



A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM QUESTÃO

SANTANNA, Adriene¹

Resumo - O objetivo deste trabalho consiste em analisar o papel do gestor escolar no atual paradigma de educação especial inclusiva. Por meio de pesquisa bibliográfica realizada em teses, dissertações, artigos e livros a respeito da temática, a relação entre gestão escolar e educação especial inclusiva se desenvolveu ao longo do texto. Autores como Paro (2004), (2011) Sasaki (2003), Santos (2010), Glat (2007), Bergamo (2012), entre outros fundamentam as análises apresentadas, assim como o referencial teórico. O referencial teórico está dividido em quatro tópicos: primeiramente, analisa-se a concepção de gestão escolar no contexto de práticas democráticas, compreendendo a função do gestor numa escola que respeita os direitos de todos. Em seguida, abordam-se os conceitos de inclusão e acessibilidade como requisito para compreender a trajetória da pessoa com deficiência no ambiente escolar até deparar-se com a modalidade da educação especial, atualmente, na perspectiva da inclusão. No terceiro tópico, apresenta-se a concepção de gestão democrática inclusiva, compreendendo a organização da escola a fim de garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescente com deficiência. No último tópico, apresenta-se o papel e a contribuição da gestão escolar frente as ações inclusivas direcionadas às pessoas com deficiência. As conclusões apontam a necessidade de gestores conscientes do cenário educacional na perspectiva inclusiva, no que concerne a organização da escola, às práticas pedagógicas inclusivas e a análise das necessidades e demandas específicas dos alunos. Além disso, é necessário que o gestor consiga diagnosticar e eliminar barreiras que comprometem a aprendizagem do aluno, além de propor alternativas que qualifiquem o trabalho do professor e promovam subsídios a ações inclusivas realizadas pela equipe escolar.

Palavras-Chave: Gestão Escolar. Gestão Democrática Inclusiva. Diversidade. Inclusão. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A legislação e as políticas educacionais vigentes em nosso século almejam a promoção da igualdade entre os sujeitos, independente das distinções que possam ter. A diversidade humana se coloca a frente do padrão de normalidade e de comportamento

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente. Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pedagogia no Núcleo de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Ouro Preto.



socialmente disseminado, permitindo que todos tenham direito à educação, ao lazer, ao trabalho e, em suma, à cidadania plena.

Na educação, encontram-se políticas nacionais voltadas ao desenvolvimento de ações inclusivas que asseguram direitos fundamentais dos homens, por meio do rompimento de barreiras impostas por uma sociedade marcadamente excludente. Silenciosamente, a atual sociedade capitalista exclui e segrega pessoas que se identificam contrárias às normas impostas. Dentre essas pessoas que compõem um dos grupos chamados de “minorias”, estão as pessoas com deficiência.

O presente trabalho desenvolve-se a partir das conquistas e desafios enfrentados por esse grupo – de pessoas com deficiência – no processo de escolarização. Parte da análise do que se constitui uma escola democrática, e como a gestão escolar deve articular ações que tornem a escola verdadeiramente democrática, buscando a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

A escola guiada por uma gestão democrática parte do princípio de que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e, por isso, contribuem significativamente para a transformação social e a promoção da igualdade e equidade de condições. Desse modo, uma escola democrática combate discriminações e preconceitos de todas as ordens, com o objetivo de construir uma sociedade que inclua toda diversidade humana, além de promover uma educação de qualidade.

Assim, objetiva-se nesse artigo compreender o papel do gestor escolar na promoção da educação inclusiva. Parte-se do princípio de que somente uma gestão democrática é capaz de colocar em prática as concepções subjacentes ao paradigma da inclusão, em especial, a concepção de respeito à diversidade como princípio basilar (MATTOS, 2010).

Do mesmo modo, tornou-se fundamental analisar o contexto da educação especial e a inserção da pessoa com deficiência no processo de escolarização. Com isso objetivou-se analisar como se deu essa trajetória e compreender o que a legislação e estudiosos da área apresentam como educação inclusiva.

Por fim, aproximaram-se as discussões referentes a uma gestão democrática inclusiva, a qual somente pode ser considerada de fato democrática quando o paradigma da



inclusão se faz presente, ou seja, quando todos têm acesso ao conhecimento produzido ao longo da trajetória humana.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARA QUE TE QUERO?

As últimas três décadas gestaram uma nova forma de relação entre os sujeitos e a produção da vida. Voltando os olhares para o processo histórico, é possível ver que a construção de políticas educacionais está atrelada à maneira como grupos sociais determinam-na. Em outras palavras, o desenvolvimento das relações sociais e, portanto, da educação, está construída por ideologias marcadamente ligada a determinados grupos interessados na manutenção do *status quo* ou em sua superação (SAVIANI, 2004).

A partir do processo de redemocratização do Brasil, ocorrido na década de 1980, os grupos economicamente dominantes e conservadores presentes no poder, gestaram ações políticas que modificaram as bases da sociedade. O projeto neoliberal adotado pelo Brasil redimensionou o papel do Estado, o qual passou a intervir mais diretamente nas regulações do que, de fato, na execução de suas atribuições sociais. O pensamento neoliberal difundiu que as políticas intervencionistas e de bem-estar social comprometiam o desenvolvimento dos países da periferia capitalista, dentre eles o Brasil. Tal postulado gerou mudanças na forma de enxergar a economia, a sociedade e também as políticas direcionadas à educação.

Tal política apresentada através da expressão “Consenso de Washington”², direcionou os países vistos como atrasados ao caminho percorrido pelos países nos quais o projeto neoliberal estava hegemônico, especialmente os Estados Unidos e a Inglaterra. O Brasil, em seu momento delicado, seguiu as recomendações de tal consenso, buscando atingir a esperada estabilidade e desenvolvimento econômico conquistados pelos países citados.

