para os alunos do AEE que não possuem esse apoio. Geralmente, a gestão convida professores da própria escola para virem no período oposto, aqueles que possuem disponibilidade e interesse em realizar a substituição deste profissional. Esses professores são remunerados como se estivessem substituindo outro docente, em aulas eventuais. Dessa forma, somente podem exercer a função de acompanhantes por, no máximo, quinze dias, e depois são substituídos. Por esse motivo, há um constante rodízio entre os professores que exercem a função de acompanhantes, prejudicando o atendimento ao aluno acompanhado que necessita de vínculo com o profissional para se desenvolver. Isso dificulta a manutenção de rotinas e cuidados que contribuam para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Chegamos à sala da diretoria, onde uma das vice-diretoras estava trabalhando. Apresentei-me como diretora de uma escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de Araçatuba/SP, e mestranda em Educação. Na sala da diretoria havia três mesas de escritório, sendo uma da diretora e as outras duas, das vice-diretoras; havia também uma mesa-redonda pequena no meio, dois armários de aço, dois ventiladores e uma

lousa branca onde eram anotados os nomes dos alunos público da Educação Especial e seus respectivos acompanhantes. Naquele dia, a escola contava com 35 (trinta e cinco) alunos público-alvo da Educação Especial e apenas 6 (seis) acompanhantes escolares. A diretora e a vice-diretora me relataram que a procura diária por acompanhantes era a maior preocupação da gestão e que vinham se dedicando quase que exclusivamente a essa ação.

Ambas me perguntaram como era a Educação em Araçatuba/SP. Respondi que, pelo que eu havia entendido dos relatos feitos por colegas discentes do Mestrado e do Doutorado, a realidade é praticamente a mesma de Presidente Prudente/SP. Disse que "só muda o endereço", no caso, o município. Comentei que, em Araçatuba, a maioria das escolas passou por reformas estruturais e todas as salas de aula têm ar-condicionado, pois percebi que nessa escola não havia ar-condicionado nem na sala da diretoria, nem na sala de informática, nem nas salas de aula. Fiquei preocupada com as condições de trabalho da equipe, pois sei que Presidente Prudente é tão ou mais quente que Araçatuba. Também notei que o mobiliário administrativo não é novo, diferente de muitas escolas de Araçatuba.

Eu e a diretora nos sentamos e conversamos um pouco sobre o cotidiano escolar. A vice-diretora saiu para protocolar documentos na Seduc. Comentei brevemente com a diretora sobre a minha pesquisa, apresentei-lhe o problema e os objetivos do estudo e pedi autorização para gravar a entrevista e ela me concedeu. Iniciei a gravação e fiz a seguinte questão disparadora para que iniciássemos os diálogos: "Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como diretora de escola, bem como suas experiências escolares em relação à autonomia pedagógica".

A diretora começou a responder. Logo em seguida a segunda vice-diretora chegou. A diretora nos apresentou e propôs que fôssemos até à sala de informática, assim não seríamos interrompidas. Essa é uma situação que também ocorre comigo: a gestão ser interrompida constantemente em suas atividades, mesmo com a porta fechada quando está atendendo alguém.

Fomos para a sala de informática, que, no momento, estava sendo usada por uma professora. A diretora pediu que ela nos cedesse a sala por alguns minutos e continuamos a entrevista. Outro ponto em comum: a falta de uma sala para realizar um atendimento mais reservado na escola. Encerrei a entrevista com a Diretora e retornamos à diretoria, onde estava a vice-diretora.

Após produzir a narrativa com a Diretora, realizei a entrevista individualmente com cada vice-diretora. Saí da escola por volta das dezessete horas. Tive a impressão de que elas não estavam muito à vontade comigo para narrar, para contar suas experiências a uma pessoa

estranha que acabaram de conhecer. A análise dos dados produzidos naquele e nos demais encontros será apresentada no terceiro conjunto de narrativas, intitulado: Sentidos da experiência.

2.4 Perfil das participantes colaboradoras

Considero importante caracterizar as participantes colaboradoras, por meio de suas histórias profissionais, ainda que de forma breve, pois cada uma contribui com a constituição do campo de pesquisa dessa escola. Recordei-me do que escreveram Clandinin e Connelly (2011) a respeito do entremeio das dimensões do campo de pesquisa temporal, espacial, pessoal e social da pesquisadora e das participantes. Segundo os autores, quando o pesquisador narrativo entra no campo de pesquisa, ele se enxerga *no entremeio* das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social, ou seja, encontra-se no meio de um conjunto de histórias dele e das participantes colaboradoras da pesquisa.

A equipe gestora dessa escola é formada pela Diretora, duas Vice-diretoras e uma Orientadora Pedagógica. Ao final dos diálogos que tive com cada uma delas, perguntei como elas gostariam de ser identificadas na pesquisa. Todas optaram pelo nome fictício. A Diretora disse que eu poderia escolher qualquer nome. As vice-diretoras escolheram seus nomes fictícios, uma delas escolheu o nome "Olívia", por considerá-lo forte, e a outra, o nome "Ieda", mas não mencionou o motivo. A Orientadora Pedagógica escolheu o nome "Helena". Então, escolhi o nome "Aidê" para a Diretora por conter as mesmas letras do nome Ieda em outra posição. A partir de agora, passo a me referir a elas pelos seus nomes fictícios.

Aidê me relatou que possui treze anos de experiência na Educação, trabalhou como professora na Educação Infantil por dez anos e atua como Diretora de Escola há três anos. Possui formação em Pedagogia e, concomitantemente à docência, realizou estudos acadêmicos, tendo concluído o Mestrado em 2013 e o Doutorado em 2017. Sua trajetória acadêmica desde o curso de Pedagogia até o Doutorado foi realizada na Unesp de Presidente Prudente. Aidê conta que, por um bom tempo, caminhou por duas áreas – a Educação Infantil e o Ensino Superior – e que essa oportunidade contribuiu para formar a visão que possui hoje sobre Educação. Considera-se em início de carreira, pois conta com apenas três anos como Diretora de Escola, mas relata que já viveu algumas experiências que a fizeram pensar sobre a autonomia pedagógica.

Olívia atua há 25 anos na rede municipal de ensino. Formou-se no Magistério, em 1998, pelo CEFAM de Presidente Prudente, possui graduação em Letras (2002) e pós-graduação em

Gestão (2015), ambas pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), campus de Presidente Prudente. Trabalhou como professora, como orientadora pedagógica e, em 2021, assumiu a função de vice-diretora. Ela explicou que o cargo de vice-diretora é eletivo, não é concursado. Assim, ela permaneceu por três anos a partir de 2021, foi reeleita e o seu novo mandato irá até 2027. Então, Olívia possui quatro anos de experiência como vice-diretora nessa escola.

Ieda iniciou em 2024 como vice-diretora naquela escola. Concluiu o Magistério em 1998, no CEFAM, e se formou em Pedagogia, em 2003, pela Unesp de Presidente Prudente. Atuou na Orientação Pedagógica durante seis anos e como articuladora do Programa Cidade-Escola. Ela relatou que as funções dentro da unidade escolar são diferentes de suas experiências anteriores e que estava se adequando. Para ela, é um aprendizado. Comentou sobre o cargo de vice-diretor, que é eletivo e que passar pelo processo de eleição gera uma certa ansiedade.

Helena concluiu o CEFAM em 1997 e já em 1998 iniciou sua carreira em uma escola de Educação Especial de Presidente Prudente, onde trabalhou por seis anos. Em 2000, formou-se em Pedagogia pela Unoeste de Presidente Prudente. Trabalhou por seis anos na APAE e, em seguida, atuou, por três meses, como professora de uma classe especial em uma escola estadual. A partir de 2012, trabalhou como professora contratada na prefeitura de Presidente Prudente, sendo quatro anos na Educação Infantil e oito anos no Ensino Fundamental. Em março de 2025, foi nomeada Orientadora Pedagógica. Fez especialização em Educação Especial e tem vontade de fazer Mestrado.

2.5 Recalculando a rota

Quando adentrei o campo de pesquisa pela primeira vez, no dia 27 de março de 2025, acreditava que, ao fazer as questões às participantes, elas me relatariam suas experiências de forma narrativa, produzindo os dados que permitissem responder aos objetivos deste estudo. Entretanto, não foi exatamente assim que ocorreu.

No momento da entrevista, apenas a pergunta disparadora não foi suficiente para deixá-las à vontade para narrarem suas histórias. Por um rápido instante, tive a impressão de que eu era uma repórter que estava entrevistando uma desconhecida. E a gestora me respondia como se falasse com uma pessoa estranha que estava perguntando sobre a rotina da sua escola. Pensei: "Está parecendo aquelas entrevistas ensaiadas que vejo na televisão". Eu perguntava, ela respondia. Não havia uma interação, uma troca de experiências, um diálogo espontâneo. Acredito que essa sensação correspondia à realidade mesmo, afinal, tanto eu como a equipe gestora tivemos nosso primeiro contato naquele dia, poucos minutos antes de eu iniciar as

perguntas. Minhas impressões se justificavam pela brevidade das narrativas. A entrevista com Aidê durou doze minutos; com Olívia, oito minutos e com Ieda, cinco minutos.

Como li no livro de Clandinin e Connelly (2011), quando adentramos o campo de pesquisa narrativa, entramos em histórias de vidas que estão acontecendo no momento presente. A Pesquisa Narrativa acontece no entremeio das vidas das participantes colaboradoras em seus contextos, no caso, a escola. Confesso que, por alguns instantes, me senti como uma invasora que vai à escola fazer perguntas a fim de julgá-las. Fiquei confusa, pois não parecia que eu estava realizando uma Pesquisa Narrativa, conforme tinha lido a respeito.

Então, passei a refletir sobre o motivo desse fato. A entrevista narrativa ocorreu logo no primeiro encontro entre mim e as participantes, não houve a oportunidade de criarmos antecipadamente um vínculo, como aconteceu com Rocha (2021), porque precisei respeitar a ordem dos fatos em andamento, como as agendas da escola e o cronograma de execução previamente estabelecido para a pesquisa já em desenvolvimento à qual esta se vinculou.

Ao perceber que a pergunta disparadora não havia provocado o relato de histórias, busquei fazer intervenções com o intuito de que elas trouxessem à tona os temas imprescindíveis à pesquisa. Na entrevista narrativa não há a garantia de que certos temas sejam trazidos à tona porque quem tematiza o discurso é o entrevistado. Recordei-me do estudo que fiz do artigo escrito por Muylaert *et al.* (2014) sobre a construção prévia de vínculo entre a pesquisadora e a participante, permitindo à pesquisadora se desprender do papel de controlar o discurso da participante.

Confesso que fiquei apavorada quando constatei que a entrevista narrativa não havia ocorrido como eu havia idealizado, uma vez que não trouxe o resultado esperado. Fui conversar com o meu orientador sobre o ocorrido e ele me acalmou dizendo que a Pesquisa Narrativa é isso, é o reflexo da vida, das incertezas e que eu deveria relatar esse fato na minha dissertação, mesmo considerando que não deu certo, desmistificando o conceito de erro e apresentando-o como parte do processo que permitiu a reorganização das próximas etapas da pesquisa.

Encontrei na obra de Clandinin e Connelly (2011) o excerto que pareceu responder às minhas dúvidas: “a vida não pára, ela está sempre em movimento, sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 171). Assim, a própria dinâmica da pesquisa me levou a modificar o que foi inicialmente planejado. Com esse fenômeno, descobri a riqueza da Pesquisa Narrativa ao permitir que a natureza humana seja retratada, considerada, valorizada como etapa de pesquisa e de formação.

Com Helena foi diferente, pois naquele dia ela estava em uma formação na Seduc. Então, realizei a entrevista com ela no dia 29 de setembro de 2025, das 15h46min às 16h16min, após eu ter participado da formação que meu orientador ofereceu aos professores da escola nos horários de HTPC, às dez e às treze horas. A entrevista com Helena durou trinta minutos, acredito que tanto eu como ela estávamos mais à vontade, pois ambas já havíamos participado juntas da formação.

Recalculei a rota, junto com meu orientador, e elegemos outro instrumento de produção de dados que pudesse trazer mais segurança às participantes para narrarem suas experiências em conjunto: as rodas de conversa. Com esse movimento, compreendi que, enquanto pesquisadora narrativa, estou sujeita a experimentar mudanças, realizar negociações, reavaliações, procurando me manter flexível e aberta a um contexto que está sempre em transformação.

2.6 As rodas de conversa

Após termos escolhido a Roda de Conversa como a opção mais adequada para a produção dos dados, fui buscar informações sobre ela. Lendo o artigo de Moura e Lima (2014), compreendi que a conversa gera um ambiente propício para o diálogo, no qual as participantes podem se sentir à vontade para partilhar suas memórias e para escutar com atenção. Os autores explicam que "as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior" (Moura; Lima, 2014, p. 28).

Assim, da mesma forma que negociamos as datas e horários das entrevistas, entrei em contato com a diretora para agendarmos uma data em que toda a equipe gestora pudesse participar. Expliquei que, dessa vez, faria uma roda de conversa com todas elas. Consultei qual seria a preferência delas em relação ao local em que ocorreriam as rodas de conversa. A ideia foi saber se elas gostariam que as rodas de conversa ocorressem na própria escola ou em outro lugar diferente, fora do ambiente de trabalho. Elas preferiram realizar na própria escola.

Negociada a questão do local, a dificuldade foi encontrar uma data disponível devido às demandas do calendário escolar e das convocações da Seduc referentes às formações do Programa Alfabetiza Juntos[6] às quais a Orientadora Pedagógica precisava comparecer.

[6] Programa Alfabetiza Juntos SP, instituído pelo Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem promovido ações de formação continuada aos profissionais de educação da rede estadual e das redes municipais de ensino em parceria e com a colaboração da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME SP), Instituto Bem Comum, Instituto Natura, Fundação Lemann e Parceiros da Educação. O curso se desenvolverá na interface entre a gestão educacional e as práticas pedagógicas, buscando garantir o aprimoramento do desempenho dos estudantes no processo

Negociamos a primeira data para a realização das rodas de conversa: dia quinze de setembro de 2025, às onze horas. Compareci à escola no horário combinado e nos encontramos na sala da diretoria, à mesa-redonda. Levei um bolo com o propósito de tornar o momento mais informal, descontraído, acolhedor. Elas trouxeram o café, pedi autorização para iniciar a gravação e fomos conversando enquanto lanchávamos.

