

A INTERAÇÃO ENTRE GESTORES, PROFESSORES E COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO: DINÂMICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Raimunda Vandilza Ferreira Alves

Pedagoga, Professora Da Rede Municipal De Ensino Do Município De Cametá-Pará.
<https://orcid.org/0009-0006-7159-3693>
E-mail: raimundavandilze@gmail.com

Sandra Karina Barbosa Mendes

Doutora Em Educação. Pedagoga, Professora Da Universidade Federal Do Pará.
<https://orcid.org/0009-0005-1566-1009>
E-mail: mendeskarina37@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-10>

RESUMO: Este artigo analisa como as interações entre gestores, professores e comunidade escolar influenciam a construção da inclusão na EMEIF Amélia Marques, situada em área ribeirinha do município de Cametá/PA. O estudo tem como objetivo compreender de que modo relações interpessoais, formas de cooperação, conflitos e práticas de escuta moldam o processo inclusivo, em um contexto marcado por precariedade estrutural e pela ausência de suporte sistemático da Secretaria Municipal de Educação. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Lück (2009), Nóvoa (1999), Apple (2017), Libâneo (2012), Saviani (1999), Sasaki (2009) entre outros, que discutem gestão escolar, inclusão, trabalho docente e sofrimento ético. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo realizada entre fevereiro e março de 2025, envolvendo entrevistas semiestruturadas com a diretora e a coordenação pedagógica, além de observação sistemática registrada em diário de campo. Os dados foram organizados e analisados conforme os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam que a inclusão depende fortemente das relações humanas e da colaboração espontânea entre docentes, que compensam a falta de recursos, materiais e profissionais especializados. Os conflitos observados são estruturais, derivados, na maior parte, da omissão do Estado, e não individuais. A comunidade emerge como protagonista em ações como mutirões, embora isso revele a falência estatal em garantir direitos básicos. Conclui-se que a inclusão na escola ocorre apesar do sistema, sustentada por cooperação, criatividade e liderança sensível da gestão, mas necessita de políticas públicas efetivas para sua consolidação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Comunidade Escolar. Inclusão.

**TITLE: THE INTERACTION BETWEEN MANAGERS, TEACHERS, AND
THE SCHOOL COMMUNITY IN THE CONSTRUCTION OF INCLUSION:
DYNAMICS, CHALLENGES, AND POTENTIALITIES**

ABSTRACT: This article analyzes how interactions between managers, teachers, and the school community influence the construction of inclusion at EMEIF Amélia Marques, located in a riverside area in the municipality of Cametá/PA, Brazil. The study aims to understand how interpersonal relationships, forms of cooperation, conflicts, and listening

practices shape the inclusive process within a context marked by structural precariousness and the absence of systematic support from the Municipal Department of Education. The theoretical framework is based on authors such as Lück (2009), Nóvoa (1999), Apple (2017), Libâneo (2012), Saviani (1999), Sasaki (2009), among others, who discuss school management, inclusion, teaching work, and ethical suffering. Methodologically, this is field research conducted between February and March 2025, involving semi-structured interviews with the principal and the pedagogical coordination, as well as systematic observation recorded in a field diary. The data were organized and analyzed according to the principles of Bardin's (2011) content analysis. The results indicate that inclusion relies heavily on human relationships and spontaneous collaboration among teachers, which compensate for the lack of resources, materials, and specialized professionals. The observed conflicts are structural, mostly derived from State omission rather than individual issues. The community emerges as a protagonist in actions such as collective work efforts (“mutirões”), although this reveals the state's failure to guarantee basic rights. It is concluded that inclusion in the school occurs despite the system, sustained by cooperation, creativity, and sensitive leadership from management, but it requires effective public policies for its consolidation.

KEYWORDS: Management. School Community. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva, especialmente em territórios rurais e ribeirinhos, constitui um dos desafios mais complexos e urgentes das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. A existência de marcos normativos, ainda que muito importantes, tais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e o Decreto nº 7.611¹, que dispõem sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011), não garantem, por si só, a efetivação do direito à educação inclusiva, acessível e equitativa. A inclusão, longe de ser um dispositivo administrativo, é um processo profundamente humano, relacional e político, que depende da qualidade das interações cotidianas entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade.

No contexto da EMEIF Amélia Marques, situada em uma comunidade ribeirinha do município de Cametá/PA, observamos que a inclusão não se realiza como um projeto linear, harmônico ou pleno. Pelo contrário, ela emerge como uma construção coletiva marcada por contradições, tensões, improvisações, resistências, solidariedade, conflitos e

¹ O Decreto nº 7.611, publicado em 2011, foi substituído recentemente pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

estratégias de sobrevivência diante da precariedade estrutural. A escola opera em um ambiente onde falta professor de AEE, faltam materiais pedagógicos, faltam formações continuadas, faltam adaptações arquitetônicas e, sobretudo, falta o apoio sistemático da Secretaria Municipal de Educação.

Esse cenário desafia a concepção tradicional de gestão escolar como mero executor de políticas. Ao contrário, evidencia que, em territórios marcados por desigualdades históricas, a gestão precisa assumir papéis múltiplos: articuladora política, mediadora de conflitos, catalisadora da cooperação, liderança comunitária, promotora de escuta ativa e defensora dos direitos dos estudantes. Como argumenta Lück (2009), a gestão escolar é um processo social complexo que se desenvolve no interior de uma organização viva, permeada por relações de poder, disputas simbólicas e dinâmicas coletivas que influenciam a aprendizagem e a convivência democrática.

A presente análise, que apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de campo realizada no período de fevereiro e março de 2025 no município de Cametá-PA, na EMEIF Amélia Marques, busca mostrar de que modo as interações entre gestores, professores e comunidade escolar influenciam a construção da inclusão na referida escola. Os sujeitos da pesquisa foram o gestor da escola e o coordenador pedagógico, com as quais realizamos entrevista semiestruturada. Além disso, realizamos observação da escola, no período de três meses, usando como instrumento de registro dos dados o diário de campo. Seguimos todo o protocolo ético de pesquisas realizadas com seres humanos e os sujeitos autorizaram a publicação das informações por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados levantados foram organizados e analisados a partir dos elementos gerais que Bardin (2011) propõe em seu método de análise de conteúdo.