Como dito, tal contexto não deixou de direcionar as políticas educacionais. A visão mercadológica presente na ideologia neoliberal influenciou no direcionamento da educação

²A expressão “Consenso de Washington” é de autoria do economista e pesquisador americano John Williamson e possui três recomendações aos países que desejam adentrar na lógica da política neoliberal: austeridade fiscal, desoneração do capital com vistas à livre circulação e privatizações das empresas e serviços públicos. (COELHO e VOLSI, 2010)



pública brasileira, por meio de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para que a educação ocupasse, de fato, o local de promotora de riquezas, a descentralização do Estado sobre a escola se fazia necessário. A gestão descentralizada da educação tornou-se uma das bandeiras levantadas por tal ideário, assim como a concepção de maior participação da sociedade civil nas decisões escolares. É preciso salientar que, por de trás dos discursos democráticos promovidos pelas agências multinacionais anteriormente citadas, está a ideia de desoneração do Estado e responsabilização da sociedade civil (COELHO e VOLSI, 2010).

Desde os meados da década de 1970, a participação de movimentos, associações e sindicatos ligados à educação pública demonstrou o desejo e a necessidade da atuação popular nas esferas do governo, especialmente na educação. A sociedade brasileira clamava por maior espaço, haja vista as duras barreiras impostas pelo governo ditatorial militar no que se refere à representação e participação direta nas decisões públicas.

Esse cenário, no qual o movimento intitulado “Diretas já” se fez presente e articulou todo o ideário democratizante brasileiro, evidenciou o sentimento de esperança e de mudança quanto aos rumos que o País tomava. A participação popular era uma das bandeiras levantadas por todos aqueles que lutavam por um País de fato democrático e com a sociedade civil participante das decisões.

Na educação, os educadores se fizeram presentes, exigindo a criação de um sistema nacional de educação, uma educação pública gratuita e de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, a defesa de verbas públicas para escolas públicas, a ampliação da obrigatoriedade escolar e a democratização da gestão.

Na perspectiva da gestão educacional e escolar, Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p. 41) descrevem as pretensões dos educadores naquele momento:

Nesse plano reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações; a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa dos negócios educacionais; a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho Federal de Educação em razão de seu caráter marcadamente privatista; os colegiados escolares que, eleitos



pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola.

No âmbito da gestão educacional, entendendo-a como o espaço de ação dos governos em nível federal, estadual e municipal, algumas das propostas defendidas pelos educadores foram contempladas, mas com reformulações em seus princípios. No que diz respeito à premissa neoliberal da descentralização de poderes e participação da sociedade civil, o governo federal, por meio da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, redefiniu que a participação da sociedade civil consistia na articulação com empresários e ONGs. Assim, descentralização foi entendida como desoneração de obrigações e responsabilidades do Estado (SHIROMA et al, 2011).

Embora diversas críticas possam ser feitas sobre tal período, não é possível ignorar a importante participação dos educadores no que diz respeito à redemocratização do País em geral e da criação de uma gestão escolar democrática em particular. As lutas e conquistas sociais no âmbito da educação evidenciada na Constituição e na LDB representaram a articulação de setores da sociedade preocupados com o caráter social e, portanto, político da educação. Não cabia neste contexto uma escola reprodutora de técnicas e formadora de mão de obra desqualificada. Neste momento, o papel político da escola era clamado.

Quando coloca-se em destaque o contexto neoliberal e, portanto, capitalista vivenciado desde aquele momento, pode-se analisar o papel do gestor escolar numa perspectiva democrática. Tal perspectiva presente nas legislações nacionais desde a constituição de 1988 e recrudescida na LDB de 1996, garante que a administração escolar não seja vista unicamente pela perspectiva burocrática, também prevista na gestão de qualquer instituição. É preciso que a gestão escolar vá além.

Na perspectiva tradicional da gestão escolar, vinculada aos princípios economicistas da sociedade capitalista, entende-se a figura do gestor escolar como administrador, supervisor e controlador das atividades realizadas. Como sendo a lei e a ordem, o administrador escolar cumpre a função de gerir uma equipe que desempenha as funções e atribuições por ele designadas. O sentido dado por esse gestor através de suas ações, nada mais é que a contemplação de interesses que muitas vezes diferem daqueles necessários à maioria da comunidade escolar. Quando não se há diálogo, escuta e entendimento da realidade escolar, a



forma como o trabalho é conduzido é desarticulado do coletivo, voltando-se exclusivamente a normas, regras e burocracias que quase sempre comprometem o processo de ensino e aprendizagem (AZEVEDO e CUNHA, 2008).

Embora se considere que a atuação do gestor e as concepções subjetivas que fundamentam sua prática sejam importantes para a constituição do “ser gestor”, não podemos ser ingênuos e atribuir toda responsabilidade da gestão de uma escola a uma única pessoa. O gestor, pensando em uma escola pública, carrega a dupla função de atuar nas questões educacionais/pedagógicas e de gerência/administração da instituição.

A duplicidade de atuação do gestor, estimulada pelos problemas cotidianos e ordens de cunho administrativo e burocrático advindo dos órgãos e secretarias da educação, comprometem grande parte do seu tempo e, com disso, as questões pedagógicas e o próprio diálogo com os demais membros da comunidade escolar ficam de lado.

Paro (2004, p. 11) aponta com detalhe a dupla atuação do gestor, além das dificuldades encontradas por ele na condução do trabalho pedagógico e do bom funcionamento da escola:

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima da escola e, isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter a competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos.

Sem ignorar essa questão, mas também pensando na busca constante para alcançar os ideais democráticos da educação escolar, há outro modelo de gestão: a escola democrática, a qual caracteriza-se pelo comprometimento para com todos, independentemente de suas características individuais, como por exemplo, gênero, orientação sexual, raça, cor ou deficiência (MATTOS, 2010).



Nessa perspectiva, a educação escolar está marcada pela concepção social e política, ou seja, educar é um ato político e, portanto, deve permitir que todos os sujeitos façam parte deste processo, atuando nos domínios ideológico, político e econômico da sociedade. A gestão tradicional, centralizada na figura do diretor, dá lugar a uma visão integral de escola e dos sujeitos que dela fazem parte. A cooperação, as negociações e os consensos são utilizados na procura de atingir todas as necessidades, tanto coletivas quanto individuais.

