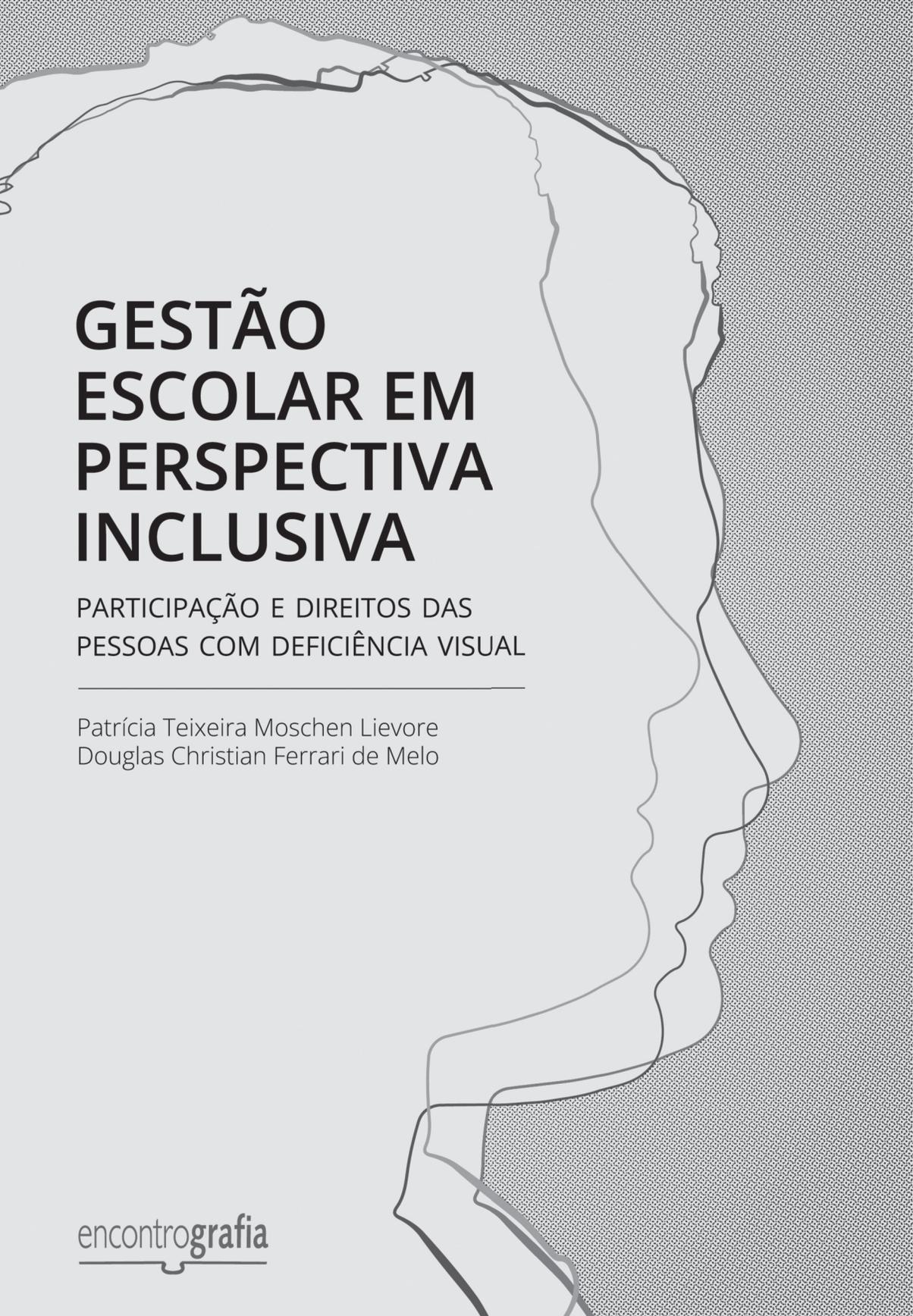
The background of the cover features a stylized profile of a human head facing right. The profile is defined by three overlapping, hand-drawn lines in yellow, blue, and pink. The interior of the head is a light beige color, while the background outside is a light blue with a fine, dotted pattern.

GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

PARTICIPAÇÃO E DIREITOS DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Patrícia Teixeira Moschen Lievore
Douglas Christian Ferrari de Melo



GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

PARTICIPAÇÃO E DIREITOS DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Patrícia Teixeira Moschen Lievore
Douglas Christian Ferrari de Melo

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Assistente de revisão

Dalila Nunes Paixão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lievore, Patricia Teixeira Moschen
Gestão escolar em perspectiva inclusiva [livro eletrônico] : participação e direitos das pessoas com deficiência visual / Patricia Teixeira Moschen Lievore, Douglas Christian Ferrari de Melo. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia, 2022.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-010-8

1. Deficiência visual 2. Direitos - Aspectos sociais 3. Educação especial 4. Educação especial - Leis e legislação 5. Educação inclusiva 6. Gestão escolar I. Melo, Douglas Christian Ferrari de. II. Título.

22-137074

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Alunos com deficiência visual : Educação inclusiva 371.9

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

DOI: 10.52695/978-65-5456-010-8

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	8
A Educação Especial como direito	11
Gestão democrática e Educação Especial	20
Dialogando com as outras produções acerca da gestão escolar, Educação Especial e deficiência visual.....	35
O pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci	49
Gestão escolar e escolarização dos alunos com deficiência visual: o que dizem os documentos das escolas.....	60
Gestão escolar e escolarização dos alunos com deficiência visual: a escuta sensível dos gestores	79
Uma proposta de planejamento formativo em gestão escolar e deficiência visual	90
Gestão escolar e educação para emancipação humana	99
Referências.....	105
Sobre os autores.....	113

Apresentação

O acesso e a permanência do aluno com deficiência visual no ensino regular vêm, desde muitos anos, buscando sua institucionalização e normatização em um ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar. Mas essa inserção ainda enfrenta muitos desafios, os quais dizem respeito a, principalmente, caminhos alternativos/ processo diferenciados, formação do professor, recursos necessários e políticas públicas que garantam ao aluno com deficiência visual uma educação com qualidade socialmente referenciada.

É nesse contexto que surge o objeto da presente produção,¹ que são os desafios encontrados pelos gestores escolares na escolarização dos alunos com deficiência visual e possíveis práticas, recursos e políticas públicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade a esses alunos no ensino regular.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa, de natureza qualitativa, etnográfica em duas escolas públicas do município de Colatina,² que atendem alunos com

1 LIEVORE, P. T. M. **O gestor escolar frente aos desafios da escolarização dos alunos com deficiência visual**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

2 Colatina é uma cidade de 1.416 quilômetros quadrados, está localizada no centro do Estado do Espírito Santo. No último censo demográfico de 2018, a cidade contava com uma população estimada de 121.580 habitantes, sendo 88% na área urbana e 12% na zona rural. O município de Colatina não se constitui como sistema de educação. É uma rede submetida ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo. A rede municipal possui 91 escolas, apresentando 2.632 matrículas em creche, 2.423 matrículas em pré-escolas, 5.758 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4.021 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que dessas matrículas, 729 são de alunos público-alvo da Educação Especial (INEP, 2017).

deficiência visual, a fim de investigar as reais necessidades dos gestores escolares. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as gestoras das duas escolas, bem como a observação da prática escolar e a pesquisa documental nos documentos oficiais das instituições de ensino.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, no Brasil, das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos) e 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal grande e permanente dificuldade de enxergar (IBGE, 2010).

A escolarização dos alunos com deficiência visual ultrapassa a ideia de uma simples inserção desses alunos nas salas regulares. Esse processo abrange o acesso aos mesmos conteúdos para todos os alunos e a promoção, não só do acesso à escola, mas a permanência desse público através da incorporação de práticas emancipatórias e de respeito e valorização da diversidade. Porém, existe uma ruptura entre o que está prescrito nas leis e na literatura especializada e o que acontece de fato na prática. Além disso, ainda predomina entre os pesquisadores a ideia de que o êxito ou não desse processo se dará de acordo com o trabalho e interesse do professor (BORGES, 2016).

No primeiro capítulo, faremos uma exposição sobre as principais leis que regem a Educação Especial, bem como as políticas educacionais voltadas a esse público, explorando conceitos como o direito e qualidade da educação. No segundo capítulo levaremos o leitor a refletir sobre a relação entre Gestão Escolar e escolarização dos alunos com deficiência e gestão democrática.

O terceiro capítulo apresentará as pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área de Deficiência Visual, Gestão Escolar e Educação Especial e sobre a relação da Gestão Escolar com a escolarização dos alunos-público da Educação Especial. No quarto capítulo, iremos explorar a teoria ampliada de estado de Gramsci a fim de compreender sua organização e as relações de forças existentes na sociedade para chegar ao conceito de hegemonia e cultura e, posteriormente, ao modelo de escola proposto por Gramsci.

O quinto capítulo apresentará a pesquisa que foi realizada nos documentos oficiais das escolas pesquisadas com o intuito de identificar as concepções de gestão escolar e Educação Especial destacadas neles. O sexto capítulo apresenta o resultado das entrevistas que foram realizadas com as gestoras escolares

das escolas em destaque, refletindo sobre os desafios e suas concepções sobre a escolarização dos estudantes com deficiência visual.

O sétimo capítulo apresenta uma proposta de Planejamento Formativo organizado a partir dos anseios e necessidades de formação apontadas pelas gestoras escolares entrevistadas. No oitavo capítulo, intitulado de “Gestão Escolar e Educação para emancipação humana”, apresentamos as nossas proposições sobre o que deve ser razão da prática do gestor escolar, que é uma educação integral, para emancipação humana de todos os alunos.

A Educação Especial como direito

O direito à educação parte do princípio de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte desse legado, o sujeito passa a ter o direito de se apossar desses padrões cognitivos e formativos que o garantam a possibilidade de constituir-se como cidadão, participando dos destinos da sociedade e colaborando com a sua transformação (CURY, 2002).

Parto desse princípio, para além da importância social da Educação Especial, que a escolarização dos alunos com deficiência é um direito pelo fato de serem sujeitos e, assim como os demais alunos, têm o direito de ter acesso aos conhecimentos que possibilitarão sua participação e transformação da sociedade.

A legislação brasileira, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência, evidencia que não é suficiente considerar todos iguais perante a lei. As leis asseguram apenas direitos que, em geral, resumem-se a promessas não cumpridas. Notamos que, no Brasil, existe uma enorme distância entre a legislação vigente e sua aplicabilidade (PRADO, 2006).

Os documentos que propõem uma educação para todos serviram como base para reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Dessa forma, Carneiro (2005, p. 43) afirma que

Em todos os países do mundo, o princípio-ação educacional inclusivo foi preparado e implantado dentro de um esquema de progressividade temporal, com planejamento, legislação e regulamentos apropriados, estratégias, gradualidade de ações programadas, fontes próprias de financiamento, programas de formação inicial e continuada de professores, sistemas de avaliação, refeitos,

procedimentos de gestão reconceituada e amplo envolvimento da sociedade (CARNEIRO, 2005, p. 43).

Os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece princípios os quais reafirmam os direitos de liberdade e igualdade. Em relação à educação, o seu artigo 26, inciso I, afirma que todo indivíduo tem direito à instrução que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Dessa forma, o direito à instrução é inerente a todo ser humano e deve ser compreendido universalmente (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, apud PRADO, 2006).

Explorando o campo da Educação Especial, verificamos que as políticas públicas educacionais foram sendo construídas a fim de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Hoje, os grupos sociais não lutam apenas pelo acesso, já garantido pela legislação, mas lutam para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

As primeiras ações do Estado, em nível nacional voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 1950, através de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal, já que a Educação Especial no Brasil, até a década de setenta, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Podemos afirmar que, até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira.

Melo (2016) destaca a Constituição de 1988 como o marco de um tempo político e social, no qual as “minorias” passam a ser integradas na luta por políticas públicas específicas. Em seu art. 208, o documento destaca o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente”³ na rede regular de ensino.

Em 1994, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, resultando desse evento o documento

3 A palavra preferencialmente está em destaque para chamar a atenção sobre a atual situação do financiamento da Educação Especial no Brasil, que será um ponto de reflexões quando tratarmos sobre a concepção de estado e políticas públicas.

conhecido como Declaração de Salamanca em que foi proposta a adoção de linhas de ação em Educação Especial. (BORGES, 2016). O princípio norteador desse documento era a ideia de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.3).

Dois anos depois, com a aprovação da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, as discussões relativas à questão da escolarização das pessoas público-alvo da Educação Especial tornaram-se mais evidentes, quando esta prevê que essas pessoas devem ter acesso ao direito à educação garantido, ocupando salas de aula de escolas públicas ou privadas que ofereçam o ensino regular comum. O seu Artigo 4º, inciso III, diz:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetiva mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O direito à educação a todos os sujeitos fica evidenciado no artigo 4º da LDB que a vê como um direito do cidadão e dever do Estado, que a deve ofertar de maneira qualificada, devido à inerência dela com a cidadania e os direitos humanos. (CURY, 2002).

O Art. 59 da LDB também se refere ao apoio que esses alunos devem ter em seu processo de escolarização e, em seu inciso I, afirma que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1998). Em seu inciso II, a lei prevê que pessoas público-alvo da Educação Especial devem ter professores capacitados para um atendimento especializado e para integrá-los em escolas regulares (BRASIL, 1998).

Para Saviani (1998, p. 3), a “principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação” (PNE), tendo em vista que este estabelece metas e estratégias para a educação dentro das prioridades destacadas pelo governo, servindo também como um guia para as políticas públicas educacionais.

O PNE é fundamentado na Constituição Federal (art. 214):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I erradicação do analfabetismo;

II universalização do atendimento escolar;

III melhoria da qualidade do ensino;

IV formação para o trabalho;

V promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

A importância do PNE é evidenciada nas negociações que conduziram a alterações no artigo 214 da Constituição, no qual é destacado que o mesmo deve ser um instrumento que viabilize o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Além de prever a universalização do ensino, o mesmo artigo traz como meta a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. O regime de colaboração se constitui, então, em mecanismo essencial para a viabilização das metas do PNE em que os entes federados (Estados, Distrito Federal e os municípios) deverão elaborar seus planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (LIEVORE; RIMOLO; MELO, 2019).

Porém, há que se destacar que, em um país com dimensões continentais e com tanta desigualdade social, o PNE muitas vezes tem ficado apenas no papel, constituindo-se apenas em mais um instrumento burocrático e não prático.

A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a atuação da Educação na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. De

acordo com a resolução, o atendimento escolar terá início na educação infantil e, a partir daí, deverão ser assegurados os serviços de Educação Especial aos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento deve ocorrer nas unidades escolares, tanto em espaços comuns como especializados, por professores com formação e utilizando material adaptado, quando necessário.

O Art 2º estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Esse “organizar-se” diz respeito às mudanças curriculares, arquitetônicas, à adoção de processos educativos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, à adaptação de materiais, à contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes etc.

No Art. 3º, parágrafo único, estabelece que os sistemas de ensino devem criar “um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Dessa forma, Melo (2016) nos mostra que a citada resolução trouxe maior responsabilização dos municípios, principalmente no que diz respeito à organização do setor responsável pela Educação Especial, pois, agora, além de garantir as matrículas, devem gerenciar a estrutura referente à Educação Especial.

Entretanto, durante a pesquisa, pude presenciar as fragilidades do referido setor no município em que as escolas pesquisadas estão localizadas. Além da falta de profissionais especializados em Educação Especial, o setor constituía-se, muitas vezes, como um espaço burocrático, de gerenciamento de processos e recursos destinados à Educação Especial, como também, uma repartição responsável pela coordenação da contratação dos estagiários responsáveis por acompanhar os alunos público-alvo, função essa que atribuiria mais uma responsabilidade ao setor, que, quase diariamente, respondia a inúmeras notificações do Ministério Público, por não estarem disponibilizando acompanhantes pedagógicos aos alunos com deficiência.

No ano de 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Como principais objetivos, o programa buscava “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a

formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1).

Com o programa, buscava-se a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1).

As ações previstas pelo Programa eram implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade. A implantação de salas de recursos multifuncionais, que são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 1), aconteceu nos municípios-polo.

No período de 2004 a 2006, a SEESP organizou Seminários Nacionais para capacitação de gestores no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Essa formação foi realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo, sendo assim, esses referidos municípios deveriam organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência.

Colatina foi o município-polo da região centro-oeste do Estado do Espírito Santo, atendendo 16 municípios adjacentes que compreendem: Afonso Cláudio, Linhares, Alto Rio Novo, Marilândia, Baixo Guandu, Pancas, Governador Lindenberg, Rio Bananal, Itaguaçu, Santa Tereza, Itarana, São Domingos do Norte, João Neiva, São Roque do Canaã, Laranja da Terra e Sooretama.

O objetivo da formação no município era preparar professores e gestores da rede pública de Colatina e dos demais dezesseis municípios adjacentes com orientações e informações para a organização do atendimento aos alunos com deficiência. Temas como atendimento educacional especializado numa perspectiva inclusiva, práticas pedagógicas no contexto da escola, Educação Especial, avaliação e currículo escolar faziam parte das discussões e debates.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008 pelo governo federal, teve como objetivo constituir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos. O documento apresenta um diagnóstico da Educação Especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela Educação Especial e traça diretrizes. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Esse documento apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos a fim de garantir sua participação e aprendizagem, mas o referido documento não apresenta ações que garantam a materialidade do que é apresentado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegurou a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino e explicando sobre o AEE, garantindo, dessa forma, o acesso e permanência destas pessoas no espaço escolar.

De acordo com o Artigo 2º da Resolução 04/2009 (BRASIL/CNE 2009), o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Este atendimento deve ser realizado no turno inverso da classe comum, na própria escola ou centro especializado para esse serviço.

Outro importante programa, disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, o Programa Escola Acessível destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012).

Com o intuito de financiar a adequação arquitetônica das escolas, o programa visa garantir a igualdade de acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial e a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas regulares. Os recursos devem ser empregados na adequação arquitetônica, na aquisição de recursos e mobiliário acessível e outros produtos de alta tecnologia assistiva.

Um programa que merece destaque é o de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferece cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O programa tem o objetivo de formar professores das redes públicas de ensino que atuem no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto dos sistemas educacionais inclusivos.

De acordo com informações do documento que trata da gestão da educação em nível nacional, a rede de formação contava, até setembro de 2010, com a participação de 14 instituições públicas de educação superior, tendo ofertado, no período de 2007 a 2010, 55 cursos de formação para 44.951 professores, em 2.729 municípios (BRASIL, 2010).

Ao realizar uma análise mais profunda do PNE (2014-2024), no que se refere à escolarização dos alunos com deficiência visual, percebemos que temos muito a avançar quanto à garantia de recursos e equipamentos necessários para a aprendizagem desse público-alvo. Segundo a pesquisa realizada por Lievore; Rimolo; Melo (2019), a estratégia 4.7 a adoção do sistema Braille como forma de leitura para cegos e surdos-cegos nas escolas. Entretanto, essa citação aparece apenas no final da estratégia onde é utilizado o termo “bem como” para incluir as demandas desse público-alvo, sendo que o parágrafo da referida estratégia diz respeito, em sua grande maioria, à oferta de uma educação bilíngue em LIBRAS. Segundo os autores, o mesmo acontece na estratégia 4.13 onde é citada a oferta de guias-intérpretes para surdos-cegos após uma longa descrição sobre recursos que deverão ser oferecidos para os alunos com surdez.

Outra importante meta do PNE (2014-2024) é a meta 6. Ela diz respeito à formação para os professores que atuam na Educação Básica e, nessa meta, vale destacar a estratégia 6.13 que visa:

Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (BRASIL, 2015).

A garantia de acesso aos livros transcritos para o Braille para os alunos com deficiência visual é uma importante ferramenta para o trabalho do professor

da sala regular, já que esse muitas vezes não dispõe de formação, nem de recursos adequados, para desempenhar o seu trabalho e garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente a esse público-alvo.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (2015) e o Plano Municipal de Educação de Colatina (2015) seguem a mesma linha do PNE, mantendo a redação da estratégia 4.7, em que a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos aparece apenas na última linha da estratégia e referiu-se, em sua grande parte, à adoção da Língua Brasileira de Sinais. O mesmo acontece na estratégia 4.13.

Segundo Lievore; Rimolo; Melo (2019, p. 7), as políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência visual “deveriam objetivar o acesso pleno desses indivíduos e não apenas alguns recursos que acabam não ofertando nem favorecendo o processo de escolarização”, levando em consideração que “todos os alunos com deficiência visual seja ela a cegueira ou a Baixa Visão têm os mesmos direitos perante a Constituição Federal de 1988 que iguala todos os cidadãos brasileiros” (LIEVORE; RIMOLO; MELO, 2019, p. 7).