Para isso, o desenvolvimento do artigo foi organizado em três grandes blocos teóricos e analíticos: as relações interpessoais e as formas de cooperação; os conflitos e resistências que emergem no cotidiano; e a escuta da comunidade e o papel da gestão como liderança inclusiva. Nessa trajetória, mobilizamos autores como Nóvoa (1999), Apple (1995; 2017), Lück (2009), Libâneo (2012), Saviani (1999), Sasaki (2009), Jameton (1984), Hochschild (1983), entre outros, para sustentar a análise.

Reafirmamos que a interação humana é o motor da inclusão. É nas relações diárias, nas conversas, nas disputas, nas alianças e nos improvisos, que se desenha a escola real. A EMEIF Amélia Marques oferece um campo fértil para compreender como a inclusão se constrói mesmo quando o Estado falha, e como a agência coletiva pode criar espaços de resistência, cuidado e transformação.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E COOPERAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA

A construção da inclusão na EMEIF Amélia Marques se manifesta como resultado direto da qualidade das relações interpessoais existentes no interior da instituição. Nessa realidade, marcada por limitações financeiras, escassez de recursos humanos e ausência de apoio sistemático da Secretaria Municipal de Educação, a cooperação entre os sujeitos escolares não emerge como agenda institucional planejada, mas como resposta concreta à sobrevivência cotidiana. A colaboração não é uma prática previamente sistematizada, mas se constitui como mecanismo espontâneo que compensa a fragilidade estrutural da escola do campo, especialmente em territórios ribeirinhos.

A equipe pedagógica enfatiza que, diante da ausência de apoio externo, “a equipe se torna o apoio de si mesma” (Gestora, 2025). Tal afirmação sintetiza a dinâmica de solidariedade orgânica descrita por Nóvoa (1999), quando o autor explica que os saberes docentes não se desenvolvem apenas por meio de cursos formais, mas emergem do confronto com a realidade, da troca entre pares e da reflexão coletiva. Assim, a cooperação é também a construção de um saber profissional compartilhado, um tipo de inteligência coletiva produzida no enfrentamento das adversidades.

Essa perspectiva é reforçada quando Apple (1995) problematiza a precarização do trabalho docente. Para o autor, quando o Estado negligencia o provimento de recursos, formação continuada e condições adequadas, cria-se um ambiente no qual os professores precisam resistir estrategicamente para garantir a continuidade do processo educativo. Desse modo, dividir materiais, reorganizar tarefas, buscar soluções improvisadas para atender alunos com deficiência e apoiar-se mutuamente emocionalmente constituem, simultaneamente, um ato de solidariedade e resistência política.

No entanto, essa cooperação carrega contradições. A mesma força que sustenta o trabalho coletivo pode se tornar fragilidade, pois não há garantia institucional que assegure continuidade, registro, sistematização ou distribuição equitativa de responsabilidades. Tal fenômeno é observado no risco de esgotamento emocional dos docentes mais envolvidos, que acabam assumindo carga desigual de tarefas. A vulnerabilidade desse modelo depende da boa vontade e disponibilidade individual, transformando o que deveria ser política pública em esforço voluntário.

Para mostrar esse cenário complexo, o Quadro 1 apresentado sistematiza as principais dinâmicas observadas na escola e seus impactos na inclusão:

Quadro 1 - Síntese da análise das relações interpessoais observadas na EMEIF Amélia Marques

Relações Interpessoais	Efeito na Inclusão	Sujeitos
Apoio mútuo entre docentes na adaptação de atividades e materiais.	Positivo: Compensa parcialmente a falta de recursos e formação, permitindo a criação de soluções pedagógicas contextualizadas e emergenciais para os alunos.	Coordenadora Pedagógica (2025)
Colaboração espontânea para resolver problemas práticos de alunos (ex: vaquinha para óculos, organização de transporte).	Positivo: Garante o acesso e a permanência de alunos que, de outra forma, poderiam ser excluídos por barreiras socioeconômicas, demonstrando um ethos de cuidado.	Diretora (2025); Observação de campo
Diálogo informal e frequente entre gestão e professores sobre os desafios do dia a dia.	Positivo: Cria um canal de comunicação aberto que permite à gestão tomar conhecimento rápido dos problemas e oferecer apoio, fortalecendo a confiança.	Observação de campo (2025)
Tensão velada na alocação de turmas com maior número de alunos com deficiência.	Negativo: Revela uma resistência pragmática e a sobrecarga percebida por alguns professores, podendo gerar sentimentos de injustiça e isolamento.	Observação de campo (2025)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

O apoio mútuo presente nos relatos revela simultaneamente potência e fragilidade. Do ponto de vista da micropolítica escolar (Ball, 1987), essa cooperação pode funcionar como esfera de poder informal que opera à margem da estrutura formal, configurando-se como espaço de resistência estratégica frente à ausência do Estado. O episódio da “vaquinha” para aquisição de óculos, por exemplo, embora seja exemplo admirável de

solidariedade, denuncia a privatização silenciosa dos custos da educação e a falência das políticas públicas em garantir direitos básicos.

A Constituição Federal (1988), nos artigos 205 e 208, determina que o Estado deve assegurar condições para pleno desenvolvimento do estudante. No entanto, quando a comunidade precisa suprir necessidades básicas, evidencia-se o deslocamento de responsabilidades públicas para iniciativas individuais, indicando avanço da lógica neoliberal denunciada por Libâneo (2018).

Assim, o conjunto de relações interpessoais, embora positivo para a manutenção da escola, revela que a inclusão é realizada apesar do Estado, não por ele. Isso impõe à gestão escolar o desafio de transformar a cooperação espontânea em política institucionalizada, com espaços e tempos definidos, reconhecendo e valorizando formalmente as iniciativas de colaboração.

CONFLITOS, RESISTÊNCIAS E ARTICULAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Seria uma visão romantizada e ingênua descrever o ambiente escolar como um espaço de pura harmonia e cooperação. A realidade, especialmente em uma instituição que se propõe a ser inclusiva, é intrinsecamente permeada por tensões, divergências e conflitos. Como nos ensina a dialética marxista, a escola é uma organização viva, uma “arena de luta” onde diferentes indivíduos e grupos se posicionam e, até mesmo, se contradizem, pois, a realidade é também caracterizada pela contradição (Konder, 2008).

Ignorar a existência desses conflitos ou tratá-los como meras disfunções a serem eliminadas seria um erro analítico e estratégico. Os conflitos, quando bem mediados, podem ser uma força motriz para a mudança e para o crescimento institucional. Eles expõem as contradições, explicitam as necessidades não atendidas e forçam a comunidade a negociar novos pactos e soluções. Lück nos ajuda a entender que “uma escola se faz e existe como organização social, a partir desse cotidiano, marcado por relações interpessoais, jogo de poder e de interesses, conflitos, discursos [...]” (Lück, 2009, p. 131).

