



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10694 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UTOPIAS DAS REDES REGULARES DE ENSINO

Maria de Fátima da Rosa - IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense_Campus Camboriú

Idorlene da Silva Hoepers - IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UTOPIAS DAS REDES REGULARES DE ENSINO

As atuais políticas para a Educação Especial com perspectivas inclusivas foram gestadas no país na década de 1990 no ritmo das mudanças econômicas e políticas, orientadas pelos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2013). Em decorrência das mudanças, a inclusão passou a ser uma prerrogativa e um imperativo adotado nas políticas educacionais brasileiras, de modo que a educação inclusiva se tornou um dos grandes desafios impostos aos sistemas regulares de ensino.

Neste momento, a educação inclusiva passou a ser concebida como uma ação política, social e pedagógica, onde o conceito de inclusão traz a diversidade como característica e reconhece o outro como sujeito histórico e social, rompendo com a “[...] trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e de permeância na escola [...]” (BRASIL, 2010, p. 7). Logo, a gestão escolar tem papel primordial neste processo.

Nesta direção, a Gestão Escolar e Educação Especial como campos de conhecimentos se interrelacionam nos contextos escolares pela problemática inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas salas de aula das redes regulares de ensino. Considerando todo o processo de exclusão e segregação que permeiam a história educacional das pessoas com deficiência, compreendemos que situações cotidianas se apresentam como desafios para os gestores escolares pelo íterim que representa a inclusão escolar. No entanto, problematizamos que quando professores assumem cargos de gestão na escola pública,

assumem o compromisso com a educação pública inclusiva de qualidade social (LIBÂNEO, 2013) para todas as crianças e adolescentes de suas unidades escolares. Contudo, este processo carece de conhecimentos que embasem suas ações, tanto administrativas quanto pedagógicas que vão ao encontro da gestão escolar democrática e conseqüentemente, inclusiva.

Situada a problemática maior, neste texto apresentamos recorte da pesquisa que vem sendo realizada em uma rede municipal de ensino catarinense ao problematizar a gestão e a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino. Neste texto, nosso objetivo é apresentar como os gestores escolares percebem as possibilidades de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência, após a formação continuada ofertada no âmbito desta pesquisa. Metodologicamente, descrevemos a pesquisa como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) com características da pesquisa participante (THIOLLENT, 2011). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante e pelo uso do questionário semiestruturado (SEVERINO, 2007) utilizado para fazer um diagnóstico das necessidades formativas dos gestores escolares. Participam deste estudo, 26 gestores escolares (diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) e orientador(a) pedagógico(a).

A partir da demanda levantada, organizamos uma formação continuada e, posteriormente, a última coleta de dados por meio do grupo focal (GATTI, 2005). As análises seguem a perspectiva descritiva, crítica e interpretativa (ROSENTHAL, 2014), em triangulação com a legislação e arcabouço teórico, primando pela máxima descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1995), do qual resultaram diversas categorias de análise. Neste texto, optamos por apresentar a categoria **Gestão e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes**.

Considerando que as escolas receptivas e responsivas (CARVALHO, 2003), ou seja, inclusivas, não dependem somente do trabalho de seus gestores e professores, mas que estes, podem contribuir imensamente nesse processo, no primeiro tópico de discussão do grupo focal, abordamos a responsabilidade da gestão escolar com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, a partir de várias legislações e como eles realizam ou contribuem com este processo, nas suas unidades escolares. Conforme os gestores escolares,

Nós sabemos que a inclusão está na lei, tivemos a formação e, foi muito válida. Eu entendo que temos que seguir as leis, mas vou falar da minha realidade. Ainda não temos acessibilidade, banheiro e rampa foram improvisados e mal feitos. O que adianta conhecer a lei, se no dia a dia, não conseguimos atender direito o aluno especial. Nós da gestão, fizemos o que podemos, a Secretaria tem que olhar mais para as escolas e fazer as reformas. (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I – DD).

A fala da gestora DD, vem ao encontro dos escritos de Carvalho (2003) ao discorrer que há muito no Brasil, os discursos se afinam em torno da busca por uma sociedade democrática, igualitária e calcada na liberdade, onde, os direitos “[...] sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão” (CARVALHO, 2003, p. 150). No entanto, segundo a autora, os discursos são bem construídos

e o que realmente falha, é a sua operacionalização. Ou seja, a concretização em efetivas ações de natureza prática que possibilitam, neste caso, a inclusão escolar, por meio das disponibilidades dos recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a aprendizagem escolar da criança e ou adolescente com deficiência.

A inclusão escolar é um processo complexo e não se resume a estar inserido no espaço escolar, mas, ter garantido seu direito a todas as possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, inferimos que quando a escola não contempla minimamente as questões de acessibilidade incorre também num processo de exclusão, pelo fato, de não atender as necessidades mais básicas da criança e adolescente com deficiência. Assim, descumpre o objetivo principal da Política Nacional de Educação Especial que é garantir para além do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares mediante a acessibilidade (BRASIL, 2010). Neste caso, falamos da falta da acessibilidade urbanística, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal (SASSAKI, 2006) que são barreiras ambientais que tolgem a autonomia destas pessoas e dificultam seu processo de inclusão educacional e social.

Embora, os tipos de acessibilidade, se constituam barreiras importantes para inclusão da pessoa com deficiência na sociedade de modo geral, na escola, a barreira atitudinal é a mais impeditiva deste processo, conforme reflete a fala da gestora mencionada. Observamos que no cotidiano, ainda permanece a visão comum sobre a inclusão escolar, condicionada ao cumprimento da Legislação. A inclusão não é concebida como uma política social e um direito de toda criança e adolescente a educação de qualidade. As omissões e transferências de responsabilidades assim, como justificativas estão presentes e reforçam o direito como apenas de acesso.

Nesta direção, Nuernberg (2020) esclarece que muito das dificuldades em efetivar a educação inclusiva, está na resistência dos educadores, na perpetuação de dispositivos segregacionistas influenciados por ideias arcaicas de deficiência e educação especial calcadas no modelo médico da deficiência em detrimento da compreensão da deficiência como modelo social. Esta perspectiva conceitua a deficiência como resultado da organização da sociedade e das relações das pessoas com esta (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). Esta premissa também é validada na fala da gestora Dd ao discorrer que,

Nossas escolas não têm condições de ter esses alunos especiais mais graves. Eu tenho uma criança especial grave, enquanto gestora, acolho, converso com a família e os professores, mas, o que aprende um anjo desse? Eu sei que hoje nem podemos falar em APAE para a família, mas eu penso que lá iriam cuidar melhor dele. Nós tínhamos a fulana, e com seis anos já ficou só na APAE. (Diretora de uma unidade de Educação Infantil- D Dd).

Para compreender a fala da gestora, recorreremos novamente a Nuernberg (2020, p. 47) ao ponderar que a segregação e a institucionalização das pessoas com deficiência se perpetuam ainda hoje. Embora mobilizados por novos ideários, não está dissociado do “[...] projeto civilizatório da modernidade, de seu caráter normativo e de seus dispositivos institucionais, que resultaram nas práticas voltadas a curar, corrigir ou cuidar de pessoas com

deficiências [...]” corroborando para a exclusão destas crianças da escola comum e, fortalecendo o sistema paralelo de ensino.

Como podemos observar, mesmo após a formação continuada, a criança ou adolescente com deficiência ainda é olhada com sentimentos de “*dó, chamada de coitadinho(a), anjo*”. Estes adjetivos pejorativos inferem à pessoa com deficiência, uma condição que, segundo Rodrigues (2006, p. 304) provoca a invisibilidade, não como “[...] um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola lhe outorgava [...]” e que vai ao encontro do movimento conhecido como Integração que ainda transita nas escolas, transvestido de Inclusão.

Ou seja, quando as escolas recebem crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas e que se fazem perceber naquele ambiente, professores e gestores se desestabilizam. Suas práticas pedagógicas sutilmente ou explicitamente excluem esta criança ou adolescente das possibilidades de apropriação do conhecimento, fato que configura uma inclusão excludente. Nas ações cotidianas da escola, a exclusão, a segregação ou falsa inclusão, ainda se manifesta na forma de assistencialismo e caridade.

Deste modo também estão presentes os estigmas que carregam as pessoas com deficiência e se estendem aos profissionais que atuam neste campo de conhecimento. Esse fato foi observado nas respostas dos questionários, nas falas do grupo focal assim, como em nossa empiria, que por diversas ocasiões constatou que crianças e adolescentes com deficiência são chamados de “*especial, deficiente, Down, cadeirante*”. Ou seja, para mudar a cultura que está posta, haverá necessidade de constante formação continuada na perspectiva teórica do Modelo Social da Deficiência.

No entanto, observamos no uso dos termos mencionados e nestes comportamentos, uma necessidade de classificar os alunos e a imposição de uma hierarquia estabelecida por comparações (MANTOAN, 2020) calcada na visão da criança e adolescente com deficiência, como um aluno passivo, definido por seus *déficits* físicos, sensoriais ou intelectuais. Essa prática capacitista vai de encontro aos “[...] estudos sobre a deficiência na educação que os considera, como a todos, como pessoas em constante transformação permeáveis a mediação social e, portanto [...] sempre capazes de aprender” (NUERNBERG, 2020, p. 53).

Portanto, nossa empiria evidencia, que a perspectiva biomédica da deficiência prevalece e é a norteadora das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de modo geral, nas unidades escolares. Em consequência, vemos poucas possibilidades de a gestão escolar contribuir para a cultura de escola inclusiva, quando crianças e adolescentes são invisibilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo na maioria das vezes, apenas a atenção do profissional de Educação Especial, conforme a fala a seguir.

Sei que nós gestores temos somos responsáveis por todos os alunos, mas os especiais precisam de mais ajuda e os professores que trabalham com eles é que estudaram para isso. Enquanto gestora, eu apoio, acompanho, mas temos muitas coisas que precisamos dar conta na gestão e sinceramente entendo pouco sobre a Educação

Especial. Eu peguei umas massinhas, bolinha de tênis, e mais materiais e dei para a professora trabalhar assim, já faz umas fisioterapias. Já que aluna está ali, tem que se ocupar com alguma coisa. A gente sabe que aprender, mesmo, não irão. (Diretora unidade de Educação Infantil Aa).

Esta prática é recorrente nas unidades escolares, principalmente com crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas. Segundo Böck; Gesser e Nuernberg (2020) se faz necessário ajustes, adequações e ressignificações nas práticas docentes de modo a atenderem as demandas e os desafios que se apresentam nos contextos educacionais. A escola trabalha com práticas normocêntricas pautadas na lógica de que todos utilizam das mesmas capacidades e aprendem na mesma medida o modo de acessar o currículo. Assim, essa forma de generalização, incorre em processos de exclusão, pois invisibiliza as especificidades inerentes ao ser humano e desconsidera outras formas de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Corroborando com os autores, Mantoan (2020) assevera que estamos legitimando práticas excludentes que contribuem para que o ensino se mantenha coeso a ideias, projetos e programas que não beneficiam os estudantes em geral e, principalmente, os considerados diferentes do modelo. Ou seja, os que fogem do padrão de normalidade, uma vez que “A produção da norma é uma constante na sociedade” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020).

Como vemos, o enfoque pedagógico, se dá pelo viés curativo ou corretivo (NUERNBERG, 2020). Estas práticas, também podem ser caracterizadas como capacitismo, pelo fato que a supremacia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos e raciocínios rápidos e eficientes são vistos como condição indispensável para o reconhecimento e participação plena na vida social e cultural (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020). Deste modo, o capacitismo se incorporou em nosso contexto cultural e “[...] as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e se comportar conforme as exigências sociais normativas” (NUERNBERG, 2020, p. 51). Nesta perspectiva, a diversidade é entendida como uma diferença que faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes.

Por conseguinte, buscamos apoio nos escritos de Böck; Gesser e Nuernberg (2020) que discorrem que as sociedades são mutáveis e se reconfiguram, conforme o contexto sociocultural e as relações estabelecidas em cada período histórico. Neste sentido, inferimos que a formação continuada ofertada se apresentou como possibilidade de reconfigurar e ressignificar os saberes dos gestores escolares frente ao processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência ao ampliar seus conhecimentos e, apresentar para eles, o modelo social da deficiência.

Após o longo caminho de pesquisa constatamos que os gestores escolares pesquisados(as) participantes deste estudo desconhecem as legislações educacionais, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, por isso, não se percebem como responsáveis pelo processo de inclusão

das crianças e adolescentes com deficiência das suas unidades escolares. Transferem a responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação ou, diretamente, para os profissionais da Educação Especial que ali atuam, incorrendo na tão discutida inclusão excludente.

É notório e até comum os discursos de que a escola não está preparada para receber o público alvo da educação Especial e asseveram que a teoria é distanciada da prática cotidiana. Entendemos que essas concepções servem para justificar incoerências nas suas ações. É fato, que sempre esperam por iniciativas externas para que mudanças aconteçam esquecendo-se que, como gestores, são articuladores deste processo.

Também precisamos avançar no entendimento de que a educação é um direito intrasferível e inalienável, para todos(as). Neste sentido, é necessário compreender o processo de inclusão a partir do modelo social da deficiência em detrimento do que prevalece hoje, onde inclusão escolar é respaldada pelo modelo médico da deficiência. Destacamos, a importância que os gestores escolares atribuem ao diagnóstico da criança e adolescente e, como partir dele, são pensadas as (im)possibilidades de aprendizagem que terá esta criança ou adolescente.

Embora a gestão tenha sido afirmada por todos os pesquisados(as) participantes como democráticas, inferimos que a forma como são conduzidos aos cargos, contribui para que a inclusão se torne casos isolados, na realidade pesquisada. Com efeito, mesmo após a formação, a Educação Especial continua invisibilizada, olhada como uma modalidade subalterna, com crianças e adolescentes chamados de “*especiais, coitadinhos*” e os profissionais vistos como aqueles(as) que tem o “dom” para trabalhar com este alunado. Os professores do AEE, por exemplo, não são reconhecidos como profissionais da área de conhecimento Educação Especial.

Certamente, vemos como positiva a formação continuada, haja vista, que neste período de tempo, promovemos discussões, questionamentos, debates e reflexões sobre a importância das políticas e legislações educacionais voltadas para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino campo da pesquisa, anunciando possibilidades de trilhar outros caminhos viabilizados pelas políticas e legislações públicas atuais. No entanto, para mudar a cultura estabelecida, há um longo caminho a percorrer. A cultura de uma escola inclusiva precisa ser construída e, certamente, o processo contínuo de formação para todos(as) os profissionais da educação faz parte da possibilidade de mudança socialmente almejada.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Inclusão. Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer.; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano. Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wva, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Escola Boa é escola para todos In: MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e Inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 77-90.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. A Inclusão Escolar e Mudanças no Papel dos Profissionais da Escola: o papel dos gestores na inclusão escolar. In: **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 31-43.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. In: Machado, Rosângela, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.
- PLETSCH, Marcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento - Diálogos em educação. v29, 2020. p. 57-70.
- RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 300-318.
- ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014.
- SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Gestão e Inclusão. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria T. E. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.