É notório que os planos de educação analisados não contemplam a garantia de todos os recursos necessários, formação de docentes e equipamentos adequados para a escolarização dos alunos com deficiência visual. É possível propor, coadunando com todos os pontos discutidos até aqui sobre formação de gestores municipais e estaduais da Educação Especial e constituição de sistemas de ensino autônomos, que o caminho possa ser construído na linha em que gestores possam ter propriedade e autonomia para construir suas políticas educacionais locais, levando em consideração suas particularidades, contemplando, assim, todos os públicos atendidos pela escola.

Gestão democrática e Educação Especial

De acordo com Silva (2014), o direito à educação não consiste somente em garantir a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também oferecer condições para que esses alunos possam aprender e ter acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, independentemente de suas condições étnicas, sociais, físicas, sensoriais e intelectuais.

O acesso dos alunos com deficiência, atualmente, nas escolas do Brasil, trava um embate com as maneiras tradicionais de ensinar. A participação do aluno com deficiência junto de seus colegas está modificando este conceito. O aluno com deficiência, em especial o aluno com deficiência visual, vem conquistando seu espaço e solicitando melhor atenção por parte de seu professor e, por conseguinte, eliminando barreiras nas formas de organização, planejamento e execução da atual política.

Faz-se necessário destacar que, quando pensamos em uma escola igual para todos e todas, pensamos também em uma escola democrática, onde todos tenham voz, onde a comunidade escolar tenha espaço para lutar por condições melhores de educação e contribua, assim, para a organização desta. Quando a comunidade não tem a oportunidade de escolher o gestor escolar, a escola “corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária” (PARO, 2008, p.16).

Ao recorrermos ao pensamento de Aranha (2001, p.1), constatamos que a “construção de uma sociedade democrática passa pela construção da inclusão social dos alunos com deficiência”. Diante da situação em que se encontra a educação nacional, o processo de descentralização do poder é imprescindível,

pois a aproximação dos cidadãos das instâncias decisórias é necessária para implementação da proposta de garantia do direito à educação.

Porém, somente a ideia de democratização do ensino, permeada pelos ideais de manter todas as crianças na escola e de oferecer igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, não é o suficiente para garantir posturas e práticas que assegurem a permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo,

A educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE⁴ significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças (BRASIL, 2005, p.32).

Quando a escola realiza a matrícula de um aluno com deficiência, a responsabilidade pela sua emancipação, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, passa a ser dividida com toda a equipe escolar e não só com os professores. A escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1985).

Segundo Martins (2002), ao se viver em um sistema capitalista neoliberal, a exclusão passa a ser um traço inerente ao sistema econômico, ou seja, exclui-se para incluir novamente de uma forma mais precária.

Na escola não é diferente, pois, de acordo com Amaral (2002) e Patto (2008), ao fazer a matrícula de um aluno com deficiência e não proporcionar a ele condições de permanência e de aprendizagem, está-se alimentando uma inclusão perversa que não garante que esses alunos possam ter acesso ao processo de ensino-aprendizado com as mesmas oportunidades e possibilidades que os demais alunos.

4 Termo “Necessidades Educativas Especiais” utilizado na literatura da época. Após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, passou-se a utilizar a terminologia “pessoa com deficiência”.

Segundo os números do Censo Escolar, em 2007, havia 11.288 estudantes com deficiência visual matriculados em salas especiais e 50.647 em salas comuns. (INEP, 2014). Já, em 2017, foram computadas 76.991 matrículas de alunos com deficiência visual no Brasil em salas regulares e 5.219 matrículas em Salas Especiais (INEP, 2017).

Nota-se que grande parte dos alunos com deficiência visual ainda estão sendo escolarizados em espaços nas instituições especializadas que, no Censo Escolar, correspondem às salas especiais ou classes especiais. Este fator está associado ao movimento que vem permitindo que os recursos provenientes das políticas públicas educacionais da Educação Especial, que deveriam ser aplicados preferencialmente nas escolas públicas, sejam aplicados às Instituições Especializadas Privadas.

Ao se pensar uma educação para todos, que tem como objetivo a valorização da diversidade e individualidade de cada sujeito, a escola deve pensar

Urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação metodológica e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno, garantia de atendimento educacional especializado, dentre uma série de outros princípios éticos, estéticos e intelectuais – que serão retomados mais adiante, e que nada mais são do que a garantia de um direito constante na legislação brasileira em todas as suas esferas administrativas – federal, estadual e municipal (DRAGO, 2011, p.6).

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser

uma porta que se abre ao debate acerca da diversidade e das práticas educacionais que visam ressignificar a escola em todos os seus aspectos, reconhecendo seus sujeitos e as contribuições que cada um tem para a democratização da educação, assim como de seus saberes e fazeres cotidianos” (RODRIGUES; DRAGO, 2008 apud DRAGO, 2011, p.7).

Para Drago (2011), o PPP de uma escola deve buscar a sua identidade e a de seu projeto de ensino, possibilitando à comunidade escolar vivenciar o processo e participar de seu nascimento, execução, avaliação, significação e

ressignificação, no âmbito da comunidade escolar, pensando a organização da ação educativa e seus sujeitos a partir de uma proposta pedagógica que tem fundamentos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos de uma escola.

Sendo assim, o mesmo autor nos diz que ao elaborar/ reelaborar o PPP de uma escola, é necessário “pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e permanência, com prazer, na escola por tempo determinado” (DRAGO, 2011, p.5).

Para Prado (2006), o PPP deve ser algo vivenciado em todos os momentos e com todos os envolvidos no processo educativo da escola. Requer um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, vislumbrando alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. O princípio norteador do Projeto Político-Pedagógico deve ser a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, na busca pela qualidade socialmente referenciada. Quanto às dimensões técnica e política, a primeira deve enfatizar os instrumentos e os métodos e a última envolve participação, voltando-se para os fins, valores e conteúdos, repensando a estrutura do poder na escola, por meio da gestão democrática e com possibilidades de autonomia para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os conhecimentos construídos.

Dessa forma, faz-se necessário mudar a concepção em relação à escolarização dos alunos com deficiência; mais do que conviver e aceitar as diferenças, é preciso que esses alunos se constituam como cidadãos e isso só é possível por meio de uma educação democrática que não só afirme que somos todos iguais, mas que leve todos os alunos, com deficiência ou não, e demais integrantes da comunidade escolar a reconhecer essas diferenças e trabalhar as suas potencialidades.

No contexto em que a escola pública se encontra, entre os desafios de garantir educação para todos, destacamos a importância do gestor escolar como liderança capaz de mobilizar a comunidade escolar através de seu conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais e desse movimento, muitas vezes perverso, que tem contribuído com as dificuldades e carências que as escolas públicas têm enfrentado no que diz respeito à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Como afirmam Resende *et al.* (2018, p. 52), “O docente não é o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo de inclusão escolar. Além da família, cujo papel é fundamental e já é destacado neste texto, toda a comunidade escolar precisa se mobilizar.”

Temos o costume de remeter a responsabilidade, quase que exclusivamente, pela eficácia ou não do trabalho pedagógico ao professor e esquecemo-nos da importância do papel do gestor escolar. Este não é somente burocrático ou administrativo, porque deve ter, como objetivo principal, o processo educativo e o aluno.

Como destaca Saviani (2000, p.208),

Ao diretor cabe, então, 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 de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meio) saturadas de conteúdo (atividades fins).

O diretor da escola não é apenas um administrador, mas, antes de tudo, um educador, pois a sua forma de agir na escola refletirá no processo formativo dos educandos. Dessa forma, “o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão esse se reduz à mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que servir” (PARO, 2015, p.25).

Para tanto, destacamos a necessidade de uma formação consistente que dê suporte à atuação do gestor escolar, a fim de que este possa desempenhar esse papel que não é somente administrativo, mas pedagógico. Entretanto, os dados nos revelam que essa necessidade não tem sido levada em consideração, tanto na formação inicial, como na formação continuada dos professores.

Para que o gestor tome consciência da importância de sua atuação no contexto escolar e saiba como agir diante da difícil tarefa de promover educação igual para todos, é necessária a formação. Embora a formação do gestor escolar também ocorra na vivência de sua profissão, no chão da escola, a formação inicial pode proporcionar um conhecimento antecipado sobre o que é ser um gestor escolar, vislumbrando a atuação do pedagogo além da docência (FRANCO, 2014).

Franco (2014), em sua pesquisa, trata sobre a formação de gestores nos cursos de pedagogia, realizando uma pesquisa em 130 cursos de pedagogia. Com a pesquisa, o autor nos chama a atenção de que a formação do gestor escolar nos cursos de pedagogia é baseada no oferecimento de disciplinas mais generalistas e tradicionais. Passa pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CFE 253/69, Política ou Legislação, Gestão Escolar, Estrutura e Funcionamento da Educação e Organização da Educação Básica.

Outras pesquisas também nos mostram que os cursos de Pedagogia, no geral, não têm conseguido atender às demandas atuais oriundas da Gestão Escolar, principalmente no que diz respeito à Educação Especial. Caetano *et al.* (2018) realizaram uma pesquisa sobre a formação inicial dos professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a partir das orientações das diretrizes curriculares de 2006, levando em consideração a perspectiva da Inclusão escolar de alunos com deficiência.

Os alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE), que participaram da pesquisa, dividiram-se entre duas percepções: o fato de o currículo do curso ser mais aberto possibilita discutir diversas questões, entre elas, a inclusão escolar e a percepção de que o processo de implantação desse currículo tem se configurado como confuso e indefinido (CAETANO *et al.*, 2018).

Durante a pesquisa, os alunos estavam cursando a disciplina de Introdução à Educação Especial, pela primeira vez, no terceiro período do curso. No decorrer do curso, essa disciplina foi oferecida três vezes consecutivas, porém alguns alunos reclamavam da descontinuidade das disciplinas, com conteúdos que não conversavam e se repetiam a cada período (CAETANO *et al.*, 2018).

Nos cursos de Pedagogia, a disciplina de Educação Especial ainda parece ser utilizada para introduzir outros conhecimentos como Inclusão Escolar, diferenças e diversidade na escola (CAETANO *et al.*, 2018). Tal fato tem se refletido na atuação dos gestores escolares que, na grande maioria, passaram pelo curso de pedagogia como formação inicial, mas, muitas vezes, têm sentido dificuldade em administrar recursos e programas destinados a esse público-alvo.

De acordo com Caetano *et al.* (2018), ao se elaborar um currículo para o curso de Pedagogia, os aspectos das políticas sociais educacionais do país, situando-as nos contextos estaduais e regionais, nas esferas culturais, políticas e econômicas, devem ser levados em consideração. A Educação Especial deve estar aliada aos conteúdos e vivenciada como uma questão política e social.

Assim, o futuro professor ou gestor escolar terá a oportunidade de vivenciar as demandas emergentes da atuação no espaço. Além disso,

A garantia de uma educação inclusiva de qualidade depende muito da formação do profissional docente, que está à frente do fazer pedagógico inclusivo nas escolas e universidades. Isso não garante que basta apenas ter uma formação em educação inclusiva. Implica também na prática de alunos com deficiência, prática essa que deve ter impulso durante o curso de formação, por meio do estágio supervisionado ou atividades práticas. Em pleno século XXI algumas práticas inclusivas no cenário educacional, são associadas às TAs,⁵ que por esse intermédio vêm abrindo novas perspectivas para a formação docente e no processo educacional do aluno com deficiência (SILVA; SILVA, 2018, p.95).

Uma forma de completar as possíveis lacunas oriundas da formação inicial seria oferecer aos futuros gestores escolares uma formação continuada que contemplasse as problemáticas e as necessidades atuais das escolas brasileiras. Seria uma forma de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, mas percebemos que, embora existam formações para gestores, elas não têm contemplado as reais necessidades de sua atuação no cenário escolar.

É necessário que os responsáveis pela administração escolar e os professores construam uma consciência crítica da realidade social, capaz de torná-los capacitados, a fim de atenderem as necessidades da classe trabalhadora a qual atendem nas instituições de ensino, constituindo assim uma administração escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social.

Para tanto, é necessário engajamento político do educador/gestor escolar, engajamento este que não acontece apenas no espaço escolar, mas se estende em sua relação com as famílias, sindicatos, associações etc. Forma-se, assim, um autêntico intelectual, no sentido gramsciano do termo, já que seu conhecimento não se reduz ao intelecto, mas se constitui, sobretudo, com a sua ligação orgânica com a classe trabalhadora, lutando pela eliminação da dominação das desigualdades sociais (PARO, 2012).

5 Tecnologias assistivas.

Destacamos a necessidade de que os professores/diretores vivenciem o “ser intelectual” de fato, pois o que temos percebido hoje é um grande amadorismo e esvaziamento de conteúdos do fazer pedagógico, que é a razão de ser da escola. Com a grande oferta de cursos rápidos, até mesmo licenciaturas, formam-se profissionais da educação que se configuram apenas como mais mão de obra para a implantação do projeto de escola e sociedade almejado pelas classes dominantes. Além disso:

Uma formação que se orienta pelo positivismo pragmático não consegue, fatidicamente, responder às necessidades concretas de um profissional que atenda, mais amplamente, aos desafios educacionais contemporâneos, tendo em vista que não nos encontramos diante de um problema essencialmente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas estamos deparados a uma problemática eminentemente epistemológica, o que está ligado não somente à formação de gestores e docentes, profissionais da educação de forma geral, mas ao estatuto da ciência da educação (GIVIGI *et al.*, 2018, p.90-91).

É necessário pensar em uma formação que seja capaz de levar o gestor escolar a fazer ligação entre a teoria e a prática, realizando leitura da realidade política e social em que a escola está inserida, a fim de levá-lo a questionar esse contexto que precisa ser transformado através de sua ação. Cria-se, assim, um movimento de resistência aos mecanismos que querem reduzir a escola apenas a uma instituição de formação de mais mão de obra para o mercado.

Para que as nossas escolas sejam democráticas, além de uma abertura do gestor escolar à própria comunidade, faz-se necessária a criação de políticas educacionais, por parte dos nossos governantes, que garantam processos democráticos de escolha dos gestores escolares, pois entendo que uma escola só pode ser de fato inclusiva se a mesma for democrática, contando com a participação no processo de ensino-aprendizagem de toda a comunidade escolar.

No Brasil, a escolha de diretores nas escolas públicas tem seguido quatro modelos: nomeação política ou técnica, concurso público, eleição por voto direto da comunidade escolar, e modelo misto, que integra características dos outros três (MENDONÇA, 2007).

Atualmente, observamos que a figura do diretor escolar tem transformado a configuração em um mero preposto do Estado, observando o cumprimento das leis e seus interesses que, na verdade, são os interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade (PARO, 2001, 2012).

Essa configuração de gestor escolar tem estreita relação com a forma de sua introdução na escola. Um diretor, cujo cargo não dependa da vontade do Estado, automaticamente, tenderá a defender e observar os interesses e necessidades da comunidade escolar, ganhando assim, maior legitimidade ao fazer suas reivindicações junto aos que estão no governo.

Dourado (2006, p. 66) reforça essa ideia, quando ressalta que a eleição direta para a escolha de diretores escolares “trata-se de modalidade que se propõe a valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”.

Quando afirmamos que a gestão das escolas deve ser democrática, estamos dizendo que queremos escolas onde os alunos e a comunidade escolar tenham voz e vez, em relação à tomada de decisões e às problemáticas em que a escola está inserida. Em se tratando de uma escola com alunos com deficiência e democrática, entendemos que os pais devem ter acesso à escola, conhecendo as condições em que seus filhos estão sendo escolarizados como, por exemplo, se os recursos oriundos de programas para a Educação Especial estão sendo utilizados para melhorar as condições de aprendizagem do público-alvo.

É preciso que a escola organize espaços e formas de gestão colegiada para que a participação dos membros da comunidade não fique somente no papel e que estes tenham definidos o papel da sua atuação “A organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas também a gestão da participação, em função dos objetivos da escola” (GIVIGI *et al.*, 2018).

Um exemplo concreto dessa referida organização é o Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência que, em sua pesquisa em uma escola municipal de Vitória - ES, Sobrinho (2009) nos apresenta. O autor pesquisou o Fórum que é formado pelos pais de alunos com deficiência da escola e tem como meta ampliar a reflexão sobre práticas inclusivas, promover discussões sobre políticas públicas para a Educação Especial e a participação da comunidade escolar, constituindo-se como um espaço de diálogo e participação.

Além disso, os Conselhos Escolares, concebidos a partir da LDB como uma ferramenta de gestão democrática da escola pública, têm como objetivo o exercício do poder através da participação da comunidade escolar. O Conselho deve dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, de acordo com a sua competência, dizer o que gostaria que fosse feito pela escola (BORDIGNON, 2004).

Segundo o autor, o Conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade e não uma estratégia de legitimação da voz da direção, para isso é fundamental que esse colegiado conheça o significado social da escola a fim de que possa ser a voz de todos que pertencem à unidade escolar. O exercício de ouvir opiniões e compartilhar decisões divide responsabilidades e aumenta a possibilidade de acertos, sendo esse, o verdadeiro significado dos Conselhos Escolares (BORDIGNON, 2004).

Além disso, o Conselho Escolar é responsável por executar as verbas oriundas de Programas Federais como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade, que visa garantir a adequação do espaço físico escolar, bem como a compra de equipamentos que possam auxiliar o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

A existência e funcionamento efetivo do Conselho Escolar favorece a implementação do planejamento participativo na escola, possibilitando uma melhor aplicação dos recursos financeiros, assim como uma gestão mais transparente e democrática (DOURADO, 2006, p.61).

Entretanto, na pesquisa realizada por Andrade (2016), entre membros de Conselhos Escolares de três municípios da Grande Vitória, sobre a concepção dos participantes a respeito da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, constatou-se que nesses espaços pouco se discute sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As formações para conselheiros não atendem às necessidades que emergem do cotidiano da escola e a organização e viabilização dos recursos financeiros e humanos para a permanência dos estudantes na escola de ensino comum demonstraram ser outro fator que tensiona os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Paro (2018), as escolas públicas que, por diversos fatores internos e externos, não têm conseguido promover a emancipação intelectual e cultural dos seus educandos, têm visto essa sua dificuldade refletir-se nos me-

canismos de ação coletiva como o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. Tais mecanismos, muitas vezes, apresentam-se incapazes de superar as dificuldades impostas por um sistema avesso à participação.

No art. 206 da Constituição Federal, ficam evidenciados os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais, destacamos: a gestão democrática, descrita no inciso VI e nos artigos 211, 212 e 213, estabelece, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas.

No art. 206, está posto que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9394 ratifica esse artigo da Constituição Federal e coloca a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional.

No PNE (2014-2024), a meta 19 trata especificamente da Gestão Democrática. Dentre as estratégias apresentadas neste documento, é reforçada a importância da participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes, vinculando, inclusive, o repasse de verbas caso os Estados e Municípios tenham aprovado uma lei para fazer cumprir a participação na escolha dos diretores escolares, seguido de outra estratégia que caracteriza que, além da consulta à comunidade, os candidatos sejam avaliados por critérios técnicos e de desempenho.

Há, porém, de se destacar que o documento centraliza toda a ideia de Gestão Democrática apenas na eleição de diretor e, ainda, apresenta uma ideia

de meritocracia que considero perigosa, pois pode reduzir a qualidade da educação a índices e notas obtidos nas avaliações externas.

O município de Colatina não se constitui como um sistema de ensino, mas como uma rede submetida ao sistema estadual. E isso apresenta consequências, principalmente, no que se refere à elaboração de políticas públicas educacionais bem como na nossa própria autonomia para a construção de uma educação a partir dos princípios democráticos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, afirma a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, apresentando mudanças necessárias na gestão educacional. Dessa forma, o documento propõe que a gestão democrática é o fundamento para a participação da sociedade, estendendo aos municípios o direito de também organizar seus sistemas de ensino, com autonomia e em Regime de Colaboração entre si, com os Estados e com a União (art. 211).

Entretanto, para Saviani (2008), a Constituição, embora apontasse o direito dos municípios de organizarem seus sistemas de ensino, apresentava uma ambiguidade, no que diz respeito a essa autonomia, e a LDB procurou contornar essa dificuldade apontada, indo além do artigo 211 da Constituição e respaldando-se nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição, que afirmam a autonomia dos municípios em legislar sobre assuntos de seu interesse. Dessa forma, o inciso III da LDB apresenta que os municípios têm autonomia para baixar as normativas necessárias para os seus respectivos sistemas de ensino.

Segundo Bordignon (2009), uma vez instituído o sistema de ensino, as unidades federadas passam a ter autonomia, passando o município a subordinar-se somente às leis e diretrizes nacionais, atuando em regime de colaboração com o Estado e não mais em regime de subordinação.