Essa afirmação de Lück evidencia que a escola não é apenas um espaço físico de transmissão de conteúdos, mas uma organização social complexa, atravessada por

relações de poder, disputas simbólicas, interesses diversos e conflitos que estruturam seu cotidiano. Ao reconhecer que a gestão escolar se desenvolve nesse cenário de múltiplas interações e tensões, a autora nos lembra que decisões administrativas, tal como a distribuição de turmas, a divisão de responsabilidades ou a condução de projetos pedagógicos, não são neutras nem técnicas, mas profundamente políticas.

Esses processos refletem concepções de educação, hierarquias institucionais, valores compartilhados e, sobretudo, os modos como a comunidade escolar negocia significados e constrói coletivamente sua identidade. Assim, compreender a escola como um espaço vivo, permeado por discursos e dinâmicas sociais, é essencial para uma gestão que atue de forma democrática, dialógica e sensível às relações humanas que sustentam o trabalho pedagógico.

Em Lück (2009), conflitos não são anomalias, mas efeitos naturais do trabalho coletivo e participativo da escola; por isso, cabe ao gestor mediar, articular a diversidade e construir consensos por meio de diálogo, negociação e decisões colegiadas, tais como o PPP, conselho, reuniões registradas. Essa ideia aparece quando ela descreve a gestão como processo relacional que exige liderança compartilhada, participação e solução de problemas, e quando atribui ao diretor o papel de articulador da diversidade e da unidade do trabalho escolar.

Na EMEIF Amélia Marques, observamos que os conflitos e as resistências à inclusão raramente se manifestam de forma aberta e declarada. Seria incomum ouvir um professor afirmar publicamente que é “contra” a inclusão. As resistências assumem formas muito mais sutis, veladas e, frequentemente, disfarçadas de preocupações pragmáticas e legítimas.

Um exemplo claro disso é o que denominamos de resistência pragmática. Quando um professor expressa receio em receber um aluno com deficiência em sua turma, sua fala não costuma ser de recusa ao princípio da inclusão, mas sim de questionamento às suas condições de trabalho. A gestão democrática e participativa precisa se posicionar diante deste tipo de resistência, que podem produzir conflitos entre os docentes e a própria gestão. Lück pontua que estão entre as competências de o diretor na gestão do cotidiano escolar observar e influenciar.

as regularidades do cotidiano escolar, como por exemplo, a conduta de professores, funcionários e alunos, o modo como respondem a desafios, como interagem entre si, a ocorrência de conflitos e sua natureza etc., com foco na efetividade do processo educacional, promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, 127).

Assim, a postura do docente em relação à inclusão de alunos com deficiência não deve ser interpretada apressadamente como uma falha de caráter ou como falta de compromisso do professor. Pelo contrário, ela pode ser lida como um ato político de quem se sente desamparado. Seria uma forma de dizer que concordam com o ideal da inclusão, mas não aceitam ser os únicos responsabilizados pelo seu sucesso, especialmente sem o suporte e as condições adequadas para realizar o trabalho com dignidade.

Como aponta o sociólogo Apple (2017), a intensificação e a precarização do trabalho docente têm levado os professores a desenvolverem estratégias de sobrevivência que, por vezes, podem parecer resistências à inovação, mas que são, na verdade, reações defensivas a um sistema que exige cada vez mais com cada vez menos recursos. A resistência pragmática é um sintoma dessa condição.

A gestão escolar precisa, portanto, desenvolver uma escuta sensível para decodificar essas mensagens. Em vez de rotular o professor como “resistente”, o gestor inclusivo deve ser capaz de ouvir o pedido de socorro que se esconde por trás da queixa. Acolher essa angústia e buscar, em conjunto com o professor, construir as condições possíveis de trabalho é o primeiro passo para transformar a resistência em colaboração.

Outra arena de conflito recorrente, identificada em nossa pesquisa de campo, é a disputa pelos recursos materiais e humanos, que são estruturalmente escassos. A alocação do único e intermitente professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso do único projetor multimídia da escola ou a distribuição dos poucos materiais pedagógicos adaptados podem gerar tensões entre os docentes.

Os documentos normativos definem o apoio humano obrigatório, para viabilizar “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado [...] b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (Brasil, 2001). Além disso, a diretriz nacional também define que a escola deve prover condições e formar pessoas para a efetivação da inclusão, “as escolas [...] devem atender [...] mediante a promoção das condições de

acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo” (Brasil, 2001). Sasaki também destaca a necessidade e importância de que os recursos materiais e humanos sejam disponibilizados nas escolas para garantir à inclusão.

Disponibilidade de pessoas que possam usar a língua de sinais brasileira (Libras); de auxiliares para orientação de pessoas cegas [...] disponibilidade de textos em braile, textos com letras ampliadas [...] vídeos com legendas e inserção de intérprete de Libras e outras centenas de recursos que facilitam a comunicação (Sasaki, 2009, p. 13).

Esses conflitos, que à primeira vista podem parecer pequenos, são a expressão cotidiana da luta por condições mínimas de trabalho. Eles revelam, de forma contundente, as falhas da política pública em garantir o suporte necessário para que todas as escolas possam implementar a inclusão de forma equânime. A disputa por um recurso escasso é a manifestação micropolítica de um problema macropolítico.

Nesse cenário de tensões, o papel de articulação da equipe gestora torna-se absolutamente central. A partir das observações que fizemos, a diretora e a coordenadora pedagógica, sujeitos desta pesquisa, atuam, na maior parte do tempo, como mediadoras, negociadoras e “amortecedoras” desses conflitos. Elas buscam equilibrar as demandas, encontrar soluções criativas para a falta de recursos e, acima de tudo, manter um senso de justiça e coesão na equipe.

Esse trabalho de articulação política e emocional, muitas vezes invisível e extremamente desgastante, é o que impede que as tensões se transformem em rupturas e paralise o funcionamento da escola. É a gestão que, no dia a dia, costura os pactos, acalma os ânimos e mantém o foco no projeto coletivo, mesmo diante das adversidades.

A disputa por recursos escassos intensifica os conflitos. A ausência de professor de AEE, a limitação de materiais adaptados e a falta de tecnologia assistiva contribuem para tensões entre professores. Embora a gestão atue como mediadora, distribuindo recursos de forma negociada, o problema é estrutural. Essa leitura está embasada nos dados organizados no Quadro 2:

Quadro 2 - Análise de conflitos e resistências na EMEIF Amélia Marques

Tipo de Conflito/Resistência	Atores Envolvidos	Desdobramento na Inclusão	Síntese da Análise
Resistência Institucional (Passiva)	Secretaria Municipal de Educação vs. Gestão Escolar	Descontinuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ausência de formação continuada.	A inação da Secretaria não é apenas uma falha administrativa, mas uma decisão política (implícita ou explícita) de alocação de recursos que marginaliza as escolas rurais. A escola de Ajó fica em desvantagem na disputa por recursos.
Resistência Pragmática (Atitudinal-Circunstancial)	Professores vs. Gestão Escolar	Implementação limitada de práticas pedagógicas especializadas; sobrecarga emocional e ansiedade docente.	Os professores não resistem à inclusão como valor, mas às condições materiais de sua implementação. É uma forma de autoproteção e uma crítica velada à falta de suporte, um ato político de quem se sente desamparado.
Conflito por Recursos Materiais	Professores entre si	Acesso desigual a materiais pedagógicos e tecnológicos, podendo aprofundar as dificuldades de alunos que mais precisam de suporte.	A disputa por um projetor ou por material adaptado é uma “arena de luta” que reflete a escassez imposta pelo sistema. A gestão atua como mediadora, mas o conflito é estrutural.
Tensão na Relação Escola-Família	Gestão/Professores e Famílias	Desconfiança mútua; baixa participação de algumas famílias na vida escolar, gerando sentimentos de abandono nos professores.	As famílias, especialmente as mais vulneráveis, podem ver a escola como um espaço de poder que historicamente as excluiu. Sua “não participação” pode ser uma forma de resistência e desconfiança, não de desinteresse.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As evidências apontam que os conflitos não são interpessoais, mas estruturais. A omissão da Secretaria de Educação, ao não oferecer formação, não enviar profissionais especializados e não garantir acessibilidade, gera um efeito cascata que recai sobre a gestão escolar. A equipe diretiva, por sua vez, enfrenta um dilema: precisa manter o clima

institucional equilibrado, acolher as angústias docentes e garantir o funcionamento pedagógico, ao mesmo tempo em que vive sob risco de desgaste emocional.

Somado a isso, destacamos que, no município de Cametá, a indicação política para cargos de gestão fragiliza a autonomia escolar e cria dependências que dificultam reivindicações mais assertivas. A gestão precisa, portanto, sistematizar demandas e transformá-las em documentos oficiais, elevando a luta da escola a um patamar institucional. Essa análise aprofunda o entendimento de que a inclusão escolar não falha por incompetência dos sujeitos, mas pela falta de condições políticas e estruturais impostas pelo Estado.

A análise aprofundada do Quadro 2 também nos permite afirmar que os conflitos observados na EMEIF Amélia Marques são, em sua maioria, de natureza estrutural e não meramente interpessoal. A resistência institucional da Secretaria de Educação, por exemplo, é a causa primária que desencadeia um efeito cascata, alimentando a resistência pragmática dos professores e intensificando os conflitos por recursos.

Os recursos são necessários, porém, na escola em questão, os dados apontam que são insuficientes, e essa ausência de recursos dificulta a articulação do processo de gestão. A articulação da gestão, nesse contexto, não pode se limitar a uma postura reativa de “apagar incêndios”. É fundamental que ela desenvolva uma atuação mais estratégica. Por exemplo, em vez de apenas lamentar a falta de um professor de AEE, a gestão pode passar a documentar sistematicamente as demandas não atendidas e os impactos pedagógicos dessa ausência na aprendizagem dos alunos.

Quando propomos que a gestão escolar assuma uma postura mais estratégica, ao invés de apenas lamentar a ausência de um professor de AEE, estamos defendendo uma prática que transforma o cotidiano em denúncia estruturada da desigualdade. Numa perspectiva crítica de análise, a escassez de recursos, de profissionais e de condições de trabalho não é um acidente, mas expressão concreta da forma como o Estado, em uma sociedade capitalista, organiza e distribui bens, serviços e direitos.

Ao documentar sistematicamente as demandas não atendidas, bem como os impactos pedagógicos e emocionais dessa ausência na aprendizagem dos alunos, a escola deixa de naturalizar a precariedade e passa a produzir um registro político da exploração

e da negação de direitos. Essa documentação, quando sistematizada, funciona como uma forma de “consciência de classe” no interior da escola: torna visível o que o discurso oficial tende a ocultar, isto é, que a escola não dispõe de condições mínimas para garantir o direito constitucional à educação, e que isso afeta mais duramente os sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, a exclusão da escola de um processo equitativo de gestão por parte da SEMED pode ser entendida como parte de uma estratégia típica do neoliberalismo: descentralizam-se responsabilidades, mas não se descentralizam recursos; cobra-se desempenho, mas não se garante condições objetivas de trabalho. O resultado é um modelo em que a escola é responsabilizada pelo fracasso, enquanto o poder público se exime de sua função, assegurada pela CF (Brasil, 1988), de garantir educação pública de qualidade.

Do ponto de vista crítico, isso reforça a lógica de um Estado que atua como gestor dos interesses do capital, operando cortes, racionalizações e políticas de austeridade que precarizam serviços públicos e intensificam a exploração do trabalho docente. Assim, quando a gestão escolar documenta, quantifica e analisa criticamente as demandas de AEE não atendidas, ela não está apenas cumprindo uma tarefa burocrática: está produzindo um instrumento de enfrentamento político, que pode subsidiar reivindicações, tensionar o poder público e desvelar a racionalidade neoliberal que transforma direitos em “custos” e vidas concretas em meros números na planilha da gestão estatal.

Com esses dados em mãos, a gestão pode dar os encaminhamentos necessários e tomar as medidas cabíveis juntos às instâncias maiores e órgãos competentes. Essa atitude transforma uma queixa informal em uma ação concreta, elevando a luta da escola a um patamar mais político e institucional. A transformação de uma queixa informal em uma ação institucionalizada pressupõe não apenas organização técnica, mas também coragem política, especialmente quando se considera o contexto histórico e social do município de Cametá, onde o acesso ao cargo de direção frequentemente ocorre por indicação política, e não por critérios públicos, transparentes e técnicos.