Percebi que tanto eu como elas ficamos mais à vontade naquele momento. Conversamos por trinta e dois minutos. Durante a conversa, às vezes saímos do tema, mas sempre o trazia novamente. Saí mais animada dessa produção de dados, foi melhor que as entrevistas individuais, mas sentia ainda que não tinha sido o suficiente. Então, negociei a realização de outra roda de conversa.

No mês de outubro não foi possível agendar uma data devido às férias da diretora; no mês de novembro, a gestão estava com muita demanda em relação à aplicação das provas externas e à correção delas. Enquanto pesquisadora, fiquei apreensiva, pois meu desejo era o de agendar o encontro com as participantes ainda no ano letivo de 2025. Como gestora, compreendo exatamente o excesso de demandas decorrentes da aplicação de avaliações externas, dentre outras, e contando com a generosa colaboração das participantes, negociamos a data para a realização da segunda roda de conversa para o dia dois de dezembro de 2025, às dez horas e trinta minutos.

Como fiz na primeira roda de conversa, levei um bolo e tomamos café. Iniciei a gravação e fomos conversando. Comecei a conversa expondo minha concepção de autonomia pedagógica e de inclusão e perguntei como elas entendiam esses temas. Percebi que elas estavam mais à vontade, houve uma reflexão das participantes sobre os temas em relação à primeira entrevista. Pude perceber por suas falas que estavam mais seguras, uma apoiava e completava o raciocínio da outra. A roda de conversa durou cinquenta e seis minutos.

Com a realização daqueles encontros, compreendi o que li no artigo de Moura e Lima: a roda de conversa é “uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão” (Moura; Lima, 2014, p. 25). Espero que tenha sido uma experiência enriquecedora para as participantes, assim como foi para mim, enquanto gestora e pesquisadora.

de alfabetização. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/alfabetiza-juntos-sp-1a-edicao-2025 acesso em 10/05/2026

2.7 A fase da transição dos “textos de campo” para o “texto da pesquisa”

Cada vez que saía do campo de pesquisa – a escola – recorria ao meu caderno de anotações e escrevia, no mesmo dia da visita, minhas impressões sobre a produção dos dados para que ficassem registradas e pudesse relê-las quando fosse escrever esta dissertação. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), durante a pesquisa de campo são produzidos os dados, e os escritos realizados nesse momento pelo pesquisador são denominados “textos de campo”.

Eram anotações rápidas, às vezes, em tópicos, às vezes, frases ou palavras-chave que me marcaram, refletiam minhas sensações durante o processo. Assemelhavam-se ao descrito por Clandinin e Connelly (2011). Eram minhas reconstruções (seletivas) da experiência de campo, minhas interpretações sobre o vivido com a equipe gestora participante.

No início da produção dos dados, organizei primeiro os “textos de campo” a partir das entrevistas individuais. Escrevi sobre minhas impressões imediatas, sobre o que senti ao entrar na escola, como fui recepcionada, observei os detalhes do ambiente escolar, as movimentações, as minhas expectativas referentes às entrevistas narrativas, a forma como elas ocorreram e a produção dos dados da pesquisa. Quando realizamos as rodas de conversa, procedi da mesma forma: transcrevi os áudios dos encontros e depois escrevi os “textos de campo”. Fiz uma organização cronológica dos encontros, de acordo com o movimento natural da produção dos dados e, ao mesmo tempo, selecionava trechos das obras dos autores que poderia utilizar para reforçar meu entendimento. Passei, assim, para a próxima fase: a escrita dos “textos de pesquisa”.

Com base nos “textos de campo”, nas transcrições das narrativas das participantes colaboradoras e nas obras dos autores que sustentavam meu entendimento, fui compondo a escrita dos “textos de pesquisa”. Fundamentada nas ideias de Clandinin e Connelly (2011), entendo que os “textos de pesquisa” são compostos na relação da pesquisadora com as histórias das participantes como reconstruções seletivas da experiência de campo. A partir desse movimento de transição da escrita dos “textos de campo” para os “textos de pesquisa”, fui construindo as narrativas que integrariam esta dissertação.

Ainda eram muitas dúvidas, reflexões, pausas, interpretações e não tinha encontrado um caminho. Então, percebi que o melhor caminho seria criar os textos com base nos objetivos da pesquisa. Assim, fiz um movimento de retomar as experiências vividas e organizá-las com base nos objetivos da pesquisa. A escrita dos “textos de pesquisa” foi se organizando e ocorrendo de acordo com o processo que poderia me levar a responder ou não aos objetivos deste trabalho.

Ainda era um momento de incertezas.

Foi durante a fase de transição da escrita dos "textos de campo" para os "textos de pesquisa" que tomei consciência sobre a necessidade de recalcular a rota e repensar os próximos passos da pesquisa, como já foi explicado.

Essa fase da pesquisa foi desafiadora para mim. Já havia produzido os dados, olhava para as minhas experiências, as experiências das participantes colaboradoras, minhas impressões durante o processo, os trechos selecionados das obras e me sentia solitária nesse momento em que deveria dar um sentido a todos esses dados. Por vezes, me sentia dando voltas no meu pensamento. Nessas horas, pedia auxílio ao meu orientador para ajudar a esclarecer minhas ideias.

Dois estados reflexivos me acompanharam durante todo o processo da pesquisa. O primeiro ocorreu na fase de transição da escrita dos "textos de campo" para compor os "textos da pesquisa", quando notei a alteração da minha posição enquanto pesquisadora. Durante a fase da pesquisa de campo, olhava "do lado de dentro" para os dados da pesquisa, enxergava-os a partir da minha posição de gestora e me identificava com as narrativas das colegas de trabalho. Já na fase da escrita dos "textos de pesquisa", percebi-me "do lado de fora", embora fazendo parte dela, como sujeito de experiência, porém com um certo distanciamento que me permitia olhar para os dados produzidos como pesquisadora.

O segundo se relaciona com a primeira. Durante a escrita imediata dos "textos de campo", embora estivesse consciente do meu lugar de pesquisadora, identificava-me com minha posição de gestora. Já na escrita dos "textos de pesquisa", identifiquei-me com minha posição de mestranda e pesquisadora narrativa.

A partir dos discursos individuais produzidos nas entrevistas narrativas com a equipe gestora participante, compreendi os processos macros do atual sistema educacional, pois "os processos macros são formados por ações individuais" (Muylaert et al., 2014, p. 194). Das narrativas produzidas tanto pela equipe gestora participante como pelas minhas experiências, do movimento que fiz saindo do campo de pesquisa, dos "textos de campo" para os "textos de pesquisa", pude compreender aspectos da realidade social e educacional que para mim até então estavam nebulosos.

3 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Neste terceiro conjunto de narrativas, apresento os sentidos que construí a partir das experiências compartilhadas com a equipe gestora nas entrevistas individuais e nas rodas de conversa. Os dados produzidos foram interpretados em diálogo com minhas memórias como gestora e com o referencial teórico assumido nesta pesquisa, de acordo com os objetivos específicos do estudo.

Inicialmente, analiso as concepções de autonomia pedagógica e, em seguida, as concepções de educação inclusiva narradas pelas participantes colaboradoras. Depois, no tópico "Paz sem voz, não é paz, é medo", verifico se a equipe gestora realiza ações para superar uma possível falta de autonomia. Por fim, a partir de uma pergunta trazida por uma das participantes – "Quem vai se responsabilizar por isso?" –, reflito sobre a autonomia pedagógica como uma construção coletiva, que depende da gestão democrática e da escuta de todos os membros da comunidade escolar.

3.1 Concepções de autonomia pedagógica

No dia 27 de março de 2025, às 15 horas, adentrei o campo de pesquisa para realizar as entrevistas individuais com a equipe gestora. Iniciei com a diretora Aidê, dizendo: "Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como diretora de escola, bem como suas experiências escolares em relação à autonomia pedagógica." Ela narrou da seguinte forma:

> Aidê: Em relação à autonomia pedagógica, eu sinto que a escola, ela não tem muito espaço para atuação, porque já vem muitos conteúdos, o currículo, ele já é muito fechado! E também tem a questão dos livros didáticos, que já vem também bem fechado em relação aos conteúdos que serão trabalhados (Diálogo realizado em 27/03/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Aidê disse que sentia que não havia muito espaço para a autonomia pedagógica da escola porque o currículo, os conteúdos, o uso dos livros didáticos já vêm estipulados pela Seduc, como se o sistema não permitisse ou não oferecesse alguma brecha ou espaço para o exercício da autonomia pela equipe gestora.

Em seguida, entrevistei a vice-diretora Olívia. Na conversa com a vice-diretora Olívia, quando pedi que ela me contasse sobre suas experiências em relação à autonomia pedagógica, ela produziu uma narrativa sobre as normativas recebidas da Seduc em relação ao quadro do currículo, finalizando com a expressão "a gente precisa cumprir".

> Olívia: Olha, em relação (à autonomia da gestão), assim... A gente segue todas as normativas que vêm da Secretaria da Educação, né? A gente, assim, tudo que vem de

> lá, a gente precisa seguir algo, né? A gente pode questionar, conversar, mas, assim, pra ver se chega em um senso comum, né? Mas, na maioria das vezes, assim, o que vem do quadro (do currículo), já é muito discutido antes, por eles lá em cima. Faz reunião com os diretores, né? Os diretores também fazem alguns questionamentos, então, às vezes, algumas coisas podem ser mudadas, assim, mas não é sempre que isso acontece, né? Geralmente vêm as normativas de lá, as resoluções, e aí a gente precisa cumprir (Diálogo realizado em 27/03/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

A narrativa da Olívia revelou a preocupação da equipe gestora no cumprimento dos currículos preestabelecidos pela Seduc.

Na conversa com a vice-diretora Ieda, após solicitar que ela me contasse suas experiências escolares em relação à autonomia pedagógica, ela fez uma narrativa muito parecida com a de Olívia, dizendo, a princípio, que "segue as diretrizes da Seduc, do Currículo Paulista":

> Ieda: Quanto à autonomia, a gente segue as diretrizes da SEDUC, do Currículo Paulista. Acho que a autonomia entra na didática do professor, na forma de ensinar as crianças, mas as habilidades básicas de cada ano já vêm estabelecidas (Diálogo realizado em 27/03/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Entendi, a partir de sua fala, a existência de uma certa autonomia enquanto opção do professor para escolher o método de ensino e os recursos que irá utilizar em sua aula, nesse caso, a liberdade docente foi extremamente reduzida.

Ieda vislumbra uma certa autonomia no contexto escolar que é exercida pelo professor ao escolher o método de ensino, a forma de ensinar as crianças, o local (dentro ou fora da sala de aula), os recursos que irá utilizar para planejar e desenvolver os conteúdos da sua aula, ou melhor, as habilidades básicas preestabelecidas. É uma autonomia que não é exercida pela equipe gestora, no entendimento dela é uma autonomia do professor. Entretanto, entendo que não se trata de uma autonomia plena e sim residual, ainda permitida pelo sistema, para o professor escolher a metodologia, os recursos da sua aula, lembrando que o conteúdo já vem predefinido. Afinal, nem o professor, nem a equipe gestora exercem autonomia pedagógica para decidirem os conteúdos que serão ensinados na escola e as metas/finalidades de seu próprio trabalho.

A diretora comentou que a escola estava sem orientadora pedagógica desde o início do ano letivo. No dia anterior àquele em que fui realizar as entrevistas, uma orientadora pedagógica havia iniciado o exercício de suas funções na escola e, no dia da entrevista, estava em formação na Seduc. Assim, por sugestão da diretora, achei por bem não a incluir nessa primeira etapa de produção de dados da pesquisa, pois ela ainda não tinha vivido as experiências de gestão nessa

escola.

Assim, no dia 29/09/2025, realizei a entrevista individual com a orientadora pedagógica. Iniciei a entrevista com a pergunta disparadora: “Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como orientadora pedagógica, bem como suas experiências escolares em relação à autonomia pedagógica.” Como já dito, inspirei-me na entrevista narrativa, conforme Rocha (2021) definiu. Porém, na verdade, acabei realizando uma entrevista semiestruturada, pois fui fazendo intervenções e perguntas complementares, a fim de que pudesse compreender os dados.

> Helena: Até hoje, na HTPC, a gente tem uns livros pra serem cumpridos, entre aspas (...) Eu tenho formação toda quinta-feira.
> Pesquisadora: Então, deixa eu ver se entendi. Toda semana você vai à SEDUC para participar da formação?
> Helena: Isso, isso.
> Pesquisadora: E aí na outra semana você repassa para os professores na HTPC.
> Helena: Às vezes demora, mas com essa questão do Alfabetiza mesmo, acaba rolando que tem umas formações atrasadas (Diálogo realizado em 29/09/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Confesso que fiquei indignada ao saber que a Seduc, toda semana, convoca os orientadores pedagógicos, a fim de formá-los para que repliquem as orientações nas HTPCs. Fiquei admirada, e foi inevitável intervir para compreender bem aquela situação. Pensei: até o momento que deveria ser um encontro coletivo docente para refletir sobre questões específicas da escola é utilizado pela Seduc para o informe de questões mais amplas, gerais!

Depois, realizei mais dois encontros, com todas juntas, em que foram desenvolvidas as rodas de conversa. Enquanto pesquisadora, percebi um amadurecimento nas concepções das gestoras em relação ao tema da autonomia pedagógica, especialmente na última roda de conversa ocorrida no dia dois de dezembro de 2025, com início às 10h39min e duração de 56 minutos. Apresento os dados produzidos nessa roda de conversa.

Na roda de conversa estavam presentes a diretora Aidê, as vice-diretoras Olívia e Ieda e a orientadora pedagógica Helena. Por opção das participantes, esse encontro ocorreu na própria escola, na sala da diretoria, enquanto tomávamos café e comíamos o bolo.

Buscava respostas ao primeiro objetivo específico da minha pesquisa: identificar e analisar a concepção de autonomia pedagógica da equipe gestora. Iniciei a roda de conversa falando sobre a minha pesquisa, o meu entendimento em relação à autonomia pedagógica da equipe gestora e perguntei a elas qual era a sua concepção, como a compreendiam.