Entretanto, no que diz respeito às condições para os municípios implementarem seus sistemas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentou certa cautela. No seu artigo 11, afirma que “os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996). Sobre esse artigo, Saviani (2008, p.218) acrescenta que

Com certeza a LDB introduziu a possibilidade de opção à luz de duas evidências, uma no plano formal e outra

no plano real. Do ponto de vista formal, levou em conta a ambiguidade da Constituição, como já se mostrou. Do ponto de vista real, considerou as dificuldades técnicas e financeiras que muitos municípios teriam para organizar a curto ou mesmo a médio prazo os seus sistemas de ensino. É de se notar que o reconhecimento dessa limitação está expresso também no texto constitucional quando, ao estabelecer no inciso VI do artigo 30 a competência inequívoca dos municípios de manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, acrescida que isso será feito com a cooperação técnica e financeira da União e do estado (SAVIANI, 2008, p. 218, grifo nosso).

Dessa forma, a criação dos sistemas municipais de ensino ainda é um desafio a ser vencido por grande parte dos municípios. Estes, muitas vezes, não têm experiência na área de gestão de políticas públicas, carecendo de recursos humanos, materiais e financeiros para essa empreitada. Uma alternativa a essa falta de recursos seria mobilizar a comunidade escolar e demais setores organizados para um modelo de gestão democrática e qualidade social em que esses atores teriam um papel primordial (UNDIME, 2012).

Entretanto, essa tarefa demanda vontade política para a condução dos municípios a uma educação com mais autonomia democrática. E, se levarmos em consideração que a democracia ainda é recente no nosso país, que viveu por tanto tempo em regimes que ditavam normas e portarias para a educação, compreendemos que ainda temos um longo caminho a ser percorrido.

Aguiar *et al.* (2016), no Caderno Temático 2, organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), tomando como base os documentos das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014 e o PNE, indicam algumas proposições, a partir da autonomia dos sistemas de ensino. Assim, realizamos um recorte de algumas que tratam diretamente da gestão e construção de políticas educacionais que dizem respeito à Educação Especial nos municípios.

Destacamos a estratégia de garantir instalações físicas adequadas aos padrões de qualidade estabelecidos pelo CAQ. Prevê que os projetos arquitetônicos das escolas sejam discutidos e aprovados pelos conselhos escolares, levando em consideração as necessidades pedagógicas da comunidade escolar (AGUIAR *et al.*, 2016).

No que diz respeito ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, essa estratégia é essencial para promover uma educação com equidade para todos, garantindo que esse público possa se locomover e frequentar as escolas com todas as condições físicas necessárias a fim de que tenham seus direitos de acesso ao conhecimento e dignidade respeitados, assim como os demais alunos.

Outro ponto que merece destaque é o de que os sistemas de ensino fortalecem as políticas públicas intersetoriais, assim como o próprio PNE nos apresenta, a fim de prestar um atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial e as famílias, obtendo assim, maior êxito e integração nas políticas públicas. O caderno ainda traz a seguinte proposição:

Garantir condições para a implementação de políticas específicas de formação, financiamento e valorização dos sujeitos atendidos pelas modalidades de educação de jovens, adultos e idosos, com ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais, desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, garantindo a oferta de professores no atendimento educacional especializado (AEE), de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos, cegos, professores de Libras e professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) (AGUIAR *et al.*, 2016, p. 29).

Essa estratégia apresenta-se como “ponto-chave” para a garantia de uma educação capaz de garantir as mesmas oportunidades aos alunos público-alvo da Educação Especial que os demais alunos e a construção de uma política municipal para a Educação Especial, levando em consideração a realidade e necessidade de cada sistema de ensino.

Em julho de 2018, no contexto de políticas propostas para a modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil e no Espírito Santo, foi realizada a Conferência Livre *Direito à Educação CAQI/CAQ, PNE, SNE e novo Fundeb: os impactos das políticas educacionais atuais – Educação Especial*, como desdobramento da Conferência Nacional Popular de Educação no estado.

Durante a conferência, um grupo de gestores da Educação Especial das redes municipais de ensino apresentou a proposta de criação do Fórum de

Gestores de Educação Especial do Espírito Santo, com o objetivo de articular políticas específicas entre as redes de ensino, fortalecer a gestão da modalidade, pela via da formação continuada, e constituir movimentos de resistência contra as atuais políticas de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Fórum tem sido um espaço de formação muito rico e faz-se necessário, levando em consideração a necessidade de formação dos gestores municipais da Educação Especial a fim de que tenham propriedade para construir e gerir suas próprias políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial, considerando a realidade e necessidades de cada localidade.

Nessa mesma perspectiva e visando possibilitar a construção de processos de formação continuada para o atendimento das demandas de gestores da Educação Especial no Espírito Santo, foi criado o curso de extensão Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial. O curso é parte do conjunto de ações extensionistas do projeto *Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial (Grufopees), o Grupo de Estudo e Pesquisa em deficiência visual e cão-guia (GEPDV + cão-guia) e o Grupo de Pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial.

O curso visa apoiar as ações do Fórum de Gestores da Educação Especial e colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais da Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativa-crítica e da autorreflexão organizada. As temáticas abordadas são resultado dos anseios apresentados nos encontros nos municípios com os gestores da Educação Especial.

O curso teve início no dia 08 de agosto de 2019 e conta com uma carga horária de 180 horas, organizada em 60 horas de estudos presenciais na Ufes, 60 horas de estudos locais organizados pelos gestores municipais e estaduais e 60 horas de estudos de autorreflexão individual e colaborativa que consiste em horas não presenciais para estudo e elaboração de documentos e produções científicas.

Dialogando com as outras produções acerca da gestão escolar, Educação Especial e deficiência visual

O conhecimento é um constante fazer, desfazer e refazer; uma construção, é movimento, diálogo e iluminação. Nesse sentido, faremos uma exposição das atuais pesquisas que estão sendo desenvolvidas acerca das políticas públicas educacionais voltadas para os alunos com deficiência visual, sobre a relação entre gestão escolar e Educação Especial e sobre a importância de uma gestão democrática para o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Para tanto, realizamos uma pesquisa no site da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações, dedicando-me à busca de trabalhos que possuem como principais descritores os seguintes temas: políticas públicas educacionais; políticas públicas e deficiência visual; gestão escolar e alunos com deficiência visual; gestão escolar e Educação Especial; gestão democrática e Educação Especial.

Com a pesquisa, foi possível identificar três teses e quatorze dissertações que mais se aproximam do meu objeto de estudo, de acordo com os descritores. Dessa forma, para contextualizar as nossas discussões, apresentaremos o percurso metodológico e os dados dos trabalhos científicos desenvolvidos nos referidos estudos.

Melo (2016), em sua pesquisa comparada sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, nos quatro municípios da Grande Vitória, intitulada “Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual” nos apresenta a existência de certa precariedade entre os setores de Educação Especial desses municípios. O autor elenca

alguns problemas: a precariedade nas legislações e nas políticas públicas implementadas nesses municípios, rotatividade de pessoas e equipes à frente do setor de Educação Especial, pouca força política e/ou técnica em relação aos outros setores das secretarias de educação e outros órgãos públicos e a composição da equipe que nem sempre levou em consideração as políticas direcionadas aos alunos com deficiência visual.

Portanto, além do esforço da escola em garantir que o aluno com deficiência visual tenha acesso a uma educação igualitária, são necessárias políticas públicas educacionais eficazes, pois, segundo Melo (2016, p.150), “a não-política também é uma política. O não-fazer e/ou omissão também é uma política pública. Por esse entendimento, a presença apenas de recursos e serviços de atendimento, como visto há pouco, não é sem intenção.”

Ainda na região da Grande Vitória, Carvalho (2016) realizou um estudo no município de Vila Velha que envolveu o Núcleo de Educação Especial da rede de ensino do município e uma escola pública municipal de ensino fundamental de 1º ao 9º ano, que tinha em seu corpo discente alunos com deficiência visual e um grupo focal com os professores da área de deficiência visual da Rede. O trabalho com o título “Deficiência visual: da política educacional à organização escolar” buscou investigar como se materializam os processos de escolarização dos alunos com deficiência visual no ensino fundamental a partir das políticas locais e das práticas escolares no município de Vila Velha/ES.

Os resultados da pesquisa apontam que houve avanços e retrocessos na área e, atualmente, o município busca efetivar o atendimento no contraturno de matrícula com a implantação de escolas referência. A autora destaca que, na escola pesquisada, as tentativas que vêm sendo feitas para o avanço de alunos são pistas das possibilidades existentes de ensinar o aluno com deficiência visual, inclusive quando estuda com alunos com outra(s) deficiência(s).

Zanetti (2017), com o trabalho “Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná”, também realizou uma investigação a fim de compreender como o Estado do Paraná efetivou e efetiva a educação para pessoas com deficiência visual. Para isso, situou em que perspectiva de educação desejaríamos encontrar essas políticas, compreendendo também quais os princípios que orientam a concepção de educação. Como resultado, constatou-se o quanto a política para a educação de pessoas com deficiência visual se mantém no campo da conservação das velhas prá-

ticas assistencialistas, segregativas e filantrópicas, dificultando o processo de supercompensação.

Dessa forma, é preciso superar a compreensão de que a deficiência, por si só, decida o destino da personalidade, quando na realidade são as condições sociais que determinam o grau da supercompensação, rompendo os limites de práticas conservadoras que dificultam a escolarização desses alunos (ZANETTI, 2017).

Entretanto, segundo a pesquisa “Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas”, que Barros (2013) realizou sobre a escolarização de alunos com deficiência visual na cidade de São Luís – MA, os materiais, recursos didáticos utilizados nas escolas públicas não têm sido suficientes para atender aos alunos com deficiência ou não. Cerca de 80% desses alunos com deficiência visual disseram que os poucos materiais que eram utilizados nas salas de aula pelos professores do ensino regular consistiam em materiais didático-pedagógicos não adaptados (livros, cadernos, lápis, quadro branco, pincéis com cores fracas etc.), ou seja, as condições de acessibilidade ao conhecimento são, praticamente, inexistentes para os respectivos alunos.

Através da realização de entrevistas, Barros (2013) verificou que alunos e professores, tanto do ensino regular quanto da Educação Especial, apresentam percepções variadas e diferenciadas em relação às dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Mas todos foram taxativos no que diz respeito à falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados à deficiência visual; número elevado de alunos nas classes comuns; falta de formação de professores; alunos com deficiência visual ainda em processo de alfabetização em Braille e em letras ampliadas.

Enriquecendo essa discussão, Vieira (2018) realizou um estudo de caso, através da análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta em sala comum e na Sala de Recursos. A pesquisa intitulada “Políticas e práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual: o caso da escola de música de Brasília” envolveu cinco alunos com deficiência visual, cinco professores de classe comum e uma professora da Sala de Recursos. O autor verificou que, em relação às políticas, a legislação mantém uma característica em comum: todos os espaços de atendimento são inclusivos. Em relação às práticas de inclusão, foram verificados como aspecto positivo o acolhimento e o atendimento educacional especializado na

Sala de Recursos com vistas à efetiva aprendizagem do aluno com deficiência visual. Como aspecto negativo, verificou-se a insuficiência de formação continuada para os docentes, bem como a carência de materiais pedagógicos, equipamentos e tecnologia assistiva.

Lima (2016), com o trabalho “Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica”, desenvolveu um estudo em que analisou os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus a fim de descrever a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus. A pesquisa revelou conflitos acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, revelando que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe no sentido de que a participação e a autonomia perpassam tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão.

Ao levar em conta que a educação é um direito fundamental de todo sujeito, a escola é um lugar privilegiado para a formação humana e, garantir que ela se dê de forma equitativa para todos os indivíduos, é um dos objetivos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Entretanto, isso requer uma profunda transformação na concepção que a sociedade tem a respeito da função da escola. Sendo assim,

A gestão escolar se apresenta como pressuposto para a construção de uma sociedade democrática, em que a educação crítica vise oferecer uma formação cultural aos seus sujeitos, e que a adaptação e autonomia sejam vistas como processos de contínua complementação, ou seja, que um não substitua o outro, que a adaptação seja em relação à apropriação dos bens culturais no sentido de orientar o ser humano no mundo em que vive, e a autonomia seja para conquista da emancipação, tornando-o capaz de inferir na sociedade sem anular sua subjetividade (LIMA, 2016, p. 124).

Silveira (2009) desenvolveu o estudo “A gestão para a inclusão: Uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar” em parceria com uma escola pública municipal onde foi realizada uma experiência de intervenção que considerou a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa. O estudo teve duração de dois anos

e meio e os resultados mostraram que a gestão compartilhada é benéfica à constituição da escola inclusiva, sendo fundamental que os membros da escola aprendam a trabalhar juntos e busquem, cada vez mais, o aperfeiçoamento de práticas de colaboração.

A partir de suas análises, o autor elencou alguns aspectos que são determinantes no movimento de mudança da escola, sendo eles:

- constituição de uma política inclusiva clara e objetiva;
- abertura para todos os alunos;
- implicação e coordenação da direção na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- distribuição de recursos adequados às necessidades da inclusão;
- atitudes concretas para facilitar a acessibilidade física;
- integração entre os diversos atores da escola;
- busca de recursos complementares para apoiar a oferta e a participação de todos os alunos;
- favorecimento da cultura de partilha de saberes;
- consulta para deliberação dos orçamentos da escola;
- comunicação entre os diversos grupos da escola; e
- utilização de recursos da comunidade (SILVEIRA, 2009, p.254).

Ainda nessa perspectiva, Godoy (2018) desenvolveu a pesquisa “Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional” a fim de analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX. A pesquisa envolveu três escolas mexicanas e duas escolas brasileiras.

A partir dos dados coletados, o autor nos diz que é necessário superar a fragmentação das tarefas no cotidiano escolar que considera a figura do diretor hierarquizada e separada do contexto pedagógico de sua atuação, fugindo ao modelo da Nova Gestão Pública. Além disso, é necessário repensar os pro-

cessos de formação dos docentes para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial para que as práticas inclusivas possam ter espaço no ambiente escolar, envolvendo, assim, todos no processo de escolarização dos alunos com deficiência (GODOY, 2018).

Em sua pesquisa “Uma matriz inclusiva e uma gestão escolar: sujeitos e escolas em produção” que objetivou identificar elementos de uma matriz inclusiva nas políticas educacionais e problematizar os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, Rodrigues (2019) enfatiza que as políticas de gestão da escola devem gestar práticas inclusivas a fim de que todos possam conviver com a diversidade e com a diferença, superando o jogo neoliberal. A escola é um lugar de produção de sujeitos a partir de uma matriz inclusiva produzindo práticas que precisam colocar todos para jogar, sem deixar ninguém de fora, práticas que não excluam. O autor ainda apresenta alguns preceitos para a gestão escolar, sendo esses:

Descentralização de gestão; compromisso com a universalização e gerenciamento do risco; gestar processos de avaliação e metodologias de gerenciamento do risco; articular a escola a uma rede de seguridade; gerir necessidades básicas de aprendizagem de todos; gestar a formação docente em serviço como forma de dividir a responsabilidade pela instituição; gestar estratégias de sensibilização; e, solucionar cada vez mais rápido os problemas produzindo a sensação da participação de todos nas decisões (RODRIGUES, 2019, p.95).

Para isso, o gestor escolar deve ser um agente político que incentiva a equipe escolar, mobiliza a comunidade escolar em torno da construção de uma escola para todos, além de valorizar e estimular a solidariedade e as relações interpessoais na instituição. Além disso, esse profissional precisa ser politizado, buscando recursos para a instituição a fim de garantir melhorias na estrutura física e aquisição de materiais (BOAVENTURA, 2008).

Boaventura (2008) realizou a pesquisa “A gestão escolar na perspectiva da inclusão” em duas escolas do município de Tupã em que foi possível verificar que os gestores envolvidos consideram suas escolas inclusivas, mesmo com o desenvolvimento fragmentado das ações políticas, pedagógicas e administrativas que necessitam ser trabalhadas para que o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial aconteça de fato. Entretanto, os

gestores envolvidos no estudo consideraram necessária a ampliação de mais ações destas dimensões.

Com a pesquisa, o autor pôde elencar as dificuldades que os gestores escolares enfrentam no processo de escolarização dos alunos com deficiência, dentre os principais estão: a aceitação de alunos não deficientes em relação aos alunos deficientes; a resistência de professores em lecionar para alunos com deficiência por insegurança, por não serem especializados na área, entre outros.

Nessa perspectiva, Silva A.M.S. (2018) desenvolveu uma pesquisa cujo título é “Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade” em uma escola pública, de um município paulista de pequeno porte. O intuito é analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender à política nacional numa perspectiva inclusiva.

Os resultados do estudo apontam a importância da formação para que a equipe gestora atue no processo de escolarização dos alunos com deficiência, já que compreendemos a gestão como facilitadora desse processo. O autor ainda destaca a necessidade da participação da equipe gestora escolar na elaboração do material da formação, e, se possível convidar seus componentes para serem autores do processo, segundo a autora Ana Mayra Silva (2018).

A fim de compreender o discurso das atuais formações que são oferecidas aos gestores escolares acerca da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, Noya (2016) realizou a pesquisa “Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade” sobre como a formação de gestores para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos. Para tanto, realizou uma busca no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por documentos e programas que se ocupam da formação de gestores para a inclusão. Por meio dessa análise, o autor pôde perceber o apelo a novos modos de ser gestor, implicados, também, na captura da Educação Especial enquanto área de saber e da diferença nos processos de formação de gestores para a inclusão, além de detectar o apelo a uma gestão menos centralizada. Dessa forma, o autor nos diz que

A inclusão escolar deve ser colocada em funcionamento através da gestão, mobilizando cada indivíduo para que

passa a conduzir a si e aos outros. Quanto ao discurso comeniano de educação para todos, percebi que, no ínterim da mudança de ênfase dos discursos da administração escolar para a gestão educacional, está alocada a necessidade de convencer os sujeitos que a educação é um direito de todos. E, assim, todos devemos nos ocupar de defender e trabalhar em prol desse projeto (NOYA, 2016, p.93).

Os membros da equipe gestora da escola são os principais responsáveis pela escolarização dos alunos com deficiência, pois compete a estes uma postura gestora democrática, reflexiva e responsiva. Estes são elementos basilares para o sucesso na construção de uma escola inclusiva.

Carneiro (2006) realizou a pesquisa “Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil” a fim de discutir as questões referentes à gestão escolar e sua influência na construção de escolas inclusivas, desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação voltado para diretores de escolas de educação infantil, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar.

Através do acompanhamento da rotina de trabalho de um diretor, durante quatro meses, em 21 visitas, para observação e análise da documentação da escola (plano escolar e regimento), o autor realizou um estudo sobre o perfil profissional do diretor de escolas e suas necessidades de formação. Em seguida, entrevistou várias pessoas (a diretora, a professora de um aluno com deficiência, os pais deste aluno e a pedagoga que atendia esta criança em um centro especializado) com a finalidade de conhecer mais o papel do diretor na visão de cada um desses segmentos. A partir desses dados, elaborou um questionário fechado que foi enviado para todos os 60 diretores da rede municipal de escolas de educação infantil de Bauru a fim de coletar mais informações sobre as necessidades de formação destes profissionais para atuarem como gestores de escolas inclusivas.

Os resultados deste primeiro estudo indicaram que, apesar de terem conhecimento legal sobre a política de inclusão escolar, na prática, o papel do diretor parecia se caracterizar por uma ênfase nas questões burocráticas da escola, pela centralização nas decisões e desconhecimento de como responder às necessidades educacionais de alunos com deficiência.

A partir daí, foi desenvolvido e implementado um programa de formação em serviço para 41 diretores de escolas de educação infantil. O programa envolveu questões teóricas sobre a problemática da inclusão e atividades práticas de gerenciamento e solução de problemas decorrentes das dificuldades reais do dia a dia.

Segundo Carneiro (2006), embora necessárias, tais iniciativas de programas de formação em serviço não são suficientes, pois a formação tem que ir além, garantindo acompanhamento através do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana. O autor ainda afirma que a possível mudança está no desafiante papel do diretor, que precisa exercer uma liderança firme e, ao mesmo tempo, deve promover processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com Cláudio Lopes Silva (2018), para além da formação, o gestor deve estar atento e aberto à democracia na organização escolar. Ao descentralizar a gestão e estimular a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar, o ambiente educacional tende a se tornar mais inclusivo, já que retira da equipe gestora o estigma de controlador e fiscalizador. Reduzindo a burocracia, é mais fácil a adoção de uma postura mais reflexiva, oportunizando que o gestor participe do que ocorre em diferentes tempos e espaços escolares. Segundo o mesmo autor,

Nesses termos, a gestão democrática, na escola pública, se apresenta como um dos princípios geradores da autonomia, pois pressupõe a participação. No entanto, devemos atentar para a necessidade de se definir espaços e planos estratégicos destinados a essa participação, como; fóruns, colegiados, grêmios estudantis, seminários, dentre outros. Mas não basta instituir espaços de participação, é necessário estabelecer as condições de participação. Deve-se capacitar as pessoas, pais, professores, alunos e demais servidores para este processo de compartilhamento decisório. Todos devem ter a consciência de sua importância nesse processo, bem como suas responsabilidades com a equidade educacional (SILVA, 2018, p. 59).

