

GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

*Vivian Cristina Alves de Carvalho**, *Ane Patrícia de Mira***
*Guilherme Mendes Tomaz dos Santos****

RESUMO

O artigo trata dos desafios da gestão escolar inclusiva e engajada em um projeto educativo humanizador. O objetivo é analisar os desafios da gestão escolar efetiva no âmbito da unidade escolar. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão de literatura e análise documental. A análise dos dados foi realizada segundo Bardin (2016). Os resultados mostram que a exclusão dos indivíduos considerados diferentes do padrão normalizador é um fato histórico e social que, embora venha apresentando avanços evidenciados na evolução dos documentos legais nacionais e internacionais, na prática ainda não atingiu os objetivos e metas propostos em tais marcos regulatórios. Apontamos o papel da gestão como ponto de partida para as ações dentro das escolas, o que a torna essencial para a efetivação do projeto educativo inclusivo e humanizador. Desse modo, consideramos que há necessidade de continuidade do estudo e abertura para o debate sobre o tema, a fim de, futuramente, propor soluções cabíveis para esse distanciamento.

Palavras-chave: Gestão escolar inclusiva. Inclusão escolar. Educação humanizadora.

INCLUSIVE SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR A HUMANIZING EDUCATION

ABSTRACT

The article approaches the challenges of an inclusive school management, engaged in a humanizing educational project. It aims to analyze the challenges of an

* Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Inglês e Redação na Educação Básica. Cursando especialização em Gestão Educacional no Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). ORCID: 0000-0003-2348-9331. Correio eletrônico: vivian.cac@gmail.com

** Mestra em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora de Espanhol e Português na Educação Básica. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (UGF). ORCID: 0000-0002-8175-8213. Correio eletrônico: ane.mira23@gmail.com

*** Doutorando em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professor dos cursos de licenciatura da Universidade La Salle (UNILASALLE). ORCID: 0000-0001-9086-669X. Correio eletrônico: guilherme.santos@unilasalle.edu.br

effective management in the school context. The methodology selected was one qualitative research, literature review and documental analysis. The data were analyzed according to Bardin (2016). The results show that exclusion of individuals considered different from the normalizing pattern is a historical and social fact that still exists, in spite of the advances evidenced by the evolution of national and international legal documents. We point out the school management's role as a starting point for all actions in school communities, which makes it essential for the effectiveness of a humanizing and inclusive educational project. Therefore, we consider it necessary to continue the studies and the debate concerning this subject so that, in the future, we can propose solutions for the detachment.

Keywords: *Inclusive school management. School inclusion. Humanizing education.*

GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN HUMANIZADORA

RESUMEN

El artículo discurre sobre los desafíos de la gestión escolar inclusiva y comprometida con un proyecto educativo humanizador. El objetivo es hacer un análisis de los desafíos de la gestión escolar efectiva en el ámbito de la unidad escolar. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa, de revisión de literatura y análisis documental. El análisis de los datos fue realizado según Bardin (2016). Los resultados muestran que la exclusión de los individuos considerados diferentes del estándar normalizador es un hecho histórico y social que, aunque haya presentado avances, evidenciados en la evolución de los documentos legales nacionales e internacionales, de hecho todavía no ha alcanzado los objetivos y metas propuestas en tales marcos reguladores. Apuntamos el papel de la gestión como punto de partida para las acciones dentro de las escuelas, lo que la hace esencial para la efectucción del proyecto educativo inclusivo y humanizador. Por todo ello, consideramos que hay la necesidad de continuidad del estudio y apertura al debate sobre el tema, con la finalidad de, futuramente, proponer soluciones para ese alejamiento.

Palabras clave: *Gestión escolar inclusiva. Inclusión escolar. Educación humanizadora.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiências nas instituições educativas no contexto brasileiro, principalmente após a lei da inclusão (BRASIL, 2015), tem gerado inúmeras discussões. Entretanto, diante da necessidade, cada vez mais intensa, de se compreender os meandros da inclusão no Brasil e como ela pode ser efetivada com qualidade, observamos o papel da gestão escolar nesse processo. Para isso, analisamos alguns dos documentos atinentes às políticas públicas de inclusão nos

âmbitos internacional e nacional, além de autores que tratam do tema da inclusão e da gestão escolar, incluindo estudos recentes em dissertações de mestrado e teses de doutorado no intuito de verificar o andamento da discussão no cenário da pós-graduação *stricto sensu*.

Partindo de tais pressupostos, este estudo teve por base a revisão de literatura, com análise de documentos atinentes às políticas públicas de inclusão, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Também consideramos autores que estudam os processos de inclusão e os que analisam a gestão escolar no Brasil.

A discussão inicia-se com um apanhado histórico sobre a exclusão das pessoas consideradas diferentes do padrão dito normal em diferentes épocas, bem como acerca da inclusão no sistema escolar, além da análise dos dispositivos legais. Para isso, observamos os textos na dimensão internacional, Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009), Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990) e Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), com menção à Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). Quanto à legislação brasileira: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Lei de Inclusão (BRASIL, 2015). As considerações a respeito da gestão escolar democrática, preconizada na legislação brasileira de educação, foram realizadas com base nos textos de Lück (2009, 2015), Paro (2016a, 2016b) e Libâneo (2015). Além disso, observa-se a abordagem humanista da educação como base para a análise dos textos, observada a partir dos estudos de Mira e Fossatti (2017).

A partir disso, os resultados apontaram as dificuldades para que a gestão escolar inclusiva, engajada em um projeto educativo humanizador, possa ser efetivada. No entanto, alguns aspectos direcionam a gestão escolar a possíveis caminhos para a inclusão. Dessa forma, consideramos que o estudo necessite ter continuidade, inclusive para que haja maior abertura ao diálogo sobre o tema, a fim de propor soluções para os distanciamentos entre teoria e prática em inclusão escolar.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados em documentos que tratam dos direitos humanos e direito à educação, inclusive de pessoas com deficiência, e que são referência no que diz respeito aos compromissos assumidos por várias nações: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009), Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) e Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). Também observamos o reflexo desses compromissos na legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). A partir disso, confrontamos os documentos citados com autores que se debruçaram sobre o tema da gestão escolar democrática.

A interpretação dos dados coletados foi realizada segundo o que Minayo, Deslandes e Gomes (2016) denominam de método de interpretação de sentido, pois vai além da análise dos dados. Minayo, Deslandes e Gomes (2016) avançam no que se refere à ideia de inferência de Bardin (2016). Na interpretação de sentido, há o diálogo entre a hermenêutica de Habermas e a dialética de Hegel (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

A busca pelos documentos atinentes ao tema em questão - inclusão da pessoa com deficiência e gestão escolar - seguiu o procedimento ao qual Bardin (2016) chama de pré-análise e antecede as etapas da “[...] exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.” (BARDIN, 2016, p. 95). A primeira é descrita pela autora, também denominada por Gil (2008), de “leitura flutuante”, quando o pesquisador seleciona e separa os documentos para análise e formula hipóteses. Neste caso, selecionamos os documentos já mencionado acerca da temática em tela.

A fase de exploração é a mais demorada, uma vez que é necessário analisar, codificar e classificar o material. Desta fase, é que destacamos os referidos documentos. Por conseguinte, para a segunda fase realizamos o processo de categorização, no qual se seguiu a técnica de análise segundo Bardin (2016) e se referiu aos âmbitos selecionados para análise - aspectos históricos, legais, administrativos e pedagógicos. Assim sendo, estes âmbitos foram os descritores para a análise no processo da pesquisa.

Deste modo, a terceira fase do procedimento analítico - o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação - consistiu na leitura na íntegra dos referidos documentos, constituindo, assim, as categorias emergentes. Neste ínterim, a partir dos aspectos analisados, emergiram três categorias analítico-discursivas, a saber: a) *a histórica exclusão do diferente*; b) *os aportes legais para a inclusão escolar* e c) *a gestão escolar democrática e inclusiva*.

Quanto aos aspectos históricos, apresentamos um breve apanhado da maneira como as pessoas com deficiência eram tratadas nos distintos períodos histórico-sociais da humanidade - da Antiguidade Clássica, passando pela Era Cristã, Idade Média, Renascimento e dando um salto até a contemporaneidade -, nos quais encontramos nosso objeto de estudo. As fontes de investigação nessa categoria são os textos de Barreto e Rockenback (2014), Garcia (2010) e Silva (1987).

As questões legais nos surgem em dois diferentes âmbitos: primeiramente, lançamos nosso olhar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009), documento que embasa toda discussão sobre a inclusão e, a partir do qual, surgem os compromissos firmados conforme a Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), a Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). Todos esses documentos aprofundam a necessidade de uma educação de qualidade para todos e reafirmam seu compromisso para alcançá-la por meio de metas globais, a fim de que os países integrantes possam guiar-se para atingi-las com efetividade. A seguir, em âmbito nacional, tratamos de estudar os ecos dos compromissos internacionais na legislação brasileira. Tais análises buscaram identificar aspectos que resultaram nas ações

e/ou na ausência destas perante tais desafios impostos por tais declarações, dentre eles, e sendo o cerne da pesquisa, o aspecto administrativo – tendo a gestão escolar democrática como foco analítico-discursivo.

Neste sentido, o aspecto administrativo é apresentado a partir da perspectiva da gestão escolar democrática. Entendemos tal perspectiva a partir da efetiva participação dos diferentes agentes educativos – gestores, professores, alunos, técnico-administrativos, família e demais membros pertencentes à comunidade escolar. Assim sendo, essa discussão sobre tal modelo de gestão se faz fundamental para pensarmos um projeto de educação inclusiva, por razões que serão explicitadas ao longo do nosso estudo.

O olhar pedagógico busca demonstrar que a evolução da nossa sociedade e do nosso sistema escolar no que tange à inclusão das pessoas com deficiência ainda não atingiu um nível satisfatório. A abordagem humanista da educação, estudada e defendida por Mira e Fossatti (2017), em conjunto com as ações de uma gestão democrática atenta às discussões e aos compromissos firmados internacionalmente em prol de uma educação de qualidade sem exclusões, é apontada aqui como um possível caminho.

Portanto, a pesquisa desenvolvida neste estudo coleta dados a partir de leituras de diferentes tipos de textos, sob diferentes perspectivas, no intuito de buscar caminhos para uma educação inclusiva humanizadora. Deste modo, na sequência, apresentamos a análise dos resultados emergentes desta investigação.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados e a discussão dos dados constituem parte essencial da pesquisa científica (GIL, 2012). Por conseguinte, nesta seção, apresentam-se os resultados emergentes e as reflexões acerca dos achados da pesquisa. Para tanto, apresentamos as três categorias analítico-discursivas, a saber: 1) a histórica exclusão do diferente; 2) os aportes legais para a inclusão escolar e 3) a gestão escolar democrática e inclusiva.

3.1 A histórica exclusão do diferente

A Educação, desde as suas primeiras manifestações formais, esteve ligada a questões sociais e, conseqüentemente, políticas. Ainda não existia a instituição que hoje conhecemos como Escola; as atividades educativas se davam, principalmente, nos templos ou nas próprias residências. Desde a Antiguidade, a Educação tem apresentado um caráter segregador, privilegiando a nobreza e as classes mais altas. Ou seja, a exclusão social constitui um problema que afeta diretamente a Educação desde os primórdios da civilização ocidental. Barreto e Rockenback (2014) salientam que, nas sociedades orientais europeias da Idade Antiga, a desigualdade oriunda da estratificação social chegou à Educação de forma mais contundente e generalizada, iniciando-se então o dualismo escolar, que destinava um tipo de ensino para o povo e outro para os nobres.

Nesse momento, a apropriação da escrita tornou-se um diferencial entre as classes, separando ainda mais o povo da alta nobreza. Os nobres dominavam plenamente a leitura, já os pobres não concretizavam de fato esse domínio pleno. O

poder, geralmente, era exercido por nobres que se apropriavam direta ou indiretamente das vantagens propiciadas pelo domínio da escrita e, por conseguinte, pela leitura das diversas informações registradas, enquanto a grande massa permanecia excluída da educação formal, restrita à educação familiar informal e de base oral (BARRETO; ROCKENBAK, 2014).

Até o momento, observamos a exclusão social considerando fatores econômicos e de classe. No que concerne às pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, a questão é mais grave. Durante o processo histórico e evolutivo da humanidade, distintos acontecimentos ocorreram com pessoas com deficiência a partir da concepção cultural de cada civilização. Relatos históricos de pensadores como Sêneca e Plutarco, por exemplo, revelam que, na Roma Antiga, por exemplo, crianças nascidas com algum tipo de deficiência - seja em famílias nobres, seja em famílias pobres - eram sacrificadas com autorização do Estado. Em Esparta, por sua vez, bebês nascidos com deficiência ou adultos que adquirissem alguma deficiência ao longo da vida eram lançados ao mar ou em precipícios. Em Atenas, por influência de Aristóteles, essas pessoas eram amparadas e protegidas pela sociedade, ou seja, tinham preservado o direito à vida. O direito à Educação, no entanto, não lhes era concedido. Silva (1987, p. 21) afirma que “[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade.”

No entanto, a invisibilidade social das pessoas que apresentavam qualquer um desses problemas perdurou por séculos na história da humanidade. Ao longo da Era Cristã, da Idade Média e do período do Renascimento, entre os séculos XV e XVII, a situação dos indivíduos com deficiência evoluiu, acompanhando questões religiosas, científicas e médicas. Proliferaram-se pelo mundo instituições de atendimento específico para pessoas com deficiência. Ao longo dos séculos XIX e XX, o contingente de pessoas que necessitavam de atendimento especial aumentou significativamente devido a sequelas de guerras. Os avanços tecnológicos e científicos possibilitaram um novo olhar sobre esses sujeitos, com o desenvolvimento de programas de reabilitação específicos. O século XX trouxe o tema da inclusão para um patamar de humanização que tende - espera-se - a ganhar ainda mais força nos dias atuais, como nos confirma Garcia (2010).

O que podemos observar ao longo de mais de dois mil anos é que as sociedades tiveram dificuldade para gerir a existência de pessoas que apresentassem características diferentes das consideradas, ou convencionadas, como “normais”. O tratamento legado a elas, durante séculos, restringiu-se ao âmbito médico, enquanto possibilidade ou impossibilidade de reabilitação clínica. A inclusão social e a possibilidade de exercício da cidadania, gozando todos os direitos e deveres garantidos a qualquer ser humano, foram ignoradas, o que, necessariamente, envolve o direito à Educação.

3.2 Aportes legais para a inclusão escolar

A Constituição Federal brasileira (CF) de 1824 garantia educação gratuita para todos os cidadãos e previa a criação de colégios e universidades. Porém, a garantia do exercício da cidadania não se estendia a todos. Escravos e filhos de escravos,

por exemplo, não eram considerados cidadãos. Somente mais de um século depois, a CF de 1934 declarou, em seu art. 140, que “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.” (BRASIL, 1934, p. 39). No entanto, o direito das pessoas com necessidades especiais à educação só se tornou foco de debates em nível mundial na segunda metade do século XX, sob influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após a Segunda Guerra Mundial.

Podemos destacar alguns aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009) que embasaram o debate que levou ao desenvolvimento dos processos de inclusão, tais como direito ao acesso universal à educação, equidade nos processos educativos, redução da disparidade dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outros. No que se refere ao acesso universal, destaca-se a garantia de direitos a todo ser humano, sem distinção de qualquer espécie, inclusive por condições de qualquer natureza, entendidas aqui como necessidades especiais, inclusive. No art. XXVI, explicita-se o direito à instrução gratuita nos graus elementares (Educação Básica) e o acesso, pelo mérito, ao Ensino Superior. Outrossim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 15, grifo nosso) declara, no art. XXVIII, que “*Todo ser humano* tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.” Na garantia de educação básica gratuita a todo ser humano, subentende-se a inclusão de todos, independentemente de suas deficiências, sejam elas quais forem, ou altas habilidades e superdotação – tema emergente na área da educação.

Dessa forma, destacamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), tendo em vista sua influência sobre as posteriores tomadas de decisões relativas à inclusão escolar. É a partir da DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009) que outros documentos atinentes à educação no âmbito internacional foram organizados com ampla participação e anuência de chefes de Estado e grupos de interesse no cenário educativo. Esses textos, de ampla abrangência, têm intensificado o debate a respeito da inclusão de pessoas com deficiências e influenciado a elaboração de políticas públicas e leis, no Brasil, a respeito desta temática, mesmo que de forma tímida, ou seja, entendemos a importância de ações governamentais mais enérgicas para a efetivação de tais dispositivos legais na práxis educativa nas instituições educacionais.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT) apontou para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Tal momento ocorreu em 1990 e foi promovido pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O texto final, que contou com a participação de diversos países signatários da ONU, entre eles o Brasil, afirma, em seu art. 1.º, que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 2). Além disso, há a defesa de que a Educação

Básica alcance todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-lhes uma educação sem preconceitos e estereótipos, em consonância com a DUDH (ONU, 1948). A Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 5, grifo nosso) se refere à inclusão como de responsabilidade do Estado, quando menciona que “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como *parte integrante do sistema educativo*.” Essas medidas podem ser interpretadas a partir da elaboração de leis, políticas públicas e estruturação do sistema educativo para atender a demanda dos alunos com deficiência.

Mesmo que de forma breve, a menção à garantia de acesso à educação a todas as pessoas com deficiências, feita na Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), evidenciou a necessidade de garantir os direitos das pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, inclusive no sistema educativo. Pouco tempo depois, em 1994, a Declaração de Salamanca, proclamada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, ampliou e aprofundou o debate sobre a inclusão, propondo uma estrutura de ação em Educação Especial como nunca antes se havia discutido. Pela primeira vez, falava-se claramente em “equalização de oportunidades”. Além disso, abriu-se o escopo de investigação a partir do termo “escolas inclusivas” e seus princípios, como expostos no ex-certo a seguir:

[...] 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 5).

Desde então, a educação inclusiva vem se tornando cada vez mais um assunto de fundamental relevância para o desenvolvimento de toda a humanidade. Há, ainda, diversos outros documentos, convenções, declarações que afirmam e reafirmam os processos necessários para o desenvolvimento de uma educação, de fato, inclusiva, como a Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). Muitos avanços se deram nesse sentido em nível mundial. Porém, como observa Veiga (2014), embora a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) tenha impulsionado o movimento pela educação inclusiva, algumas leis brasileiras já mencionavam a inclusão, como a CF de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. No art. 205 da CF de 1988, decreta-se o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123).