Esse modelo de escolha cria uma relação de dependência entre o gestor escolar e os grupos políticos que o indicaram, o que pode inibir iniciativas mais assertivas de

cobrança, denúncia ou reivindicação. Em vez de agir de forma autônoma em defesa do interesse educacional, muitos gestores encontram-se submetidos a um tipo de alinhamento tácito que limita sua capacidade de questionar a ausência de professores, recursos ou políticas adequadas, sob o risco de desagradar aqueles que detêm o poder de nomeá-los ou removê-los. Historicamente, essa prática contribui para a fragilização da gestão democrática da escola e para a manutenção de uma estrutura de poder que beneficia interesses particulares em detrimento do direito coletivo à educação pública de qualidade.

Nesse cenário, quando uma gestão consegue produzir documentos, relatórios e evidências sistemáticas das falhas estruturais, como ausência de professores do AEE, impactos na aprendizagem e riscos pedagógicos, ela move a luta da escola para outro patamar: o da institucionalização da demanda. Porém, esse movimento não é simples num ambiente onde prevalece a cultura política do “silenciamento” e do “não confronto”.

No contexto cametaense, esse enfrentamento adquire um caráter ainda mais significativo, pois rompe com a lógica histórica de subordinação e abre espaço para que a escola assuma uma postura mais autônoma e orientada pelo interesse público. A formalização das demandas desloca o debate do campo pessoal e político-partidário para o campo técnico e jurídico, fortalecendo a legitimidade das reivindicações. Ao agir dessa forma, a gestão não apenas denuncia a precarização, mas também pressiona o poder público a cumprir suas obrigações legais, contribuindo para romper com uma tradição de clientelismo que, historicamente, compromete a qualidade da educação municipal. Essa constatação é crucial, pois desloca o foco da análise. A questão sai do foco do professor que resiste ou dos colegas que disputam um recurso, e centra-se no sistema que cria as condições para que essas tensões emergjam. A gestão, posicionada no epicentro dessa complexa teia, precisa ter uma clareza política aguçada para não culpabilizar indevidamente uns ou outros. Libâneo destaca a

[..] necessidade de as escolas serem bem geridas, de funcionarem bem, de contarem com recursos físicos e materiais, visando promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de organização e de gestão, em dois sentidos: a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas

administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões etc., são também práticas educativas [...] (Libâneo, 2012, p. 5).

Libâneo analisa a ação indispensável da gestão tanto no plano administrativo, como também no pedagógico-político, isto é, também é importante que a gestão empreenda esforços em garantir recursos físicos e materiais, reconhecendo a necessidade destes na própria forma de organização e funcionamento da escola. Assim, “manter a máquina funcionando” tem papel relevante para manter as condições adequadas para a aprendizagem e, simultaneamente, a ação político-pedagógica modela valores e modos de convivência, o que, em contextos de inclusão, implica desenhar processos participativos, distribuir tempo e espaços de modo acessível, e articular demandas por infraestrutura como meio para garantir o direito de aprender.

Em relação à tensão com as famílias, a análise nos convida a questionar a visão comum que atribui a “não participação” a um suposto desinteresse ou negligência dos pais. Para muitas famílias de comunidades rurais e vulneráveis, a escola foi historicamente um espaço de exclusão, humilhação e poder alheio. Sua ausência pode ser uma forma de autoproteção e desconfiança, uma resistência silenciosa. Buffa, Arroyo e Nosella (1996), discutem que a escola historicamente excluiu e inferiorizou sujeitos do campo e das periferias; por isso, a relação entre a escola e a família precisa partir do reconhecimento dessas violências históricas e das identidades dos grupos populares, não de uma culpabilização da “não participação”. Essa chave explica a desconfiança e a presença de resistências como revides históricas. Ler a “não participação” não como desinteresse, mas como efeito de trajetórias marcadas por exclusões é o caminho reconstruir a confiança pela afirmação de direitos e não pela culpabilização das famílias.

Superar essa barreira histórica exige da gestão e dos professores um movimento ativo e humilde de aproximação. Implica em ir até a comunidade, em ouvir suas histórias, em compreender suas lógicas e em construir uma relação baseada no respeito mútuo e na valorização de seus saberes, como discutiremos mais a fundo no próximo tópico.

Portanto, a gestão dos conflitos em uma escola inclusiva demanda do líder uma combinação de habilidades de mediação interpessoal e de análise política. É preciso saber acolher o sofrimento individual do professor sobrecarregado e, ao mesmo tempo, lutar

coletivamente contra as estruturas que geram essa sobrecarga. É um equilíbrio delicado, mas indispensável. A capacidade de transformar conflitos potencialmente destrutivos em oportunidades de aprendizagem e mobilização é uma das competências mais sofisticadas de uma gestão cooperativa. Isso envolve criar espaços seguros para que as divergências possam ser expressas sem medo, mediar o diálogo entre as partes e focar na busca de soluções que atendam aos interesses coletivos, em vez de buscar culpados.

A ESCUTA DA COMUNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A construção de uma escola inclusiva não pode ser um projeto limitado, concebido e implementado apenas pelos profissionais da educação, entre os muros da instituição. A inclusão, para ser efetiva e sustentável depende, fundamentalmente, da capacidade da gestão de estabelecer uma aliança sólida e uma relação de diálogo genuíno com a comunidade que ela serve, especialmente com as famílias dos alunos. Por comunidade, adotamos aqui o conceito de Lück

Conjunto de pessoas que participam ativamente e de forma associada de um mesmo local e espaço cultural, contribuindo para seu clima e cultura organizacional e a dinâmica do seu cotidiano. Uma comunidade escolar é orientada pelos objetivos educacionais (Lück, 2009, p. 140).

Em Lück, comunidade não é apenas o conjunto sociográfico de atores em torno da escola, mas um coletivo ativo e associado que coproduz o cotidiano institucional. Ao definir que a comunidade escolar é orientada por objetivos educacionais, como mostra a citação acima, Lück chama a atenção não apenas para a presença física da comunidade na escola, mas também para a intencionalidade compartilhada: participação não se reduz a eventos ou consultas pontuais, e sim a processos permanentes de deliberação, corresponsabilidade e trabalho cooperativo que moldam o clima, a cultura organizacional e as rotinas.

Nesse sentido, comunidade é uma categoria organizacional e pedagógica: ela dá forma à gestão democrática, cria vínculos e pactos para resolver problemas estruturais e pedagógicos, e transforma diferenças em uma espécie de capital relacional para aprendizagem e inclusão. Assim, a escola deixa de ser serviço “prestado à” e torna-se

obra comum, em que objetivos, normas e espaços são continuamente negociados e apropriados pelos sujeitos que a compõem.

Ao tratar das competências da gestão escolar relacionadas aos fundamentos da gestão e da própria educação escolar, Lück faz uma reflexão muito pertinente sobre a atuação do gestor, ao dizer que este gestor “adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade” (Lück, 2009, p. 15).

Essa formulação de Lück redimensiona a gestão, retirando-a de um lugar técnico-burocrático para um processo sistêmico e relacional, ao citar “visão abrangente de escola”, significa que o gestor deve compreender a instituição como ecossistema onde currículo, pessoas, tempos, espaços, recursos e relações se articulam; “sistema de gestão escolar” indica coerência organizacional, que envolve planejamento, monitoramento, avaliação e devolutivas, e que conecta meios e fins; e a “orientação interativa” afirma a liderança mobilizadora, capaz de reconhecer e ativar os talentos e competências de docentes, estudantes, famílias e funcionários em projetos comuns.

Nessa perspectiva, qualidade que se busca na escola não é um atributo isolado, mas resultado de pactos coletivos materializados em práticas como PPP vivo, isto é, aquele que não se limita a um documento burocrático, mas que é colocado em prática no cotidiano da escola, conselhos atuantes, formação continuada, uso pedagógico de dados, para aprender, não punir, gestão do clima e cuidado com condições de trabalho e aprendizagem. Ao articular participação com intencionalidade pedagógica, Lück (2009) sugere que inclusão, equidade e aprendizagem emergem quando a gestão transforma diversidade em colaboração e alinha rotinas e recursos a objetivos educacionais compartilhados.

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da

escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (Lück, 2009, p. 18).

Neste ponto de nossa análise, aprofundamos a investigação sobre a escuta da comunidade escolar na EMEIF Amélia Marques. Buscamos ir além da constatação da existência de participação, para analisar a qualidade dessa interação, diferenciando conceitos que muitas vezes são usados como sinônimos, mas que possuem significados distintos: o envolvimento parental e o engajamento parental.

Epstein (2018) nos ajuda a fazer essa distinção. O envolvimento parental é, frequentemente, um processo unidirecional, definido e liderado pela própria escola. Os pais são convidados a participar de reuniões, a comparecer em eventos festivos, a ajudar com o dever de casa ou a responder a comunicados. Embora essas ações sejam importantes, elas colocam a família em um papel predominantemente passivo e reativo.

O engajamento parental, por outro lado, pressupõe uma parceria bidirecional e colaborativa. É um processo no qual o conhecimento, a cultura, as habilidades e as preocupações das famílias são reconhecidas, valorizadas e consideradas como recursos essenciais para o processo educativo. No engajamento, as famílias não são apenas espectadoras, mas coautoras do projeto pedagógico.

No período da observação na EMEIF Amélia Marques, identificamos exemplos notáveis que transitam do envolvimento para o engajamento. A mobilização da comunidade para construir, em regime de mutirão, uma rampa de acesso para um aluno cadeirante é um exemplo emblemático. Nesse episódio, a comunidade não foi apenas

informada ou consultada, ela foi a protagonista da solução de um problema concreto de inclusão².

O episódio do mutirão para construir uma rampa de acesso na EMEIF Amélia Marques revela muito mais do que solidariedade comunitária: evidencia um vazio estrutural deixado pelo Estado, que falha em garantir o mínimo para que a escola seja um espaço acessível, inclusivo e digno. A construção de uma rampa, equipamento básico previsto nas normas de acessibilidade e assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), não deveria ser viabilizada pelo esforço físico, financeiro e emocional da comunidade, mas pelo poder público, cuja função constitucional é assegurar infraestrutura adequada e condições equitativas de ensino para todos os estudantes.

Quando pais, vizinhos e professores assumem tarefas que caberiam à SEMED, o que se observa é a transferência silenciosa das responsabilidades estatais para indivíduos e grupos sociais já sobrecarregados, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Esse deslocamento naturaliza a precarização e transforma direitos legais em favores comunitários, mascarando a ausência do Estado atrás da boa vontade das pessoas.

Do ponto de vista do financiamento da educação, esse caso evidencia a crise de responsabilidade pública que afeta especialmente os municípios com menor capacidade de arrecadação e forte dependência de repasses federais e estaduais. Em vez de fortalecer políticas estruturais como o Fundeb, os governos implementam medidas que fragmentam recursos, precarizam contratos, atrasam obras e negligenciam a manutenção básica da escola.

A comunidade entra como “solução emergencial” não porque deseja substituir o Estado, mas porque a omissão estatal cria um ambiente onde a sobrevivência cotidiana da escola depende do imprevisto. A participação comunitária, que deveria ser complementar e cidadã, torna-se substitutiva, sinal claro da falência do Estado enquanto provedor de políticas públicas. Assim, a rampa construída no mutirão não é apenas um gesto de envolvimento: é um símbolo da desigualdade estrutural, da precarização do

² Informações obtidas através de diálogo informal com a comunidade escolar durante o período de observação (fevereiro a março de 2025).

financiamento educacional e da incapacidade histórica do Estado de garantir, de forma plena e contínua, o direito constitucional à educação inclusiva e acessível.

Essa ação também pode ser considerada, sob uma outra perspectiva, a de uma materialização poderosa do conceito de Fundos de Conhecimento, desenvolvido por Moll e seus colaboradores (Moll *et al.*, 1992). A comunidade mobilizou seus saberes práticos sobre construção civil, sua rede de solidariedade e sua capacidade de organização para garantir um direito. Esses “fundos de conhecimento” locais foram o principal recurso para a remoção de uma barreira arquitetônica.

A equipe gestora, nesse caso, demonstrou uma sensibilidade aguçada para a escuta e para o reconhecimento da potência comunitária. Em vez de adotar uma postura passiva e aguardar por uma solução burocrática da Secretaria de Educação, que poderia levar meses ou nunca chegar, a diretora soube acolher, apoiar e catalisar a iniciativa que partiu da própria comunidade. Isso está condizente com aquilo que Lück diz sobre o papel do diretor escolar no que se refere a conhecer e valorizar as problemáticas relacionadas à comunidade e conduzir seu trabalho a partir delas.