A primeira a falar foi Aidê, seguida por Helena:

> Aidê: Esse ano foi um ano bem fechado, né Helena? Por conta do Alfabetiza. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
>
> Helena: Foi. A gente, assim, até quando a gente conversou, né? A gente tem que cumprir o que é determinado, não tem como não fazer. Mas, dentro aqui, a gente conseguiu organizar da melhor forma possível, né? Mas essa organização depende sempre de algo que a gente tenha feito. Então, a escola acaba tendo uma autonomia parcial e não integral. Não, não é absoluta. Ela é parcial, de fato. A gente está dentro de uma rede, né? (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Aidê e Helena trouxeram a característica "parcial" para a autonomia pedagógica. Segundo Aidê, 2025 havia sido "um ano bem fechado" para as ações da escola, devido às convocações da Seduc aos professores e orientadores pedagógicos para participarem das formações do Programa Alfabetiza Juntos, do governo do Estado de São Paulo. Helena completou o raciocínio de Aidê explicando que a escola "tem de cumprir o que é determinado, não tem como não fazer" porque "está dentro de uma rede".

Nesse aspecto, compartilho do mesmo entendimento de dependência e subordinação da escola ao sistema ao qual pertence. A escola municipal, no caso, depende da Secretaria Municipal de Educação para provê-la com recursos materiais, pedagógicos, tecnológicos, estruturais, humanos e financeiros. A parcialidade da autonomia, a meu ver, remete à subordinação hierárquica da escola em relação à SME. Trata-se de uma autonomia reduzida, tensionada, subordinada.

Autores como Libâneo *et al.* confirmam que a escola pública possui autonomia relativa na medida em que "não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas e gestão públicas" (2012, pp. 456-457). Foi justamente esse ponto que Aidê e Helena trouxeram, e suas falas me lembraram Lercher (2009, p. 44), quando ressalta os diferentes graus de autonomia da escola de acordo com a "observância às diretrizes estabelecida pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos".

Considerando que a autonomia da escola é relativa, parcial, questiono-me: quanto à autonomia pedagógica, resta algum espaço, tempo ou possibilidade de a equipe gestora exercê-la, mesmo que limitadamente? De que forma?

Trago as falas da equipe gestora em relação à concepção de "autonomia" pedagógica, em que relatam o direcionamento por parte da Seduc sobre o currículo e as habilidades que deverão ser trabalhadas em todas as escolas, com vistas ao desempenho nas avaliações externas.

> Olívia: Tudo é pré-estabelecido. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

> Ieda: O currículo do Estado está amarrado. E as nossas fichas de avaliação também. Porque para você fazer a nossa ficha de rendimento, você precisa ter dado toda a teoria. Então está completamente amarrado e resumido. Não tem no Ensino Fundamental I, não tem como aprofundar em um certo conteúdo sem suprimir o outro, é para ficar tudo no mesmo nível. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Olívia relata que tudo é preestabelecido pelo sistema municipal de educação. Ieda detalha a amarração do currículo, com as habilidades, os conteúdos que precisarão constar nas fichas bimestrais de rendimento dos estudantes e aponta a superficialidade da quantidade de teorias, sem tempo e espaço para o devido aprofundamento que leva à construção da aprendizagem.

Os relatos da equipe gestora revelam o direcionamento do sistema de ensino municipal, não oferecendo nenhum espaço para o exercício da autonomia pedagógica pela equipe gestora. Trata-se de uma visão técnica do ensino, adotada pela Seduc, circunscrita ao desenvolvimento pedagógico de determinados conteúdos que não são passíveis de alteração.

O direcionamento pedagógico do sistema de ensino municipal relatado pela equipe gestora participante remeteu-me à Dissertação de Eça (2022), em que o autor trouxe realidade semelhante em relação à escola por ele pesquisada quanto à verticalização do trabalho pedagógico, limitado ao cumprimento das normas.

Enquanto gestora, no sistema de ensino em que atuo, vivencio o mesmo direcionamento pela SME em relação ao currículo e às habilidades que devem ser trabalhadas na escola. Compartilho, igualmente, que são em grande quantidade e com pouca profundidade, segundo uma lógica quantitativa e produtivista que tem contaminado a educação escolar há um bom tempo e dificultado a compreensão do que é um ensino inclusivo. No meu cotidiano como diretora de escola, tinha a sensação de ser uma mera executora das determinações do sistema municipal de educação, porém, não tinha condições de refletir sobre isso durante minha prática.

Como pesquisadora, entendo que a simples possibilidade de organizar o ensino dos conteúdos preestabelecidos pela SME corresponde ao exercício extremamente reduzido de autonomia pedagógica. O conceito de autonomia pedagógica construído a partir do referencial teórico assumido nesta pesquisa e que defendo vai além disso, pois diz respeito à liberdade que a equipe gestora tem para decidir coletivamente com a equipe escolar sobre os conteúdos, as atividades e os projetos que serão desenvolvidos com todos os alunos. Meu entendimento encontra amparo no conceito apresentado por Libâneo *et al. (2012). Para o autor,* a autonomia

pedagógica é a capacidade de a equipe escolar decidir sobre o seu projeto educativo, sobre as atividades e as práticas didáticas integrantes do mesmo.

Compreendo que, quando a escola recebe da SME/Seduc os conteúdos a serem trabalhados por meio dos currículos prescritivos, já não há espaço para reflexão ou autonomia pedagógica pela equipe gestora. Tornamo-nos meros executores das ordens dos órgãos hierarquicamente superiores.

Lendo a obra de Paro (2012), em que ele retrata a dimensão gerencial adotada pelo Estado, compreendi a estratégia para converter o diretor e/ou a equipe gestora em seus "prepostos", com a finalidade de ter um controle mais efetivo das ações realizadas na escola. Tais ações são concentradas na figura do diretor, a quem é atribuída a responsabilidade última por elas, tornando-se um representante do Estado na unidade escolar, na defesa dos interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade.

A equipe gestora é cobrada pelo órgão hierarquicamente superior, no caso, a Seduc/SME, para que o currículo prescritivo seja trabalhado com a justificativa de que os estudantes apresentem um desempenho satisfatório nos resultados das avaliações externas. Com base em tais resultados, cada escola é classificada nos *rankings* de desempenho e a qualidade do trabalho dos professores é definida. O *ranking* premia financeiramente as escolas cujos estudantes atingem as metas preestabelecidas pelo sistema de avaliação externa.

Ao ter contato com as narrativas das quais selecionei os trechos acima, pude perceber que, nessa escola, o cenário é bem parecido com o da escola em que atuo como diretora na cidade de Araçatuba. No meu cotidiano, tinha (e infelizmente ainda tenho) a sensação de ser uma mera executora das determinações do sistema municipal de educação, porém, naquela época, não conseguia refletir sobre isso durante minha prática.

Com a importação da estratégia gerencial para a gestão escolar, com demandas burocráticas, prazos e metas a serem cumpridas, tornamo-nos meros executores da ideologia dominante e esquecemos que somos sujeitos, seres humanos, que temos voz. Como o sistema de ensino não nos escuta, não falamos, não refletimos, não pensamos, não sonhamos. E para reforçar, caso queiramos nos expressar, somos lembrados de que podemos ser punidos administrativamente, colocando nossos empregos em risco.

As falas de Aidê relatam essa estratégia classificatória adotada pelos sistemas de ensino.

> Aidê: É e não é nem só uma coisa aqui do município, não, gente. Acho que é nacional. Tem essas avaliações externas que falam certinho o que precisa [ser ensinado], o que vai ser cobrado (...) Então, mas aí olha os outros problemas: a gente precisa preparar os alunos para as avaliações porque essa é uma seleção que não é só simbólica, é real

> mesmo. Você vai lá receber prêmio. A sua escola é bem-vista pelos pais, por todo mundo. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

A equipe gestora reproduz a concepção de avaliação preconizada pela Seduc, uma vez que se vê obrigada a desenvolver um trabalho que atenda às exigências de padronização do sistema de ensino. O desempenho do estudante real é comparado com o do aluno idealizado e, assim, os alunos reais são nivelados pelas notas nas avaliações. Reduzir a avaliação da aprendizagem à dimensão técnica do processo e criar *rankings* de desempenho são práticas na contramão da educação inclusiva, além de desconsiderar o direito constitucional do estudante de aprender segundo sua capacidade (Lanuti, 2024).

Minhas experiências como diretora de escola no município de Araçatuba não são diferentes das narradas por Aidê. Também temos a ficha de desenvolvimento do aluno a ser preenchida bimestralmente pelo professor, enumerando as aprendizagens de cada aluno referentes aos conteúdos trabalhados naquele bimestre. Para cada aprendizagem não alcançada pelo aluno, o professor deve justificar como foi desenvolvido o respectivo conteúdo e as estratégias de ensino diversificadas que foram oferecidas ao estudante. O trabalho pedagógico é reduzido ao resultado alcançado pelo aluno na avaliação. Nessa lógica, a avaliação passa a ser a finalidade do ato educativo, convertendo-se em instrumento de exclusão para os alunos que não conseguem atingir os índices preestabelecidos.

Como pesquisadora, entendo que a finalidade da avaliação é analisar o processo de ensino com o objetivo de que este possa ser replanejado, caso necessário, para que todos os alunos aprendam. A verificação da aprendizagem do aluno, a meu ver, não se resume a uma nota e deveria ocorrer na comparação de um estudante com seu próprio desempenho, e não em comparação com um modelo idealizado de estudante.

Esse entendimento foi defendido por Lanuti (2024), em seu artigo *Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade.* Segundo o autor, a avaliação classificatória "submete os estudantes à lógica do ensino como transmissão, da aprendizagem como reprodução. Tais concepções sobre o ensinar e o aprender têm reduzido a avaliação à aferição" (Lanuti, 2024, p. 3).

No mesmo artigo, o autor traz a ideia de que esse tipo de avaliação representa uma ameaça para o aluno e para o professor, pois ambos têm a qualidade do seu trabalho avaliada em função da nota, que passa a representar todo o percurso pedagógico.

As narrativas das participantes colaboradoras revelam um direcionamento da Seduc quanto ao currículo, aos conteúdos, às habilidades a serem trabalhadas na escola, com a suposta

finalidade de elevar o desempenho dos estudantes nos resultados das avaliações externas. Assim, a equipe gestora é cobrada pela Seduc para que tais conteúdos sejam desenvolvidos e os resultados nas avaliações sejam satisfatórios. Esse é o principal objetivo da educação pública atualmente: desempenho, resultados, alcance de metas.

Esse cotidiano escolar pouco favorece a construção da autonomia pedagógica compreendida por esta pesquisa. Nem mesmo nos horários de HTPCs é possível refletir sobre o processo de ensino, estudar, trocar experiências, pois as formações também são direcionadas pela Seduc. Como construir relações com todos os membros da escola, exercitar e fortalecer decisões coletivas e democráticas se não há previsão no calendário escolar para tais encontros formativos na própria escola? Haveria brechas para o exercício da autonomia pedagógica dentro de uma estrutura fortemente regulada?

3.2 Concepções de educação inclusiva

No primeiro encontro, no dia vinte e sete de março de 2025, em que realizei as entrevistas com as participantes colaboradoras da equipe gestora, o tema da inclusão não apareceu espontaneamente nas narrativas. Fiz algumas questões adicionais, durante as entrevistas individuais, com a intenção de que o tema ou alguma experiência sobre inclusão surgisse, mas não obtive sucesso. Assim, nos próximos encontros, optei por realizar rodas de conversa para que as participantes colaboradoras se sentissem mais à vontade para narrar suas experiências.

Novamente, as concepções, as práticas, as experiências relativas à educação inclusiva não surgiram espontaneamente nas narrativas. Refletia sobre o motivo de encontrar tamanha dificuldade em extrair da equipe gestora informações referentes às concepções e às práticas de inclusão. Por que foi tão difícil? Os dados referentes às concepções e práticas sobre inclusão foram produzidos apenas nas narrativas apresentadas por Aidê e Helena. Olívia e Ieda não expressaram suas concepções e práticas referentes à inclusão em suas narrativas, nem durante as rodas de conversa. Após refletir sobre o motivo dessa ausência de relatos sobre inclusão, interpreto que elas ainda não tinham clareza sobre qual concepção de inclusão possuíam. Acredito que poderiam ter uma concepção baseada na integração e que ainda estão em processo de reflexão sobre a educação inclusiva e, por isso, preferiram não se manifestar durante as rodas de conversa sobre o tema.

No tópico “Uma estranha na escola”, em que trouxe minhas impressões sobre a entrada no campo de pesquisa, lembrei-me desse primeiro encontro com a diretora Aidê em que ela fez

um desabafo, a uma estranha, sobre a maior preocupação da equipe gestora: encontrar professores que poderiam exercer a função de acompanhantes escolares para os alunos público da Educação Especial que não contavam com esse apoio. Lembrei-me da Dissertação de Ulloffo (2023), em que o autor concluiu que as questões relacionadas ao trabalho, como a infraestrutura e os recursos humanos capacitados, influenciaram a permanência ou não da equipe gestora em determinada escola.

Ela contou-me essa situação enquanto nos dirigíamos à sala da diretoria. Na sala da diretoria havia uma lousa branca com os nomes dos trinta e cinco alunos público da Educação Especial e seus respectivos acompanhantes ou a falta deles. A Seduc forneceu apenas seis acompanhantes escolares;[7] a equipe gestora teria de providenciar, quase que diariamente, os vinte e nove acompanhantes faltantes para garantir esse "direito" aos alunos. Uma tarefa administrativa hercúlea para a gestão escolar, que precisava agir na falha da Seduc, pois o efeito dessa omissão do órgão hierarquicamente superior iria ser sentido na unidade escolar, pelos alunos, pelos professores, pela gestão, pelas famílias.

Infelizmente, por desconhecimento da gestão, dos professores, das famílias, dos responsáveis pelos sistemas de ensino, de considerável parcela da sociedade em geral sobre o que é realmente a educação inclusiva, ainda circula a ideia de senso comum de que todo aluno público da Educação Especial tem direito a um acompanhante escolar. Às vezes, até a um professor especializado, inclusive com algumas decisões judiciais nesse sentido.