Numa escola democrática, todos, profissionais da educação, alunos, pais e comunidade, contribuem significativamente com o processo de tomada de decisão. Cada olhar, cada sentido atribuído tanto para as questões administrativas quanto pedagógicas, fortalecem as práticas democráticas e favorecem a construção conjunta de ações que têm o coletivo e também o singular como foco. Isso quer dizer que ações coletivas buscam, através de consensos e entendimento de pontos de vistas, ter significado real para os participantes e, conseqüentemente, maior envolvimento de todos.

Manter o ideal democrático em uma instituição marcadamente excludente e, por essência antidemocrática, é uma tarefa árdua, necessitando que tal princípio seja recuperado sempre que grandes obstáculos apareçam. A dificuldade desse processo pode ser evidenciada pela distância entre a real ação democrática e as práticas realizadas no interior das escolas. Desde a década de 1980, a concepção de escola democrática está presente no ideário educacional, mas até hoje a participação da comunidade se dá de forma tímida, sem “[...] compromisso com a construção de uma escola efetivamente democrática, públicas, gratuita e de qualidade” (COELHO e VOLSI, 2010, p. 72).

Esse quadro, embora para alguns seja desestimulador, demonstra o quanto ainda é importante lutar pela democratização da educação de maneira geral. A partir do momento em que alunos, comunidade e docentes compreenderem que fazem parte do processo educativo e que há um papel político e social na ação do educar, será possível vislumbrar soluções conjuntas e cobrar dos órgãos governamentais medidas promotoras da participação de todos e, conseqüentemente, a inclusão de parcela da sociedade que tem seu poder de decisão limitado ou ignorado.

Entender e colocar em ação as premissas da democratização escolar é reafirmar o caráter transformador e revolucionário da educação. Esta, por si só, não é capaz de mudar as



estruturas da sociedade capitalista, mas é capaz de desenvolver uma consciência crítica e auxiliar na superação da lógica capitalista que impera na sociedade atual. Essa lógica, como dita, excludente, está a favor de alguns em detrimento da maioria. Esta lógica imposta por organismos multinacionais que determinam a condução da educação de países em desenvolvimento deve dar espaço as ações verdadeiramente inclusivas, as quais tragaram os agentes educacionais para o centro das decisões pedagógicas.

Esse novo tipo de gestão, com organização viva e dinâmica proposta pela perspectiva democrática e, portanto, inclusiva da educação, tem a dimensão política como orientadora (MATTOS, 2010). Isto quer dizer que as questões sociais e culturais são levadas em conta quando há a reflexão sobre os problemas vivenciados pelas escolas. O pensar sobre as ações cotidianas permite que as responsabilidades sejam distribuídas e que todos se sintam participantes e importantes na condução de práticas pedagógicas e administrativas que interferem diretamente na vida de cada um.

É importante ressaltar que a participação de todos não exime a responsabilidade da equipe gestora. Como coordenadora de uma equipe e, portanto, responsável pelo bom funcionamento da escola, ela deve garantir que as normas e diretrizes sejam efetivadas, a fim de que os recursos materiais e humanos da instituição sejam utilizados para os objetivos os quais são pensados: o ensinar e aprender os conteúdos historicamente produzidos. Portanto, cabe à equipe gestora “[...] o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor da escola, é antes de tudo, um educador” (SAVIANI, 2004, p. 208).

Assim, uma gestão escolar democrática deve proporcionar a conscientização e a efetiva participação da comunidade escolar, a fim de contribuir para o uso racional dos recursos conquistados. Com a vontade dos envolvidos e a organização de ações pedagógicas e administrativas que visam alcançar os objetivos educacionais, é possível transformar um cenário excludente em um ambiente voltado à educação de qualidade para todos. A partir do momento em que os agentes educacionais (professores, equipe administrativa, alunos e etc.) estão envolvidos, conhecendo as funções pedagógicas, administrativas, técnicas da gestão escolar, será construído um compromisso coletivo pela educação, possibilitando a criação de



ações educativas que envolvam todos de igual maneira. Deste modo, é permitido que todos tomem parte das soluções e dos problemas vivenciados pela instituição escolar.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA³ NAS ESCOLAS COMUNS

Ao observar o atual momento, é possível encontrar diversos paradigmas, valores, conceitos e ideias que não encontram um padrão único de aceitação. As perguntas feitas sobre nossa sociedade e a respeito dos indivíduos ganharam inúmeras respostas, as quais são analisadas por diferentes perspectivas. Esse momento, também chamado de pós-modernidade, permite que velhos e novos padrões de comportamento e de ideias convivam diante da busca de novos referenciais ou modelos que conduzam nossas atividades. Esse momento de incertezas e renovações, possibilita que novos olhares sejam construídos a partir de um novo paradigma de sociedade, de homem e, no neste caso, de educação.

No que diz respeito à educação, desde o início do século XX, é possível encontrar estudiosos e legislações/tratados/declarações que preconizam a construção de uma sociedade igualitária e inclusiva, na qual todos podem manifestar suas necessidades e exigir seus direitos. Da mesma maneira, o novo olhar sobre os direitos dos homens foi gestado, inserindo na vida cotidiana e nas instituições sociais novas maneiras de interpretar os fenômenos humanos.

Um documento internacional representante de tal mudança de olhar é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O artigo 26º desta declaração preconiza que “toda a pessoa tem direito à educação”, além de apontar que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais [...]” (ONU, 1948). Esse foi um dos primeiros passos para se pensar uma sociedade e uma educação em que todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas e

³O conceito de pessoa com deficiência presente neste trabalho está fundamentado na definição apresentada pela Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007): “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.



sociais, tivessem seus direitos garantidos e um tratamento igualitário, solidário e inclusivo. Embora esse novo olhar tenha gerado avanço na maneira de compreender os sujeitos, ainda é possível encontrar pessoas vivendo em situações degradantes, visto que os mínimos direitos são renegados.

No que diz respeito à educação na perspectiva inclusiva, fundamentada nos direitos humanos, o processo de inclusão da diferença e da diversidade é peculiar. Encontramos numa mesma escola a presença de valores, crenças, ideias e concepções de homem e de educação que se situam, convergem e realizam ações com o mesmo objetivo: educar jovens e adolescentes para participar da sociedade.

No entanto, ainda se enfrenta obstáculos na garantia do acesso e permanência de pessoas consideradas como membros de “grupos minoritários” (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência⁴, entre outros). Por isso, o paradigma da inclusão faz-se necessário mais do que nunca.