Compete, pois ao diretor escolar, para o exercício **pleno de seu trabalho**, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, [...] é necessário desenvolver **conhecimentos** a partir, dentre outros aspectos, de: [...] **Problemática sociocultural de seu tempo**, seu país, estado, município e **comunidade**, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento [...] (Lück, 2009, p. 18, 19 – grifos nossos).

Essa postura da gestão fortalece a autonomia local e contribui para a construção de um profundo sentimento de pertencimento. A escola deixa de ser percebida como uma repartição “do governo” e passa a ser vista como um patrimônio “nosso”, da comunidade. Esse vínculo afetivo é um dos alicerces mais sólidos para a sustentabilidade de um projeto de educação inclusiva. No entanto, a prática da escuta ativa também apresenta seus desafios e complexidades. Escutar genuinamente as famílias significa estar aberto a ouvir críticas, a acolher demandas que nem sempre a escola tem condições de atender e a lidar com a ansiedade e a frustração de pais que se sentem impotentes diante das dificuldades de seus filhos.

Como nos adverte o especialista em comunicação Rogers (1961), a escuta empática requer coragem, pois ao compreendermos profundamente o ponto de vista do

outro, corremos o risco de sermos nós mesmos transformados. Para a gestão, isso exige uma grande maturidade emocional e a habilidade de comunicar com transparência tanto as possibilidades quanto os limites da ação da escola, sem criar falsas expectativas.

A escuta ativa não é simplesmente ficar em silêncio enquanto o outro fala. É uma participação ativa no processo de comunicação, demonstrada por meio de feedback verbal e não verbal, que mostra ao interlocutor que suas ideias e sentimentos estão sendo compreendidos e respeitados (Griffin, 2021, p. 88 – tradução livre).

A definição de Griffin (2021) nos ajuda a qualificar a escuta. Para a gestão da EMEIF Amélia Marques, praticar a escuta ativa com as famílias significa não apenas registrar suas queixas sobre a falta de recursos, mas também validar seus sentimentos de angústia, reconhecer a legitimidade de suas preocupações e, crucialmente, convidá-los a pensar juntos em soluções possíveis, fortalecendo a aliança escola-comunidade.

Para sistematizar nossa análise sobre as práticas de escuta e engajamento, elaboramos o quadro a seguir, que busca não apenas descrever as ações, mas também avaliar criticamente a qualidade da interação que elas proporcionam, diferenciando o que é mero envolvimento do que se configura como engajamento genuíno.

Quadro 3 - Análise das ações de escuta e envolvimento na EMEIF Amélia Marques

Ação de Escuta/Engajamento	Participantes Envolvidos	Resultados Inclusivos Observados	Síntese da Análise Crítica
Mutirão Comunitário para Construção de Rampa	Gestão, professores, pais, lideranças comunitárias	Garantia da acessibilidade física para um aluno cadeirante, eliminando uma barreira arquitetônica concreta.	Alto envolvimento: a comunidade não foi apenas consultada, mas foi a protagonista da ação, utilizando seus próprios saberes (“fundos de conhecimento”). A gestão atuou como catalisadora, e não como executora.
Arrecadação de Fundos para Compra de Óculos	Gestão, professores, alunos, comunidade	Garantia de um recurso de tecnologia assistiva essencial para a aprendizagem de um aluno com baixa visão.	Alto envolvimento com risco de assistencialismo: embora eficaz, a ação evidencia a falha da política pública de saúde e educação. A gestão deve celebrar a solidariedade, mas também usar o caso para cobrar a responsabilidade do Estado.

Reuniões de Pais e Mestres	Gestão, professores, pais/responsáveis	Canal formal de comunicação sobre o desempenho dos alunos e avisos gerais da escola.	Envolvimento predominante: as reuniões, em geral, seguem um modelo tradicional de via única, com a escola falando e os pais ouvindo. Há pouco espaço para que os saberes e preocupações das famílias pautem a conversa.
Conversas Informais na Porta da Escola	Diretora, coordenadora, pais, avós	Construção de laços de confiança e resolução rápida de pequenos problemas do cotidiano.	Escuta reativa de alta qualidade: este é um espaço potente de escuta ativa, onde a gestão demonstra abertura e cuidado. Contudo, por ser informal, não garante que as questões mais complexas sejam tratadas de forma sistemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise aprofundada do Quadro 3 nos permite perceber que a EMEIF Amélia Marques possui uma cultura de engajamento comunitário muito forte, especialmente quando se trata de ações pontuais, emergenciais e com resultados concretos e visíveis. O desafio que se apresenta para a gestão é o de canalizar essa mesma potência para os espaços de participação mais formais e institucionalizados.

É preciso transformar a energia do mutirão em participação qualificada no Conselho Escolar, por exemplo. Isso requer um esforço da gestão para desmistificar esses espaços, muitas vezes vistos como burocráticos e distantes da realidade das famílias. É preciso traduzir a linguagem técnica, explicar o funcionamento e, principalmente, garantir que as decisões tomadas ali tenham impacto real na vida da escola. Lück aponta que estão entre as competências da gestão democrática e participativa liderar e garantir “a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares” (Lück, 2009, p. 69).

Para qualificar a escuta nos espaços formais, como as reuniões de pais e mestres, a gestão pode experimentar formatos mais dialógicos e participativos. Em vez de iniciar com um longo monólogo informativo, a reunião pode começar com uma rodada de conversa em pequenos grupos, onde os pais são convidados a partilhar suas percepções, angústias e sugestões sobre um tema específico.

Essa simples inversão na metodologia da reunião já sinaliza uma mudança de postura: a escola demonstra que não apenas quer falar, mas que, antes de tudo, quer ouvir. Essa atitude não apenas valoriza a voz e os saberes das famílias, mas também fornece à equipe escolar um diagnóstico muito mais rico e profundo sobre a realidade, os anseios e os potenciais de seus alunos e de seu território. Ouvir a comunidade significa, também, estar preparado para repensar as próprias práticas da escola a partir das contribuições das famílias. Pode ser que, a partir da escuta, a escola descubra que o horário de uma reunião não é adequado para os pais que trabalham na roça, ou que a forma como o boletim é apresentado não é compreensível para todos.

A proximidade física da gestão, que conversa informalmente na porta da escola, é um ativo valioso que constrói confiança, mas precisa ser complementada por canais mais estruturados que garantam que as questões levantadas informalmente não se percam. Um “caderno de sugestões da comunidade” ou uma “caixa de diálogo” podem ser estratégias simples para registrar e dar encaminhamento a essas demandas. Em última análise, a construção de uma parceria efetiva com a comunidade exige da gestão uma postura de humildade pedagógica. É preciso reconhecer que a escola não detém todo o saber sobre como educar, e que as famílias, com seus fundos de conhecimento e seu amor por seus filhos, são parceiras indispensáveis e competentes na jornada da educação inclusiva.