Cláudio Silva (2018) nos apresenta duas propostas para fortalecer a equipe escolar pautada em uma gestão democrática, qual seja:

Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico centrado na educação inclusiva e numa gestão democrática; formar e manter um cronograma de capacitação em serviço da equipe escolar, visando o aprimoramento técnico e social sobre temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e gestão democrática (SILVA, 2018, p. 84).

Ainda segundo o autor, a partir das análises realizadas em sua pesquisa “Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino”, observou que, apesar de todos os entrevistados afirmarem que a gestão escolar é exercida de forma democrática, tem-se uma contradição entre o discurso de gestão democrática participativa e a prática. Isso se evidencia pela ausência de elaboração coletiva dos documentos de gestão escolar com destaque para o PPP e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Ao aluno com deficiência é garantido o direito de matrícula na escola, mas, para receber esse aluno, esta deve promover as adequações para seu desenvolvimento pleno, respeitadas suas diferenças. De acordo com o artigo (ART) 53 da Lei nº 13.146/2015, a pessoa com deficiência, que possui mobilidade reduzida, tem o direito de viver de forma independente (SILVA C. L., 2018).

Dessa forma, a escolarização dos alunos com deficiência não é uma tarefa simples. Essa tarefa compreende o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar – pais, professores, ajudantes gerais, secretários, pedagogos e equipe gestora. De acordo com os dados obtidos na pesquisa de Cláudio Lopes Silva (2018), para que a escola ofereça uma educação igual para todos, a equipe escolar deve estar preparada para trabalhar com as diferenças. Assim,

A escola inclusiva, direcionada a todos, que garante à população o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente, comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, com a construção de valores, como o respeito e valorização de si e do outro, leva a necessidade de refletir sobre a formação do profissional da educação, visto ser ele um dos agentes deste processo (PRADO, 2006, p.66).

Em sua pesquisa “Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares”, Prado (2006) investigou o trabalho realizado em uma sala de recursos para pessoas com deficiência visual que apoia educandos cegos e

com baixa visão, seus familiares e os profissionais da instituição, e sua contri-
buição, legitimidade e importância em um contexto de inclusão escolar.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestru-
turadas realizadas com os envolvidos. Além disso, foram feitas observações
das aulas e a análise documental de dois projetos de funcionamento da sala
de recursos, registros e outros materiais selecionados na escola e no setor de
apoio pesquisado, contemplando diferentes significados em seus múltiplos
contextos, de forma ampla, descritiva, enfatizando o processo, como pressu-
põe uma pesquisa qualitativa.

Prado (2006) nos diz que o PPP deve ser algo vivenciado em todos os mo-
mentos e com todos os envolvidos no processo educativo da escola. Requer um
processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, vislumbrando
alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Os principais princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico são: a
igualdade de condições para acesso e permanência na escola, na busca pela
qualidade, na dimensão técnica e política, sendo que a primeira enfatiza os
instrumentos e os métodos, e a última envolve participação, voltando-se para
os fins, valores e conteúdos, repensando a estrutura do poder na escola, por
meio de gestão democrática e com possibilidades de autonomia para apren-
der, ensinar, pesquisar e divulgar os conhecimentos construídos.

A questão essencial da escola de hoje refere-se a sua
qualidade. E a qualidade está diretamente relacionada ao
projeto pedagógico das próprias escolas. Isso porque as
escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos
e podem dar respostas concretas a problemas concretos
de cada uma delas, respeitando as peculiaridades étnicas
e culturais de cada região, as necessidades de cada indi-
víduo e onde a própria comunidade pode avaliar de perto
os resultados. É nesse contexto que inclusão educacional
engloba muito mais que o direito a uma vaga em sala de
aula, a uma carteira ocupada. Inclusão é o resultado de
transformações na forma de conceber o ser humano no
que tange às crenças, aos valores e aos ideais, e sobre sua
forma única de construir conhecimentos. No âmbito da
educação, acarreta em uma nova postura em relação ao
currículo, à avaliação, às metodologias e ao processo de
ensino e aprendizagem (PRADO, 2006, p.58).

A pesquisa mostrou que a sala de recursos pesquisada colaborou para o acesso do aluno com deficiência visual ao ensino regular e para sua inclusão educacional com maior eficácia. Obstante as conquistas, notou-se a necessidade do setor de apoio rever suas práticas saindo do isolamento, aprendendo e buscando, efetivamente, trabalhar em equipe, ampliando seu olhar e desenvolvendo atividades que ultrapassem o âmbito educativo do aluno focalizado.

A escola para todos deve promover o respeito às diferenças individuais e às necessidades intrínsecas ao sujeito. Esse tipo de escola tem um projeto Político-Pedagógico que contempla a integração social e práticas heterogêneas e respeitadas. Em outras palavras, o direito ao acesso e à permanência na escola para uma educação de qualidade são promotores do exercício de cidadania com condições dignas (PRADO, 2006).

Entretanto essa realidade ainda parece distante, como nos diz Souza (2009), em sua pesquisa intitulada “Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva”, que realizou um estudo em quatro Escolas Municipais do Ensino Fundamental – Ciclo I da cidade de Marília (SP), nos anos de 2004, 2006 e 2008, sendo duas com matrículas de alunos com deficiências física, auditiva, visual e mental, e duas sem matrículas de alunos com deficiências, na tentativa de investigar como as escolas estão se organizando no que concerne aos preceitos estabelecidos legalmente, bem como analisar se há diferenças entre as propostas dos dois grupos de escolas.

Os resultados da pesquisa revelaram que não existem diferenças significativas entre as proposições dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências nos anos de 2004, 2006 e 2008. A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos nos permite afirmar que há uma lacuna entre o que se defende em legislações e o que é, efetivamente, praticado no cotidiano das escolas (SOUZA, 2009).

Para que a equipe gestora de uma instituição de ensino assegure o direito à educação, ela deve privilegiar a descentralização do poder. Nesse novo modelo de gestão, o gestor escolar tem um papel fundamental, pois ele se constitui como uma liderança aglutinadora, com habilidades administrativas, pedagógicas e, dotado de boa gestão financeira, capaz de promover, no ambiente escolar, a materialização das condições necessárias à efetivação da aprendizagem e da gestão autônoma (SOARES, 2016).

Trazendo as discussões para o campo da gestão escolar e deficiência visual, Soares (2016), com a pesquisa “Gestão participativa na inclusão de adultos deficientes visuais”, discutiu a participação dos alunos com deficiência visual nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Além disso, analisou a postura dos diretores perante a deficiência visual, ou seja, como as ações são praticadas atualmente e como elas poderão ser ampliadas para proporcionar a efetiva inclusão desses educandos. Como resultado da pesquisa, o autor chegou à conclusão que, embora exista o convívio dos alunos com deficiência visual com os demais alunos nas escolas regulares, não se observa a participação deles nas reuniões com os gestores escolares para que possam expor suas necessidades e propor providências para facilitar o processo inclusivo.

Soares (2016) nos apresenta a importância da abertura do gestor escolar à participação dos alunos com deficiência visual na gestão escolar. Mas, embora ele analise o papel do gestor para promover essa abertura, não trata da importância da atuação do mesmo gestor no processo de escolarização desse público-alvo que requer a utilização de recursos e técnicas que são específicos e que podem variar de acordo com o tipo de perda visual e necessidade do aluno.

As pesquisas de Barros (2013), Carvalho (2016), Melo (2016), Prado (2006), Vieira (2018) e Zanetti (2017), de um modo geral, nos apresentam as atuais políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência visual bem como a importância da articulação das mesmas com as práticas escolares que devem estar aliadas à utilização de recursos e materiais que atendam às necessidades desse público-alvo, destacando a importância da organização escolar para que isso aconteça.

Boaventura (2008), Lima (2016), Rodrigues (2019) e Souza (2009), em suas pesquisas, destacam a importância e a relação existente entre Educação Especial e gestão escolar, destacando práticas e desafios para que essa relação aconteça. Os trabalhos de Godoy (2018), Silva C.L (2018) e Silveira (2009) avançam nesse sentido, apresentando-nos a importância de uma gestão descentralizada bem como a construção de um PPP que garanta uma gestão democrática que contribua para a escolarização dos alunos com deficiência.

No que diz respeito à formação dos gestores em relação à Educação Especial, Carneiro (2006), Noya (2016) e Silva A.M.S. (2018) trazem grandes contribuições com suas pesquisas. Eles discutem sobre o formato e discursos presentes nas atuais formações que são oferecidas a esses profissionais.

Além disso, nos apresentam a necessidade da participação desses profissionais na elaboração das referidas formações a fim de suprir suas reais necessidades no cotidiano escolar.

Nesse sentido, justifica-se a importância desta pesquisa, pois ela irá avançar nas discussões a respeito do papel do gestor escolar na escolarização dos alunos com deficiência visual. E, como foi possível refletir, a aprendizagem desse público-alvo requer a utilização de materiais e recursos que são específicos quando nos referimos a outras deficiências e, para que isso aconteça, é necessário que o gestor escolar conheça os referidos recursos e políticas públicas educacionais das quais tais recursos originam-se a fim de fomentar e estimular a sua utilização no espaço escolar, levando em consideração que o gestor escolar é uma liderança importante na escola.

Além disso, a presente pesquisa traz a proposta de estruturar um curso de formação para gestores escolares, membros dos Conselhos de Escola e professores do município de Colatina. Essa formação será construída a partir das observações e relatos dos próprios gestores escolares do ponto de vista de um estudo etnográfico do cotidiano escolar de duas escolas do mesmo município.

O pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci

Ao falarmos sobre políticas públicas educacionais, é essencial deixar evidente a concepção de Estado que sustenta a minha reflexão nesta pesquisa. Nesse sentido, utilizo a reflexão de Estado segundo a concepção de Gramsci, que promoveu uma ampliação da concepção marxista.

Para Marx, o Estado surge como uma organização política que se coloca acima da sociedade civil, pois visa proteger e garantir de maneira jurídico-política os chamados direitos do homem, além de manter a ordem social estabelecida no intuito de garantir os direitos privados da Burguesia, assegurando a dominação de uma classe sobre as demais.

Os burgueses teriam chegado ao poder através da revolução política. O evento revolucionário ocorrido na França, no período que vai de 1789 a 1799, ilustra como se configurou a consolidação do Estado Moderno.

Adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas esse Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. (MARX, 2008, p.74).

A constituição desse Estado, como representante político da sociedade civil, teoricamente deveria apresentar uma posição de “neutralidade” política e estaria sempre a favor do interesse geral da população. Mas, na prática, esse estaria sempre vinculado a uma classe dominante e aos interesses privados

dessa classe, constituindo-se, então, como um órgão de dominação de uma classe sobre outra. Enquanto as verdadeiras lutas políticas são travadas na sociedade civil, ou seja, a sociedade civil seria o cenário das lutas de classes, uma luta entre dominantes e dominados.

Dado o caráter revolucionário de autêntico observador e participante ativo da realidade socioeconômica, política e cultural em que vivia, Gramsci baseia-se no pensamento marxista, embora a prisão o tenha privado do contato e discussão de alguns trabalhos de Marx publicados nesse período, para elaborar a sua concepção de Estado moderno.

A inovação da concepção de Estado em Gramsci consiste no local ocupado pela sociedade civil que, em Marx, encontrava-se na infraestrutura. Gramsci (2007) aloca a sociedade civil para a superestrutura, sendo esse um ambiente de construção de ideologias e de embate pela hegemonia. Entretanto, no conceito gramsciano de Estado, assim como no marxismo, a sociedade civil manteria uma relação dialética com a infraestrutura. Dessa forma, a sociedade civil não diz respeito somente às necessidades individuais, mas inclui organizações sociais e traz em si a possibilidade da constituição da liberdade, da sociedade autorregulada.

Para Gramsci (2007), o Estado seria composto por duas esferas: a sociedade civil e a sociedade política. Sendo assim, para o autor, “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 248).

No Estado moderno, a força e o consenso são sincrônicos e coexistentes, ou seja, equilibram-se. Então, ao mesmo tempo que o Estado é força, ele é consenso. Gramsci evidencia o papel determinante que o Estado exerce na construção do sistema hegemônico, que consiste em assegurar as condições necessárias à expansão econômica e “educar” para alcançar o consenso. Sendo assim, a função educadora do Estado garantirá o estabelecimento de um sistema hegemônico, criando e mantendo um determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 2007, p. 23).

O Estado moderno esconde o seu caráter de classes, apresentando-se como acima das classes sociais, englobando uma expressão universal de toda a sociedade e incorporando as demandas e interesses, até mesmo, dos grupos subalternos. Para Gramsci, o Estado configura-se como um lugar de hegemonia de Classe, quando afirma que

Podem-se afixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, quase expressa no Estado e no governo jurídico (GRAMSCI, 2001, p.20).

Como veremos a seguir, a hegemonia é o fundamento do poder político. Ela irá promover um equilíbrio entre força e consenso. Ela é o terreno onde os grupos dominantes atuarão para que seus interesses sejam preservados, mesmo que para isso, em alguns momentos, o Estado tenha que conceder aos grupos subalternos algumas de suas reivindicações para que, assim, continue exercendo a sua hegemonia.

Ao pensarmos que o Estado é constituído pela sociedade civil e a sociedade política, é preciso superar a concepção utópica de que todos os homens são iguais, de que seus interesses e o modo de vida das classes subalternas sempre estarão em pauta e serão difundidos pelo Estado.

Em um dado momento da chamada “relação de forças”, os grupos dominantes da sociedade civil passarão a reivindicar “o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las” (GRAMSCI, 2007, p.41).

A hegemonia é construída através dos aparelhos privados, que são as organizações, a família, as escolas, a mídia etc. Dessa forma, a hegemonia é mantida através da cultura. A principal função desses aparelhos seria construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes. Segundo Gramsci,

Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia

social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social (...); 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Dessa forma, hegemonia é o exercício do poder de um conjunto de indivíduos de uma classe determinada, através da sua cultura. Gramsci não propõe uma revolução socialista em si, mas uma nova hegemonia, que seria oriunda da classe trabalhadora, criando assim uma cultura nacional.

A inovação proposta do marxismo em Gramsci está no partido, ao qual é conferida a função de elaboração e difusão da concepção de mundo, enquanto elabora essencialmente a ética e a política, conforme a experiência histórica da classe trabalhadora, que vai se construindo na luta do operário. Ele observa que

Autoconsciência crítica significa historicamente e politicamente criação de uma elite intelectual: uma massa humana não se “distingue” e não torna independente “por si” sem organização (no sentido *lactu*) e não tem organização sem intelectual, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem aquele aspecto teórico do nexo – teoria/prática – que se distingue concretamente num estrato de pessoas “especializadas” de elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 1999, p. 104).

Um grupo social exercerá maior domínio na luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais a partir do momento que for capaz de elaborar os seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001). Nesse sentido, a classe trabalhadora só chegará à hegemonia a partir do momento em que ela possa também criar o seu intelectual orgânico.

Segundo Gramsci, “orgânico” é o compromisso que os intelectuais devem ter com as classes no processo de conquista da hegemonia. Dessa forma, a função do intelectual orgânico acontecerá na medida em que ele se integre organicamente ao povo, a seus espaços e a suas ações para sentir o que o povo

sente, para melhor compreendê-lo e mobilizá-lo para a ação revolucionária, o que exigirá uma reforma moral e intelectual (GRAMSCI, 1999).

A hegemonia da classe trabalhadora consiste em criar mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente para que os trabalhadores possam formar seus próprios intelectuais e elaborar uma teoria política comprometida com transformações radicais para refletir e criticar as contradições observadas na sociedade. Nesse sentido, a educação escolar assumiria um novo significado; para Gramsci (2007), a educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que permita construir, também, a emancipação humana.

De acordo com Gramsci (2007), a hegemonia significa, em parte, que uma classe, ou uma aliança de classes, conseguiu superar os seus próprios interesses corporativos e incorporou, pelo menos, alguns dos interesses das classes subalternas. Isso acontece de tal forma que parece representar os interesses da sociedade como um todo. Isto implica a passagem da estrutura para a esfera da superestrutura.

O processo de educação das classes trabalhadoras precisa ser compreendido em sua dimensão política, levando em conta que o conhecimento é dinâmico. Dessa forma, esse processo seria fruto da constante interlocução dos homens entre si e com o pensamento historicamente produzido. Esse processo de formação de uma consciência crítica deve restituir aos trabalhadores os valores ético-políticos e o trabalho do pensamento.

Gramsci (2007) destaca a importância do partido político no mundo moderno, pois, segundo ele, no partido, os elementos de um grupo social econômico superam o momento do seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional. O partido político é visto por ele como o moderno príncipe de Maquiavel, responsável pela formação de uma vontade coletiva, tendo como função não apenas “criar uma vontade da classe trabalhadora, mas uma vontade coletiva nacional-popular” e organizar uma reforma intelectual e moral que possibilite romper com o corporativismo (GRAMSCI, 2007, p.17).

Nesse contexto, a cultura seria a interação dos homens entre si e com o ambiente, no sentido de criar uma identidade de classe e alcançar uma melhor

compreensão da história como processo de criação continuada, de luta e consolidação de direitos e deveres, de convivência e companheirismo gerados no esforço de construção da vida coletiva. Assim, a educação aconteceria na relação entre teoria e prática por meio da qual se elabora uma nova cultura, a fim de contribuir com a transformação da sociedade.

Ao analisarmos a concepção de educação em Gramsci (2001), percebemos que ele a concebe como uma dimensão cultural da sociedade que se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e prática, uma verdadeira “filosofia da práxis” que deve oferecer dignidade aos sujeitos sociais. Dignidade que lhes permita ser dirigentes e, ao mesmo tempo, fazer oposição às ideologias autoritárias e conservadoras, servindo-lhes como princípio político-pedagógico de luta, em prol da construção de uma sociedade socialista autenticamente democrática.

Gramsci (2001) criticava o modelo de educação da época na Itália; segundo o autor, era oferecido um “ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente” (GRAMSCI, 2001, p. 38-39).

Além disso, Gramsci faz crítica aos modelos de educação que não consideram os conhecimentos e a cultura que os alunos trazem de suas vivências e a importância desses para a sua formação, quando afirma que

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc (GRAMSCI, 2001, p.43-44).

Todo ser humano é um sujeito histórico-cultural que se constitui como tal a partir da relação com o mundo que o rodeia e com os outros. Ao pensarmos em um modelo de educação humanista e para emancipação humana, é necessário que os sujeitos a quem ela se destina, com toda a sua diversidade, sejam levados em consideração.

Para Gramsci, “a escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p.19). Portanto, a escola pode contribuir tanto para a manutenção do processo hegemônico da classe dominante quanto para atuar na formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que contribuirão na construção do seu processo de hegemonia. O que irá determinar a finalidade do projeto formativo da escola será a concepção de educação de seus gestores e objetivos dos processos educativos concebidos pela instituição. Sobre esse projeto, Gramsci nos fala que

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado apenas a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Gramsci propõe um modelo de escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa “que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p.33).

Uma escola destinada a toda a população, independente da sua posição social, que deveria garantir o acesso e permanência a todas e todos, tendo como foco:

Formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p.36).

O currículo escolar dessa escola unitária seria organizado em diversos níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual dos alunos e os objetivos que a própria escola pretendesse alcançar. Essa escola também teria a função de inserir os jovens na atividade social e, após a sua maturação, levá-los à criação intelectual (GRAMSCI, 2001).

Gramsci afirma que “esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc” (GRAMSCI, 2001, p.35-36). No que diz respeito ao orçamento dessas escolas, o autor diz que ficaria a cargo do Ministério da Educação Nacional, a fim de abarcar todos os grupos sociais, sem divisões, o que iria garantir uma ampliação dos prédios, materiais, corpo docente etc. Nas palavras do autor, “o aluno seria admitido na escola através de prova para avaliar as capacidades individuais de cada candidato” (GRAMSCI, 2001, p.36-37).

Em relação ao corpo docente desse modelo de escola, Gramsci destaca a importância da formação do professor para que o ensino seja significativo e que o professor tenha propriedade do que está ensinando, rompendo assim com antigos padrões. O autor afirma que

Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-e-
ducação é abandonado, visando a resolver a questão do
ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se
exalta a educatividade, a obra do professor se tornará
ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem
seriedade, pois faltará a corpositade material do certo
e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja,
de modo retórico. Esta degenerescência pode ser ainda
melhor vista na escola média, nos cursos de literatura e
filosofia (GRAMSCI, 2001, p.44).

Gramsci considera importante o protagonismo dos estudantes na organização das atividades e do currículo da escola, pois, se pensamos em uma escola

capaz de formar sujeitos que irão atuar na transformação da sociedade, devemos incentivar a sua participação ativa no seu processo de formação, criando na escola um espaço de exercício da cidadania. Nesse sentido, ressalta:

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (GRAMSCI, 2001, p. 45).