Compreender o momento atual é fundamental para analisar a proposta pedagógica vigente no sistema de ensino brasileiro: a educação na perspectiva inclusiva. No senso comum, a educação inclusiva refere-se unicamente a educação destinada às pessoas com deficiência. Entretanto, é importante salientar que educação inclusiva ou inclusão na educação (SANTOS e SANTIAGO, 2010) atende um público mais amplo do que aqueles indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Neste trabalho, o foco de análise são os estudos referentes às pessoas com deficiência, mas podemos falar em educação inclusiva para todos aqueles que, diferente do “padrão de normalidade” criado e imposto na sociedade, têm sua inserção na educação dificultada por barreiras de ordem arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009)⁵.

⁴Neste trabalho o termo “pessoa com deficiência” será utilizado, uma vez que é a expressão moderna e democraticamente aceita na comunidade acadêmica e nos tratados e declarações acerca da temática, sobretudo após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Como as leis ou decretos anteriores a Convenção não estão atualizados, ainda é possível encontrar a expressão “pessoa portadora de deficiência”.

⁵Segundo Romeu Sasaki, as barreiras que dificultam a inclusão social dos indivíduos são de seis dimensões: “arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas



Antes de nos aprofundar na trajetória histórica da inserção social da pessoa com deficiência e no percurso desenvolvimento na construção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é importante conhecer dois conceitos inerentes a esse processo: inclusão e acessibilidade.

Podemos entender o conceito de inclusão como um novo olhar sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos. Quando nos deparamos com uma sociedade verdadeiramente inclusiva, estamos diante de um conjunto de ações realizadas por todos, independentemente da diversidade e da diferença constituidora dos indivíduos. Uma sociedade inclusiva é aquela que permite que todos sejam participantes, que tomem decisões sobre suas vidas e a respeito da sociedade. Este processo é desenvolvido por meio de atividades que tenham o conceito acessibilidade como norteador (SASSAKI, 2009).

A concepção acima apresentada tem como fundamento a análise desenvolvida por Sasaki (2009). Segundo o autor:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 1).

A partir dessa consideração, é possível concluir que as adequações necessárias ao ambiente social é fator determinante para o atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência. Possibilitar que todas as pessoas tenham acesso à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho e aos demais espaços públicos através de mudança na organização da sociedade caracterizam-se como fundamento do conceito de acessibilidade. Com base no decreto nº 5296/2004, acessibilidade tem como definição a:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência)” (SASSAKI, 2009. p. 1-2).



Assim, acessibilidade nada mais é a garantia dos direitos que as pessoas com ou mobilidade reduzida sejam asseguradas; é possibilitar a vivência plena em sociedade, com igualdade de oportunidade e acesso ao ambiente social como as demais pessoas. Conforme Lamônica et al (2008), um espaço quando acessível, oferece a todos, pessoas com ou sem deficiência, oportunidades iguais, sem esquecer da equidade.

Esse conceito está intimamente ligado à concepção de inclusão e de educação inclusiva. Sem um compromisso da comunidade escolar com a acessibilidade, seja ela física ou no âmbito pedagógico, dificilmente uma criança ou adolescente com deficiência ou necessidades específicas conseguirá ter acesso aos conteúdos/ideias/valores construídos durante as aulas e, portanto, desenvolver as competências práticas e sociais necessárias à participação plena na sociedade.

Tal fato vai na contramão do que está presente no documento “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Assinada pelo Brasil em 2007 perante as Nações Unidas, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008 e promulgada pela Presidência da República em 2009, esta convenção colaborou para a busca da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência. Exigindo que os direitos de tais pessoas fossem respeitados e que acordos e propostas fossem desenvolvidos, a Convenção é considerada como elemento de progresso, pois fortaleceu um debate iniciado na década de 1980 a respeito da inclusão (ARAÚJO e ANSELMO, 2013).

No que concerne à educação tal documento salienta que os Estados signatários têm o compromisso de garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009)

Diante disso, o Brasil se comprometeu a promover escolas inclusivas que partem do princípio que de que todas as crianças podem aprender juntas, independentemente de qualquer diferença existente. A garantia de uma educação de qualidade não está assegurada apenas às crianças das escolas comuns. Nesse momento, o princípio fundamental que rege o sistema educacional brasileiro é de uma escola inclusiva capaz de atender a diversidade das crianças e promover a inserção social de grupos desvantajados ou marginalizados. Assim, a definição de Glat (2007), permite a compreensão ampla do que caracteriza a educação inclusiva.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p. 16).

A exposição de Glat (2007) remete a questionamentos importantes: como a inclusão das pessoas com deficiência foi construída e vivenciada ao longo da história? De que maneira as pessoas com deficiência adentraram nas “escolas comuns”? Quais as barreiras encontradas por tal segmento social na busca por seus direitos constitucionais?

Embora haja o reconhecimento do avanço das políticas públicas e da sensibilização da sociedade sobre a pessoa com deficiência, ainda é perceptível a vinculação entre o conceito de deficiência e incapacidade. Este fato, gera, conforme Sarmiento (2013, p. 104) “[...] medidas inadequadas, tanto por parte da sociedade quanto pelos gestores das políticas públicas”.

Esta estreita ligação entre deficiência e incapacidade não está presente apenas nos últimos anos. Da mesma maneira, a perspectiva da inclusão não foi gestada em anos, mas sim em décadas, com esforço e dedicação de pessoas com e sem deficiência.

Nesse sentido, é pertinente percorrer brevemente o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade, além de compreender como se deu a busca pela garantia de direitos educacionais por meio do paradigma de educação especial na perspectiva inclusiva.



O vínculo existente entre incapacidade e deficiência é uma construção histórica que remete às primeiras sociedades primitivas: o homem mais dotado de força e aptidões físicas sobreviviam. Como aponta Glat (2006, p. 20) “[...] apenas os mais fortes e mais capazes de lidar eficientemente com o meio ambiente sobreviviam enquanto os mais fracos menos dotados e menos eficientes (ou seja, os deficientes) perecem”.