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade 'como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida, inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, *não* vale a pena desencadear a ação pedagógica (Saviani, 1999, p. 87).

A passagem de Saviani lembra que a democracia na educação não é ponto de partida dado, mas uma possibilidade que a escola precisa converter em realidade por meio de práticas concretas; isso coloca a gestão escolar e a comunidade no centro de uma

transformação que é organizativa, pedagógica e política. Se, de um lado, a gestão deve garantir a educabilidade de todos, pensando a igualdade como possibilidade, de outro precisa produzir condições para que essa possibilidade se torne fato. Isso envolve a produção de um planejamento com foco em equidade, chamando a participação efetiva do conselho escolar, a realização de assembleias gerais com toda a comunidade escolar, a atualização e acompanhamento do PPP, a distribuição justa de tempos, espaços e recursos, a formação docente e avaliação formativa que acompanhe quem mais precisa.

A conquista democrática, para Saviani (1999), não se reduz ao voluntarismo: exige mediações institucionais, rotinas, regras, pactos, registros e articulação com políticas públicas e redes de proteção social, reconhecendo que a escola não resolve, sozinha, as desigualdades estruturais - mas tampouco pode negar que seu trabalho pedagógico é capaz de diminuir distâncias quando orientado por um projeto coletivo. Em suma, gestão e comunidade operam como tradutores da igualdade possível em igualdade realizada, sustentando o processo educativo como prática social que amplia direitos.

Em suma, nossas análises revelam que a gestão da EMEIF Amélia Marques já realiza um trabalho de notável qualidade com os recursos limitados que possui. Para avançar e tornar sua ação mais sustentável, o desafio é equilibrar o cuidado das relações internas com uma ação política externa mais incisiva, e transformar a colaboração intuitiva em uma comunidade de aprendizagem intencional, combatendo assim o risco de esgotamento e fortalecendo o projeto inclusivo a longo prazo.

A trajetória da gestão desta escola nos ensina que liderar para a inclusão em contextos de adversidade é um ato de coragem, de persistência e, acima de tudo, de profundo amor pela educação e pelas pessoas. É a prova de que, mesmo quando as estruturas falham, a agência humana pode criar oásis de esperança e transformação.

Concluimos, portanto, que a interação entre os atores escolares na EMEIF Amélia Marques é o elemento que dá vida e sentido ao projeto inclusivo. É nas trocas diárias, nos conflitos mediados, na cooperação solidária e na escuta atenta que a inclusão deixa de ser uma palavra na lei para se tornar uma experiência vivida, ainda que imperfeita e em constante construção.

CONCLUSÃO

A análise da interação entre gestores, professores e comunidade escolar na EMEIF Amélia Marques revela que a inclusão não é uma política que se cumpre, mas um processo que se constrói. Essa construção é marcada por improvisos, tensões, resistências e criatividade, e depende de uma rede de relações humanas que sustenta o cotidiano diante da falta de suporte do Estado.

Constatamos que a cooperação entre professores surge menos como planejamento formal e mais como estratégia de sobrevivência coletiva. Essa solidariedade, embora potente, revela a precarização da educação pública e a transferência silenciosa das responsabilidades estatais para os sujeitos escolares. Ao mesmo tempo, mostra que o conhecimento docente emerge do coletivo, das trocas e das experiências situadas, confirmando a perspectiva de Nóvoa (1999) sobre o valor dos saberes da prática.

Os conflitos identificados não são falhas morais ou pessoais, mas expressões legítimas de contradições estruturais. A resistência pragmática dos professores, a disputa por recursos escassos e a desconfiança das famílias não podem ser compreendidas isoladamente, mas como resultado da ausência de políticas públicas efetivas. A gestão, nesse cenário, atua como mediadora, amortecedora e liderança moral, mas também enfrenta sofrimento ético e sobrecarga emocional, conforme explicam Jameton (1984) e Hochschild (1983).

A comunidade, por sua vez, emerge como protagonista quando mobiliza mutirões, doa materiais ou pressiona por melhorias. Contudo, tal protagonismo não deve ser romantizado, pois indica falência do Estado como provedor de direitos básicos, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, ao financiamento e à garantia de recursos humanos qualificados.

Concluimos que a inclusão na EMEIF Amélia Marques acontece apesar do sistema, não por causa dele. Ela se concretiza pela força da interação humana, pela liderança sensível da gestão, pela criatividade docente e pela capacidade da comunidade de se organizar diante da ausência do poder público.

Ainda assim, é preciso avançar. A escola necessita transformar sua colaboração espontânea em política institucional, fortalecer o Conselho Escolar, sistematizar

demandas, produzir documentos oficiais e reivindicar seus direitos perante a Secretaria Municipal de Educação. A inclusão exige não apenas afeto e improviso, mas também planejamento, estrutura, formação, recursos e condições dignas de trabalho.

A experiência da EMEIF Amélia Marques nos ensina que a inclusão é um processo em permanente construção. Ela se tece no cotidiano, nas relações, nos conflitos e nas parcerias. É um projeto político-pedagógico que não termina jamais, mas que precisa ser sustentado por políticas públicas sólidas, financiamento adequado e uma gestão, de fato, democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e resistência**. [S.l.]: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. J. **The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization**. London: Methuen, 1987.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1-E, p. 39–40. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 221-A, p. 5, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.
- BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** Edição 6 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

EPSTEIN, J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 4. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018.

GRIFFIN, E. **A First Look at Communication Theory**. 11. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2021.

HOCHSCHILD, A. R. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling**. Berkeley: University of California Press, 1983.

JAMETON, A. **Nursing Practice: The Ethical Issues**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Braziliense, 2008. Disponível em: <https://www.espacosocialista.org/portal/wp-content/uploads/2018/02/O-que-é-dialética-Leandro-Konder-2008.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. In: José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. – 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MOLL, L. C. et al. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory Into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. DOI: 10.1080/00405849209543534. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>. Acesso em: 22 mai. 2025.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROGERS, C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009, p. 10–16. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55508>. Acesso em: 09 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Submissão: setembro de 2025. Aceite: outubro de 2025. Publicação: janeiro de 2026.