Na verdade, a equipe escolar deve realizar o Estudo de Caso para conhecer o aluno, "por meio de uma observação detalhada e criteriosa do professor do AEE, na escola, na família e demais ambientes de convivência" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 72). O laudo não é suficiente para que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) conheça o estudante em suas especificidades que extrapolam o documento médico. A partir do Estudo de Caso, que tem a finalidade de identificar as barreiras que impedem ou dificultam a participação do estudante nas atividades escolares, o professor do AEE irá elaborar o Plano do AEE, podendo constar ou não a necessidade de acompanhantes escolares, de frequentar o AEE, bem como parcerias com outros profissionais da saúde, engenheiros, arquitetos. Quem irá indicar a necessidade ou não de acompanhante escolar e de frequentar o AEE, para o aluno público da Educação Especial ou outro estudante que não seja público da Educação Especial, é a equipe

[7] Em Presidente Prudente, os acompanhantes escolares são oferecidos às escolas por meio do Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista – CIOP. O Consórcio é regido pela Lei Federal nº 11.107/2005, regulamentada pelo Decreto nº 6.017/2007, para execução de suas finalidades e objetivos, devendo ser pautado pela observância dos princípios da Administração Pública, inscritos no artigo 37 da Constituição Federal e na legislação decorrente.

da escola, fundamentada em argumentos pedagógicos e não em diagnósticos clínicos.

Na escola, a prioridade é garantir o aspecto pedagógico da instituição, o processo de educação, as concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de inclusão de todos os estudantes. A atividade-fim da escola é o pedagógico, a equipe gestora e docente são os profissionais qualificados com formação e competência pedagógica para decidirem sobre os processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Reconhecer e exercitar a competência pedagógica de acordo com as necessidades da escola e dos estudantes é possuir autonomia pedagógica.

Por outro lado, a preocupação da equipe gestora participante em buscar acompanhantes escolares revela uma concepção de inclusão mais próxima do entendimento de integração, focada no acesso e permanência do aluno público da Educação Especial no ambiente escolar, porém sem se dedicar a modificar o ensino para todos. Faz, assim, ajustes pontuais, como o ensino adaptado e individualizado, oferecido a alguns estudantes. Aidê me relatou essa situação no diálogo que tivemos no dia 27 de março de 2025, referindo-se à temática da inclusão na escola:

> Aidê: Por exemplo, aqui a gente tem duas salas de Atendimento Educacional Especializado e nós temos 35 (trinta e cinco) alunos público da Educação Especial. Então, essa temática era uma temática que para a nossa escola estava muito latente, assim, porque a gente encontra dificuldades ainda em fazer a inclusão dessas crianças, principalmente pelo contexto que a gente vive, falta de profissional (Diálogo realizado em 27/03/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

A equipe gestora se dedica quase que exclusivamente a suprir, de forma precária, a falta de acompanhantes escolares, pois os professores somente podem exercer a função de acompanhantes por, no máximo, quinze dias. Assim, há um constante rodízio entre os professores que exercem a função de acompanhantes, dificultando a criação de vínculo, bem como a manutenção de rotinas e cuidados que contribuam para o desenvolvimento pedagógico do estudante. Essa situação provoca o deslocamento da equipe gestora da sua função pedagógica para a administrativa.

A fala de Aidê retrata a realidade da inclusão em sua escola: os alunos público-alvo da Educação Especial são matriculados na escola pública, estão ocupando esse espaço, mas não o usufruem dentro de suas capacidades. Expressa o entendimento de que a inclusão é destinada apenas aos alunos público da Educação Especial, quando a educação inclusiva compreende todos os estudantes da escola e não apenas um determinado grupo de alunos. Recordei-me da leitura do livro de Mantoan e Lanuti em que os autores explicam que o modelo médico da

deficiência "centra a deficiência no corpo do indivíduo que passa a ser reconhecido exclusiva e inteiramente por essa característica" (2022, p. 33), afirmada por um laudo médico. A escola reproduz esse entendimento quando reafirma que a inclusão se destina ao grupo de alunos considerados com deficiência, público da Educação Especial.

Em sua fala, Aidê cita a dificuldade em realizar a inclusão "dessas crianças", sendo o principal problema a falta de acompanhantes escolares. Será que o maior problema da inclusão escolar é a falta de acompanhantes escolares? Por hipótese, se todos os alunos público-alvo da Educação Especial tivessem cada um seu próprio acompanhante escolar, o "problema" da inclusão escolar seria completamente resolvido? Qual será então o "problema" que impede que a inclusão aconteça nas escolas?

Confesso que, como gestora, antes de ingressar no Mestrado, entendia a educação inclusiva assim como Aidê, pois, na realidade educacional em que atuei, as resoluções da SME e todos os procedimentos para inclusão de alunos seguiam o modelo médico da deficiência. Em outras palavras, era exigido o laudo médico para que o aluno fosse matriculado no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tivesse um acompanhante escolar, após parecer favorável da Equipe Multidisciplinar da SME.

Trata-se, portanto, de um cenário municipal educacional em contradição à Nota Técnica nº 4/2014, emitida pelo MEC, sobre a não obrigatoriedade de laudo médico para encaminhamento e matrícula de um aluno no AEE, configurando-se tal exigência em uma barreira que cerceia o direito à educação. Informação de que só tive conhecimento em 2024, ao cursar o Mestrado em Educação e pesquisar sobre inclusão escolar, ou seja, dez anos após a emissão da referida Nota Técnica. Percebo, hoje, que vivia em uma "bolha" e aceitava as informações vindas da SME, sem questioná-las. O mesmo acontece com a equipe gestora participante do estudo.

Como pesquisadora, buscando compreender melhor como a concepção de educação inclusiva influenciava o desenvolvimento das atividades pedagógicas, solicitei à orientadora pedagógica Helena, durante a conversa que tivemos no dia 29 de setembro de 2025, exemplos de atividades inclusivas na escola.

> Pesquisadora: Você se lembra de uma experiência, de uma proposta inclusiva, em que todos participaram?
> Helena: As professoras fazem as atividades adaptadas para as crianças. Tantas adaptadas dentro do que elas estão trabalhando. Se tem uma atividade de soma ou subtração, elas trazem atividades para aquela criança de acordo com a necessidade dela e de reforço também para as outras crianças. (...) Então, tem as atividades adaptadas, nós temos os cuidadores que auxiliam. Os professores fazem as suas

> adaptações, passam para os cuidadores fazerem as atividades com as crianças. (Diálogo realizado em 29/09/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

A fala de Helena revela que os professores não se sentem preparados para lidar com os alunos considerados “especiais”, nem a ensiná-los junto com todos os estudantes, pois acreditam que estes necessitam de um acompanhante escolar para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, presumindo que são incapazes de aprender como os demais, assim, adapta-se o currículo para os alunos público da Educação Especial. Dessa forma, o ensino e o currículo deixam de ser pensados na coletividade e passam a ser individualizados, diferentes, facilitados, simplificados com a suposta justificativa de atender à necessidade do aluno incluído. Essa prática revela uma concepção de ensino relacionada à suposta necessidade de todos os alunos aprenderem da mesma forma e ao mesmo tempo. Ou seja, uma concepção fomentada constantemente pelo discurso de aluno ideal e de um ensino que espera resultados padronizados de aprendizagem, mensuráveis por avaliações. Esse discurso distorce e prejudica o entendimento de uma educação inclusiva para todos os estudantes, de um ensino para todos, de uma aula para todos que considera os diferentes pontos de partida e de chegada dos alunos em relação ao conhecimento. Isso porque o resultado padrão de aprendizagem é o objetivo a ser alcançado e o motivo de uma escola ser “premiada”.

Tal conduta da equipe gestora e da equipe docente de meros executores das demandas dos órgãos superiores reforça a inexistência da autonomia pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino da escola e de práticas verdadeiramente inclusivas. O oferecimento de um ensino individualizado aos alunos público da Educação Especial revela uma concepção de ensino da equipe gestora e docente de que os estudantes considerados com deficiência não são capazes de aprender como os demais. É uma concepção pedagógica herdada historicamente do modelo de integração dos alunos da Educação Especial que não se alinha com os princípios constitucionais da educação inclusiva e com o princípio filosófico da “diferença em si” de cada ser humano, do filósofo Gilles Deleuze.

Como pesquisadora, compartilho da concepção de educação inclusiva para todos conforme li no livro *A escola que queremos para todos* (Mantoan; Lanuti, 2022), com fundamento na ideia de singularidade humana, defendida pelo filósofo Gilles Deleuze de que cada ser humano apresenta a “diferença em si”, a sua singularidade, a sua particularidade, porque somos unívocos e irrepetíveis. Enquanto seres humanos, possuímos a capacidade de nos diferenciarmos ilimitadamente.

Dutra e Dutra (2025) defendem que a escola inclusiva deveria ser “como um espaço

constituído por sujeitos singulares e não categorizados com base em quaisquer atributos" (2025, p. 24), ultrapassando a fronteira da equidade do sistema meritocrático para provocar mudanças estruturais e culturais que favoreçam o direito de todos à educação. Compartilho do entendimento de Dutra e Dutra (2025) e de Mantoan e Lanuti (2022) de que a escola inclusiva provoca e exige mudanças estruturais e conceituais no atual sistema de educação.

Questiono-me: será necessária a mudança de paradigma, a mudança da concepção de ensino, de aprendizagem, de inclusão para que as práticas pedagógicas considerem todos os estudantes da escola?

Na escola em que atuo como gestora, a concepção de educação inclusiva é semelhante à descrita por Helena. Os professores não se sentem capacitados para ensinar os alunos público da Educação Especial, solicitam acompanhante escolar e fazem reduções curriculares para eles, em forma de apostila à parte. Como gestora, constato que a equipe docente da escola onde atuo, em Araçatuba, não entende o que é um ensino inclusivo, ou seja, um ensino para todos os estudantes, sem perseguir resultados padronizados de aprendizagem, em que cada estudante pode e deve aprender do seu modo e no seu tempo.

Compreendo que a concepção de inclusão baseada no modelo médico da deficiência, atestada por meio de laudos, relatórios e prescrições da área da saúde, é um dos fatores que "induzem os professores a pensar que não estão preparados para ensinar os estudantes assim considerados" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 33). Esse entendimento influencia os professores a atribuir, aos alunos público da Educação Especial, a incapacidade de aprender como os demais. A concepção é a de que são considerados "especiais" e necessitam de um acompanhante para aprender.

Outro fator é a ausência de momentos semanais de formação continuada para estudar, discutir e compreender o ensino inclusivo. As HTPCs, que deveriam ser destinadas à formação dos professores sobre como realizar um ensino para todos, sobre a "diferença em si" de cada ser humano, sobre o direito constitucional à educação e à garantia de aprendizagem, são utilizadas pela Seduc/SME para realizar treinamentos destinados à aplicação de provas para obtenção de desempenhos padrão mensuráveis. Novamente, qualquer possibilidade de análises, discussões, formações, decisões coletivas são cerceadas da equipe escolar pela Seduc/SME, reforçando a inexistência da autonomia pedagógica. Nesse cenário, não conseguimos identificar os reais problemas que atravancam o ensino, a aprendizagem e a educação inclusiva.

Em continuidade ao meu diálogo com a orientadora pedagógica Helena, com o propósito de produzir mais dados referentes às concepções sobre inclusão, insisti no tema e repeti, com

outras palavras, a pergunta anterior.

> Pesquisadora: E alguma experiência de uma aula para todos, alguma atividade para todos? Você lembra alguma coisa que foi feita?
> Helena: Que foi feita? Uma das coisas que a gente faz, por exemplo, na atividade da semana da criança, a gente programa uma gincana. Quando a gente planeja essa gincana, a gente planeja para que todas as crianças participem. Então, fazemos lá uma adaptação de corrida, por exemplo, de perna amarrada. A gente faz uma adaptação para que todos participem. É uma atividade que toda a escola faz e que a gente procura sempre fazer adaptações para que todas as crianças participem sem restrição (Diálogo realizado em 29/09/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Embora a equipe gestora tenha boa intenção ao desenvolver estratégias de inserção dos alunos considerados com deficiência nas atividades lúdicas e em alguns jogos, ainda assim, essa prática reforça a ideia de que alguns estudantes são tidos como "especiais" ou "diferentes". Isso está muito longe de uma prática inclusiva.

Esse exemplo ilustra a concepção de educação inclusiva da equipe gestora: elas a compreendem como a inserção dos estudantes nas atividades lúdicas, entendem que é apenas isso, uma prática de socialização. Na narrativa, ela não comentou sobre atividades de currículo, de sala de aula, levou diretamente para a questão lúdica. Revela o entendimento prévio de que o estudante considerado com deficiência não tem capacidade de aprender conteúdos do currículo, então ele é "incluído" em atividades lúdicas, de socialização, de festividades da escola. Se formos entender que isso é inclusão, essa concepção está mais próxima da integração, porque são momentos em que não há acesso ao currículo, à aprendizagem de conteúdos. Nos momentos de socialização, os alunos com deficiência são vistos como fazendo parte do processo educacional. Entretanto, quando é para tratar de inclusão em atividades curriculares, as gestoras, as professoras presumem que eles não conseguem aprender e surgem os espaços segregadores de aprendizagem dentro da própria escola.

Essa prática decorre da falta de formação da equipe gestora, bem como da falta de momentos para discutir a inclusão na escola. É muito comum as escolas considerarem como inclusão atividades como passeios, excursões, festividades em que os alunos considerados com deficiência estão apenas inseridos no mesmo espaço.

Da mesma forma que a escola participante da pesquisa, a escola em que atuo em Araçatuba enxerga a diferença "entre" os estudantes, e não interpreta a singularidade como constitutiva de cada ser. Assim, caímos facilmente no "jogo da representação", na armadilha de comparar os alunos entre si. No cotidiano escolar, ainda experienciamos práticas decorrentes de concepções distorcidas de inclusão, vivemos situações pedagógicas semelhantes à integração

escolar. A inclusão tem se resumido à garantia de acesso e permanência dos alunos atendidos pelo AEE na escola comum, mas ainda não entendemos que eles podem aprender junto com sua turma os mesmos conteúdos, não sabemos como ensinar a todos, não assimilamos que o ensino é uma atividade coletiva e a aprendizagem uma atividade individual de acordo com a "diferença em si" e com o direito de aprender.

Como gestora, assumi a direção da escola em fevereiro de 2026 e enfrento o desafio diário de atuar em uma escola com uma concepção integracionista de inclusão. Diariamente, busco não ceder à armadilha do "jogo da representação", dos argumentos pedagógicos baseados em concepções integracionistas de inclusão e do discurso gerencialista-meritocrático do sistema de educação a que estou submetida.

Como pesquisadora e gestora, compartilho do entendimento de Mantoan e Lanuti (2022) de que a "diferença em si" é algo próprio de cada ser, é instável, fluida, está sempre se atualizando, escapa a toda forma de representação, não é uma construção social, é sinônimo de singularidade como particularidade de cada ser humano. Compreendo que todos temos nossa singularidade, não devemos buscar ser quem não somos, nem perseguir padrões ideais de aluno, professor, gestor, ser humano. A padronização não pertence ao ser humano, é algo criado socialmente.

3.3 "Paz sem voz, não é paz, é medo"[8]

Neste tópico, trago a análise referente ao terceiro objetivo específico da pesquisa: verificar, a partir do que foi definido pelas participantes colaboradoras como autonomia pedagógica para a educação inclusiva, se a equipe gestora realiza ações a fim de superar uma possível falta de autonomia.

Na Roda de Conversa realizada no dia 02 de dezembro de 2025, solicitei à equipe gestora que compartilhasse alguma ação que retratasse a autonomia pedagógica em uma perspectiva inclusiva da educação ou as dificuldades ou impedimentos para desenvolvê-la. Aidê trouxe a necessidade do desenvolvimento do projeto para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua fala foi acompanhada pelas demais participantes colaboradoras.

> Pesquisadora: O que é possível fazer para ter um pouco de autonomia, para atender a realidade da escola? (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

[8] Trecho da letra da música "Minha alma" (A paz que eu não quero), Maria Rita, 2005.

> Aidê: É, seria interessante a gente desenvolver um projeto das relações étnico-raciais. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
>
> Helena: Extremamente importante. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
> Aidê: Necessário. Só que o dia a dia da escola, ele é tão corrido, com as formações já pré-estabelecidas do LEEI e do Alfabetiza Juntos, e aí você me fala se eu estiver enganada Helena e Ieda, que não dá tempo de a gente se sentar com o grupo, desenvolver um projeto com os objetivos, a forma como a gente vai fazer. Até convencer as pessoas de que é uma coisa necessária de ser trabalhada. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
>
> Helena: A gente tem um projeto, mas ele está bem cru, de verdade. Esse ano eu consegui conversar com os professores em uma HTPC. A gente fez uma organização melhor. Aí teve uma formação que eu também trouxe. Mas eu penso que o grupo ainda precisa muito de sensibilização. O grupo precisa muito de maturidade na questão. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
>
> Ieda: Conhecimento. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).
>
> Helena: Conhecimento. (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Aidê traz a necessidade do desenvolvimento de um projeto sobre as relações étnico-raciais na escola, mas que não foi possível planejar uma formação com os professores sobre o tema, devido às formações já preestabelecidas do programa LEEI[9] e Alfabetiza Juntos pela Seduc. A orientadora pedagógica Helena concorda com a Aidê sobre a importância do projeto, porém acredita que falta formação para os professores sobre o tema. Ieda disse que falta formação e Helena concorda.

Como pesquisadora, fiquei surpresa com a resposta dada pela equipe gestora à pergunta que fiz sobre autonomia pedagógica na perspectiva inclusiva, pois tinha a expectativa de ouvir uma resposta relacionada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Refletindo mais profundamente sobre a tensão provocada por essa resposta, a equipe gestora me surpreendeu ao trazer outra barreira, além da deficiência, relacionada à questão étnico-racial que também necessita ser enfrentada na perspectiva inclusiva da educação. Essa resposta fez-me perceber que a equipe gestora tem buscado olhar para as questões específicas da escola e tomar atitudes para superar os desafios encontrados. Um exemplo de tentativa de exercício da autonomia.

---

[9] O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 4 de fevereiro de 2025, a Portaria nº 85/2025**,** que institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI**)**. Esta ação faz parte das iniciativas de formação continuada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer o ensino da leitura e escrita nas crianças da educação infantil**.** Disponível em: https://conectaprofessores.com/2025/02/07/mec-lanca-programa-de-formacao-em-leitura-e-escrita-para-educadores-capacitacao-gratuita/ Acesso em 17/05/2026.

A própria fala de Aidê durante a Roda de Conversa revela pouco tempo e espaço para o exercício da autonomia pedagógica da equipe gestora:

> (...) com as formações já pré-estabelecidas do LEEI e do Alfabetiza Juntos, e aí você me fala se eu estiver enganada Helena e Ieda, que não dá tempo de a gente se sentar com o grupo, desenvolver um projeto com os objetivos, a forma como a gente vai fazer (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Novamente, a equipe gestora está na função de executar o que a Secretaria de Educação determina, inclusive os projetos. Na narrativa, a equipe gestora não esclarece se esse projeto tem a ver com a dúvida dos estudantes da escola, nem se era um tema de interesse das professoras; de novo, elas caem na ideia de cumprir o que a secretaria determina.

A ideia de inclusão, influenciada, ou melhor, atravessada pela necessidade de cumprir as metas estabelecidas pelo sistema de ensino, impede que a equipe crie alternativas para superar a restrição de autonomia pedagógica para a inclusão e, sem que percebam, buscam se aperfeiçoar para executar o que a Seduc determina. A equipe gestora até questiona as dificuldades e os impedimentos que possuem para tentar fazer o que a rede de ensino determina, questionam certas orientações, mas acabam cedendo e executando ações sem refletir.

A questão-chave é que a equipe gestora não consegue fazer algo para além do que a Seduc determina, que seria o que denomino nesta pesquisa de autonomia pedagógica. Então, por não conhecerem sobre a inclusão fundamentada no conceito da "diferença em si", a equipe gestora, às vezes, não percebe o que seria autonomia pedagógica e o contrário é verdadeiro: por não exercitarem a autonomia pedagógica, não conseguem praticar a inclusão.

Como gestora, também sinto que o órgão hierárquico superior, a Seduc/SME, nos cobra para que os professores cumpram os conteúdos e metas preestabelecidas de desempenho nas avaliações externas e nos rankings que classificam o trabalho da escola e são divulgados publicamente. Aidê relata essa cobrança do sistema de ensino sobre a equipe gestora: "É, e não é nem só uma coisa aqui do município, não, gente. Acho que é nacional. Tem essas avaliações externas que falam certinho o que precisa, o que vai ser cobrado" (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Em minhas reflexões como gestora pública, percebo que a escola, a Educação e os seus profissionais têm sido indevidamente responsabilizados por falhas do macrossistema. Explico-me melhor: as tensões do macrossistema social também estão presentes nas relações entre as pessoas no ambiente escolar - microssistema. Ideologicamente, a escola enquanto microssistema tem sido responsabilizada pelas falhas estruturais do sistema maior, da sociedade

política, econômica, excludente e marginalizadora do ser humano.

Uma hábil estratégia ideológica para que os sujeitos pertencentes ao microssistema – escola – gastem tempo e esforços se defendendo (preenchendo planilhas e fichas) ou buscando outros culpados. Assim, nós, profissionais da educação, nos culpamos, culpamos a família, culpamos os alunos por não atingirmos as metas inalcançáveis estabelecidas pelo macrossistema. Por exemplo, já ouvi falas, no sistema em que atuo, de que os alunos público-alvo da Educação Especial contribuem para baixar a nota da escola, pois, como não têm o desempenho "padrão", ao se aferir a média aritmética, influenciam negativamente no *ranking* escolar.

Por outro lado, as falhas do macrossistema são ocultadas, negligenciadas pelos próprios sistemas de ensino públicos e não são vistas como ações que necessitam de investimento e atenção para melhorar o desenvolvimento pedagógico nas escolas. Percebo que as Seduc/SME não realizam ações para implantação e acompanhamento das políticas nacionais para a educação inclusiva, pois faltam recursos humanos desde professores para salas comuns e para o AEE até profissionais de apoio; falta investimento em formação continuada para a educação inclusiva e ao professor do AEE para atuar como articulador intersetorial para a eliminação das barreiras existentes na escola.

Identificar a contradição existente dentro de um sistema de educação pode nos ajudar a entender que a legislação indica a inclusão enquanto a lógica excludente é priorizada e incentivada por meio de prêmios. Aidê relata essa "seleção" patrocinada pelo sistema de ensino.

> Aidê: Então, mas aí olha os outros problemas: a gente precisa preparar os alunos para as avaliações porque essa é uma seleção que não é só simbólica, é real mesmo. Você vai lá receber prêmio. A sua escola é bem vista pelos pais, por todo mundo (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Lembrei-me de um excerto que li e acredito que ilustra bem essa iniciativa adotada pelas gestões educacionais dos governos municipais de Araçatuba e Presidente Prudente:

> (...) As escolas têm de vencer as tentações que os governos acenam como prêmio para as unidades que conseguem melhores índices de desenvolvimento. Conhecer o que está por detrás dessas tentações é uma condição que as escolas adquirem por meio de uma gestão comprometida com os ideais que apontam para o benefício de todos os alunos (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 64).

Percebo essa contradição entre os princípios constitucionais da inclusão e o direcionamento pedagógico exigido pela Seduc/SME, priorizando os resultados em avaliações

externas como índices de qualidade do processo educativo. Essa lógica é um obstáculo à prática de uma educação inclusiva nas escolas. Executar um conteúdo preestabelecido sem a devida reflexão pela equipe gestora, pelas professoras, pelos alunos sobre sua importância resume-se apenas ao cumprimento de uma ação. Não se caracteriza como uma atividade com autonomia pedagógica em que a construção do conhecimento deveria apresentar sentido e proporcionar experiências (Larrosa, 2002) de aprendizagem para a equipe escolar: gestores, professores, alunos, comunidade.

Em relação às ações e legislações contraditórias das SME, frente aos princípios e legislações federais, destaco que a autonomia desses sistemas é relativa e deve ser exercida nos termos da lei, da própria Constituição Federal (CF) em consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme prevê o artigo 9º, § 1º, da Lei nº 9.394/96, LDBEN.

Machado (2025) afirma que o Estado "precisa estar ativamente engajado na implementação e na promoção de políticas públicas abrangentes, com o propósito de fomentar sistemas educacionais inclusivos" (Machado, 2025, p. 94). Assim, cabe aos sistemas municipais de ensino seguir as diretrizes da legislação federal e os princípios constitucionais, tanto na expedição de suas normativas quanto em suas ações, em investimentos e em formações que levem à prática de uma educação inclusiva.

Seria possível desenvolver o conceito de educação inclusiva em um sistema educacional que opera na lógica da exclusão? Lendo o artigo de González (2026), compreendi que a educação inclusiva atualmente enfrenta o problema da divisão do mundo por meio de múltiplos e complexos processos de exclusão, como, por exemplo, entre aqueles que são detentores do direito de falar e de ser ouvidos e os que não podem falar e ser ouvidos.

Como gestora, tenho tentado incorporar a concepção de autonomia pedagógica e educação inclusiva na minha prática no cotidiano escolar. Tenho me dedicado a ouvir mais a equipe e a perguntar como fariam para solucionar tal dificuldade. Constato que a equipe já tem a resposta, mas, como me disse uma professora da escola: "Nós não éramos ouvidos". Experienciei esse fato: quando uma simples decisão é expressa por um ou vários membros e chegamos a um consenso coletivo, cada um se sente pertencente e fortalece o coletivo. As pessoas exercitam a capacidade de falar e de ouvir pontos de vista diversos e buscar uma solução consensual. Isso é o exercício da gestão democrática, da autonomia pedagógica e da inclusão.

Como gestora, acredito que a melhor maneira de ensinar sobre autonomia pedagógica,

inclusão escolar, decisões democráticas coletivas à equipe escolar é dando o exemplo, praticando-as, demonstrando que são possíveis de acontecer, inclusive dentro da sala de aula, nas relações entre professores e alunos. Resgatar e cultivar diariamente o direito de todos falarem e serem ouvidos é uma prática democrática, inclusiva que fortalece a autonomia pedagógica de cada membro da equipe e da coletividade escolar, por isso, o título deste tópico: "paz sem voz é medo".

3.4 Quem vai se responsabilizar por isso?

Durante a Roda de Conversa realizada no dia dois de dezembro de 2025, Helena trouxe em sua narrativa uma questão que demonstra sua reflexão sobre o tema da autonomia pedagógica na perspectiva inclusiva, ao mesmo tempo em que percebe uma barreira.

> Helena: (...) A gente tem... Na verdade, acho que eu posso até falar assim. Posso estar errada no que eu vou dizer, mas uma falsa impressão de autonomia. Eu vejo tudo com bons olhos né? Mas, refletindo toda a questão, é de fato, é isso. A gente tem uma impressão de que a gente tem uma autonomia. A gente tem uma autonomia até certo ponto e acredita que essa é a ideal, mas não é. A gente poderia ter mais, mas quem vai responder isso? Quem vai se responsabilizar por isso? (Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Helena traz à tona a sensação de "falsa impressão de autonomia", da autonomia relativa – "até certo ponto", mas não a ideal. E traz a pergunta provocativa: "a gente poderia ter mais, mas quem vai se responsabilizar por isso?"

Enquanto gestora, reconheço-me na fala de Helena no sentido de termos uma falsa impressão de autonomia pedagógica. Como pesquisadora, fiquei muito satisfeita com essa reflexão de que a equipe gestora poderia ter mais autonomia pedagógica e com a pergunta: quem se responsabilizaria por isso? As rodas de conversa conseguiram levá-las a refletir sobre o tema da pesquisa e relacioná-lo às vivências escolares.

Como gestora e pesquisadora, entendo que a equipe gestora não possui tempo e espaço para o exercício da autonomia pedagógica. Como pesquisadora, compreendi que a autonomia pedagógica é uma escolha e um processo de construção coletiva com toda a equipe escolar. Essa construção se dá quando a equipe gestora ouve os professores, os alunos, as famílias e compartilha o poder de decisão com os membros da escola por meio do exercício da gestão democrática do ensino.

Compartilho da mesma definição de Paro (2012) sobre autonomia, como sendo a capacidade da comunidade escolar de tomar decisões sobre a própria gestão por meio de uma gestão democrática.

Como um processo a ser construído, trago as palavras de Lercher (2009): “Aqui, o entendimento se orienta no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo dado, mas construído a partir de sua identidade e história” (Lercher, 2009, p. 44).

Tenho refletido sobre a dificuldade que a equipe gestora encontra para exercer a gestão democrática, ouvir os membros da comunidade escolar. Tal dificuldade foi relatada nas Dissertações de Muller (2021) e Silva (2022).