O nível inicial, da escola unitária, duraria de 3 a 4 anos, correspondendo aos primeiros anos do ensino fundamental, quando os alunos aprenderiam “as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” (GRAMSCI, 2004, p. 36). A última fase da escola unitária compreenderia, no máximo, 6 anos e seria organizada para o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e a autonomia moral do aluno, como uma escola criadora, no sentido de que o aluno, possuindo um método de investigação, descobriria por si próprio as verdades velhas ou novas.

Os alunos que passassem por essa escola seriam dotados das mais altas habilidades, como Gramsci explicita no seguinte trecho:

Que cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2004, p. 50).

Para Gramsci (2004), os alunos da escola unitária, por adquirirem a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, seriam capazes de lutar em prol de uma sociedade mais humana e justa, tendo esta um caráter de educação emancipadora, ao formar todos os seres humanos para governar.

De acordo com Gramsci (2004, p.57),

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto ape-

nas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois irá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado.

Gramsci (2001) denuncia a diferenciação de classes feita pelas escolas, sendo a maioria, para formar operários e outras para formar especialistas e dirigentes. “Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo” (GRAMSCI, 2001, p. 53), porque todos possuem a capacidade de transformar a sociedade. E, no mundo moderno, a educação técnica abre a possibilidade de um novo tipo de intelectual, mais ativamente ligado à vida prática, como construtor, organizador, operário e, segundo Gramsci (2001, p. 53), “[...] superior ao espírito matemático abstrato”; da técnica-trabalho abre-se a possibilidade de se elevar à concepção humanista histórica, pela qual se pode formar um dirigente.

Nesse sentido, a escola unitária é esboçada como “um esquema de organização do trabalho cultural” (GRAMSCI, 2001, p.42). Tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e, somente depois disso, cuidar da educação dos trabalhadores. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção de “luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna” e crítica de mundo (GRAMSCI, 2001, p. 42).

A escola unitária e a constante defesa do princípio humanista deixam-nos claro que Gramsci não estava defendendo formar os alunos para o mercado de trabalho, tampouco desconsiderando o fato de termos sob a forma do capitalismo uma cisão entre trabalho manual e intelectual. Gramsci pensa a Escola Unitária para um momento transitório em que a classe revolucionária toma o poder, pois, nessa transição, o Estado operário organizará a sociedade e, consequentemente, o novo sistema educacional.

As perspectivas teóricas de Gramsci acerca da concepção de Estado possibilitam analisar as políticas públicas educacionais como um território de disputa de forças em que, num determinado momento, as classes dominan-

tes exercerão maior influência na sua elaboração, dada a tendência do Estado a assemelhar-se aos grupos da sociedade civil que exercem maior hegemonia.

Nesse sentido, destacamos a importância do modelo de educação idealizado por Gramsci, a Escola Unitária, que nos possibilita pensar em possíveis caminhos para uma escola para todos e que seja capaz de formar os sujeitos em sua totalidade para atuarem na transformação da sociedade.

Gestão escolar e escolarização dos alunos com deficiência visual: o que dizem os documentos das escolas

Todas as escolas da rede municipal de Colatina passaram por um processo de construção de seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional),⁶ pois, as escolas ainda não possuíam esse documento e, de acordo com a Resolução do CEE-ES nº 3.777/2014, para que as escolas sejam credenciadas ao Sistema de Ensino do Estado, é necessário possuir o referido documento. Nesse contexto, a escola municipal pesquisada construiu o seu PDI.

Ao analisar o tópico denominado “Perfil Institucional” do PDI, identifiquei que os princípios norteadores da instituição são os éticos, políticos e estéticos, sustentados pelos seguintes pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e; aprender a ser (COLATINA, 2017a).

Os assim intitulados “Quatro pilares da educação” são parte do relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Relatório que reflete a educação em uma sociedade marcada pelo avanço do capitalismo regida pelas leis do mercado. Nesse contexto, a educação “torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la” (SANFELICE, 2003, p.10).

6 “O PDI constitui um documento que contém a proposta político-pedagógica – PPP – no caso de instituição escolar, e proposta pedagógica institucional – PPI – no caso de instituição de ensino superior, ao PDI estão agregados o plano de metas e o plano de sustentabilidade para um período de cinco anos [...]” (RES.CEE Nº 3.777/2014).

Segundo Silva (2008), qualificação e competência são conceitos presentes em todo relatório de Lyotard. Ainda que não esteja explícito, é possível identificar, nos referidos pilares da educação, o predomínio dos interesses do mercado. O pilar “aprender a conhecer” encontra-se ligado à formação do trabalhador para a utilização das novas tecnologias.

O pilar “aprender a fazer” está ligado, explicitamente, à formação profissional, tornando a educação uma mercadoria como promessa de realização pessoal. O pilar “aprender a ser” transfere para a escola o dever de promover o desenvolvimento total da pessoa, de forma que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seus projetos pessoais” (DELORS, 2001, p. 16 apud SILVA, 2008, p. 373).

Nesse mesmo sentido, o pilar “viver juntos” está baseado na concorrência e no sucesso individual, em que é possível observar, mesmo com o discurso velado de interdependência entre os sujeitos, que o relatório “admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista” (SILVA, 2008, p. 375) e ainda apresenta, como uma missão da educação, garantir a igualdade de oportunidades (SILVA, 2008).

Dessa forma, é possível afirmar que tais pilares são, no mínimo, antagônicos ao modelo de educação que defendo nesta pesquisa, em que a educação seja capaz de promover a emancipação humana e não servir aos interesses do mercado. Além disso, ao pensarmos nos alunos com deficiência, apenas “igualdade de oportunidade” não é o suficiente para que tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos.

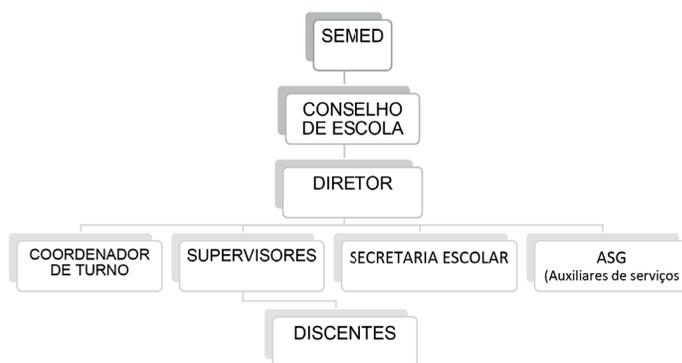
Os alunos público-alvo da Educação Especial necessitam de recursos materiais e humanos que possibilitem o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e esses recursos são diferentes e específicos a cada sujeito, que é único e subjetivo. Dessa forma, em vez de igualdade de oportunidades, necessitam de uma educação que garanta a equidade de oportunidades.

O PDI ainda traz, em sua parte inicial, que o educando tem o direito de aprender e para isso, na visão da escola, os contextos de aprendizagens devem estar adequados às necessidades e expectativas do educando. Colocando a promoção da aprendizagem, da cooperação e da solidariedade como condição de superação dos fatores de exclusão (COLATINA, 2017a).

Coadunando com Cury (2002), todo sujeito tem o direito de se apossar do legado da educação, a fim de que possa ter condições de participar ativamente da sociedade. Para tanto, é necessário que o ambiente escolar seja propício e garanta a aprendizagem de todos os alunos. E, quando dizemos “todos”, nos referimos também aos alunos público-alvo da Educação Especial que, muito mais que cooperação e solidariedade, necessitam de ter o direito de aprender, direito que é intrínseco a todo sujeito, garantido, não por piedade, mas por direito garantido na lei. Dessa forma, para que a exclusão seja vencida, é necessário que a legislação seja cumprida.

Em seguida, o documento apresenta o seguinte organograma de funcionamento dos segmentos que constituem a unidade de ensino, sendo esses:

Figura 1 - Organograma de funcionamento dos segmentos que constituem a escola municipal pesquisada



Fonte: elaborado pela autora.

Descrição da figura

A figura acima mostra o organograma de funcionamento dos segmentos que constituem a escola municipal pesquisada. Cada segmento está representado por um retângulo com as bordas pretas e seus respectivos nomes escritos com letra preta, ligados uns aos outros de acordo com a organização. De cima para baixo. Na parte superior a SEMED, logo abaixo o Conselho de escola e, abaixo deste, o Diretor. O Segmento diretor está ligado a quatro outros segmentos sendo eles, da esquerda para a direita, Coordenador de turno, supervisores, secretaria escolar e ASG (auxiliares de serviços gerais), sendo que esses estão ligados na mesma ordem descrita. E, ligado ao segmento de supervisores, está, logo abaixo, o segmento discentes.

De acordo com o organograma, o diretor é o responsável pelo gerenciamento das atividades administrativas e de assegurar o alcance dos objetivos educacionais. O Conselho de Escola, por sua vez, deve garantir os princípios da gestão democrática.

O Conselho de Escola é, sem dúvida, um instrumento importantíssimo para a garantia e manutenção da gestão democrática, embora não seja ele sozinho responsável o único instrumento para esse processo. Concordo com Bordignon (2004) quando diz que o Conselho deve transmitir aos órgãos dirigentes os anseios da comunidade escolar, em lugar de ser um tradutor das vontades do diretor. Além disso, como nos diz Dourado (2006), a presença do Conselho na escola permite um planejamento participativo na tomada de decisões, inclusive financeiras, no que diz respeito às verbas federais que chegam diretamente para a escola.

Entretanto, afirmar que a gestão de uma escola é democrática consiste muito mais do que ter a presença do Conselho de Escola. A democracia exige mudança de relações e reorganização do espaço. O próprio organograma apresentado anteriormente nos mostra um modelo hierarquizado da organização escolar, onde cada segmento ou órgão teria seu grau de envolvimento e importância no processo de ensino-aprendizagem.

A razão de ser e existir da escola são os alunos, assim como nos diz Paro (2015), o fazer pedagógico, ou o processo de ensino-aprendizagem é que dará razão ao fazer administrativo. Antes de tudo, o gestor escolar deve ser um educador, empenhado em garantir que todo o alunado tenha acesso a uma educação emancipadora.

O PDI da escola discorre nesse sentido, apresentando como objetivo formar cidadãos participativos, críticos, democráticos e emancipatórios, com princípios éticos, políticos e estéticos, com consciência de seus direitos e deveres. O documento ainda acrescenta que a escola deve acolher diferentes saberes e diversidade por meio das relações intersubjetivas, fundamentadas no princípio emancipador (COLATINA, 2017a).

Outro tópico que pode complementar a discussão diz respeito à metodologia de ensino adotada pela instituição que prioriza as relações democráticas na sala de aula e ações para a democratização da sociedade, através da participação dos alunos. O documento ainda utiliza como referencial teórico Saviani.

Coadunando com o pensamento de Gramsci (2001), acreditamos que a educação, mais que conteúdos, deve oferecer dignidade aos estudantes, servindo como instrumento de emancipação e, conseqüentemente, como ferramenta para a transformação da sociedade. Esse processo de emancipação humana deve ser pensado e planejado pela escola a fim de que contemple os alunos com deficiência, cujo processo de escolarização, muitas vezes, é reduzido à promoção da sua socialização com os demais alunos.

O documento da escola ainda nos apresenta como missão educacional garantir uma educação humanizada por meio da Gestão Democrática e uma visão educacional fundamentada na gestão participativa, levando o educando a agir como um sujeito transformador na sociedade (COLATINA, 2017a).

Assim como nos dizem Givigi *et al.* (2018), para que uma escola seja democrática, é necessário muito mais do que participação na gestão, mas sim participar e cooperar na promoção dos objetivos elencados pela instituição. Dessa forma, a gestão democrática consiste na união da comunidade escolar em torno do processo educativo.

Esse envolvimento desejado da comunidade escolar ainda é um desafio, pois nos falta formação e informação necessária para essa tomada de consciência e não somente por parte dos demais membros da comunidade escolar, mas do próprio gestor que, muitas vezes, por falta de conhecimento, vê a sua administração ameaçada diante de tamanha participação.

Além disso, em uma sociedade neoliberal, as escolas têm trabalhado em prol da “razão mercantil” que, segundo Paro (2015), tem ameaçado o direito à educação, pois visa privilegiar resultados a fim de atender ao mercado e não se preocupa com os fins educativos. E essa influência é notória quando analisei os documentos da escola, pois, muitas vezes, notei a ênfase nos resultados e índices educacionais, que se sobressaíram em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Avançando mais nas análises, na parte do documento que diz respeito aos objetivos institucionais, vale o destaque para o objetivo de “garantir o acesso e a integração da criança com necessidades especiais no processo de aprendizagem, valorizando a diversidade como característica da comunidade escolar” (COLATINA, 2017a).

O termo “necessidades especiais” não vem sendo mais utilizado quando falamos de Educação Especial, justamente pela amplitude a que se refere. Quem são os alunos com necessidades especiais? Poderemos incluir nesse grupo alunos com dificuldade de aprendizagem, distúrbios neurológicos, problemas psicológicos, enfim, uma infinidade de públicos.

Entretanto, quando queremos nos referir aos alunos que são público-alvo da Educação Especial, nos referimos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isso de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor desde 2008 (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que, durante a pesquisa, foi notória, entre a equipe escolar, a dificuldade em distinguir quais alunos compõem esse público-alvo. E essa identidade é importante, até mesmo para entender as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, para que a escola planeje e trace as suas estratégias para atendê-los. Vale ainda destacar que, entre os objetivos institucionais, nenhum dizia respeito aos alunos com deficiência visual, embora a escola atenda a esse público-alvo e, para a sua escolarização, necessite de estratégias e recursos específicos.

Ao analisar o tópico sobre a promoção do acesso e da permanência, identifiquei a seguinte estratégia: “oportunizar a participação dos estudantes com necessidades especiais em apresentações na escola” (COLATINA, 2017a). Mais uma vez, não encontramos nada específico que se referisse aos alunos com deficiência visual; além disso, o termo “necessidades especiais” deixou a estratégia um pouco genérica.

Ademais, embora seja muito importante a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todos os eventos da escola, a garantia do seu acesso e, principalmente, da sua permanência e aprendizagem requer muito mais ações. A começar, como nos diz Borges (2016), o processo de escolarização dos alunos com deficiência requer a adoção de práticas emancipatórias e de respeito e valorização da diversidade.

O tópico 2.11, nomeado como “Políticas de Educação Inclusiva”, traz um apinhado das políticas e ações adotadas pela rede municipal de ensino, dentre elas, a defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, ressaltando os direitos humanos e a promoção da cidadania. Neste sentido, prioriza a adoção de recursos e apoio especializado, as parcerias intersetoriais, destacando a importância da

equipe multifuncional do município, formada a partir de 2007, para trabalhar com os alunos com deficiência e seus familiares (COLATINA, 2017a).

Vale ressaltar o destaque dado para o atendimento clínico em relação ao pedagógico em todo o tópico. A própria equipe multiprofissional, por uma série de fatores, como a falta de recursos e de pessoal especializado, vem se limitando a realizar a “triagem” dos alunos que são encaminhados pelas escolas com dificuldade de aprendizagem ou com suspeita de alguma deficiência, para que possam ser encaminhados para especialistas, a fim de que tenham um laudo médico.

O documento ainda traz o tópico sobre políticas de atendimento aos estudantes e, dentre elas, elenca os mecanismos de estímulo ao acesso e à permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial e, entre as estratégias, estão a adequação física da instituição, as formações da equipe escolar, as parcerias com as instituições especializadas e com a equipe multifuncional do município, além da ampliação do currículo.

Em conversa informal com a gestora no dia 20/11/2019, que registrei no Diário de Campo da pesquisa, perguntei sobre o Currículo da escola e ela relatou-me que a escola vem seguindo o Currículo que a Secretaria de Educação enviou, baseado na Nova Base Comum Curricular. Além disso, disse que a escola ainda não realizou nenhuma adequação no documento, de acordo com a sua realidade, porque a instituição, assim como as demais da rede municipal, está passando pelo processo de construção do Novo Currículo do Espírito Santo. Durante o ano de 2019, a equipe escolar passou por várias formações, que aconteceram na própria escola, a respeito do referido currículo, a fim de que, no ano de 2020, a escola possa construir o seu Currículo de acordo com a sua realidade.

A gestora ainda disse que, até então, o Currículo trabalhado com os alunos com deficiência é o mesmo trabalhado com os demais alunos, o que são adaptados são os recursos que são utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, nos anos finais do Ensino Fundamental, vem percebendo certa dificuldade da aluna com deficiência visual nas disciplinas da área de ciências humanas. Esses conteúdos, às vezes, são abstratos e requerem mais recursos e estratégias diversas, demandando assim mais tempo que os alunos videntes para que sejam assimilados.

No intuito de conhecer melhor a BNCC, no que diz respeito a sua abordagem sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, analisei o documento. Este, que por sua constituição já nos desperta atenção: um currículo tamanho único, padronizado, não reconhece as diversidades e subjetividades próprias do ser humano, que é um ser histórico e cultural. Sendo assim, foi possível identificar um único parágrafo que diz respeito à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017, p.13-14).

O parágrafo fala de maneira genérica a respeito da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, mantendo o seu foco nas adaptações curriculares e diferenciações de ensino. Como podemos pensar em equidade, citada no mesmo parágrafo, se há diferenciação de currículo para esses alunos? Pensar em equidade é oferecer recursos diversificados e específicos para cada indivíduo, a fim de que consiga ter acesso ao mesmo conhecimento que os demais alunos.

O direito à educação nos permite pensar que ela é mais do que uma herança cultural. Como ser histórico-cultural, o ser humano faz parte desse patrimônio cultural e “torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (CURY, 2005).

Outro ponto a ser considerado, é que o documento não cita a importância de políticas públicas e ações governamentais para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência, pelo contrário, responsabiliza o professor para que o processo aconteça ou não. O documento ainda desconsidera a impor-

tância da formação de professores para que esse profissional possa ter um suporte e condições de exercer o seu papel.

Voltando o olhar para a escola estadual, farei a exposição e análise dos documentos apresentados pela equipe gestora durante a pesquisa. Pelo fato de a escola estar passando por um momento de transição de escola comum para escola de tempo integral, o PDI da escola ainda está em construção, dessa forma, fiz uma análise do PPP da instituição.

O primeiro ponto que chamou a minha atenção foi o que se referia às concepções pedagógicas da instituição. Ele diz que “O mercado precisa de indivíduos preparados, capazes de desempenhar tipos de atividades e tarefas que definem as novas formas de trabalho. Dar conta desse papel é desafiador para a escola” (COLATINA, 2017b).

Concordo que dar conta desse papel é desafiador, pois não é a razão de existir e do trabalho da escola, que deve ser o de promover a emancipação humana dos seus estudantes. Coadunando com Gramsci (2001), a escola deve equilibrar a formação da capacidade para o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois a escola é o instrumento para formar os intelectuais.

Problematizando ainda mais essa reflexão, como ficariam os alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola que trabalha para atender às exigências do mercado? É difícil responder a esse questionamento, pois o mercado obedece a uma lógica capitalista e, atendendo às exigências do mercado na formação dos seus alunos, a escola estará colaborando com a lógica burguesa, que é formar apenas mão de obra barata, contribuindo, ainda mais, com a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes e dificultando a formação dos intelectuais das classes subalternas, sua organização e reflexão contra o sistema capitalista.

Além disso, a própria escola, no ponto do PPP que fala sobre os preceitos filosóficos da instituição, afirma que se fundamenta na visão do homem como ser histórico que se realiza no mundo com possibilidades de aprender durante toda sua existência e com direito ao desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social (COLATINA, 2017b).

Nesse sentido, Gramsci (2001) defende uma escola voltada para uma educação humanista, que, além de passar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, fosse capaz de inserir os estudantes na ati-

vidade social, depois de tê-los elevado a um ponto de capacidade para criação intelectual e prática.

Paro (2015) ainda aponta que a educação é o meio de formar os seres humanos-históricos. Dessa forma, não se pode limitar a conhecimentos e informações, mas deve englobar valores, técnicas, ciência, arte, esporte, filosofia e tudo aquilo que faz parte da cultura produzida historicamente pela humanidade.

Outro ponto de análise no PPP foi em relação à concepção de avaliação da instituição e, voltando o olhar para os alunos público-alvo da Educação Especial, o documento diz que

Em qualquer nível de ensino, aos alunos amparados por legislação específica – enfermos, gestantes e/ou militares, alunos com necessidades especiais, fica garantido o direito especial, com formas alternativas de cumprimento da carga horária e das avaliações que atenda os mínimos exigidos pela proporção (COLATINA, 2017b).

Entretanto, o documento não diz respeito às adaptações ou mesmo outros tipos de avaliações que podem ser oferecidas aos alunos público-alvo da Educação Especial, no intuito de enxergar a avaliação como um processo, que visa identificar os avanços dos alunos, bem como refletir sobre a sua própria prática.