Embora práticas como essas tenham perdurado por décadas, o advento do cristianismo possibilitou modificações nesse cenário. O abandono e o extermínio tornaram-se um problema religioso e moral. Os novos valores cristãos afirmavam que todos os homens nasciam iguais e, diante das pessoas incapacitadas, era necessário reafirmar os valores de tolerância e resignação presentes nas Escrituras Sagradas. Além disso, o cristianismo condenou a prática de execução das crianças com deficiência, por meio da concepção de que todas eram criaturas divinas e, por isso, a aceitação e o amor também deveriam ser direcionados a elas, independentemente de suas características (SILVA, 2010).

Entre os séculos XVI e XVIII, práticas de exclusão ainda eram recorrentes, como, por exemplo, a internação de tais pessoas em manicômios e orfanatos. No entanto, também é possível encontrar avanços no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. É neste momento que encontramos as primeiras práticas educativas que darão início a Educação Especial.

Professores e médicos empenharam-se na tarefa de educar aqueles sujeitos considerados como ineducáveis. Tornaram-se, muitas vezes, tutores das crianças, possibilitando que o conhecimento ali presente, chegasse às crianças com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2010).

A partir do século XIX é possível encontrar duas fases do atendimento escolar especializado a pessoa com deficiência, isto é, da educação especial: A primeira fase se estende até a metade do século XIX e a segunda da segunda metade do século XIX até início do século XX.

A primeira fase corresponde à tentativa de curar a pessoa com deficiência, realizando treinamentos psicomotores e a inculcação de hábitos de recuperação, para que assim pudessem adentrar na sociedade. Diante do fracasso das instituições que com este fim, uma



nova forma de acompanhar as pessoas com deficiência foi sendo constituídas por meio da segregação e da exclusão.

No século XX, especialmente após o movimento de escolarização, escolas e classes especializadas se multiplicaram, trazendo consigo um currículo novo, próprio e separado das escolas regulares, criando “[...] um subsistema dentro do sistema educativo geral” (BERGAMO, 2012, p. 36).

Bergamo (2012, p. 36) argumenta ainda que o fortalecimento do atendimento a pessoas com deficiência, cada uma com sua necessidade específica:

provocou uma proliferação de instituições especializadas, promovendo mais uma vez a exclusão das pessoas com necessidades especiais do convívio com a sociedade. Por volta dos anos de 1970, um movimento denominado *integração* surgiu para pôr fim a prática de exclusão a que as pessoas deficientes foram submetidas durante séculos.

O movimento apresentado por Bergamo (2012), a integração, nasceu oficialmente na Europa no início da década de 1960 devido a três fatores: as guerras mundiais, ao fortalecimento dos direitos humanos e o avanço científico (AZEVEDO e MORI, 2010). Esse movimento integracionista compreendia a vinculação de uma pessoa a uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência transmitia a ideia de incapacidade, ou seja, de conviver e atuar nos mesmos espaços que os demais indivíduos. Esse movimento, portanto, visou afastar dos sujeitos a institucionalização da exclusão.

É importante salientar que integração e inclusão não são sinônimos. Integração, segundo Bergamo (2012), atribuiu a pessoa com deficiência a responsabilidade pela sua inserção na sociedade. O indivíduo é quem deve buscar capacitação para participar das instituições sociais, dentre elas a escola. O esforço de superar as barreiras de todas as ordens era unicamente do estudante e, a escola, não precisava agir a fim promover condições de acesso e permanência de tais pessoas.

A lógica educacional que imperava naquele período entendia que [...] a escola tradicional procedia de acordo com as ideias de nivelamento e uniformidade, segundo as quais todos os alunos aprendiam ao mesmo tempo. Dentro dessa lógica, propunha um ensino igual para todos e obrigava os alunos a se adaptar às exigências do sistema, sem qualquer preocupação com aqueles que ficavam à margem do processo de aprendizagem (BERGAMO, 2012, p. 37-38).



Essa lógica justificou muitas iniciativas de integração da pessoa com deficiência. Embora o movimento integracionista tenha gerado alguns obstáculos às pessoas com deficiência, ele se constitui como um avanço se comparado as demais práticas segregacionistas. Conquanto seja um avanço, ele não foi suficiente para que os direitos das pessoas com deficiência fossem garantidos e respeitados. Segundo Sarmiento (2013, p. 105), “[...] a sociedade precisava modificar-se no que se refere às concepções físicas ou mentais esperadas de seus cidadãos para que fosse plena a eliminação de barreiras”.

Nessa perspectiva, a concepção de inclusão visou ampliar as conquistas do movimento integracionista. A partir da compreensão de que a diversidade das pessoas é um caminho para potencializar a aprendizagem, os defensores da inclusão congregaram-se em um ideal no qual toda sociedade é responsável pela participação plena e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Na educação inclusiva, a criança ou adolescente com deficiência torna-se o foco das ações. Em outras palavras, o foco não está na deficiência, mas sim na pessoa com interesses e necessidades educacionais específicas. A sociedade, segundo Fernandes (2013), deverá se tornar receptiva e acolhedora, garantindo que todos tenham acesso à aprendizagem e, de modo amplo, à participação na sociedade.

Nesse novo enfoque da educação, a concepção de inclusão torna o processo educativo amplo, ou seja, ele não está mais vinculado à uma visão elitista e homogeneizadora. A educação inclusiva atende a todos, com suas características próprias que promovem uma escola na qual a diversidade é um valor educativo.

Fernandes (2013, p. 78) salienta que

o desafio da inclusão repousa em criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos, repudiando-se os programas para reforçar ou acelerar as aprendizagens de alguns; o ensino com ênfase em conteúdos programáticos da série; as aulas tão somente expositivas; a adoção do livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino [...] são práticas que precisam ser combatidas e superadas no paradigma da inclusão, sob pena de fazermos remendo novo em roupa velha.

Deste modo, entende-se que uma nova concepção de homem, de sociedade e educação precisa ser construída para que de fato, a inclusão torne uma realidade nas escolas. Para que



isso ocorra, é necessário atuarmos tanto no âmbito da cultura, da política e da prática, uma vez que compõem o arcabouço da sociedade (SANTOS e SANTIAGO, 2010).