Muller (2021) constatou que os princípios da gestão democrática estão distantes das escolas por ele pesquisadas, pois os membros dos conselhos, em sua grande maioria, apenas acatam as informações e deliberações que já foram tomadas anteriormente pela direção da escola. Silva (2022) defendeu que a gestão democrática é uma ação difícil de ser praticada no ambiente escolar, muitas vezes, devido à posição social subjetiva do(a) diretor(a) de escola. Compartilho do entendimento de Silva (2022) de que as concepções da equipe gestora influenciam sua prática escolar. Esse foi o motivo que me levou a pesquisar as concepções da equipe gestora sobre a autonomia pedagógica e educação inclusiva, pois é a partir dos conceitos que construímos em nosso cotidiano que a prática se desenvolve.

Acredito que as concepções de autonomia pedagógica, educação inclusiva e gestão democrática estão distantes da realidade escolar porque atuamos em um sistema educacional excludente que não confere a possibilidade de fala e escuta às equipes gestoras das escolas.

Pauto minha reflexão nas palavras de González (2026) quando cita Rancière em seu texto sobre a “partilha do sensível” existente na sociedade, ou seja, uma fratura que divide o mundo em grupos plenamente humanos que possuem capacidade de participar da vida pública, de falar e ser ouvidos e outros grupos, excluídos e marginalizados, que não podem falar, nem ser ouvidos.

Em minha experiência como gestora de escola pública, o sistema educacional municipal não oferece a possibilidade de ouvir as demandas escolares, as dificuldades de recursos humanos, estruturais e financeiros da gestão escolar. Como dito antes, o sistema educacional valoriza a gestão hierárquica pautada em resultados de desempenhos, apoiada em princípios mercantilistas e meritocráticos, um sistema excludente, conferindo prêmios às escolas que atingem as metas preestabelecidas. González (2026) destaca que a natureza desse regime político é utilizar a exclusão como princípio de regulação do próprio sistema para assegurar sua manutenção.

A gestão democrática da Educação não abrangeria os órgãos dos sistemas educacionais, como as Secretarias de Educação? Como a equipe gestora de uma escola pública pode exercer

a gestão democrática, conquistar a autonomia pedagógica para construir a educação inclusiva de todos os estudantes, se não é ouvida pelos órgãos superiores?

Essa análise me permitiu enxergar a inclusão atrelada à gestão democrática, ao exercício da autonomia pedagógica, ao processo de ouvir todos, à capacidade de fala de todos. Quando González (2026) traz que o problema da divisão do mundo está na capacidade do uso público da palavra, ele ressalta uma característica essencial da inclusão: "Será a inclusão uma forma democrática da palavra?" (González, 2026, p. 153).

Compartilho do entendimento de González (2026): sim, a inclusão é uma forma democrática da palavra, de dar visibilidade, de ressignificar a indiferença e seus modos de ver e de ouvir.

Seria o momento de os órgãos educacionais, o sistema educacional também adotarem a gestão democrática da Educação, ouvindo seus membros integrantes? Partilhando as responsabilidades das decisões coletivas, após a escuta de todos? Seria agora o tempo de a inclusão ser praticada em todas as esferas do sistema educacional público?

Assim como Mantoan (2025) defende a escola hospitaleira, que acolhe todos os modos de ser e estar na escola, González (2026) afirma que a inclusão "reconhece a presença de múltiplas formas existenciais do humano" (González, 2026, p. 162).

Pergunto-me: caberia ao sistema educacional municipal acolher, ouvir, incluir, ser hospitaleiro com as equipes gestoras que o integram? Se esse for o verdadeiro objetivo dos sistemas educacionais – proporcionar a construção de uma escola inclusiva, acolhedora –, sim, os sistemas também devem praticar a gestão democrática, a inclusão de todas as formas humanas que os compõem. Dessa forma, o próprio sistema educacional se responsabilizaria por propiciar espaços para a construção e o exercício da autonomia pedagógica pela equipe gestora, pelos professores, pela equipe escolar, e por transformar a escola atual em inclusiva.

Enquanto isso não ocorre de forma sistêmica, a equipe gestora permanece com a questão: "Quem vai se responsabilizar pela autonomia pedagógica, pela educação inclusiva, pela gestão democrática?" (Helena, Roda de Conversa realizada em 02/12/2025, arquivo da pesquisadora, 2025).

Lembrei-me do que li na obra de Libâneo *et al.* (2012, p. 457): *"*a autonomia precisa ser gerida, implicando corresponsabilidade consciente, partilhada e solidária de todos os membros da equipe escolar". González (2026) explica que, quando os oprimidos tomam consciência dos mecanismos de dominação, deixam de ser meros espectadores para se transformarem em atores de mudança da realidade.

Entendo que o primeiro passo para a mudança é o conhecimento, a formação, o acesso aos princípios da inclusão, aos princípios da dignidade humana, ao reconhecimento das formas de exclusão social e escolar.

Assim, a construção de uma escola inclusiva com autonomia pedagógica da equipe gestora é um processo, uma conquista de todos os seus membros. A responsabilidade é partilhada entre todos os membros da equipe escolar, que decidem consciente e coletivamente. Essa seria uma possibilidade de construir um processo de decisões pedagógicas coletivas, compartilhando as responsabilidades entre seus membros. A responsabilidade seria de todos da escola.

4 MARCAS E PERSPECTIVAS

Neste último conjunto de narrativas, apresento as marcas que o percurso da pesquisa produziu em mim, como mestranda, pesquisadora e gestora, e as perspectivas que se abriram a partir delas. Ao refletir sobre os dados produzidos, duas questões que impactam a autonomia pedagógica para a educação inclusiva tornaram-se mais claras para mim: as contradições nas concepções de inclusão presentes em documentos oficiais recentes e a desvalorização da função pedagógica da escola em favor de resultados mensuráveis.

Assim, inicialmente, analiso algumas dessas contradições, especialmente no Decreto nº 12.686/2025 e no Caderno de Gestão da Educação Especial Inclusiva. Em seguida, narro minha experiência ao retornar à direção da escola em que atuo e compartilho como vislumbro uma escola inclusiva a partir do seu ponto de vista pedagógico. Por fim, apresento as conclusões da pesquisa, retomando seus objetivos, e as perspectivas para novos estudos e para minha prática como gestora de escola pública.

4.1 Contradições recentes em documentos oficiais

Enquanto gestora e pesquisadora, refletindo sobre as análises dos dados produzidos pela pesquisa, duas questões que impactam a autonomia pedagógica para a educação inclusiva tornaram-se mais claras para mim, quais sejam: a contradição de concepção de educação inclusiva em documentos oficiais e a desvalorização da função pedagógica da escola em favor de resultados mensuráveis tecnicamente. Por esse motivo, decidi fazer uma narrativa sobre cada uma dessas questões, antes da conclusão final da pesquisa.

Esta pesquisa e meus estudos sobre a educação inclusiva se iniciaram na vigência da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação em 2008. Minhas concepções sobre a Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva se pautam nos conceitos da PNEEPEI de 2008.

Como mestranda, cursei a disciplina Escola para todos – fundamentos e práticas da inclusão e, na ocasião, li o artigo *Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham "os demais"?,* de autoria de Lanuti e Mantoan (2021). A leitura me auxiliou a compreender o alcance das ideias tratadas no texto e a captar o sentido da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Segundo os autores, a PNEEPEI representou "um marco civilizatório no Brasil" (Lanuti; Mantoan, 2021, p. 60), trazendo à tona questões de fundo ignoradas, problematizando-as para que a mudança esperada ocorresse; ela exigia dos sistemas educacionais uma verdadeira reviravolta, uma mudança nas suas bases estruturais, em seus alicerces. Interessei-me por essa

Política, pois, até entrar no Mestrado, não sabia da sua existência, acredito que seja pelo fato de que as formações sobre inclusão eram destinadas apenas aos professores do AEE do sistema em que atuo. Daí, passei a ler outros trabalhos que se referiam a ela.

Para Dutra e Dutra (2025), a PNEEPEI (2008) simbolizou "uma travessia do modelo segregativo para a concepção social de deficiência no campo educacional" (2025, p. 36). A PNEEPEI, para Baptista *et al.* (2025), foi um instrumento de avanços conceituais, pedagógicos, políticos e sociais, uma Política em sintonia com o movimento mundial da educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, em que todos os alunos têm direito de estar juntos na escola, valorizando a heterogeneidade das turmas e os diferentes potenciais de aprendizagem dos estudantes.

Durante meus estudos sobre a PNEEPEI, encontrei referências a uma interrupção de cunho político a partir de 2016, por decisão do governo federal da época, que deixou de implantá-la e tentou resgatar ideias educacionais já ultrapassadas, como a anterior Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994. O período compreendido entre 2016 e 2022 foi considerado um retrocesso no que diz respeito às políticas e investimentos em formação para a educação inclusiva (Lanuti; Mantoan, 2021).

Em relação a esse período, Rosa (2025) destaca que "os investimentos nos programas que constituíam a sustentação da PNEEPEI/2008 foram drasticamente diminuídos ou zerados" (Rosa, 2025, p. 181), produzindo efeitos e prejuízos sobre os direitos das pessoas consideradas com deficiência no campo educacional.

Entendo que essa descontinuidade das políticas referentes à educação inclusiva explicaria o atual contexto educacional das escolas públicas, tão distante das concepções e práticas contidas na PNEEPEI. Como gestora, percebo que o meu desconhecimento sobre a educação inclusiva até 2023, antes de cursar o Mestrado, foi parte de uma estratégia política para barrar o avanço das concepções inclusivas, sem investimentos em formações durante esse período, provocando um prejuízo considerável para a educação nacional. Recordo-me dos retrocessos políticos ocorridos nessa época na área educacional, com propostas de escolas militares, *homeschooling,* mas desconhecia as interferências na educação inclusiva. Como dito anteriormente, acredito que me encontrava em uma "bolha" que executava as determinações do órgão superior (SME), sem questioná-las.

Desde 2016, quando assumi o cargo de Diretora de Escola, até 2026, não me recordo de ter recebido formação para a educação inclusiva. Tampouco os professores de salas de aula comuns a receberam. No município em que trabalho, apenas os professores do AEE recebem

formação específica. Interpreto que o município de Araçatuba também compreende a inclusão apenas como processo voltado especificamente aos alunos que frequentam o AEE. Por isso, as formações sobre educação inclusiva são oferecidas somente aos professores do AEE. Trata-se do mesmo entendimento da equipe gestora do município de Presidente Prudente. Essa é a contradição a que me refiro. Qual a concepção de inclusão dos documentos oficiais que norteiam a formação e as práticas docentes? A de que a inclusão é somente para os alunos considerados com deficiência? Incluir apenas um grupo de alunos está em consonância com o entendimento de uma educação inclusiva em uma escola para todos? Ou continuamos a "incluir excluindo"?

Em 2025, no dia 20 de outubro, o governo federal, por meio do Decreto nº 12.686/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A PNEEPEI de 2008 era um documento orientador, sem força de lei, então o Decreto nº 12.686/2025 foi publicado com a justificativa de fortalecer a Política de 2008, mas a redação confusa do Decreto parece ter aumentado as contradições entre as concepções de inclusão, ora se referindo a documentos como sinônimos, ora como distintos.

A primeira contradição do Decreto nº 12.686/2025 em relação à PNEEPEI/2008 está na própria denominação de "Educação Especial Inclusiva". A Educação Especial atende a um público específico: pessoas consideradas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, possui caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos atendidos.

Como já explicado neste trabalho, a educação inclusiva não se restringe apenas aos alunos público da Educação Especial. A Educação Inclusiva é um paradigma educacional, diz respeito a todos os estudantes, tem a ver com o conceito de uma escola para todos, considerando cada um com sua singularidade humana. Por isso, a Política de 2008 utilizou a terminologia Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, abordando a Educação Especial inserida no contexto da Educação Inclusiva.

Como exemplo de redação ambígua que pode causar interpretações equivocadas, apresento o Decreto n° 12.686/2025, em seu artigo 12, com redação alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, sobre a obrigatoriedade da realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do Estudo de Caso (Brasil, 2025).

> Art. 12. É obrigatória a realização de **documento individualizado** de **natureza pedagógica**, com atualização contínua, **como PAEE e o PEI**, que derive do Estudo de Caso.
> § 1º A institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino.
> § 2º **O PAEE e o PEI têm a finalidade de orientar**:
> I - o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum;
> II - o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE;
> III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e
> IV - as ações de articulação intersetorial.
> § 3º **A elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado**, ou de outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas utilizados pelas redes de ensino, **deverão observar o disposto neste Decreto para o PAEE.** (grifo nosso).

A redação do artigo 12 traz certa ambiguidade em relação aos documentos PAEE e PEI, atribuindo-lhes a característica "individualizado de natureza pedagógica", dando margem à interpretação de que sejam sinônimos.

Por outro lado, utiliza o conector "e", levando ao entendimento de que os dois documentos são obrigatórios, o PAEE mais o PEI, quando poderia ter utilizado o conector "ou", permitindo-se optar por um ou outro, se ambos os documentos fossem sinônimos, como a Política de 2025 sugere. Faço essas ressalvas e apresento essas contradições nos documentos legais porque acredito que isso confunde a equipe gestora e pode dar margem a outras concepções de inclusão já ultrapassadas.

A expressão "natureza pedagógica" atribuída aos dois documentos induz ao entendimento de que ambos os planos abordem a individualização curricular e do ensino. Já no parágrafo segundo, ambos os documentos, PAEE e PEI, apresentam finalidades idênticas, podendo se chegar à conclusão de que são sinônimos.

O parágrafo terceiro afirma que a elaboração e a implementação do PEI devem observar as disposições previstas no Decreto para o PAEE. Então, são documentos iguais?

Na leitura que fiz do livro "A escola que queremos para todos", com base na PNEEPEI de 2008, os autores trazem o Estudo de Caso e o PAEE como documentos necessários para o planejamento e oferecimento do serviço de AEE, com a finalidade de eliminação de barreiras.

O Plano de AEE deriva de um Estudo de Caso de determinado estudante com a finalidade de eliminar as barreiras existentes no ambiente escolar, domiciliar, familiar para que o aluno tenha acesso e participação em suas atividades diárias e pedagógicas, oferecendo-lhe recursos de acessibilidade para uso na sala de aula e demais dependências escolares.

No PAEE deverá constar se há ou não necessidade de firmar parcerias com profissionais de outras áreas para auxiliar na eliminação de barreiras, como profissionais da saúde, engenheiros e arquitetos. Não se trata de documento de natureza pedagógica que aborde o

ensino, a aprendizagem, o currículo, conteúdos. É um documento destinado a atender às necessidades de eliminação de barreiras para o estudante para o qual foi elaborado o Estudo de Caso (Mantoan; Lanuti, 2022).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) não era previsto em documentos oficiais anteriores ao Decreto nº 12.686/2025, porque, em uma educação inclusiva, o ensino não deve ser pensado de forma individualizada: todos os estudantes possuem "o direito de aprender em uma mesma escola, a partir de um mesmo currículo, mas resguardada a aprendizagem de cada um que, necessariamente, não se compara com a de outrem" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 79).

Machado (2025) explica que o princípio basilar da inclusão escolar é o reconhecimento da diferença humana, mas esta não se confunde com o diferente, o estudante que não corresponde à média ou norma fictícia. O tempo de aprendizagem é o do estudante e não o da escola. Com base nessas premissas, não há motivos para individualizar o ensino, pois a "diferença em si" de cada estudante não é passível de aferição ou comparação.

Em maio de 2026, o MEC lançou seis Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais, dentre os quais consta o Caderno de Gestão da Educação Especial Inclusiva.

Com o propósito de encontrar esclarecimentos para as dúvidas suscitadas quanto à redação ambígua do Decreto nº 12.686/2025, e também para encontrar elementos que me ajudassem a analisar as conversas com a equipe gestora da escola, fiz a leitura do Caderno de Gestão da Educação Especial Inclusiva, capítulo cinco, que trata do Planejamento Educacional. No final da página 39, são elencados alguns exemplos de boas práticas da gestão escolar para a educação inclusiva.

A primeira boa prática, denominada Planos pedagógicos inclusivos, consiste na "elaboração de planos educacionais individualizados que consideram as necessidades específicas dos estudantes, sem cair em modelos biomédicos de segregação" (Brasil, 2026, p. 39).

A confusão entre o PAEE e o PEI é reafirmada no Caderno orientador, publicado pelo Ministério da Educação, sobre a Educação Inclusiva ao indicar a elaboração de planos pedagógicos individualizados que não segreguem os estudantes com necessidades específicas. É um documento contraditório porque ele defende um sistema inclusivo, mas a proposta para ser inclusiva é a criação de um plano educacional que individualiza o processo de ensino para alguns.

Em uma perspectiva inclusiva, a equipe gestora não deveria orientar os professores a fazerem o PEI, a elaborar planos educacionais individualizados, pois já existem dois

instrumentos suficientes para se pensar a inclusão: o Estudo de Caso e o plano de AEE. O trabalho da equipe gestora em uma perspectiva inclusiva é aquele que orienta os professores a pensarem, planejarem e ensinarem para todos os estudantes.

Como gestora, observo que tais documentos contraditórios não contribuem para o entendimento de uma educação inclusiva para todos. O Decreto nº 12.686/2025 foi lançado com o propósito de fortalecer a PNEEPEI de 2008, no entanto, contradiz a política de 2008. É contraditório ao próprio entendimento de inclusão. Considero oportuno transcrever uma passagem do livro *A escola que queremos para todos*:

> Adaptar/individualizar o ensino é uma saída que não resolve os desafios pedagógicos relacionados à organização de um ensino inclusivo, pois apenas contorna-os. Camufla a exclusão e fortalece as bases discriminatórias sobre as quais a escola se fundou historicamente e que não correspondem a um projeto educacional inclusivo. (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 79).

Nesse contexto, a equipe gestora fica fragilizada porque as próprias leis, os documentos oficiais se contradizem. Como planejar uma formação em serviço para os professores, pensar em exercer autonomia pedagógica, quando não está claro nem para as próprias redes o que é incluir? Esse é o grande desafio da equipe gestora em nossa realidade escolar.

Compartilho uma experiência vivenciada por mim, divergente da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, a respeito da não obrigatoriedade da apresentação de laudo médico para a matrícula no AEE e declaração no Censo Escolar.

Fiquei surpresa, inconformada, pois o sistema de ensino em que trabalho ainda exigia o laudo[10] médico para matrícula na turma do AEE, na dupla contagem do FUNDEB e no Censo Escolar. Isso me fez pensar que a realidade dos dados do FUNDEB e do Censo Escolar pode não refletir a situação real dos alunos público da Educação Especial, pois, em muitos sistemas, além daquele de que faço parte, somente os estudantes que apresentam laudo médico são computados.

O meu desconhecimento da PNEEPEI, à época, juntamente com as resoluções municipais em descumprimento à Constituição, às legislações federais e às Notas Técnicas do MEC, levou-me a incorrer em possíveis práticas discriminatórias ao cumprir as normativas do sistema de ensino a que pertenço. De novo, a equipe gestora é levada a desempenhar, por meio

[10]A Resolução SME nº 8/2025, que dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, compatibilização demanda/vaga e matrícula para atendimento à demanda escolar de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Cemfica e Instituição conveniada para o ano letivo de 2026 no Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas, determina o que segue em seu artigo 9º: Para o cadastramento nos sistemas de alunos da Educação Especial deverá constar o laudo médico com CID.

de normativas municipais, o papel de "preposto do estado" (Paro, 2012, p. 175), sendo responsabilizada pelo cumprimento da lei e da ordem, mesmo que esta seja contrária aos princípios constitucionais.

Esse é um dos aspectos da contradição do sistema educacional municipal em que atuo, no qual a legislação a ser cumprida pela equipe gestora é contrária à concepção da educação inclusiva prevista na Constituição, contribuindo para a manutenção de concepções e práticas pedagógicas equivocadas nas relações escolares. Essa obrigatoriedade de cumprir documentos normativos que contradizem a lei maior e os princípios da educação inclusiva é um obstáculo para a construção da autonomia pedagógica da equipe gestora. Nesse contexto, compreendo que a obrigatoriedade de cumprir a legislação municipal que, em alguns termos, é contrária aos princípios da educação inclusiva, interfere negativamente no trabalho em relação à inclusão, bem como na construção da sua autonomia pedagógica na escola.

4.2 O pedagógico na escola inclusiva

Como seria a escola onde é vivenciada a educação inclusiva? Tenho cada vez mais pensado a respeito dessa questão. Para contextualizar esse meu questionamento, sinto o desejo de compartilhar minha experiência como gestora de uma escola municipal de Ensino Fundamental.

Assumi a direção da escola em fevereiro de 2024 e me afastei em 25 de março do mesmo ano para cursar o Mestrado. Retornei à direção em fevereiro de 2026. Essa escola contava com uma professora efetiva do AEE há mais de dez anos, porém ela possuía problemas de saúde e necessitava se afastar com frequência. A SME não disponibilizava substitutos e os alunos não recebiam o AEE.

Quando assumi a gestão da escola, percebi que a equipe docente não possuía conhecimento sobre a Educação Especial, sobre o AEE, sobre a legislação e as concepções de inclusão; tinha a impressão de que havia uma certa resistência velada em relação aos estudantes da "inclusão", inclusive com falas de que eles atrapalhavam o rendimento da turma.

Foi um choque para mim, como mestranda e pesquisadora. Dediquei-me por mais de dois anos a estudar o conceito de inclusão, de educação inclusiva, de uma escola para todos e, como gestora, enfrentava uma realidade diametralmente oposta às concepções pedagógicas que eu estava construindo. Demorei alguns meses para interpretar esse contexto, mapear os equívocos, as concepções e práticas excludentes e ir me posicionando pedagogicamente nesse ambiente escolar. Entendi que a equipe docente também sofria com essa realidade, mas não

conseguia compreendê-la ou agir de outra forma.

Presenciei algumas práticas integracionistas, fundamentadas em uma "pedagogia normalizadora", conforme descreve Machado (2025, p. 90). As ideias dessa autora me ajudaram a compreender que tal pedagogia direciona as atividades pedagógicas para um padrão de aluno idealizado, tudo como normal, conforme parâmetros dos sistemas avaliativos de classificação da aprendizagem. No mesmo artigo, a autora trouxe uma pergunta provocativa que me levou a resgatar a finalidade e o objetivo da escola: "o que faz a escola ser escola?" (Machado, 2025, p. 91). A autora resgata a essência da escola, o seu ponto de vista pedagógico, isso porque a escola tem perdido sua competência, sua autonomia pedagógica em relação ao processo de ensino, confunde o objetivo principal da educação, que é proporcionar situações de aprendizagem, com a busca incessante por bons resultados em avaliações. O objetivo, ou seja, a atividade-fim da escola é o pedagógico, o ensino pelo professor, a aprendizagem de todos os alunos, respeitada a singularidade de cada estudante e o seu tempo de aprender.

A essência da escola trazida por Machado (2025) permitiu-me vislumbrar, como pesquisadora, a escola inclusiva, que é a mesma defendida no livro *A escola que queremos para todos*, de Mantoan e Lanuti (2022).

Quando enxergamos a escola pela perspectiva pedagógica, e não pela perspectiva de resultados preestabelecidos em avaliações, conseguimos entender que todos os estudantes vivem a experiência escolar juntos, participando do mesmo currículo, e que todos são capazes de aprender. O ponto de vista pedagógico da escola considera todos como estudantes, capazes de aprender e viver a experiência escolar de forma coletiva, ainda que suas particularidades sejam preservadas e devam ser consideradas.

Vislumbro que, na escola inclusiva, não há um currículo prescritivo que precisa ser cumprido à risca, nem apostilas ou livros didáticos elaborados para um aluno fictício, ideal. O currículo é um apoio para o professor, não é o ponto de partida nem a base de seu trabalho. A finalidade do currículo é atender aos anseios de todos os estudantes.

O professor vai conhecendo o aluno aos poucos, oferecendo oportunidades para que o estudante se apresente por meio de atividades diversificadas. O próprio estudante apresenta ao professor o que ele sabe sobre o assunto que será trabalhado e esse é o ponto de partida, os conhecimentos que o aluno traz para a escola e os que ele nela constrói.

O laudo médico não determina o que o estudante pode aprender; às vezes, pode ser utilizado como apoio ao processo de ensino quando se torna necessária a acessibilidade para ele. Como exemplo, no caso dos alunos público da Educação Especial, considerados com

deficiência visual que necessitam dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para acessar o currículo, os considerados com deficiência auditiva que necessitam da comunicação e/ou intérprete em Libras, os considerados com deficiência física que necessitam de acessibilidade arquitetônica na sala de aula e demais espaços escolares, dentre outras.

A acessibilidade curricular é inclusiva, pois permite que o estudante considerado com deficiência tenha acesso aos mesmos conteúdos de toda a turma, por meio de atividades diversificadas que contemplam as diferentes necessidades formativas dos estudantes. A aula, nesse sentido, é planejada para todos e cada um acessa o conteúdo segundo a sua capacidade. Diferentes níveis de complexidade de um conteúdo são abordados para todos e, daí, a necessidade de atividades práticas, nas quais os conteúdos são contextualizados e os diferentes tipos de conhecimento são bem-vindos, sem comparações. Já a adaptação curricular não faz parte dessa escola inclusiva, porque presume que o ensino deva ser individualizado ou simplificado para um aluno que é julgado, previamente, como incapaz de aprender como os outros. A aula é elaborada para alguns e, depois, ajustada aos demais, sempre partindo da ideia de simplificação, redução.

O Plano do AEE não se confunde com o Plano de Ensino Individualizado (PEI). No PEI, há diferença do ensino e do currículo para os alunos público da Educação Especial por meio das adaptações curriculares, que geralmente "reduzem os conteúdos e refletem baixas expectativas em relação aos estudantes com deficiência" (Machado, 2025, p. 89).

Na escola inclusiva, os alunos público-alvo da Educação Especial passam pelo Estudo de Caso e, depois, recebem o Plano do AEE para terem acesso ao mesmo ensino, mesmo currículo e às mesmas atividades escolares de toda a sua turma.

Nessa escola inclusiva, a avaliação é um meio, compõe o processo educativo, acompanha o ensino e a aprendizagem. Ela sinaliza sobre o processo de ensino para orientar o professor a replanejar suas aulas conforme o que os alunos aprenderam ou não, ou o que gostariam de aprender. Nesse processo, os alunos também participam do acompanhamento da aprendizagem, tomando decisões sobre ela, "estabelecendo quais são os melhores caminhos e instrumentos para que seus saberes sejam trazidos à tona e para que suas dúvidas sejam expostas" (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 59).

A equipe gestora da escola inclusiva ouve todos os membros, estimula o exercício da autonomia pedagógica para os professores e alunos decidirem sobre o currículo, as avaliações e os projetos. Trata-se do exercício da gestão democrática participativa permeando todas as relações escolares, com decisões coletivas e responsabilidades compartilhadas para a

construção do ensino para todos.

Na escola para todos, o ensino é uma ação coletiva, se dá por meio da convivência com o outro, com a "diferença em si" de cada ser humano, assim, cada aluno participa das atividades escolares e aprende segundo sua capacidade, no seu tempo e do seu modo; a aprendizagem é um processo individual, de acordo com o artigo 208, V, da Constituição Federal.

A escola inclusiva é um espaço público que reúne unicidade, ao agregar pessoas pertencentes ao gênero humano e, ao mesmo tempo, singularidade, porque cada pessoa é uma (Machado, 2025). A educação inclusiva valoriza os diferentes modos de ser e de estar no ambiente escolar, na vida e no mundo.

Como relatei no início desta dissertação, o que mais me impactou na primeira escola em que estudei foi o acolhimento de uma professora a uma criança que chorava muito. Entendi que, como gestora, também deveria iniciar meu trabalho com a equipe escolar acolhendo a todos, desde a coordenadora pedagógica, professoras, funcionários, estudantes, pais e mães de alunos e até a própria SME. Hoje percebo que estou realizando a prática sugerida por Mantoan (2025) sobre a escola hospitaleira, porque entendi que não é possível praticar inclusão sem acolhimento, como também não é possível praticar inclusão sem o exercício da minha autonomia pedagógica no cotidiano escolar em que atuo. Em resumo, entendo que a educação inclusiva pressupõe acolhimento, "hospitalidade" para com todos, em que pese a legislação ainda não refletir essa concepção de inclusão, de uma escola para todos.

Essa é a concepção de escola inclusiva que consegui compreender como mestranda e pesquisadora e que gostaria de experienciar como gestora. Entendo que a caminhada é longa, mas já iniciei os primeiros passos, alterando minha concepção de autonomia pedagógica e educação inclusiva e transformando minha prática, começando pelo acolhimento de cada membro da comunidade escolar.

4.3 Conclusão sobre a pesquisa

A finalidade da Pesquisa Narrativa é formar e transformar o pesquisador. Nesta fase final da pesquisa, após as análises dos dados produzidos, recordo-me das primeiras aulas no Mestrado, dos professores, dos colegas de turma e da nossa ansiedade sobre como iríamos desenvolver uma pesquisa pela primeira vez. Eram muitas informações e conhecimentos que não sabíamos como articular. Cada etapa, cada passo me trouxe ao final da pesquisa, uma estrada que percorri com a ajuda do meu orientador, que me apoiou em minhas dificuldades e me incentivou.

Lembro-me das palavras de Larrosa (2002) de que a experiência é a mediadora entre o conhecimento e a vida humana. A experiência de aluna do Mestrado e de pesquisadora narrativa me proporcionou novos conhecimentos e perspectivas acadêmicas e profissionais.

Iniciei a pesquisa com o propósito de adquirir conhecimentos que poderiam contribuir para a minha prática profissional como gestora de escola pública municipal. Elegi os temas que mais me inquietavam: a autonomia pedagógica da equipe gestora para uma educação inclusiva.

Na fase de elaboração do projeto de pesquisa e até a fase de análise dos dados produzidos, preocupava-me em encontrar uma resposta linear, causal sobre como a autonomia pedagógica da equipe gestora e a educação inclusiva ocorriam. O que vem primeiro: a autonomia pedagógica da equipe gestora ou a educação inclusiva? Queria entender como as duas se relacionavam, se interconectavam e, a cada conversa com meu orientador, ele me trazia um aspecto para refletir; às vezes, gostaria que ele me respondesse logo ou me dissesse o que pensava a respeito, mas ele não facilitou para mim. Esse era o papel dele: conduzir-me por esse processo, fazer perguntas para que eu ampliasse meu entendimento, provocar a autocrítica. E fui seguindo na pesquisa e nas análises sem certezas imediatas.

Durante esse processo, estudei trabalhos, artigos e obras sobre os temas autonomia pedagógica e educação inclusiva. Elaborei conceitos, preparei os encontros, as perguntas, transcrevi-as, analisei os dados produzidos, compus narrativas das minhas experiências e das participantes colaboradoras da pesquisa. Ora me percebia como gestora, ora como pesquisadora. Meu entendimento sobre os temas foi se ampliando, se aprofundando; com certeza, ao final da pesquisa, sei mais do que sabia quando a iniciei.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, identificar e analisar a concepção de autonomia pedagógica da equipe gestora, a partir do referencial teórico assumido nesta pesquisa, interpretei que as participantes têm um bom entendimento do que é autonomia e, justamente por relacioná-la à liberdade para tomar decisões pedagógicas, mais precisamente sobre o ensino, a consideram limitada, parcial, sem espaço para exercê-la. Até imaginam como seria caso a tivessem. A concepção de inclusão, atravessada pela necessidade de cumprir as metas estabelecidas pelo sistema de ensino, provoca uma passividade, pois utilizariam a autonomia pedagógica para quê? Se a equipe gestora não tem convicção sobre o que é inclusão, o que fariam com a autonomia caso a possuíssem? Construiriam uma escola em que todos poderiam falar e ser ouvidos, com decisões coletivas democráticas e responsabilidades compartilhadas? Seria possível construir uma escola para todos, com autonomia pedagógica e educação inclusiva? Quais mudanças o conhecimento sobre inclusão provocaria no ensino para

todos?

Quanto ao segundo objetivo específico, identificar e analisar a concepção de educação inclusiva da equipe gestora, a partir do referencial teórico assumido nesta pesquisa, as concepções sobre inclusão narradas pelas participantes se aproximam mais da integração do que da perspectiva de inclusão que sustento. Isso acontece principalmente pela definição do público da Educação Especial a quem a equipe se preocupa em ofertar um acompanhante escolar. A concepção próxima à integração pode permitir que esse apoio se torne responsável pelo ensino e aprendizagem, substituindo o professor.

Passo ao terceiro objetivo da pesquisa: verificar, a partir do que foi definido pelas participantes colaboradoras como autonomia pedagógica e educação inclusiva, se a equipe gestora realiza ações a fim de superar uma possível falta de autonomia. A equipe gestora mencionou sua vontade de olhar para as questões mais específicas da escola, porém encontrou impedimentos como o excesso de convocações da orientadora pedagógica e das professoras para participarem de formações na Seduc, cumprimento de conteúdos, excesso de questões burocráticas e avaliações externas, ausência de tempo para se reunirem com a equipe para planejarem e discutirem encaminhamentos para questões da própria escola. Em resumo, foi possível identificar ações tímidas de autonomia pedagógica, apesar do conhecimento desse problema pelas participantes da pesquisa.

Em resposta ao objetivo geral e, consequentemente, à pergunta que deu origem a este estudo, concluo que há um significativo distanciamento entre as concepções e as práticas da equipe gestora, nas quais a autonomia pedagógica e a educação inclusiva são idealizadas, mas acabam sendo sufocadas pelo excesso de demandas administrativas, burocráticas e pelo viés da integração.

Quanto às concepções, embora a equipe gestora entenda o que é autonomia pedagógica, relacionando-a à liberdade para decidir sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ela a percebe como algo distante de sua realidade. Há, ainda, uma fragilidade na concepção de educação inclusiva das participantes, que a entendem como a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, aproximando-se mais da integração. Tal fragilidade se reflete na terceirização do processo de ensino à figura incondicional do acompanhante escolar, podendo converter-se em substituto do professor em uma concepção integracionista de inclusão.

Evidencia-se, assim, uma relação de impacto mútuo e retroalimentação entre a fragilidade conceitual e a paralisia da ação. Por um lado, a falta de convicção sobre o que de fato significa a inclusão gera uma passividade pedagógica que afeta negativamente a busca por

espaços de decisão: como a equipe gestora não possui um entendimento claro do que pode ser feito para transformar a realidade escolar rumo a uma educação para todos, ela deixa de lutar para adquirir ou exercer a autonomia pedagógica. Por outro lado, a privação dessa autonomia impede que a equipe gestora construa momentos de formação e reflexão crítica capazes de desconstruir o viés integrador, aprisionando a gestão em um ciclo no qual o desconhecimento anula a busca por autonomia e a reduzida autonomia inviabiliza a evolução conceitual sobre a inclusão.

A concepção de inclusão mais próxima da integração se reflete na ausência de ações concretas de superação dos desafios de uma educação para todos. Desse modo, a falta de formação sobre educação inclusiva, somada ao cumprimento impositivo das demandas da Seduc, perpetua o viés da integração, impede o exercício da autonomia pedagógica e consolida um ciclo vicioso no qual a fragilidade conceitual sobre a inclusão e a autonomia pedagógica reduzida se alimentam e se limitam reciprocamente.

Na verdade, a equipe gestora faz parte de um sistema de ensino que opera seguindo a lógica da exclusão. Então, tenta encaixar práticas inclusivas dentro de uma lógica que discrimina alguns. Como li em Mantoan e Lanuti (2022), a educação inclusiva é incompatível com o atual sistema educacional que funciona sob a lógica da exclusão.

No início da pesquisa, minha hipótese era responder à questão norteadora articulando a autonomia pedagógica da equipe gestora com a educação inclusiva por meio da gestão democrática, com a participação dos conselhos escolares. Entendo que essa ação também é necessária, mas, após as análises dos dados, observei outro movimento que considerei relevante como gestora escolar e pesquisadora. Não conseguia determinar se a autonomia pedagógica da equipe gestora era condição para a educação inclusiva ou se a educação inclusiva era condição para a autonomia pedagógica. Buscava uma relação de causa e consequência. Na verdade, não consegui encontrar a resposta porque elas caminham juntas, são processos interdependentes, pois, à medida que a inclusão vai se consolidando em uma rede de ensino, os professores e a equipe gestora vão tendo que desenvolver a autonomia pedagógica, uma vez que as “soluções” para os desafios da inclusão são sempre locais, não há métodos universais para se fazer a inclusão, embora ela parta de alguns princípios aqui já mencionados. À medida que essa autonomia pedagógica vai sendo fortalecida, os processos educacionais vão se tornando mais inclusivos.

Chego, portanto, à conclusão de que autonomia pedagógica e inclusão são interdependentes, pois não vislumbro uma educação inclusiva sem que a equipe gestora possua

autonomia pedagógica; por outro lado, a autonomia pedagógica da equipe gestora faz parte da educação inclusiva, ambas se correlacionam, ambas são conquistas e construções coletivas. Elas caminham juntas.

4.4 Perspectivas

A realização desta Pesquisa Narrativa serviu para que eu atribuísse sentidos à minha experiência como mestranda, pesquisadora e gestora escolar. Acredito que a pesquisa contribuiu para aprofundar o estudo de temas relevantes na atualidade educacional referentes à gestão escolar, como a autonomia pedagógica e a educação inclusiva. Ao final do processo, trago o entendimento de que são processos interdependentes na construção de uma escola para todos - uma escola acolhedora do ser humano unívoco e irrepetível.

A atuação da equipe gestora para a construção de uma educação inclusiva consiste em transformar a escola em um espaço que acolhe a todos os alunos incondicionalmente.

Como pesquisadora, vislumbro a necessidade de pesquisar com mais detalhes as contradições do sistema educacional brasileiro relativas ao conceito da inclusão, seus princípios filosóficos e pedagógicos. Identificar as contradições formalizadas nas legislações e documentos orientadores pode desfazer ambiguidades e equívocos referentes à educação inclusiva, possibilitando à equipe gestora construir conhecimentos e competências para elaborar formações aos seus professores, favorecendo o ensino para todos. Outro ponto passível de pesquisa é investigar por que as formações para a educação inclusiva geralmente são oferecidas aos professores de AEE e não aos professores das salas comuns e à equipe gestora da escola.

Uma escola inclusiva é aquela em que os professores se exercitam no acolhimento incondicional de todos os alunos e não somente dos que são considerados com deficiência. É na escola que nos encontramos com o outro – necessariamente diferente de cada um de nós. E é na escola, nesse espaço de todos, laico, democrático, justo e solidário que a inclusão é construída. Nesse percurso, quem precisa mudar é a escola, para se tornar acolhedora para todos os estudantes. Caminhemos juntos!

REFERÊNCIAS

ARAÇATUBA. **Lei Complementar nº 288/2022**, dispõe sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação e dá outras providências. Disponível em Lei Complementar 288 2022 de Araçatuba SP. Acesso em 18 jun. 2025.

ARAÇATUBA. **Resolução SME nº 8/2025** que dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, compatibilização demanda/vaga e matrícula para atendimento à demanda escolar de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Cemfica e Instituição conveniada para o ano letivo de 2026 no Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1vUjbIIFU0QC7YXpCtWrzxngiFtW4ISPU Acesso em 03 ago. 2026.

AZEVEDO, B. L. G. **Educação inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental.** 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2020.

BAPTISTA, C. R.; HAAS, C.; DELEVATI, A. C. **Uma mudança de perspectiva: a concepção inclusiva na escola brasileira, diretrizes, proposições e desafios contemporâneos.** Educação em pauta 2024 (livro eletrônico): desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686/2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acesso em 24 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 24 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.644/2023**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos. Acesso em 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Caderno de Gestão Educação Especial Inclusiva.** Disponível em: https://mecred.mec.gov.br/recurso/369752. Acesso em 06 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014.** Disponível em: https://www.gov.br/sped/pt-br/assuntos/escrituracoes-digitais/efd-contribuicoes/documentos-tecnicos/nota-4-2014 Acesso em: 1 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

CIOP. **Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista**. Disponível em: https://www.ciop.sp.gov.br/conteudo/institucional/61. Acesso em 24 jun. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011.

DUTRA, C. P.; DUTRA, M. C. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um processo histórico de formulação e transformação.** Educação em pauta 2024 (livro eletrônico): desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.

EÇA, A. C. **Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para construção da autonomia.** 2022. Relatório de qualificação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da Solidariedade.** 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GONZÁLEZ, A. O. **As raízes do problema: (des)figurações estéticas, problemas epistêmicos, aspas ontológicas e a necessidade de um outro heterogêneo sensível para a educação inclusiva.** Sistemas Educacionais Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2026.

LANUTI, J. E. O. E. **Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade**. Cuadernos de Educación Y Desarrollo, v. 16, n. 3, p. 01-20, 2024.

LANUTI, J. E. O. E. **O ensino de matemática – sentidos de uma experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. **Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham "os demais"?** Revista Ensin@ UFMS, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez. 2021.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr., nº 19, p. 20-28, 2002.

LERCHER, S. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Brasília: Liber Livros, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, R. **A diferenciação entre integração e inclusão escolar: dos conceitos aos efeitos nas práticas educacionais.** Educação em pauta 2024 (livro eletrônico): desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: uma escolha fatal.** Educação em pauta 2024 (livro eletrônico): desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** 1ª ed. Curitiba: CRV, 2022.

MARIA RITA, Minha Alma (A paz que eu não quero). **Álbum: Segundo**. 2005.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível.** Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

MULLER, K. S. **Implementação da política de autonomia financeira das escolas públicas da rede municipal de ensino de Alvorada/RS.** 2021. Relatório de qualificação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M.; REIS, A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Rev. Esc. Enferm. USP 2014; 48 (Esp2): 193-199.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Organização das Nações Unidas, 2007.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.** DUTRA, Claudia Pereira (org.). Brasília: OEI, 2024. 340p.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Sistemas Educacionais Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas.** MACHADO, Rosângela; DUTRA, Claudia Pereira (orgs.). Brasília: OEI, 2026. 239p. E-book.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 17 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf, 2005.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 79/1999**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em: Lei Complementar 79 1999 de Presidente Prudente SP Acesso em 23 jun 2025.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 292/2024**. Altera os artigos 30 e 48 da Lei Complementar nº 79, de 14 de dezembro de 1999 (Estatuto do Magistério Público Municipal) e dá outras providências. Disponível em: Lei Complementar 292 2024 de Presidente Prudente SP Acesso em 23 jun 2025.

ROCHA, N. C. **Histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão.** 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2021.

ROSA, M. L. A. C. **Tensões e disputas na consolidação da educação escolar como direito humano.** Educação em pauta 2024 (livro eletrônico): desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.

SOUZA, A. R. **Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática.** Florianópolis: Perspectiva v. 27, n. 1, 273-294, jan./jun. 2009.

SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares.** 2022. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

ULLOFFO, R. M. **Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2023.