Um termo muito utilizado no documento foi “qualidade”. Em vários momentos, o PPP trouxe ações que a escola desenvolve para garantir a qualidade do ensino. Dentre esses pontos, a instituição aponta os indicadores de qualidade, em que a ação do educador e da escola é ensinar e garantir o direito de aprender. O documento afirma que a instituição tem o dever de ensinar ao educando a “lidar com a liberdade, estabelecendo limites” (COLATINA, 2017b, s/p.).

O documento ainda traz providências que a instituição deve adotar para melhoria da “qualidade’ da educação” e dentre elas estão: estratégias de ensino diferenciado, inovadoras e criativas, recuperação dos conteúdos trabalhados, garantir o direito de aprender, envolver a família no processo ensino-aprendizagem, um planejamento eficiente, seguir as normas do Regimento Comum das escolas estaduais, elevar o desempenho acadêmico e combater a repetência (COLATINA, 2017b).

Vale destacar que o termo “qualidade” é muito vago e, dependendo da forma como é utilizado e pensado, pode reforçar, ainda mais, a “razão mercantil”

que, segundo Paro (2015), tem orientado as políticas públicas e ameaçado o direito à educação. A razão mercantil menospreza os fins educativos e as boas práticas educativas, reduzindo tudo a índices e aos interesses do mercado.

Dessa forma, a escola passa a trabalhar em prol de melhorar as notas dos alunos em avaliações externas, bem como diminuir os índices de reprovação para ocupar os primeiros lugares nos *rankings* nacionais. Deixa de lado o próprio aluno, que é um sujeito histórico-social e que possui conhecimentos que, muitas vezes, não podem ser medidos por avaliações padronizadas, que não levam em consideração a diversidade das realidades do alunado e que desconsideram todo o processo educativo construído pela escola para promover o conhecimento.

Em relação à promoção da participação da família na educação dos filhos, a instituição aponta, no PPP, que a escola deve promover a participação das famílias na vida escolar dos filhos e que ambas são instituições que estão em constante mudança, mas que devem ser valorizadas e mantidas. O documento ainda destaca que a sociedade e o Estado devem voltar a atenção e investimentos em políticas de fortalecimento, com características emancipatórias e não mais assistenciais, e conclui apresentando as ações que a escola tem desenvolvido para estreitar esses laços, citando as reuniões trimestrais com pais, alunos e funcionários, a parceria com pais na formação de coral e palestras sobre temas transversais (COLATINA, 2017b).

Como afirmam Resende *et al.* (2018), a escola e o professor não são os únicos responsáveis pelo sucesso ou não do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. A família e toda comunidade escolar devem estar empenhados em contribuir e até mesmo pensar em alternativas para garantir o direito à educação desses alunos. Mais uma vez destacamos que, para que isso aconteça, é necessária uma abertura da escola à comunidade escolar, organizando e até mesmo, formando esses sujeitos para que possam atuar de forma efetiva, ajudando a escola nesse processo.

O PPP da escola estadual ainda apresenta um ponto intitulado de Política de Educação Inclusiva que cita os artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal, que dizem respeito ao direito ao acesso à educação, ao dever do Estado em promover e garantir esse direito, bem como aos valores que devem ser preconizados, como a igualdade. O documento ainda cita Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, já que a escola tem uma sala de AEE (COLATINA, P.P.P., 2017b). No que tange às ações da escola para promover a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o documento diz que

A escola promove uma educação de qualidade social, ou seja, uma educação de oportunidades de acesso e qualidade de ensino a todos os alunos, atentando aos educandos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (COLATINA, 2017b, n.p.).

Novamente, o termo “qualidade” é utilizado, mas agora acompanhado da palavra “social” em que a escola explica que seria oportunizar a todos os alunos, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial, o acesso a um ensino de qualidade. Dessa forma, compreendo que um “ensino de qualidade” seja oportunizar o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que devem ser ofertados a todos alunos, o que pressupõe uma não redução dos conteúdos do currículo a serem trabalhados com esses alunos.

Nesse sentido, busquei na instituição o currículo que a escola estava trabalhando com os alunos e o documento estava sendo construído a partir do novo Currículo do Espírito Santo, que foi apresentado aos professores durante o ano letivo de 2019, através de formações que aconteceram no decorrer do ano.

Dessa forma, iniciei uma pesquisa pelo Currículo do Espírito Santo, a fim de identificar a perspectiva do documento, no que diz respeito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. O currículo foi construído a partir da BNCC, acrescentando algumas especificidades regionais presentes no estado do Espírito Santo, bem como concepções de educação.

Na parte inicial do documento, foi possível identificar dois tópicos que dizem respeito à Educação Especial, o ponto 4, “Educação e as Diversidades” e 4.1, “Educação Especial”. Ao falar sobre educação e diversidade, o documento nos diz que

Guiando-se pelas concepções que regem o Currículo do Espírito Santo, especialmente Educação Inclusiva e Equidade, faz-se necessário também abordar as diversas modalidades de ensino que também são contempladas nesse documento. Trata-se de um olhar para o diver-

so, não excludente e nem puramente isolado. No dia a dia das nossas escolas, sejam elas de atendimento regular, especializado ou misto das modalidades, estão postas as diferentes realidades de nossos estudantes, que se entrecruzam e nos desafiam a ressignificar práticas educativas visando garantir o direito de todos à educação, como preconiza a Constituição Federal Brasileira de 1988 (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.22).

O Currículo do Espírito Santo aponta para uma proposta que atenda às diversidades e singularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, com foco em garantir o direito fundamental à educação. O documento, assim como o PPP da escola estadual, utiliza bastante a expressão “qualidade” para referir-se ao tipo de educação que as redes de ensino devem oferecer a esses alunos.

Consta, nesse documento, que oferecer uma educação com perspectiva de inclusão social significa também pensar na construção de um currículo que promova “práticas pedagógicas comprometidas com a valorização e o respeito à diversidade, com o desenvolvimento integral dos estudantes e com os princípios constitucionais de respeito à liberdade e à dignidade humana” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 22).

Prado (2006) relata, em sua pesquisa, que a escolarização dos alunos com deficiência engloba muito mais que o direito a uma vaga na escola: ela engloba a adoção de valores e uma nova postura em relação ao currículo, à avaliação, às metodologias e ao processo de ensino e aprendizagem. O documento se associa a tal ideia quando pontua que

A matrícula é um passo importante, entretanto, são necessárias outras garantias para que se promova de fato a inclusão. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB N.0 2 de 2001, apontam para a necessidade de flexibilização e adaptação do currículo, por meio de metodologias, recursos didáticos e processos de avaliação adequados às características, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são únicas em cada educando da Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.23).

A escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do aluno, deve se desenvolver

em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada estudante, através de uma adaptação do sistema educativo. Dessa forma, todos os educandos podem ter acesso a uma educação capaz de responder a suas necessidades.

O documento ainda fala da necessidade da oferta do AEE, garantido pela Resolução CNE/CEB N.O 4/2009, em seu Artigo 5.0, “prioritariamente em sala de recursos multifuncionais, no turno inverso da escolarização”. Entretanto, um ponto que chamou minha atenção foi que, além da necessidade da oferta do AEE, o documento destaca que, para os alunos surdos e com deficiência auditiva, também devem ser observadas as diretrizes e princípios do Decreto Nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, para que seja garantido o seu direito à educação. Contudo, o documento não cita a importância do Braille, ou mesmo das tecnologias assistidas para que os alunos com deficiência visual consigam acompanhar as aulas e ter acesso ao conhecimento.

Essa constatação vai ao encontro da pesquisa de Lievore, Rimolo e Melo (2019) que analisou os planos de educação e constatou que as estratégias apresentadas para a escolarização dos alunos com deficiência visual eram uma complementação das ações para a escolarização dos alunos com deficiência auditiva. Dessa forma, fica evidente o quanto temos que avançar nas políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência visual.

O Currículo do Espírito Santo ainda ressalta a necessidade de articulação intersetorial, especialmente com a saúde, para garantir estratégias de identificação e intervenção adequadas à situação de cada aluno público-alvo da Educação Especial. Este é um ponto importantíssimo para que se estabeleça um plano de ações integradas de atendimento aos alunos com deficiência e a suas famílias (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Outro fragmento a ser destacado diz respeito ao papel das redes de ensino nesse processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, que cabe às redes e escolas que devem definir seus “projetos pedagógicos de objetivos, princípios e metas a serem perseguidos pela comunidade escolar em suas ações de atendimento a estudantes da Educação Especial, resguardando seus direitos” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.24). O documento ainda completa dizendo que devem ser pensadas

Ações planejadas pela gestão das redes de ensino que deem suporte às melhorias materiais, de infraestrutura e

de pessoal das unidades escolares, de modo a prover condições adequadas para o atendimento a esses estudantes e atender as prerrogativas de acessibilidade, barreiras, comunicação, mobiliário, profissional de apoio escolar, etc., mencionadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146/2015, para que, além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência destes alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.23).

Nesse sentido, concordamos com a importância da organização das redes de ensino no intuito de garantir materiais, formações, acessibilidade etc. Entretanto, vale destacar que muitas redes não têm estrutura e muito menos capital humano para planejar e colocar essas ações em prática. Esse fato é constatado através do Fórum de Gestores da Educação Especial do Espírito Santo, citado anteriormente e que, tem sido buscado por diversos gestores dos municípios capixabas a fim de terem acesso à formação sobre financiamento e políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial.

Por fim, o documento destaca a importância da formação continuada de professores para que possam atender as singularidades de cada aluno, a importância do apoio de especialistas para esse processo e reforça que

Para que alcancemos uma **educação democrática** que atenda cada aluno na sua singularidade, deve-se incluir os professores, a comunidade escolar e, também, os pais e a sociedade nessa discussão mais ampla e na definição de ações que tenham como fim proporcionar a todo e qualquer aluno um ensino adequado às suas necessidades específicas (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 23, grifo da autora).

Se pensamos em uma educação para emancipação humana de todos os alunos, é preciso garantir que a escola seja um espaço democrático, de participação e de exercício de cidadania. O próprio Gramsci (2001) criticava programas educacionais que eram organizados sem a participação dos alunos, afirmando que essa participação só é possível se a escola estiver ligada com a vida.

De fato, a organização democrática da escola foi um ponto de que notei a ausência no PPP da escola estadual, bem como as definições da organização da gestão da escola. Dessa forma, em conversa informal com a pedagoga da instituição, a profissional apresentou-me a Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de

2018, que estabelece os perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades públicas estaduais.

De acordo com a portaria, artigo 3º, o gestor escolar é o profissional da escola “responsável pela articulação, pela coordenação e pela supervisão das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas na unidade escolar, com foco na aprendizagem dos alunos e na equidade” (SEDU, 2018, p.1).

Em seguida, no artigo 4º, a portaria apresenta um perfil do diretor escolar e vale destacar que a portaria aponta que esse profissional deve ter conhecimento em gestão escolar e conhecimento de políticas públicas educacionais, no âmbito municipal, estadual e federal (SEDU, 2018).

Segundo a pesquisa de Carneiro (2006), os programas de formação de gestores a respeito da Educação Especial não são suficientes. Além disso, os questionários da prova Brasil de 2017, respondidos pelos gestores escolares, comprovam que 79% dos gestores não possuem formação específica para a área da Educação Especial (QUEDU, 2017). Nesse sentido, podemos concluir que grande parte dos gestores escolares não têm conhecimento suficiente sobre as especificidades da educação especial, o que dificulta a implementação das políticas públicas educacionais, voltadas para esta modalidade, na escola.

Vale destacar que, no artigo 5º da Portaria, são apresentadas as atribuições do diretor escolar no âmbito da gestão pedagógica, da gestão administrativa financeira e da gestão de pessoas e do relacionamento com a comunidade escolar. O que chama a atenção na gestão de pessoas e do relacionamento com a comunidade escolar, no que diz respeito à abertura da escola para a participação da comunidade, é que a portaria limita a atuação da gestão escolar à interação com a comunidade escolar, com o objetivo de firmar parcerias e mobilizá-los para a adesão e implementação do Plano de Ação Anual da unidade escolar (SEDU, 2018).

Vale a pena destacar que a escola precisa organizar espaços para a participação dos membros da comunidade escolar e que esses papéis de atuação estejam bem definidos, pois, segundo Givigi *et al.* (2018), para uma escola efetivamente democrática, é necessária a participação da comunidade na gestão escolar e, sobretudo, uma gestão e organização dessa participação. Por isso, é primordial promover formações que envolvam a comunidade escolar, para que compreendam a sua importância e papel nesse processo de abertura democrática.

No artigo 18, a Portaria apresenta o modelo de Gestão que as unidades escolares estaduais deverão desenvolver, que é a gestão Escolar Voltada para Resultados de Aprendizagem, através do método “Circuito de Gestão” que, segundo o documento, é inspirado nos princípios e nas propostas do chamado ciclo PDCA – Plan – Do – Check – Act. De acordo com a portaria, o Circuito de Gestão é dividido em quatro etapas: Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação e Correção de Rotas e esse método permite à unidade escolar:

- I. estabelecer metas de melhoria para cada unidade escolar, considerando informações de fluxo, por meio de acompanhamento das aulas dadas e da frequência de alunos e desempenho dos estudantes, a partir do uso de avaliações de larga escala;
- II. elaborar o Plano de Ação Anual voltado para os resultados de aprendizagem e equidade, a partir do diagnóstico, que consiste no mapeamento dos problemas, na identificação e na priorização de suas causas e na proposição de ações para superar as fragilidades priorizadas;
- III. monitorar, semanalmente, a execução do Plano de Ação e de indicadores, propondo reajustes se for o caso;
- IV. realizar reuniões sistemáticas de avaliação, das quais participam todos os segmentos escolares e de compartilhamento de boas práticas com outras unidades escolares;
- V. realizar reuniões de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados - SMAR N1, ao final de cada trimestre/bimestre, objetivando analisar e avaliar os resultados escolares e o Plano de Ação da unidade escolar para possíveis ajustes;
- VI. participar da Reunião de Boas Práticas - RBP organizada pela Superintendência Regional de Educação a qual a escola está jurisdicionada, para compartilhamento de ações que obtiveram êxito, a fim de subsidiar o replanejamento;

- VII. orientar e apoiar a equipe pedagógica na Correção de Rotas das ações do Plano de Ação, tendo como base a problematização dos resultados e o diagnóstico para enfrentamento do desafio de melhoria de resultados de aprendizagem (SEDU, 2018, artigo 18).

Mais uma vez, podemos observar o destaque para a obtenção de resultados e índices educacionais, abandonando o foco de que o aluno é um sujeito histórico-cultural e de que o processo de gestão deve colaborar para a sua emancipação e humanização. Como pensar em humanização com um modelo de gestão técnico e mecânico? Vale destacar que, na escola, educamos e formamos seres humanos e não produtos ou mercadorias. Sobre o Ciclo PDCA, Bock *et al.* (2015, p.1) nos dizem que

Foi idealizado por John Dewey e Walter Andrew Shewhart em meados de 1943, porém foi desenvolvido e aperfeiçoado por William Edward Deming. Após algumas modificações na composição e funcionamento da ferramenta, foi padronizado que o Ciclo seja constituído por quatro etapas: Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Checar), Act (Agir). Uma das principais finalidades do Ciclo PDCA é acelerar e aperfeiçoar os processos de uma empresa, identificando os problemas e implementando soluções para os mesmos. É importante ressaltar que por se tratar de um ciclo, todo o seu processo tem formação por atividades planejadas e recorrentes, devido sua utilização ser contínua e cíclica. Ou seja, não tem um encerramento pré-determinado, proporcionando assim melhorias constantes nos processos em que são aplicados. Desta forma, cada vez que o ciclo se renova a tendência é que os problemas diminuam ou sejam até mesmo sanados, existe também uma probabilidade de aparecerem outros problemas, que posteriormente poderão ser inseridos no ciclo para uma tratativa correta.

É possível observar que esse modelo de gestão é fundamentado em uma lógica neoliberal de melhoria de resultados para atingir metas definidas. Entretanto, o processo educativo é um processo contínuo, de construção coletiva, muito mais complexo que dados e estatísticas, pois envolve seres humanos e não máquinas.

Outro fator importante, que disserta sobre a gestão escolar nas escolas estaduais, é a escolha dos gestores escolares, que não é feita a partir de eleição,

mas sim, através de um processo seletivo. A eleição de diretores não é o ponto principal de uma gestão democrática, porém, segundo Dourado (2006), a eleição de diretores valoriza a legitimidade do dirigente escolar, o que contribui para a participação da comunidade escolar, inclusive dos alunos. O Plano Nacional de Educação, na meta 19, também trata da Gestão Democrática e, especificamente, na estratégia 19.1, ele afirma que:

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, **bem como a participação da comunidade escolar** (BRASIL, 2015, n.p., grifo da autora).

Entretanto, ao pesquisar essa estratégia no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo, identifiquei que a parte que fala sobre a participação da comunidade na escolha dos gestores escolares foi suprimida, ficando a estratégia 19.1 redigida da seguinte forma: “19.1 - Elaborar legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando a legislação nacional” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.36).

Nesse sentido, percebemos que a rede estadual precisa avançar no que diz respeito à gestão democrática, importantíssima para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso só é possível através da construção e organização da participação ativa da comunidade escolar, destacando a participação dos próprios estudantes, a fim de garantir que a escola seja um espaço de construção e exercício da cidadania.

Gestão escolar e escolarização dos alunos com deficiência visual: a escuta sensível dos gestores

Assim como nos diz André (1995, p.41), a etnografia nos possibilita “documentar o não-documentado”. Através de um olhar sensível, podemos vivenciar e sentir de fato os anseios e vivências dos sujeitos envolvidos. A entrevista semiestruturada foi um momento ímpar para ouvir e colocar-me no lugar dos gestores envolvidos.

Ao perguntar às gestoras sobre sua formação a respeito dos recursos federais oriundos da Educação Especial destinados à escola, a gestora da escola estadual afirmou que nunca havia participado de uma formação a respeito desses recursos e programas federais. Já a gestora da escola municipal respondeu que a formação que antecedeu o processo eleitoral de diretores “trabalhou com a questão da verba federal” (Gestora Escola Municipal). Entretanto, segundo a gestora:

Eu não lembro de ter sido específico não, essa relação verba e Educação Especial. Eu acho que não tinha, é eu acho que foi no âmbito mais geral assim, não foi nesse âmbito tão específico. O meu conhecimento da Educação Especial eu tenho, porque tenho uma pós-graduação em Educação Especial (Gestora da Escola Municipal).

Sendo assim, é notório que, embora exista uma formação para os futuros gestores, esta não é capaz de atender as demandas da Educação Especial. Essa constatação vai ao encontro da realidade nacional que observamos nas respostas dos questionários aplicados aos gestores escolares na Prova Brasil 2017.

A gestora da escola estadual, em entrevista, respondeu que a única formação que realizou, com relação à Educação Especial, foi um cursinho de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Especial, porém o curso não foi oferecido pela rede de ensino e sim feito por interesse da gestora e ofertado por uma empresa privada de educação. Ao ser questionada sobre a sua concepção da importância da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, respondeu:

[...] a Educação Inclusiva é uma necessidade né, todos nós estamos sujeitos a...hoje estamos aptos e amanhã podemos passar por uma doença, um acidente e podemos ficar portadores de necessidades especiais né? E...nós temos filhos, sobrinhos que também estão sujeitos a isso. Então é uma necessidade, agora...tem muita coisa a avançar em termos de incluir, principalmente no tocante da formação de professor, né...na questão da própria reforma da...dos cursos superiores de licenciaturas, que eu ainda acho que está assim...eu praticamente não tive, na minha formação nada voltado pra esse público e eu não acredito que ao longo dos anos tenha tido algum avanço nos cursos superiores e licenciaturas não. Formando professor, porque eu vejo assim uma galera nova chegando e quando recebe, por exemplo, um aluno que nós temos com Síndrome de Down, ele não tem jeito nenhum para lidar com essa turma né...ele fica totalmente dependente de ter outra pessoa na sala, sozinho ele não consegue conduzir essa diversidade não. Ele não sabe como adaptar os materiais, adaptar a sua aula, é uma realidade, não só para escolas públicas, mas para todas, a escola tem que melhorar muito. A inclusão de fato, ela não acontece (Gestora da Escola Estadual).

A formação do gestor escolar, e até mesmo do professor, no que diz respeito à Educação Especial, é um desafio e uma necessidade evidente na resposta da gestora, que considera tal fator como o maior dificultador para o processo de escolarização dos alunos com deficiência. A problemática dos cursos de licenciatura levantada pela gestora é confirmada na pesquisa de Caetano *et al.* (2018), que constataram que a disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia da Ufes ainda parece ser utilizada para introduzir outros conhecimentos, como inclusão escolar, diferenças e diversidade na escola, e não para trabalhar a prática pedagógica necessária para o ensino destinado a esse público-alvo.