No Brasil, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fundamentada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) constitui um importante referencial para as ações inclusivas, tanto no âmbito do cotidiano escolar quanto nas políticas educacionais brasileiras.

A partir do momento em que caracteriza os alunos da educação especial como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, este documento advoga para que todos estejam no mesmo espaço, aprendendo juntos os conteúdos historicamente produzidos, a fim de que a diversidade possibilite uma educação mais justa e solidária.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1), postula que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Assim, a educação inclusiva tem um novo olhar sobre o sujeito, com ou sem deficiência. Ela visa combater práticas discriminatórias e segregacionistas que impedem o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Nesse sentido, o movimento da inclusão precisa de indivíduos que estejam conscientes e sensibilizados pela causa, além de estarem envolvidos diretamente com a promoção e garantia dos direitos.

Para que uma escola seja de fato inclusiva toda a equipe escolar deverá estar envolvida com o processo. Estar envolvida não significa somente estar ciente das decisões, mas sim também participar das escolhas e expor suas concepções. Uma gestão que se faça democrática conseguirá congrega toda equipe no fim único de possibilitar que todos os sujeitos aprendam e participem da sociedade.



Deste modo, a gestão educacional deverá aproveitar a mudança trazida pela atual conjuntura e conscientizar toda equipe de que é necessário eliminar os obstáculos que comprometem a aprendizagem de todos os alunos, dando-lhes acesso à construção de habilidades, comportamentos e atitudes que respeitem o próximo.

A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

Por essência, a escola tem no seu interior, um caráter social que não pode ser ignorado. Sua função transformadora e promotora de igualdade e equidade nas relações educativas não permite que haja preferência pelo alunado que será atendido. Essa concepção de escola aberta para toda e qualquer diversidade humana está imbricada, especialmente, na escola pública.

Conforme Mattos (2010) a escola pública tem como fundamento práticas democráticas que visam atender a todos, sem qualquer discriminação devido à diferença e diversidade encontrada. Ela é por si só, representa culturas diferentes, padrões de comportamentos e concepções que estão presentes na sociedade, mas que muitas vezes, são silenciados por ações discriminatórias.

Teixeira (2000) aponta que a escola pública que atua numa perspectiva democrática deverá atender a todos os sujeitos, sobretudo aqueles que se encontram em situação de exclusão, fornecendo-lhes educação de qualidade e condições para que se reconheçam como membros participantes e ativos da sociedade e do processo educativo a qual pertencem.

O mesmo autor argumenta ainda, que a gestão na perspectiva democrática é mobilizadora de práticas escolares inclusivas. Embora haja desafios na execução desta proposta, o princípio democrático inviabiliza a escolha de alguns alunos em detrimento de outros, uma vez que tal princípio assegura o direito de todos à participação na sociedade, sem que qualquer diferença individual o exclua do processo coletivo. Por ser da sociedade em geral e, portanto, para todos os sujeitos, a escola deve atender as demandas de cada um, respeitando a diversidade humana. Além disso, deve encarar a diversidade numa perspectiva valorativa, isto é, como um elemento que enriquece a convivência e potencializa as habilidades humanas (TEIXEIRA, 2000).

Apple e Beane (1997, p. 22) reforçam a importância do respeito à diversidade no contexto escolar democrático. Para os autores:

Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de status que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor. [...] Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição.

A concepção de escola democrática aqui adotada, isto é, como um espaço onde todos estão inseridos e são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, contempla os seguintes ideais: a diversidade humana é respeitada, as demandas coletivas e individuais são consideradas e, sobretudo, a escola deve ser um espaço aberto à participação de todos. Desse modo, esse ideal de escola democrática vai ao encontro do ideal de escola inclusiva.

Montoan (1997) considera que o paradigma da inclusão gera um novo olhar sobre a escola. Esta se torna uma escola democrática, pois se constitui num espaço que leva em consideração as necessidades de todos os alunos, apoiando todos da comunidade escolar (professores, alunos, equipe administrativa) através de estratégias que conscientizam sobre a diferença humana e fortaleçam os valores sociais de respeito, solidariedade e cooperação.

Portanto, é importante salientar que uma escola inclusiva é uma escola democrática. São conceitos que não podem ser pensados fora da realidade da escola, com destaque para a escola pública (MATTOS, 2010). Neste espaço inclusivo e democrático faz-se necessário compreender que há limites na atuação de toda equipe no combate às desigualdades sociais, ao preconceito e a discriminação, visto que fazemos parte de uma sociedade que tem a exclusão e desigualdade como princípio. Reconhecer esse limite não é defender a manutenção do *status quo*; ao contrário disso, é atuar de forma que contribua para a mudança das coisas, criando compromisso com a comunidade e desenvolvimento de atitudes democráticas que sejam exemplo a todos (APPLE e BEANE, 1997).

Neste sentido, é necessário questionar: Qual o papel da gestão escolar na construção de uma escola de fato inclusiva? De que maneira uma gestão que se faz democrática atuará na perspectiva inclusiva, neste caso, com pessoas com deficiência?

Alguns autores possibilitam a reflexão a cerca destas problemáticas:

Conforme Mattos (2010) e Azevedo e Cunha (2008) é fundamental que o gestor escolar conheça o contexto em que está inserido, tanto no âmbito das políticas educacionais quanto das necessidades educacionais dos seus alunos com ou sem deficiência. No que concerne à pessoa com deficiência, o trabalho deve ser sistematizado, pois é necessário colocar em evidência as peculiaridades desse processo, para que assim, toda equipe escolar tenha conhecimento das necessidades educacionais dos alunos. Momentos de formação continuada no próprio ambiente de trabalho podem auxiliar na compreensão das características de tais alunos.

Antes de promover momentos de reflexões com toda equipe escolar, a gestão deverá estar consciente dos fundamentos que embasam a concepção democrática e inclusiva das instituições de ensino. É ingênuo acreditar que se faz uma gestão democrática inclusiva apenas com boas intenções. É necessário preparo, formação e dedicação, uma vez que somente um olhar atento e articulado com teorias da educação permitirão a mudança de olhar sobre a pessoa com deficiência.