Podemos observar, também, no art. 206 da CF (BRASIL, 1988, p. 35), nos princípios que embasam o ensino, a garantia da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Já no art. 208, como um dos deveres do Estado, está exposto o do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 123). Após a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), a menção à inclusão no sistema de educação brasileira tem sido realizada mediante importantes leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e o Plano Nacional de Educação, de 2014, com metas a serem alcançadas até 2024. Veiga (2014, p. 21) aponta que a LDBEN (BRASIL, 1996)

[...] apresenta como um marco muito significativo na educação brasileira a necessidade de incluir pessoas com deficiências no sistema de ensino brasileiro e a ampliação do atendimento especializado na rede pública a todos os ANEEs em todos os seus níveis de escolarização.

Desde que foi sancionada, a LDBEN (BRASIL, 1996) vem sendo constantemente atualizada. Em 2013, o termo “portadores de necessidades especiais” foi substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, o que amplia o escopo do que seriam as necessidades especiais para se considerar a individualidade de cada caso. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2024, entre as quais está a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, destina-se “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 1). No capítulo que se refere ao Direito à Educação, o art. 27 postula que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015, p. 7).

Também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei n.º 13.146/2015 resultou de um projeto proposto em 2003 pelo então Deputado Federal Paulo Paim. Após 12 anos de tramitação no Congresso, o mesmo projeto foi reapresentado em 2015, quando Paim chegou ao Senado. Aprovada por unanimidade em 10 de junho de 2015, a LBI entrou em vigor a partir de 2016, represen-

tando um grande avanço ao reafirmar as pessoas com deficiência enquanto cidadãs capazes de exercer atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. Conforme expõe Franco (2016) sobre a entrevista concedida por Felipe Basile, então consultor legislativo da área de Cidadania e Direitos Humanos do Senado, para o sítio eletrônico de notícias do próprio Senado, estamos agora em um período de ajustes, na intenção de criar uma cultura de inclusão e derrubar as barreiras que ainda existem.

Podemos observar, assim, que avançamos consideravelmente na caminhada rumo à inclusão de todas as pessoas no sistema de educação nacional. Dados do Censo Escolar apontam evoluções significativas a cada ano. Os números de 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) indicam que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Entre 2005 e 2015, o total subiu de 114.834 para 750.983 estudantes especiais convivendo com os demais alunos, representando um salto de mais de 6 vezes.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram registrados 15.346.008 de matrículas em 2016, das quais 365.488 são de alunos incluídos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o número total de matrículas caiu para 12.242.897, das quais 241.744 são de alunos incluídos, conforme aponta o INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). No Ensino Médio, por sua vez, o número total de matrículas diminuiu consideravelmente para 8.131.988, sendo 74.007 de alunos incluídos.

Longe de apontar uma resposta definitiva, os dados apresentados aguçam o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns da Educação Básica. Embora os números se apresentem mais satisfatórios a cada censo, é notável que ainda temos mais avanços a lograr. As políticas públicas precisam continuar evoluindo e refletindo as necessidades de toda a população, sem exclusões de nenhuma ordem. Mas de nada vai adiantar a legislação mais atualizada e atenta às necessidades de todos, recursos financeiros e tecnológicos, escolas com serviço especializado, professores bem preparados, se as instituições educativas não forem administradas por uma gestão escolar eficiente para garantir que todos os investimentos sejam utilizados da forma mais benéfica para os alunos e demais membros da comunidade escolar.

3.3 A gestão escolar democrática e inclusiva

Nesta seção, abordamos a relação intrínseca que existe entre a gestão escolar e a implantação do projeto educativo de inclusão. Nesse viés, consideramos também o engajamento da gestão em um movimento pela educação humanizadora, a partir da perspectiva dos estudos realizados por Mira e Fossatti (2017). No que diz respeito ao conceito e às formas de ação da gestão escolar, contamos com o apoio das perspectivas de Lück (2009, 2015), Libâneo (2015) e Paro (2016a, 2016b). Além disso, evidenciamos a importância do tema e a necessidade de sua continuidade apresentando pesquisas recentes.

Segundo Lück (2015), é importante salientar as concepções que emergem a partir das discussões sobre os termos gestão educacional e gestão escolar. A autora acentua que, em se tratando de gestão educacional, esta

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2015, p. 35-36).

Lück (2015) esclarece ainda que a lógica da gestão educacional deve ser orientada por princípios democráticos e se caracteriza pelo reconhecimento da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões envolvidas no processo educacional como um todo. Quanto à gestão escolar, esta se dá na unidade escolar, em consonância com as políticas desenvolvidas para o sistema educativo em nível de gestão educacional. Por isso, na escola, Lück (2015) menciona a *equipe de gestão escolar*, enfatizando a participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar, que assumem compromisso coletivo com os resultados a serem obtidos.

Veiga (2014) aponta que a gestão escolar não significa somente técnica, métodos, mas refere-se à capacidade de compreender e analisar, de forma crítica, a realidade, coordenar, orientar e estimular na busca de resultados com qualidade. Assim, também assume Paro (2016a, 2016b) que a escola, enquanto grupo social, demanda da gestão democrática o alargamento de sua atuação administrativa para a de mediadora de todas as atividades escolares, de modo que possa impactar positivamente o processo de formação integral dos educandos de sua comunidade educativa. O princípio da gestão democrática já havia sido renunciado na CF (BRASIL, 1988) e reforçado e orientado na LDBEN (BRASIL, 1996). Todavia, ainda segundo Paro (2016a, p. 29), para que haja a efetivação da gestão escolar democrática, “[...] é preciso adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola.” Este conceito em si se refere a um modelo de gestão que, em consonância com a legislação na elaboração de ações coletivas, envolve a participação de todos na tomada de decisões sobre o cotidiano escolar. Cria-se, assim, uma escola democrática em que os indivíduos possuem e exercem seus direitos e deveres.

Quando mencionamos a gestão escolar democrática, observamos o que Lück (2009, p. 23) apresenta como sujeitos da gestão: “[...] o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola.” Além desses sujeitos, tanto Lück (2009) quanto Paro (2016a, 2016b) e Libâneo (2015) concordam que, na gestão democrática, também há a participação ativa dos professores e dos demais sujeitos da comunidade escolar, como alunos, famílias e demais colaboradores.

Libâneo (2015) ainda ressalta a descentralização do ensino com atribuição de maior poder de decisão e maior autonomia às escolas como uma das estratégias de modernização da unidade escolar em busca de maior eficácia no sistema educativo. O autor aponta ainda a dimensão cultural que caracteriza cada escola e que extrapola as prescrições administrativas e burocráticas. Segundo Libâneo (2015, p. 35), para que possamos compreender a dinâmica complexa que infere na organização da escola, devemos considerar dois aspectos: “[...] a dinâmica organizacional já existente e a cultura da organização escolar, própria de cada escola.”

Com relação à gestão democrática, Paro (2016a, 2016b) argumenta que é necessária a participação de todos os setores da escola. Sobre os pais, o autor afirma que eles exercem papel fundamental na tomada de decisões, podendo contribuir também para pressionar os altos escalões exigindo recursos e a autonomia de que a escola precisa para o seu funcionamento (PARO, 2016a, 2016b).

Já no que se relaciona especificamente à escola no processo de inclusão, a participação dos pais é uma de suas características. Nesse sentido, e corroborando esta percepção de Paro (2016a, 2016b), Gomes (2009, p. 47) nos diz que “[...] a escola será um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores. Os pais devem compor esse cenário.”

Além de analisarmos a gestão escolar democrática no que tange ao atendimento da legislação brasileira para a educação, avançamos em nosso estudo ao considerarmos a perspectiva humanizadora da gestão escolar democrática. Desta forma, buscamos as contribuições do estudo de Mira e Fossatti (2017). Os autores analisaram documentos atinentes à gestão educacional, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Na interface realizada entre os textos da UNESCO (1996) e do PNE (BRASIL, 2014), a abordagem humanista embasa a dimensão humanizadora da gestão escolar engajada e comprometida com a formação integral do ser humano. Por conseguinte, buscamos a concepção de ser humano apresentada pelos autores a partir dos escritos de Freire (2015), Mounier (2004) e Frankl (1978):

[...] ser social, produtor de seu estar no mundo e em constante diálogo consigo e com o outro, ser de realizações por meio do transcender-se no outro, no diálogo com o outro, em constante autorreflexão e que se personifica na medida em que tem consciência de si e de sua responsabilidade pela própria história e pela de seus pares. (MIRA; FOSSATTI, 2017, p. 5).

Assumimos, em nossa pesquisa, o conceito de ser humano conforme Mira e Fossatti (2017) e que interage com o que Freire (2015) denomina de vocação ontológica para o ser mais. Além disso, observamos todo ser humano como sujeito da educação. Paro (2016a, p. 49), nessa perspectiva, afirma que “[...] o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito [...]. Educar é propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado.” A partir desse recorte da gestão escolar democrática e humanizadora, observamos também a inclusão escolar como um processo que, em contínua revisão, atualização, renovação, necessita de conhecimento, atenção e envolvimento de todos os setores de uma escola, inclusive das famílias de todos os alunos, sendo esses sujeitos educativos. Enquanto voz de liderança, o gestor escolar torna-se responsável pela conscientização e mobilização de toda a comunidade escolar para a implementação do processo de inclusão (LÜCK, 2012).

Desse modo, para que a educação alcance seu objetivo de formar o ser humano, sujeito de seu aprendizado, de maneira integral, é preciso uma atuação engajada da gestão escolar. Observando o gestor escolar consciente de seu papel de administrador e líder de uma instituição educativa, seria importante empoderar-se da função de mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Tal postura poderia possibilitar um maior envolvimento e comprometimento de sua equipe. Destarte, a partir deste momento, o do gestor como mediador, é necessário que este possibilite, incentive e invista na formação de sua equipe no que toca à legislação vigente, às teorias pedagógicas e científicas que venham a contribuir com o processo educativo de todos os alunos, à reflexão sobre a prática cotidiana de sala de aula.

O gestor que se propõe a promover uma educação inclusiva mobiliza sua equipe para reavaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de forma a contemplar as necessidades de todos os grupos de alunos. Indo além, a gestão democrática e humanizadora de uma escola inclusiva organiza reuniões pedagógicas para que o assunto possa ser discutido pelos professores de todos os níveis de ensino e por toda a comunidade escolar. Igualmente investe na acessibilidade universal à escola e nos recursos necessários às práticas pedagógicas. Trabalha ainda para concretizar adaptações curriculares levando em consideração cada caso de inclusão individualmente. Afinal, segundo Lück (2009, p. 21), “[...] os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social.”

Diante do exposto acerca da gestão escolar democrática (LIBÂNEO, 2015; LÜCK, 2009; 2015; PARO, 2016a, 2016b) que preconiza a democracia no sentido de envolvimento de todos os setores nas decisões relacionadas à escola, além da dimensão humanizadora da gestão escolar (MIRA; FOSSATTI, 2017), observamos que o projeto de inclusão escolar deve ser amplamente discutido, explicado, incentivado e, finalmente, posto em prática por todas as pessoas que circulam e exercem algum tipo de atividade na escola.

Diversos pesquisadores se dedicam, atualmente, ao estudo da gestão escolar sob uma perspectiva inclusiva. Sardinha (2013) realizou um estudo de caso em uma escola pública de ensino médio no Rio de Janeiro. Em suas considerações finais, aponta que o gestor escolar *pode* ter um papel importante na tomada de decisão, mobilização dos outros segmentos da escola e liderança no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, embora as práticas nem sempre correspondam a esse ideal.

Tezani (2004) debruçou-se sobre o assunto em sua dissertação de mestrado (2004) e desde então segue contribuindo para o avanço nos estudos sobre a gestão inclusiva. Para a autora, a educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico (TEZANI, 2009).

Na mesma perspectiva, Freitas (2014) ressalta que o gestor tem o compromisso de estimular práticas inclusivas, criar mecanismos para que a escola se torne mais humanitária e justa. De acordo com a autora, os alunos com deficiência têm direito a uma escola acessível (inclusiva), e o gestor tem o papel de construir condições para que isto se efetive. É dizer que, na escola regular, é necessário que

se possa promover o acesso a uma educação de qualidade aos estudantes mediante atividades adaptadas; que se possa ter infraestrutura para o desenvolvimento de atividades e para o bem-estar discente, entre outros. Quando se pensa em acessibilidade, afirma Freitas (2014), não se trata apenas das condições físicas da escola, mas de todas as condições, inclusive as pedagógicas.

Dessa forma, observamos que o processo de inclusão está necessariamente ligado ao papel da gestão escolar. Esta representa o ponto de partida de todas as ações praticadas dentro de uma escola. Entretanto, diante das perspectivas aqui levantadas, pela abordagem da educação humanizadora, fica evidente que a participação dos demais sujeitos da comunidade escolar, num modelo de gestão democrática e em que todos participam das decisões, dos planos e das ações, revela-se como uma possibilidade mais concreta de viabilizar a inclusão.

Trata-se, portanto, de um modelo de gestão em que o gestor conhece e se apropria da teoria e da legislação vigente. Além disso, permite e proporciona conhecimento sobre a teoria e a legislação aos demais envolvidos no processo. Assim, capacita e estimula todos os setores a atuarem em sinergia na busca pela efetivação do projeto de inclusão da sua escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios da civilização ocidental, a questão da deficiência física e dos transtornos psíquicos que podem vir a acometer o ser humano tem causado estranhamento e, em muitos casos, repulsa àqueles que se julgam “normais”. Lidar com a diferença, principalmente a que traz limitações de ordens diversas e, por vezes, priva uma pessoa de sua autonomia, sempre foi um entrave nas relações humanas.

De condição abominável, indigna de conviver em sociedade, a deficiência passou a ser considerada uma condição médica, que precisava ser tratada em instituições especializadas, com profissionais especializados e tratamentos específicos. Séculos de acontecimentos, evolução histórica, tecnológica, científica e social aos poucos foram e vêm mostrando que é possível exercer a cidadania independentemente de sua condição.

Desta forma, ao pensarmos na hodiernidade, refletimos sobre o papel do gestor educacional frente às instituições educativas. Ressaltamos a importância de o posicionamento do gestor ir além de um administrador e líder educacional, devendo atuar também como um mediador do grupo de educadores que coloca em prática os princípios educativos, de modo a estar ciente do andamento do debate sobre a inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, visto ser ele peça fundamental no bom andamento da *engrenagem educativa*. O gestor precisa se conscientizar e sensibilizar toda a sua comunidade escolar acerca da necessidade de implementação de um processo efetivo de inclusão.

Destacamos ainda que uma gestão democrática, calcada nos princípios da educação humanizadora, possibilita e incentiva todos os setores da escola a se envolver e desempenhar funções nas tomadas de decisões e nos procedimentos que devem ou não ser adotados; sempre visando a que todos os sujeitos educativos alcancem a afetividade da aprendizagem, por meio de processos de inclusão que propiciem o desenvolvimento integral dos educandos.

Consideramos, igualmente, que um efetivo projeto de inclusão, educativo e humanizador, precisa prever adaptações na estrutura física da escola em busca da acessibilidade universal e investimentos em recursos técnicos e pedagógicos. Também necessita envolver a atualização e o aprimoramento do PPP da sua escola, bem como contemplar a formação dos profissionais que realizarão todas as etapas do fazer educativo.

Além disso, um projeto desse cunho demanda constante avaliação, reavaliação e reflexão sobre as práticas cotidianas, de modo a aperfeiçoar e buscar os melhores caminhos para que se garanta o direito constitucional ao pleno desenvolvimento de cada indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Acima de tudo, o processo de inclusão se caracteriza por, justamente, estar em constante adaptação e evolução. Nesse percurso, todo grupo de trabalho necessita de um gestor e líder que guie e oriente seus passos em direção aos objetivos comuns.

À guisa de conclusão, ressaltamos a importância de que vemos a necessidade do amplo acesso à educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição, não apenas porque a lei nos obriga, mas porque entendemos que todo ser humano tem esse direito.

Por fim, no âmbito da educação, esta temática está tomando maiores proporções no que se refere às políticas públicas, formação dos diversos atores educativos - gestor, professor, técnico-administrativo, entre outros -, bem como na produção acadêmica e científica. Porém, percebemos, ainda, uma diferença entre incluir e inserir. É dizer que o movimento de inclusão de pessoas com deficiência nos parece que ocorre; todavia, questionamos a efetividade desses processos e de que forma eles impactam verdadeiramente e de modo positivo a vida destes educandos e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, consideramos ser imprescindível que os sujeitos educativos e a gestão se mantenham em diálogo e atuem em consonância com um projeto educativo inclusivo e humanizador para todos. Mais do que legislação inclusiva, escola inclusiva, gestão inclusiva, precisamos estabelecer uma cultura inclusiva. Por isso, é fundamental que o debate e os estudos sobre inclusão prossigam e se aprofundem, inclusive para que haja maior abertura ao diálogo sobre o tema, a fim de propor soluções para os distanciamentos entre teoria e prática em inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Flavio Chame; ROCKENBACK, Nádia. *Educação escolar: evolução histórica, teorias, práticas docentes e reflexões*. São Paulo: Érica, 2014.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. *Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil*, Rio de Janeiro, DF, 25 mar. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBN. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, Márcio (Org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 155-178.

FRANCO, Simone. Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 21 jan. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 8 set. 2017.

FRANKL, Viktor E. *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Patrícia Ramos de. *O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais*. 2014. Monografia (Especialização) - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GARCIA, Vinicius G. *Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Márcio (Org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar da educação básica 2016. *Notas Estatísticas*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_

escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRA, Ane Patrícia; FOSSATTI, Paulo. Gestão educacional humanizadora. *Revista Gestão Universitária*, v. 1, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/252/original/Gest%C3%A3o_Educacional_Humanizadora.pdf?1491262910>. Acesso em: 8 set. 2017.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Incheon*. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas da área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2016b.

SARDINHA, Gabriela da Silva. *Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dgabsardinha.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

SILVA, Otto Marques da. *Epopéia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, n. 6, jan./jun. 2009.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. *O papel do gestor no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.