Entretanto, vale ressaltar, o esforço das gestoras em “formar-se”, compreendendo assim essa necessidade e a função do gestor escolar, que não é apenas um administrador, mas um educador, que deve assim estar comprometido com a transformação da realidade dos alunos, assim como nos diz Paro (2012). Quando nos referimos à Educação Especial, essa transformação é ainda mais urgente, pois esse público-alvo, há tempos, vem tendo seus direitos suprimidos. Nessa mesma perspectiva, ao questionar sobre a sua função no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, a gestora da escola municipal afirmou que:

A função do diretor é exatamente isso aí, mobilizar as pessoas que acompanham esse aluno da Educação Especial. Aí quando a gente fala em mobilizar, aí entra a família, entra o professor, a equipe gestora da escola, os funcionários da escola. Então todos são mobilizados para melhor atender essa criança, dentro da sua especificidade (Gestora da Escola Municipal).

Coadunando com Saviani (2000), o gestor escolar deve zelar pela função da escola, que é a de educar, que é a sua razão de ser, sendo esse uma liderança capaz de organizar, mobilizar e motivar toda comunidade escolar, abandonando aquela antiga ideia de ser apenas um “preposto do Estado” (PARO, 2001, p.11) que, muitas vezes, emprega a sua força para garantir a hegemonia das classes dominantes, mas tornando-se um “intelectual orgânico”, capaz de defender os direitos dos alunos, filhos e filhas da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2004, p.415).

Podemos observar a mesma preocupação e envolvimento na resposta da gestora da escola estadual, que relatou sobre sua postura diante da escolarização dos alunos com deficiência visual, enquanto atuava como professora e, depois, como gestora escolar, na mesma unidade escolar, dizendo

Então...quando eu estava na sala de aula aqui eu sentia muita necessidade de um suporte. Tinha a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas as minhas aulas não eram assistidas, o trabalho colaborativo não era feito. Eu cobrava e comparava com outras escolas é..porque eu vejo assim, eu acho que o município está avançando nessa questão, em relação ao Estado e eu não tinha. Parecia que eu estava falando grego, quando eu cobrava. Aí logo que eu assumi a gestão, eu fui tomar pé da situação da sala do AEE. Aí eu dei uma sorte

muito grande porque os profissionais que estavam antes aqui tinham saído, porque a sala de AEE era tida como a sala de decoração da escola e aí a menina que chegou veio do interior, com a bagagem dela, com a experiência dela. Então até hoje eu tenho bastante contato com ela para ver quais são as necessidades da sala, o que precisa de recurso para aquela sala e materiais para trabalhar. Qual é o contato que ela está tendo com a família, o feedback de avanço que está tendo. Se os professores estão adaptando material ou não, porque o primeiro ano teve uma resistência muito grande, eu percebia isso, entendeu? O professor para não ter o trabalho de desenvolver uma tarefa diferenciada, adaptada, ele justificava: “ah, mas o aluno consegue acompanhar a turma”. Se o laudo está provando que ele não consegue, como que ele consegue? E aí eu fiz questão, e tenho conversado com a turma e aí eu tenho os cabeçalhos para atividades e testes adaptados, para colocar embaixo o amparo legal e faço questão de que essa professora cobre. Ela tem uma pasta com todos os arquivos das provas, inclusive o resultado do menino como foi com as provas. Então eu estou sempre em acompanhamento, eu os vejo na sala de aula, eu os vejo no corredor, converso. Quando eu vou na sala e percebo que tem um que está meio disperso, eu falo – olha esse aqui tem que sentar mais na frente- sem expor na verdade o que ele tem, mas eu sempre sinalizo quem é, chamo no canto para conversar, mas a princípio, que eu acho primordial, é o professor da Educação Especial estar fazendo o colaborativo na sala e o atendimento individualizado depois ali e garantindo o que é direito dele, o material adaptado. Eu enquanto gestora, eu cuido disso aí (Gestora da Escola Estadual).

É possível perceber o envolvimento e entendimento da gestora em relação à necessidade desse acompanhamento e suporte à equipe escolar, a fim de que tenham os recursos e apoio necessários para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência. Outro ponto que merece destaque é o seu entendimento do direito legal dos alunos com deficiência terem acesso a uma educação que atenda às suas especificidades para aprender. A gestora ainda apontou suas maiores dificuldades, no que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência visual. Segue abaixo o trecho da entrevista em que conversamos um pouco sobre essas dificuldades:

Gestora da Escola Estadual: Então, a nossa aluna que tem deficiência visual, eu sinto falta pra ela aqui da assistência. Como é uma aluna só, ela é acompanhada 10 horas. Dez horas para uma escola de 40. Ela fica muito tempo desassistida. Por mais que ela não tenha a cegueira cem por cento, ela ainda é deficiente física, então assim, uma pessoa leitora junto com ela o tempo todo, seria muito melhor.

Pesquisadora: Eu acho que a letra dela é fonte tamanho 20, não é?

Gestora da Escola Estadual: Ela é caprichosa, ela consegue se virar, mas ela é dependente de uma outra colega, quando a professora especializada não está. Hoje por exemplo, para fazer eleição de líderes na sala, ela tinha que escrever o nome para a coleguinha. Ela faz questão, ela escreve, tem lá as dificuldades dela, mas, por exemplo, a colega, ela pega uma folhinha menor, ela teve assim, que dimensionar o tamanho daquela folhinha e a colega foi soletrando as letras para ela, porque ela não conseguia enxergar nada no quadro ali. E aquela memória da escrita do nome, ela não tinha. Aí a colega foi ditando, quer dizer, se tinha um profissional junto com ela, não ocuparia um aluno com isso.

O relato da gestora deixa evidentes as dificuldades que os alunos com deficiência visual enfrentam para estudar. O primeiro ponto a observar é em relação ao acompanhamento da aluna com deficiência visual que, para uma carga horária semanal de 40 horas, é pouco, levando em consideração as especificidades para a sua aprendizagem, que dizem respeito à produção de material concreto para serem utilizados nas aulas, às avaliações, nas quais, mesmo com uma ampliação das letras, a aluna precisa de alguém que descreva as imagens, gráficos etc.

O segundo ponto diz respeito à formação dos professores regentes que, se possuísem alguma uma formação capaz de dar suporte para trabalhar com essa aluna, a demanda de horários dos professores especializados e dos ledores seria menor, ou seja, o próprio professor poderia produzir materiais e criar as condições necessárias para a aprendizagem dessa aluna.

Coadunando com Gramsci (2001), a formação de professores é de grande importância para que o ensino seja significativo para o aluno e para que o professor tenha propriedade do que está ensinando, pois sem formação, faltará no corpo docente e na escola a “corposidade material” para ensinar (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Mais uma vez, é possível perceber a falta de políticas públicas educacionais voltadas para os alunos com deficiência visual. Políticas que garantam formação para os professores e, talvez, um tempo maior de planejamento para que esses tivessem as condições necessárias para produzir materiais, elaborar avaliações e atividades que a aluna conseguisse desenvolver sozinha e que garantissem o acesso da aluna a equipamentos que permitam que ela consiga acompanhar as aulas. Mas, enquanto lutamos para que isso aconteça, como nos diz Costa (2012),

O anúncio ao processo de inclusão não vem se dando apenas pela implementação do sistema educacional, mas principalmente pelo apoio solidário que as famílias e os colegas de classe têm dispensado aos estudantes com deficiência visual (COSTA, 2012, p. 149).

O respeito e solidariedade por parte dos alunos para ajudar a colega com deficiência visual ficou visível durante toda a pesquisa: todas as vezes que a vi, estava cercada por amigos que, por muitas vezes, lembravam aos professores de descrever imagens e aproximá-las para que a aluna pudesse compreendê-las e a ajudavam, da maneira que podiam, para que ela pudesse acompanhar as aulas.

As dificuldades em relação à escolarização dos alunos com deficiência visual que observei nas escolas pesquisadas são confirmadas também nas pesquisas de Barros (2013) e Vieira (2018) que constataram que as condições de acessibilidade ao conhecimento, praticamente, são inexistentes para os alunos com deficiência visual nas escolas, devido à insuficiência de formação continuada para os docentes e à carência de materiais pedagógicos, equipamentos e tecnologia assistiva.

Concordo com Drago (2011) quando afirma que a escola precisa refletir sobre como oferecer um ensino de excelência e qualidade, garantindo o acesso aos bens culturais e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial ao elaborar e reelaborar o seu PPP. O PPP é um importante instrumen-

to de garantia do direito à educação, bem como de participação da comunidade na vida escolar. As duas escolas pesquisadas possuem esse documento e, sobre a sua construção, a gestora da escola estadual nos diz

Então, quando eu assumi a gestão já havia um Projeto Político-Pedagógico, o PPP, o que a gente faz de um ano pra outro, que esse ano nem foi feito ainda, porque já está em tempo integral, é a reformulação né, é, então a proposta não mudou muito, porque o nosso contexto social aqui, o nosso foco, a nossa filosofia mudou, mas a Educação Inclusiva, ela está ali como uma das obrigações nossa, a garantir, ofertar e garantir que seja feito com qualidade (Gestora da Escola Estadual).

O gestor escolar pode ser essa liderança capaz de organizar, motivar e até mesmo cobrar das entidades mantenedoras esses recursos. Daí a importância de uma Gestão Democrática, pois, de acordo com Paro (2012), para formar um intelectual no sentido gramsciano, é necessário não só a formação acadêmica, mas o envolvimento político do gestor com os diversos grupos que compõem a comunidade escolar. Podemos observar esse envolvimento na fala da gestora da escola municipal ao ser questionada sobre a sua concepção de gestão democrática:

São os segmentos né, tomando decisões para o melhor funcionamento e qualidade do ensino dessa instituição, então são os segmentos, pensando em qual o melhor caminho pra essa comunidade escolar, né, elaborando o seu Projeto Político-Pedagógico né, delimitando a legislação né, com base em outras legislações. Delimitando então as suas normas né, escolares, vendo quais são as suas prioridades, quando chega a verba federal, né, como quais são as prioridades que a escola tem pra que se possa, é, melhorar a qualidade do ensino né (Gestora da Escola Municipal).

A concepção de Gestão Democrática da gestora da escola estadual vai ao encontro dessa concepção quando afirma que

[...] dentro de gestão democrática, a transparência, a primeira coisa que precisa ter. Então a gente está sempre ouvindo todos e deixando claro assim, qual é a proposta da escola, o que se pretendia e providenciando. E tudo começa ali na Jornada Pedagógica, aonde a

gente define o calendário cultural, não é feito nada sozinho, tudo eu pergunto os professores. Se eles querem fazer, como querem fazer, qual o melhor dia, melhor horário, se é sábado, se é noite, pensando no público que a gente tem. Então chega recurso – olha, gente chegou tal valor pra isso, eu preciso que vocês pensem, pois vai ter reunião do Conselho e eu preciso levar para o Conselho - então, eu nunca deixo nada sem compartilhar com o outro o que está acontecendo no contexto da gestão, principalmente esse lado financeiro, que dá suporte para a gente adquirir as coisas pra poder trabalhar.

Entretanto, vale ressaltar que entendemos o conceito de Gestão Democrática de forma mais ampla, pois, além de garantir essa participação da comunidade escolar nas decisões da escola, requer uma mudança das próprias concepções que temos a respeito de democracia, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais. Vivemos por muito tempo em regimes autoritários que influenciaram muito na visão dos papéis da equipe escolar, principalmente do diretor escolar. Além disso, como nos dizem Givigi *et al.* (2018), mais importante que garantir essa participação na organização do ambiente escolar, é organizar essa participação.

O Conselho de Escola é um exemplo dessa participação organizada da comunidade escolar na escola estadual e na escola municipal pesquisadas. As duas escolas pesquisadas têm Conselho de Escola e, segundo as gestoras, são muito atuantes, o que podemos observar na fala da gestora da escola municipal:

Nesse Conselho a gente tem segmento de pais, o segmento de alunos, o segmento de comunidade né, o segmento do administrativo da escola, dos professores da escola e equipe gestora né. Os pais são bem participativos então nós temos dois que são os titulares né, como Conselho de Escola e dois suplentes. Normalmente, eles estão sempre presentes em reuniões de pais, que a gente faz, periódicas, né e a gente também faz reuniões periódicas com os pais geral, do geral da escola e também quando a gente, né, periodicamente a gente tem necessidade, principalmente os pais dos alunos da Educação Especial, de sempre os pais estarem presentes na escola, então são pais muito presentes né, desse público-alvo, que é da Educação Especial, eles são pais muito presentes e, normalmente, os seus filhos precisam ser acompanhadas,

eles às vezes são até mais do que os outros né, porque os filhos precisam vir para escola com a sua companhia né, não tem autonomia para vir muitas vezes sozinho, então essa presença do pai para trazer, para buscar, sempre isso é, amplia né os nossos, a nossa comunicação com essas famílias (Gestora da Escola Municipal).

Assim como Bordignon (2004), entendo que o Conselho de Escola é a tradução dos anseios e necessidades da comunidade escolar: é ele que garantirá um Planejamento Participativo das ações da escola, dando voz a todos os alunos e pensando em suas necessidades e possibilidades, a fim de que a escola chegue ao seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela sociedade a estes.

Entretanto, um ponto que vale ser ressaltado sobre essa participação é que, por meio da pesquisa, percebi que, frequentemente, essa participação dos pais dos alunos público-alvo da Educação Especial restringe-se a perguntar sobre o seu desempenho acadêmico ou mesmo por reivindicações individuais.

Uma maneira de organizar, formar e informar os pais dos alunos público-alvo da Educação Especial seria o Fórum de Famílias de alunos da Educação Especial que, conforme o relato de Sobrinho (2009), na cidade de Vitória - ES, constitui-se como um espaço de formação e diálogo.

A equipe escolar também deve estar envolvida no processo de democratização do conhecimento:

Pesquisadora: A equipe escolar tem contribuído com o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual? De que forma?

Gestora da Escola Municipal: Contribui sim, é claro que cada um tem a sua individualidade, pois somos sujeitos histórico-culturais, e principalmente no que diz respeito à receptividade. Já caminhamos muito, mas ainda precisamos avançar. O governo também precisa avançar, pois os professores ainda precisam de mais formações, pois a Educação Especial tem muitas especificidades, que ainda não conhecemos (Entrevista com a Gestora da Escola Municipal).

Através da fala da gestora, podemos perceber o quanto temos que caminhar em relação à Educação Especial. Mas é importante destacar a visão que ela tem sobre a diversidade dos sujeitos que compõem a equipe escolar e aponta alguns desafios, como, por exemplo, a própria receptividade por parte da equipe em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Outro ponto que podemos observar é a afirmação de que o próprio Estado precisa avançar principalmente no que diz respeito às políticas de formação a respeito da Educação Especial e necessita de um maior conhecimento e aprofundamento por parte de toda equipe escolar para que, assim, possa atender melhor os alunos público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, a resposta da gestora da escola estadual a essa pergunta apresenta uma perspectiva diferente em relação à participação da equipe escolar no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ela responde que a equipe tem colaborado

Na afetividade, principalmente, que eles se sintam acolhidos, porque por exemplo, o pessoal de secretaria, com aluno que temos com Síndrome de Down, ele entra em todos os espaços, se ele tiver a oportunidade e ver uma porta aberta, ele está entrando, então, ninguém enxota ele dali, abraça, beija, dá uma atenção, aí devagarinho vai mostrando pra ele, que ali não é o lugar dele. Então todos eles são assim, com muito carinho, muito cuidado, com todo mundo, do servente, até, todo mundo (Gestora da Escola Estadual).

Toda equipe escolar precisa estar envolvida no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, vale destacar que, para que esse envolvimento possa acontecer de maneira a colaborar nesse processo, é necessária uma formação mais consistente, a fim de desconstruir velhas concepções a respeito do processo de escolarização desses alunos.

O direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser garantido, mas para isso é preciso pensar em políticas públicas educacionais que garantam formação para as equipes escolares, equipamentos e adaptações arquitetônicas necessárias para o atendimento a esses alunos, professores especializados à disposição desse alunado, a fim de garantir o acesso aos meios culturais e tecnológicos necessários

que possam criar os caminhos alternativos para que esses alunos tenham acesso ao mesmo conhecimento que os demais.

Uma proposta de planejamento formativo em gestão escolar e deficiência visual

O presente capítulo apresenta-se como uma proposta de formação para equipes escolares acerca da Educação Especial, suas políticas, financiamento, sua relação com a Gestão democrática e suas implicações e especificidades de recursos a serem utilizados no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual.

A proposta faz-se necessária para que os responsáveis pela administração escolar, e até mesmo os professores, construam uma consciência crítica da realidade social, capaz de torná-los capacitados, constituindo assim uma administração escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social.

Para tanto, precisamos pensar em uma formação que seja capaz de levar a equipe escolar a fazer uma ligação entre a teoria e a prática, realizando leitura da realidade política e social em que a escola está inserida, a fim de levá-la a questionar esse contexto, que precisa ser transformado, por meio da sua ação. Intenta-se, assim, criar um movimento de resistência aos mecanismos que querem reduzir a escola apenas a uma instituição de formação de mais mão de obra para o sistema capitalista.

Dessa forma, a proposta tem como objetivo geral despertar na equipe escolar a consciência crítica em relação à atuação do Estado referente às políticas públicas destinadas à escolarização dos alunos com deficiência visual, criando condições para que eles possam atuar na transformação do espaço escolar, através de sua participação, acompanhamento, bem como da reivindicação de seus direitos junto aos governantes.

Para tanto, espera-se oferecer aos participantes um conhecimento sobre educação das pessoas com deficiência visual: discutir sobre metodologias, recursos e tecnologias disponíveis no mercado para a escolarização das pessoas com deficiência visual. Apresentar as atuais políticas públicas e programas destinados aos alunos com deficiência visual. Debater sobre a atual realidade do financiamento da Educação Especial. Discutir sobre a importância da gestão democrática para que a escola seja um espaço de emancipação humana para todos e aprofundar o estudo sobre o Projeto Político-Pedagógico e sua importância para a construção de uma escola para todos.

A proposta de planejamento formativo está dividida em seis encontros, com duração aproximada de duas horas cada, podendo ser adaptados de acordo com a dinâmica da escola. Para tanto, será necessário que uma pessoa fique responsável em ser o facilitador, a fim de que os encontros possam ser mais bem dinamizados. Ao final de cada encontro, estarão descritas algumas indagações, a fim de facilitar a avaliação de cada temática proposta, com base nos objetivos propostos inicialmente, que podem ser respondidas coletivamente ou registradas pelo facilitador.

1º ENCONTRO

Apresentação da proposta de Planejamento Formativo

Objetivo do encontro: Apresentar a proposta, identificar as expectativas dos participantes e estabelecer as prioridades do planejamento formativo.

Materiais:

Texto introdutório do presente capítulo.

Atividades:

1. Leitura da apresentação da proposta de Planejamento Formativo exposta na parte inicial do presente capítulo.
2. Formar duplas e pedir para que os participantes completem as seguintes frases:
 - Para mim, este planejamento formativo terá sucesso se...
 - Para que minhas expectativas se concretizem eu....
 - Espero dos facilitadores...
 - Espero dos meus colegas...
 - Estou disposto(a) a esforçar-me...
3. Em seguida, cada dupla elabora sua lista de expectativas, incluindo as de cada um de seus integrantes e estabelecendo as prioridades para a formação, apresentando sua lista coletivamente, o que faz com que se integrem as expectativas das diferentes duplas em uma única lista e se estabeleçam as prioridades. Esta lista deverá permanecer à vista de todos, para que as expectativas sejam revistas no decorrer da formação.

Avaliação: Foram expressas todas as expectativas de cada participante? Que procedimentos podem ser adotados para que tais prioridades se concretizem?

2º ENCONTRO

Gestão Escolar Democrática

Objetivo do encontro: Possibilitar a compreensão do conceito de gestão democrática, bem como, da sua aplicabilidade na prática escolar.

Materiais:

Artigo: PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdf-KMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 mar. 2022.

Atividades:

1. Formar duplas e dividir as seguintes temáticas abordadas pelo artigo, de acordo com o número de participantes: *Introdução do artigo; Administração como mediação; Direção e diretor; Situação contraditória do diretor escolar; Educação escolar: fins e meios; Administração escolar e o caráter específico do trabalho pedagógico; Direção escolar democrática.*
2. Realizar a leitura dos pontos divididos entre as duplas e pedir para que destaquem as partes que julgarem mais importantes para o debate no grupo.
3. Apresentação dos destaques realizados pelas duplas.
4. Debate e reflexão sobre as problemáticas apresentadas no artigo.

Avaliação: De uma forma geral, o grupo conseguiu compreender o conceito de gestão democrática? Os participantes conseguiram refletir sobre a aplicabilidade das temáticas apresentadas pelo artigo na prática escolar?

3º ENCONTRO

Gestão Democrática como prática para a emancipação humana dos estudantes público da Educação Especial

Objetivo do encontro: Refletir sobre a relação entre gestão democrática e a emancipação humana dos estudantes com deficiência visual.