Segundo Azevedo e Cunha (2008) é necessário que os gestores conheçam a realidade dos alunos e tenham formação adequada, pois assim, conseguirão identificar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso ao conhecimento. Tornar o conhecimento acessível, é promover a acessibilidade, isto é, é possibilitar que os obstáculos sejam eliminados a fim do desenvolvimento da aprendizagem.

A partir desse conhecimento, a gestão poderá promover momentos de reflexões e orientações com toda equipe, conscientizando e sensibilizando sobre a necessidade dos alunos. Além disso, é importante a criação de uma rede de apoio que dê suporte e segurança aos professores e funcionários, possibilitando a criação de “[...] competências didáticas, criticidade e discernimento, além de ampla postura ética [...]” (MATTOS, 2010, p. 15).

As conquistas preconizadas pelo paradigma da educação inclusiva não serão alcançadas sem que haja participação ativa da comunidade escolar. Esse princípio norteador da gestão democrática, considera que a gestão escolar democrática tem como objetivo:

Articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interrelações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças



individuais e ressaltando as suas potencialidades (AZEVEDO e CUNHA, 2008, p. 67).

Essas considerações apontadas por Azevedo e Cunha (2008) exigem que a construção de uma rede colaborativa que permita a troca de experiência e a construção do conhecimento a respeito das necessidades específicas dos alunos com deficiência. Sem ações que envolvem a comunidade, a conscientização a respeito dos direitos das pessoas com deficiência se torna tímida, alcançando poucas pessoas que atuam diretamente com os alunos.

Assim, o desenvolvimento de práticas participativas promoverá mudanças importantes e relevantes no processo de escolarização do estudante com deficiência. Somente por meio da articulação entre questões administrativas e pedagógicas que todos os profissionais de uma escola inclusiva conseguirão se comprometer com o ensino para todos. Participar ativamente das tomadas de decisões e da promoção dos direitos fundamentais dos seres humanos é uma tarefa de todos aqueles que desejam um ensino de qualidade, além de uma sociedade na qual a diversidade humana é respeitada.

ENFIM, QUAL É O PAPEL DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INCLUSIVA?

Este estudo parte da premissa de que a gestão escolar atua tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, visto que tais dimensões são constituintes da prática educacional. Uma gestão que de fato promove a participação plena de todos os sujeitos tem como ideia subjacente à concepção democrática da educação.

Segundo Paro (2004), a dupla tarefa do gestor, isto é, administrativa e pedagógica dificulta a participação deste em todos os âmbitos escolares, pois compromete grande parte do tempo e dificulta que o diálogo constante seja realizado. A responsabilidade pela aprendizagem dos alunos não pode recair somente nos professores; do mesmo modo, não é pertinente atribuir o gerenciamento de toda instituição a uma única pessoa. É necessário que todos se responsabilizem pelo processo educativo desenvolvido na instituição, reconhecendo que a gestão tem papel fundamental na organização e condução do trabalho administrativo e pedagógico da escola.



No que diz respeito o papel da gestão numa escola pensada na perspectiva da educação inclusiva, é possível sistematizar as contribuições de sua função no desenvolvimento de uma cultura, de uma política e de uma prática que visam a promoção dos direitos humanos, dentre eles, o acesso à educação.

Os autores referenciados apontaram que a gestão, na perspectiva inclusiva da educação em geral e da educação especial em particular, exerce papel fundamental na organização da política e da cultura inclusiva escolar. Frente às demandas específicas dos alunos com deficiência, a gestão escolar deve promover ações que auxiliem na resolução dos desafios, assim como eliminem barreiras de todas as ordens, conforme apresentadas por Sasaki (2009).

Deste modo, segundo Teixeira (2000), a escola deve receber todos os alunos que estão excluídos do processo educativo ou discriminados por suas necessidades específicas, sem esquecer que promover uma escola inclusiva exige esforço, sensibilidade, acolhimento e compromisso, a fim de possibilitar que práticas democráticas e inclusivas estejam de fato presentes.

Nesse mesmo sentido, segundo Mattos (2010), é importante que o gestor reconheça que há limites no papel da instituição escolar no que diz respeito às desigualdades sociais. No entanto, é importante que se busque criar um espaço onde a diversidade humana seja considerada como uma característica individual, incapaz de inviabilizar a ação educativa.

Outro elemento necessário à promoção de uma educação inclusiva é a formação e a conscientização da gestão gestor para a inclusão da diversidade. O gestor deve ser o primeiro a estar consciente da perspectiva adotada pelo paradigma da educação inclusiva, além de ser o primeiro a estar sensível a esta causa. Somente

assim será possível promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas, que historicamente se caracterizaram como espaços educacionais, destinados ao atendimento de alunos em classes regulares homogêneas, em escolas inclusivas, nas quais a heterogeneidade seja percebida como princípio básico para elaboração de todas as propostas pedagógicas (VIOTO e VITALIANO, 2012, p. 9).

Para a garantia do acesso e permanência da criança ou adolescente com deficiência é necessário que o gestor escolar compreenda o cenário educacional em que vive. Isso quer dizer que é preciso entender e analisar os âmbitos macro e micro da educação, ou seja, buscas



entender as tramas ideológicas e as políticas que norteiam as práticas escolares, assim como analisar as necessidades educacionais especiais de seus alunos (AZEVEDO e CUNHA, 2008).

Compreender a conjuntura da educação especial permite que práticas educacionais inclusivas sejam pensadas e executadas, atendendo as demandas de todos os alunos, sem ignorar a especificidade de cada um. Do mesmo modo, possibilita o entendimento dos limites e possibilidades de atuação da escola na sociedade.

A partir do momento em que a gestão consegue compreender as necessidades dos alunos, ela poderá diagnosticar e prever as barreiras que os alunos poderão encontrar em suas trajetórias escolares. Assim, poderá orientar os professores e promover momentos de formação que contemplem a especificidade dos alunos com deficiência.

Promover estratégias de aprendizagem juntamente com o professor dos alunos com deficiência é fundamental para a construção de uma prática educativa inclusiva. Muitos professores, sem a devida orientação, acabam por excluir seus alunos por desconhecerem as necessidades dos mesmos. Na tentativa de protegê-los, muitas vezes, acabam impossibilitando a aprendizagem dos conteúdos. Nesse momento, é importante que a gestão escolar juntamente com toda equipe, pensem em ações que favoreçam a promoção de sentidos aquilo que está sendo ensinado.

Nesse sentido, Gil (2005, p. 5) salienta que a equipe gestora poderá auxiliar na construção de “[...] habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas”.

Para a construção de práticas inclusivas, a gestão escolar necessita trabalhar numa atitude participativa, visto que são nos momentos de reflexão coletiva, na busca por soluções e na construção de estratégias de ensino que a cultura inclusiva e democrática ganha espaço. Portanto, não é possível almejar uma educação inclusiva sem uma gestão participativa (MATTOS, 2010).

Para finalizar, constatamos que uma escola democrática e inclusiva tem uma equipe gestora e um gestor consciente do papel social e transformador da educação. Tal escola dá sentido às práticas escolares, ao consolidar bons exemplos de democracia e inclusão social. Não há, neste espaço, uma distinção discriminatória. Há sim o reconhecimento das diferenças



e o respeito às características específicas de cada sujeito. A diversidade humana torna-se um fator educativo, capaz de potencializar as faculdades humanas e desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à atuação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, é possível compreender os fundamentos que embasam as concepções de gestão escolar democrática e educação inclusiva. Do mesmo modo, o trabalho da gestão escolar no desenvolvimento de uma cultura, de uma política e de uma prática inclusiva exige o envolvimento de toda a equipe escolar.

A figura isolada dos gestores não garante a construção de práticas inclusivas e democráticas, uma vez que tal tarefa árdua exige a colaboração e o envolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

Apresentar o conceito de escola inclusiva é necessariamente falar em escola democrática, pois os princípios se convergem no que se entende por educação para todos, ou seja, uma educação promotora de igualdade e equidade nas condições de acesso e permanência dos alunos das instituições de ensino. Nesse sentido, a gestão de se faz democrática e inclusiva, converge ideias e princípios que norteiam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo momento em que são construídas estratégias de participação de todos, assim como e a criação de estratégias para trabalhar com a diversidade.

A gestão, por sua vez, deve articular ações que fomentem não só a participação, mas também a formação, a reflexão de todos quanto às necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, um novo profissional precisa ser formado, fundamentado numa cultura que respeita a diversidade, promova a inclusão e garante os direitos fundamentais dos homens, dentre eles o acesso à educação de qualidade.

Reconhecer o momento atual, no qual os valores neoliberais estão em voga, facilita a análise da conjuntura atual e das políticas educacionais. Entender o contexto capitalista e o processo de exclusão inerente permite que a ingenuidade não tome proporções que estão além



do alcance das instituições escolares. A educação é uma das ferramentas de promoção da igualdade, mas ela sozinha não promove uma revolução estrutural.

Esse entendimento não deve ignorar que os agentes da educação têm por dever construir uma escola inclusiva, sendo exemplo a todos que almejam uma sociedade de fato democrática. É neste caminho que o gestor precisa percorrer, pois a busca constante por práticas inclusivas sejam elas da pessoa com ou sem deficiência, contribuirá para construção de uma sociedade justa e solidária.

SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: A SPECIAL EDUCATION IN QUESTION

Abstract - The objective of this study is to examine the role of the school management in the current paradigm of inclusive special education. Through bibliographical survey of theses, dissertations, articles and books on the subject, the relationship between school management and inclusive special education has developed over the text. Authors such as Paro (2004) (2011) Sasaki (2003), Santos (2010), Glat (2007), Bergamo (2012) among others underlie the analyzes presented as well as the theoretical framework. The theoretical framework is divided into four topics: first, we analyze the concept of school management in the context of democratic practices, including the role of the manager in a school that respects the rights of all. Then discusses the concepts of inclusion and accessibility as a requirement to understand the person's trajectory with disabilities in the school environment to be faced with the modality of special education, now, from the perspective of inclusion. In the third topic, we present the design of inclusive democratic management, including the organization of the school to ensure access and permanence of children and adolescents with disabilities. On the last topic, presents the role and contribution of school management front inclusive actions directed to persons with disabilities. The findings indicate the need for managers aware of the educational landscape in the inclusive perspective, regarding the organization of the school, the inclusive teaching practices and the analysis of the specific needs and demands of students. In addition, it is necessary that the manager can diagnose and eliminate barriers that undermine student learning, and to propose alternatives that qualifies the teacher's work and give subsidies to inclusive actions taken by school staff.

Key words: School management. Inclusive democratic management. Diversity. Inclusion. Accessibility.



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAUJO, Luiz Alberto David; ANSELMO, José Roberto. Em busca da efetividade do direito à acessibilidade das pessoas com deficiência. In: LIMA, Francisco José. MENDENONÇA, Rita. (Org.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: E. Universitária da UFPE, 2013.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A educação da pessoa com deficiência. In: AZEVEDO, Mário Luis Neves (org). **Política Educacional Brasileira**. Maringá: EDUEM, 2010.

AZEVEDO, Maria. Antônia. Ramos; CUNHA, Gracilliani. Rosa. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 15 maio 2015.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em> 17 maio 2015.

COELHO, Marcos Pereira; VOLSI, Maria Eunice Franca. As bases legais da gestão educacional, da gestão escolar e da gestão democrática. In: LARA, Angela Mara de Barro; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (org). **Gestão educacional**, Maringá, PR: EDUEM, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.



GIL, Marta (coord). Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso? São Paulo: **Realização USP**, 2005. Disponível em: http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html. Acesso em: 8 de maio de 2015.

GLAT, Rosana. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; *et al.*. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, v. 14, n. 2, 2008. Marília: ABPEE, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo**. Revista Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 09, p. 103-117, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 15 maio 2015.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. SANTIAGO, Mylene Cristina. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. **Espaço do currículo**, v.3, n.2, p.548-562, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar. /abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI. Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpx, 2010.

TEIXEIRA, Beatriz Basto. **Por uma escola democrática**: colegiado, currículo e comunidade. 2000. 334f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Anais do IX ANPED SUL**: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/660/668>. Acesso em: 20 maio, 2015

Recebido em: 23/04/2015

Aprovado em: 17/06/2015