Materiais:

Capítulo do E-book: LIVORE, P. T. M.; RIMOLO, A.D.S.; MELO, D. C. F. Gestão Democrática como prática para emancipação humana dos estudantes público da Educação Especial. In: GUIMARÃES, D. N.; MAGALHÃES, R. C. B; MELO, D. C. F. (Org.). **Práticas inclusivas na escola:** caminhos e experiências. 1 ed. Campos de Goytacazes: Encontografia Editora, 2022. E-book. Disponível em: <https://inclusui.org/2022/03/24/praticas-inclusivas-na-escola-caminhos-e-experiencias/> Acesso: 01 abr. 2022.

Atividades:

1. Dividir os participantes em 3 grupos, sendo que cada grupo ficará responsável pela leitura e exposição dos pontos mais relevantes das seguintes temáticas do capítulo: *Gestão Escolar e democracia; A organização dos sistemas de ensino como garantia de uma educação democrática; Gestão escolar e educação para emancipação.*
2. Leitura e destaque das partes mais relevantes do texto em grupo.
3. Apresentação dos destaques realizados pelas duplas.
4. Debate e reflexão sobre as problemáticas apresentadas no texto e pelas proposições apresentadas nas considerações finais do texto.

Avaliação: Os participantes conseguiram compreender a importância da Gestão Democrática para a Educação Especial?

4º ENCONTRO

Políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência visual

Objetivo do encontro: Conhecer as principais políticas públicas voltadas para a escolarização dos estudantes com deficiência visual.

Materiais:

Capítulo do E-book: LIVORE, P. T. M.; RIMOLO, A. D. S.; MELO, D. C. F. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e o direito à educação dos alunos com deficiência visual. In: RAYMUNDO, G. V. **Direitos humanos e políticas públicas:** desafios e perspectivas à formação e à inclusão. 1.ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-book. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/direitos-humanos-e-politicas-publicas-desafios-e-perspectivas-a-formacao-e-a-inclusao/>. Acesso: 01 abr. 2022.

Atividades:

1. Dividir os participantes em 3 grupos, sendo que cada grupo ficará responsável pela leitura de cada parte do capítulo e deverá atender às questões propostas:
 - **GRUPO 1:** EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO UM DIREITO – após a leitura o grupo deverá fazer o destaque das principais legislações e políticas públicas apresentadas pelo texto;
 - **GRUPO 2:** A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO – após a leitura o grupo deverá fazer o destaque do que os Planos de Educação falam sobre a escolarização dos estudantes com deficiência visual e as principais problemáticas apresentadas pelo texto;
 - **GRUPO 3:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – destacar as concepções sobre a escolarização dos alunos com deficiência visual de Vigotski apresentadas pelo texto e a importância da formação de professores para que esse processo aconteça.
2. Apresentação das respostas dos grupos acerca das temáticas propostas.

3. Debate e reflexão acerca da necessidade de formações para professores e de qual tipo de formação faz-se necessário hoje.

Avaliação: Os participantes conseguiram perceber a importância das políticas públicas educacionais para a escolarização dos alunos com deficiência visual.

5º ENCONTRO

Caminhos alternativos/recursos didáticos para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual

Objetivo do encontro: Conhecer os principais recursos e estratégias didáticas para a escolarização dos alunos com deficiência visual.

Materiais:

Caderno: SEESP/MEC. **Saberes e práticas de inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Atividades:

1. Dividir os participantes em 3 grupos, sendo que cada grupo ficará responsável pela leitura das partes da apostila propostas:
 - **GRUPO 1:** ADAPTAÇÃO DE RECURSOS ÓPTICOS ESPECÍFICOS – PÁGINAS 50-54.
 - **GRUPO 2:** O SISTEMA BRAILLE: PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA – PÁGINAS 62-69.
 - **GRUPO 3:** FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA A ESCRITA E LEITURA NO SISTEMA BRAILLE – PÁGINAS 70-78.
2. Leitura nos grupos e destaques dos pontos mais relevantes dos textos.
3. Socialização dos pontos destacados nos textos.

Avaliação: Os participantes identificaram a importância das propostas didáticas e equipamentos apresentados pelos textos para a escolarização dos alunos com deficiência visual?

6º ENCONTRO

Avaliação do Planejamento Formativo

Objetivo do encontro: Avaliar os encontros do Planejamento Formativo, bem como a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica.

Atividades:

1. Entregar para cada participante uma folha de papel e pedir para que completem as seguintes indagações:
 - Para mim, os encontros do Planejamento Formativo foram um sucesso, pois poderei aplicar na minha prática...
 - Para tanto, estou disposto(a) a assumir os seguintes desafios e compromissos: ...
 - Para consegui-lo, preciso do apoio e da colaboração de...
2. Socialização das avaliações.

Avaliação: Os participantes conseguiram perceber a importância dos conhecimentos construídos para a sua prática pedagógica?

Gestão escolar e educação para emancipação humana

A LDB, em seu art. 2º, diz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2008, p.265). Porém, quando avaliamos se essa finalidade tem sido garantida, percebemos que ela tem se reduzido apenas a tentativas, muitas vezes frustradas, de oferecer uma educação capaz de formar o aluno como sujeito de sua própria história. E quando nos referimos à educação que é ofertada ao público-alvo da Educação Especial, percebemos que a sua escolarização, muitas vezes, tem sido reduzida apenas à promoção de sua socialização com os demais alunos.

Segundo Paro (2015), todas as pessoas nascem com igual direito de acesso à herança cultural produzida historicamente pela humanidade. Sendo assim, a educação, que é o meio de formar seres humano-históricos, não pode limitar-se a conhecimentos e informações; no entanto “[...]precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente” (PARO, 2015, p. 48).

Porém, tal direito não vem sendo garantido pelos sistemas e políticas educacionais, estruturados, supostamente para esse fim. Temos visto, pela atual conjuntura do nosso país, que os meios de comunicação e as redes sociais têm exercido forte influência sobre a formação dos nossos jovens e esses, ao concluírem os estudos, não dominam as técnicas necessárias que possam ajudá-los a se constituírem como cidadãos.

Paro (2015, p. 50) aponta duas grandes ameaças que afetam o direito à educação na atualidade. São elas: “1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação.” A razão mercantil, cujo objetivo é privilegiar resultados econômicos, muitas vezes, menospreza os fins educativos, as boas práticas educativas e a promoção do conhecimento técnico-administrativo sobre educação, reduzindo tudo aos interesses do mercado.

Essa razão mercantil também está presente nas políticas educacionais de duas formas básicas. A primeira forma seria através das políticas públicas que defendem os interesses econômicos particulares, promovendo, assim, variadas formas de privatização da educação (PARO, 2015). Nesse caso, podemos citar o exemplo do favorecimento do Estado em firmar convênios com Instituições Especializadas, particulares ou filantrópicas, para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, em vez de investir na criação e manutenção de instituições públicas.

Historicamente, as instituições privadas de Educação Especial assumiram um lugar privilegiado no Estado brasileiro, ocupando lugares estratégicos, no que diz respeito à representação política, seja na sua influência direta ou indireta sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, constituindo-se assim como uma classe privilegiada nas relações de forças no âmbito do Estado (FRANÇA, 2018).

A outra forma como a razão mercantil é introduzida nas políticas públicas seria o paradigma empresarial capitalista, tanto no discurso, quanto na fala. Dessa forma, no campo educacional, essa tendência teria facilidade de ser disseminada, a contar com o amadorismo e a ignorância pedagógica dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais em nosso país. Esses, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre educação, apropriam-se de métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios (PARO, 2015).

Pesquisas sobre Políticas de Educação Especial no Espírito Santo (JESUS, 2007, 2008) revelam as fragilidades dos sistemas e profissionais que compõem os setores de Educação no Estado do Espírito Santo, apontando que uma das questões centrais se associa à formação desses profissionais, no que diz respeito às práticas pedagógicas e à gestão de sistemas.

Dessa forma, o que acaba orientando as políticas públicas educacionais, bem como as práticas pedagógicas das nossas escolas, sejam elas referentes

ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial ou não, é uma “espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na apropriação de novas formas de ensinar” (PARO, 2015, p. 54).

A qualidade da educação está intimamente ligada à capacidade da escola em formar cidadãos e observamos, de maneira geral, que as políticas públicas educacionais não têm tomado esse objetivo como prioridade ao elaborar seus programas, seja pelo fato de ter que atender aos apelos dos interesses do setor privado, ou até mesmo pela falta de conhecimento daqueles que estão à frente dos setores responsáveis pela educação. Dessa forma, a educação, com a perspectiva da emancipação humana, tem sido reduzida e “medida” através de ranques e índices adquiridos através das avaliações em larga escala. De acordo com Costa (2012),

Se de um lado, a escola é marcada pelo fracasso, pela marginalização daqueles que não conseguem responder aos ideais de homogeneidade, de normalidade, de outro, ressalta-se que, na Educação Inclusiva, busca-se um novo modelo de Educação que resgata a dignidade humana de todos, sejam eles deficientes ou não (COSTA, 2012, p.21).

Sendo assim, ao defendermos uma escola pública de qualidade, estamos nos referindo a uma educação por inteiro, que leve em consideração as dimensões individuais e sociais dos alunos e que os possibilite desfrutar dos bens culturais, como herança histórica que se renova continuamente.

A Gestão Democrática é muito importante para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois cada estudante é um ser histórico-cultural e, como tal, tem direito de ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e, para que esse direito, que está garantido pela legislação, seja respeitado, é necessária a adoção, por parte da escola, de práticas emancipatórias.

Tais práticas são possíveis a partir de uma transformação profunda nas relações humanas na instituição de ensino, começando pela construção de um espaço democrático, de participação e de exercício da cidadania. Para tanto, destacamos o papel do gestor escolar como articulador desse processo de abertura à comunidade escolar e aos discentes.

Os documentos das escolas pesquisadas nos apontam que a Gestão Democrática ainda tem um grande caminho a ser percorrido para a sua efetivação nas escolas. A começar pelo processo de eleição de diretor escolar, que ainda não é uma realidade das escolas estaduais do Espírito Santo e que é um fator importantíssimo de legitimação da liderança do gestor escolar junto à comunidade escolar. Esse reconhecimento por parte da comunidade escolar será determinante em seu processo de aproximação e participação na escola.

Vale destacar que, segundo as gestoras ouvidas, foi constatado que os pais dos alunos com deficiência são muito presentes na escola, entretanto, ressalto que essa participação precisa ser organizada de forma que os pais compreendam o seu papel no processo de aprendizagem dos filhos, bem como na construção de uma escola mais democrática e humanizadora. Acreditamos que o Fórum de Famílias de Alunos da Educação Especial seja um excelente espaço de formação e construção dessa identidade.

Além da construção de escolas democráticas, a construção dos sistemas próprios de ensino, por parte dos municípios, garante maior autonomia para a organização e elaboração de suas políticas públicas voltadas para Educação Especial, a fim de garantir que as diversidades e especificidades de cada rede de ensino sejam consideradas e, assim, tenham maiores resultados na vida dos estudantes público-alvo.

Outro fator preocupante foi o fato das correntes neoliberais estarem tão presentes nas concepções pedagógicas e filosóficas que norteiam o trabalho pedagógico; a concepção da escola de sua função na sociedade é, muitas vezes confundida como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Também os modelos de gestão escolar que têm sido incorporados pelas redes de ensino, inspirados no modelo de administração de empresas e pautados na obtenção de resultados e estatísticas merecem destaque em se tratando deste assunto.

No que diz respeito à formação dos gestores escolares, foi possível observar, segundo os dados dos questionários da Prova Brasil 2017, que a maioria dos diretores escolares das escolas públicas brasileiras possui formação inicial em Pedagogia; entretanto, vale destacar que as estruturas curriculares das licenciaturas em Pedagogia vêm tratando os assuntos que dizem respeito à Educação Especial de forma genérica, sem aprofundamento.

Foram encontrados problemas também na formação continuada, no que diz respeito à Educação Especial, de gestores escolares. A partir das entrevis-

tas com as gestoras escolares, foi possível observar que as formações sobre Educação Especial que as duas haviam participado não foram oferecidas pelas redes em que atuam, mas feitas em empresas e faculdades particulares, custeadas pelas próprias gestoras

Vale destacar que uma das principais dificuldades, que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência visual, apontadas pelas gestoras durante as entrevistas, foi justamente a formação de professores, que não tem sido suficiente para tornar esses profissionais capazes de atender às necessidades desses educandos no que diz respeito à ampliação de materiais, atendimento e produção de materiais concretos, que possam facilitar o processo de aprendizagem desses alunos.

Ao pesquisar as escolas, bem como as políticas públicas estaduais e do município de Colatina, não foi possível identificar um programa ou mesmo uma política pública, em vigência, que contemple a formação de professores ou mesmo gestores escolares, no que diz respeito à Educação Especial.

Entretanto, vale destacar a compreensão por parte das gestoras escolares do direito à educação dos alunos com deficiência visual, bem como da consciência de que precisamos avançar muito para garantir o seu acesso a uma educação com qualidade socialmente referenciada. Destacamos, ainda, o envolvimento dessas profissionais no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, bem como a sensibilidade aos problemas que enfrentam para terem acesso ao conhecimento.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais voltadas para os alunos com deficiência visual, destacamos os Planos de Educação que, embora apresentem muitas das estratégias voltadas para esses alunos como uma complementação das ações voltadas para comunidade surda, se colocadas em práticas, poderão fomentar a formação de professores, a utilização do sistema Braille, bem como a disponibilização de tecnologias que permitam maior acessibilidade dos alunos com deficiência visual.

Outro ponto que vale destaque é o Currículo Escolar, que é uma importante ferramenta de garantia do direito à educação e que, para isso, precisa atender às subjetividades e diversidade dos alunos, mas que garanta que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Para isso, é necessário pensar em técnicas, materiais e metodologias que possam garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Além de pensar em metodologias e materiais que promovam a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, é necessário que as escolas registrem essas técnicas, já que a escola constitui em um espaço de criação de metodologias e por meio dessas, realiza importantes trabalhos com esses alunos, mesmo sem ter, muitas vezes, acesso à formação e materiais. Percebo, no entanto, que, muitas vezes, tais atividades não são expostas/citadas nos documentos oficiais das escolas.

Diante dessas constatações de que ainda temos muito a avançar no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos gestores para a escolarização dos alunos com deficiência visual, é possível pensar nas seguintes proposições aos sistemas de ensino:

- Criar condições e garantir suporte humano e material para que os municípios, que ainda não se constituem como sistema de ensino possam constituir-se, a fim de terem autonomia na formulação de sua própria política de Educação Especial;
- Garantir eleições diretas para Diretor Escolar;
- Criar condições para que os Planos de Educação possam, de fato, ser colocados em prática;
- Criar uma política de formação continuada de professores que seja capaz de capacitá-los para atender os alunos com deficiência visual;
- Investir em formações para gestores escolares, que englobem conhecimento geral de Financiamento de Educação, bem como Políticas Públicas Educacionais e equipamentos e práticas pedagógicas a serem utilizados na escolarização dos alunos com deficiência visual;
- Promover formações que envolvam a comunidade escolar e, especialmente, os pais dos alunos público-alvo da Educação Especial a fim de organizá-los e conscientizá-los da importância de sua participação no processo de escolarização dos filhos e para a construção de uma escola democrática e humanizadora.

Referências

- AGUIAR, M. A. S. A. *et al.* **Gestão e Autonomia dos Sistemas e das Unidades Educacionais:** Caderno Temático 2. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. *In:* OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- ANDRADE, B.O. **Conselho de escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8571>. Acesso em: 03 out. 2022.
- BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual:** dificuldades, desafios e perspectivas. 2013. 440f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOCK, C. P. *et al.* Ciclo PDCA: Análise de sua Aplicação nos Segmentos de Metalurgia, Bebidas e Remanufatura de Toner. *In:* CIENTÍFICA, 10., 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.metodista.br/congressos-cientificos/index.php/CM2015/CISUSTCS/paper/view/7202>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Gestão escolar em perspectiva inclusiva:
participação e direitos das pessoas com deficiência visual

BORDIGNON, G. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual**: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial de São Paulo, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 01 nov. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros [...] a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012 Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11260-resolucao-027-27072012-escola-acessivel-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Linha de Base. INEP. Ano 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.
- CAETANO, A. M. *et al.* A formação inicial do professor no curso de Pedagogia e a perspectiva de Inclusão Escolar de alunos com deficiência. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de *et al.* **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 31-50.
- CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**: possibilidades e limitações. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.
- CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- CARVALHO, M. P. S. **Deficiência visual**: da política educacional à organização escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.
- COLATINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria da Luz Gotti**. Secretaria Municipal de Colatina: Colatina, 2017a. *Documento*.
- COLATINA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio**. Superintendência Regional de Educação de Colatina: Colatina, 2017b. *Documento*.

Gestão escolar em perspectiva inclusiva:
participação e direitos das pessoas com deficiência visual

- COSTA, V. B. **Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.
- COSTA, V. B. As marcas sociais da deficiência: os desafios da formação docente. In: BRITO, F. C.; COSTA, V. B. **A formação docente na escola inclusiva: olhares e perspectivas e diferentes abordagens**. Curitiba: CRV, 2018.
- CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DOURADO, L.F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- DOURADO, L. F. *et al.* **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DRAGO, R. **Projeto Político-Pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos-Completos/comunicacoesRelatos/0459.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº. 10.382, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. Vitória: DOE, 2015. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/10.382.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**. Área de Linguagens: Componentes curriculares – Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media /sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.
- FRANÇA, M. G. As despesas da Educação Especial no município de Vitória-ES. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos de Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 244-261.
- FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

- GIVIGI, R. C. N. *et al.* Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. In: ALMEIDA, M. L. de *et al.* **Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, 270 p.
- GODOY, E. R. S. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum:** um estudo comparado internacional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, A. O programa do L' Ordine Nuovo. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **Escritos políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Vol. 1.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo **Ecolar/MEC/INEP.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 01 maio 2018.
- JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 166–175.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p.139-159.
- LIEVORE, P. T. M.; RIMOLO, A. D. S.; MELO, D. C. F. Deficiência visual nos planos de educação: presenças e ausências. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos.** Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33. Acesso em: 04 jan. 2020.
- LIMA, C. V. L. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus:** uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

Gestão escolar em perspectiva inclusiva:
participação e direitos das pessoas com deficiência visual

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. L III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007.

NOYA, C. P. **Gestores educacionais para a educação inclusiva**: arranjos e tramas na contemporaneidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 25-42.

PRADO, L. S. **Sala de recursos**: um itinerário, diversos olhares. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RESENDE, C. A. *et al.* Formação Docente: professores, família e atores pedagógicos. In: BRITO, F. C.; COSTA, V. B. **A formação docente na escola inclusiva**: olhares e perspectivas e diferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018. p.47-55.

RODRIGUES, M. S. **Uma matriz inclusiva e uma gestão escolar**: sujeitos e escolas em produção. 2019. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.
- SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por Uma Outra Política Educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008.
- SEDU/CEE. **Resolução CEE nº 3.777, de 13 de maio de 2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/GrupodeArquivos/resolucao-cee-no-3-777-2014>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- SEDU. **Portaria nº 034-r, de 16 de fevereiro de 2018**. Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Vitória, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.
- SILVA, A. M. S. **Gestão escolar**: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a inter-setorialidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.
- SILVA, C. L. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- SILVA, F. R.; SILVA, S. M. As tecnologias na perspectiva da formação docente. In: BRITO, F. C.; COSTA, V. B. **A formação docente na escola inclusiva**: olhares e perspectivas e diferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018. p. 91-98.
- SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1º Ed. São Paulo, Paulinas, 2014.

Gestão escolar em perspectiva inclusiva:
participação e direitos das pessoas com deficiência visual

SILVA, L.R. Unesco: os quatro pilares da “Educação pós-moderna”. **Inter-Ação**: revista da Faculdade de Educação. UFG, 33 v, n. 2, p. 359-378, jul./dez. 2008

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, C. A. M. **Gestão participativa na inclusão de adultos deficientes visuais**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. 203 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOUZA, F. D. de. **Análise do Projeto Político-Pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Marília, São Paulo, 2009.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação**: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

VIEIRA, P. S. J. **Políticas e práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual**: o caso da Escola de Música de Brasília. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

ZANETTI, P. S. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2017.

Sobre os autores

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes. Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes. Atualmente, é professora dos anos iniciais do ensino fundamental e pedagoga da rede municipal de educação de Colatina-ES.

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes.

A escolarização dos estudantes com deficiência visual enfrenta hoje diversos desafios, como a garantia da construção dos caminhos alternativos/processos diferenciados, por meio de políticas públicas educacionais que garantam que o aluno com deficiência visual tenha acesso aos conteúdos construídos historicamente. Nesse contexto, o gestor escolar configura-se como uma liderança capaz de administrar os recursos existentes e de mobilizar a comunidade escolar a lutar pelo direito à educação dos estudantes com deficiência visual.

Os autores



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia