

**Universidade Estadual De Campinas**  
**Faculdade De Educação**

**Hosana Almeida Da Silva**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO:**

Uma análise de Documentos Oficiais

**CAMPINAS**

**2021**

**Universidade Estadual De Campinas**

**Faculdade De Educação**

**Hosana Almeida Da Silva**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO:**

Uma análise de Documentos Oficiais

Trabalho de Conclusão do Curso de apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan.

**CAMPINAS**

**2021**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38g Silva, Hosana Almeida da, 1985-  
Gestão democrática e inclusão : uma análise de documentos oficiais / Hosana Almeida da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Newton Antônio Paciulli Bryan.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão democrática. 2. Inclusão. 3. Gestão escolar. 4. Políticas públicas. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli, 1947-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais complementares

**Título em outro idioma:** Democratic management and inclusion: an analysis of official documents

**Área de concentração:** Pedagogia

**Titulação:** Licenciado

**Banca examinadora:**

Nima Imaculada Spigolon

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 18-01-2021

Dedico este trabalho a todas as mulheres  
mães solo da Unicamp.

## **Agradecimentos**

Agradeço este trabalho ao meu orientador, Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan, que teve paciência comigo nestes últimos meses.

Agradeço aos meus filhos Frida e Antônio que são meus amores e minha força, e a todas as pessoas incríveis que tive o prazer de conhecer nos anos que estudei na UNICAMP, em especial as minhas amorinhas Giseli, Bruna, Edilene e Débora, que foram essenciais para minha formação.

## **Gestão democrática e inclusão: uma análise de documentos oficiais**

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar, através da pesquisa bibliográfica, a relação entre gestão democrática e inclusão expressa nos dispositivos legais nacionais que versam sobre a educação inclusiva. Desse modo, inicialmente apresentamos as concepções de gestão democrática e inclusão e, na sequência, analisamos de que maneira essas concepções estão construídas nos documentos oficiais nacionais que prescrevem a inclusão na escola. Assim, após essa análise, tecemos um parecer crítico acerca dos documentos oficiais da escola inclusiva sob a perspectiva da gestão democrática, e, por fim, apresentamos uma reflexão viável que conjuga os princípios da gestão democrática com as políticas oficiais para inclusão.

**Palavras chave: Gestão Democrática; Inclusão; Gestão Escolar; Políticas Públicas.**

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze, through bibliographic research, the relationship between democratic management and inclusion expressed in national legal provisions that deal with inclusive education. Thus, initially we present the concepts of democratic management and inclusion and, subsequently, we analyze how these concepts are constructed in the official national documents that prescribe inclusion in the school. Thus, after this analysis, we provide a critical opinion about the official documents of the inclusive school from the perspective of democratic management, and, finally, we present a viable reflection that combines the principles of democratic management with official policies for inclusion.

**Keywords: Democratic Management; Inclusion; School management; Public policy.**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO</b>	<b>10</b>
A escola democrática	11
Conceito e Constituição do Paradigma da Inclusão	14
A Escola Democrática Inclusiva	17
<b>A ESCOLA INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b>	<b>20</b>
Dispositivos Legais do Paradigma da Inclusão	21
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	24
<b>OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.</b>	<b>28</b>
Análise dos documentos oficiais que prescrevem a educação inclusiva sob a perspectiva da gestão democrática	28
Apresentação de uma reflexão viável de gestão democrática da escola inclusiva	30
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>39</b>

## **INTRODUÇÃO**

Dentre os inúmeros desafios que hoje se apresentam à gestão das instituições escolares estão incluídos, de maneira inquestionável, diversos problemas relativos ao cumprimento do caráter inclusivo que deve abranger a estrutura e o funcionamento das unidades de ensino.

Desse modo, levando-se em consideração a necessidade de a inclusão se tornar de fato presente nas escolas de maneira eficaz, pretendemos com este estudo refletir sobre o papel que a gestão escolar democrática possui na constituição e na manutenção da escola inclusiva.

Assim, através da pesquisa bibliográfica, nosso objetivo será analisar a relação entre gestão democrática e inclusão expressa nos dispositivos legais nacionais que versam sobre a educação inclusiva.

Para isso, apresentamos no primeiro capítulo as concepções de gestão democrática e inclusão e, no capítulo seguinte, analisamos de que maneira essas concepções estão construídas nos documentos oficiais nacionais que prescrevem a inclusão na escola. Assim, após essa análise, tecemos no capítulo três um parecer crítico, sob a perspectiva da gestão democrática, acerca dos documentos oficiais da escola inclusiva, e, por fim, apresentamos como fechamento deste capítulo uma reflexão viável que conjuga os princípios da gestão democrática com as políticas oficiais para inclusão.

A ênfase na gestão democrática como instrumento indispensável à construção da escola inclusiva justifica-se pelo fato de que essa concepção de gestão materializa a dimensão participativa dos sujeitos que interagem no cotidiano da instituição escolar. Por isso, essa participação deve ser constantemente incentivada por meio da cooperação e da difusão coletiva de

práticas antidiscriminatórias, daí, apenas desse modo será possível a constituição de uma inclusão de fato que vise atingir o direito à educação de qualidade a todos sem distinção.

## **1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO**

A realização de uma análise, não necessariamente aprofundada, da história da humanidade mostra que as pessoas tidas como “loucas”, “deficientes” ou “desviantes” de um parâmetro de normalidade constituído e imposto pelas diversas instâncias reguladoras da sociedade foram relegadas ao abandono e à exclusão da participação ativa nas interações sociais.

Assim, instituições como presídios, hospícios, asilos, escolas especiais e demais centros de acolhimento de “enjeitados” funcionavam como mecanismos de afastamento, desses considerados indesejáveis, de qualquer forma de convívio social. Especificamente, no que se refere à preocupação da educação da pessoa com deficiência, é apenas no final do século XIX que se constata o início de um movimento mais articulado com vistas ao atendimento especializado. (JANNUZZI, 2004).

Esse modelo primordial de atendimento da pessoa com deficiência possuía uma ênfase no aspecto médico ou clínico, assim, embora muito refutado hoje em dia, se constata que foi a partir de pareceres médicos que surgiu a ideia de que as pessoas que se encontravam em instituições psiquiátricas deveriam ser submetidas a processos de escolarização. (FERNANDES, 1999)

Porém, a despeito dessa preocupação com a escolarização das pessoas deficientes, que virou realidade a partir dos anos 1960, o atendimento nas instituições especializadas continuou relegado ao entendimento terapêutico

direcionado, que envolvia fisioterapia, psicologia, terapia comportamental, dentre outros, de modo que o aspecto pedagógico pouco tempo ocupava no cotidiano dos alunos dessas instituições. (GLAT; BLANCO, 2007).

Desse modo, pensar nesse momento em uma política inclusiva era ainda muito incipiente, uma vez que foram necessárias a constituição de um campo de estudos que relacionasse educação e inclusão e a formação de um debate educacional que versasse sobre a modificação da escola sob uma perspectiva democrática inclusiva. Portanto, abordar inicialmente a gestão democrática nos auxilia na compreensão do percurso das políticas inclusivas.

### **1.1 A escola democrática**

A gestão escolar corre o sério risco de instituir-se como antidemocrática e reprodutora da visão hegemônica de manutenção do *status quo* da classe trabalhadora a quem a escola se destina. Tal fato deve-se ao caráter burocrático e delegador de funções inerente ao trabalho da direção escolar, que caso não constituída por uma visão democrática tende a reproduzir as determinações dos órgãos superiores da educação, estes por vezes desinteressados da realidade social e das demandas da comunidade escolar.

Assim, a escola tende a replicar a ideologia da classe dominante quando impede que a educação se torne um mecanismo democrático de ascensão da classe trabalhadora e se transforma, do mesmo modo que outras instituições, em promotora de injustiças sociais. (PARO, 1987)

Nesse cenário, permeado pela tirania e pela execução de tarefas meramente burocráticas e desprovidas de sentido existencial, a gestão se apresenta como algo que ocupa o topo de uma hierarquia a partir do qual o poder vertical autoriza e projeta o funcionamento da escola.

Além desse caráter centralizador e burocrático, frequentemente inerente à gestão escolar, outras razões pelas quais a escola se configura como antidemocrática devem-se à falsa ideia da universalidade do pensamento e ao fato de a escola estar sujeita aos processos que inviabilizam a democracia na sociedade de maneira geral.

Com relação ao primeiro aspecto, a noção de pensamento universal remete à constante prática escolar fundada na mobilização de conteúdos tidos como universais, nos quais essa visão de universalidade se apresenta completamente destituída de seu caráter histórico quando consideradas a formação e a escolha desses conteúdos enquanto objetos de ensino.

Assim, essa noção de universalidade, baseada em uma visão de mundo hegemonicamente eurocêntrica, desconsidera como contribuição ao conhecimento o repertório de povos historicamente subjugados, inviabilizando, desse modo, a constituição de um pensamento plural no qual se possibilita o acesso a saberes que foram relegados ao apagamento pelo poder sistêmico. (CARRANO, 2016)

Daí a importância do tratamento da diversidade e da pluralidade por parte da escola, não como forma de neutralização ou hierarquização das diferenças, mas como possibilidade de construção de conhecimento através da qual se considere outras vozes silenciadas e apagadas pela visão de mundo hegemônica universalizante. Assim, a difusão do pensamento livre e do diálogo plural possibilita a constituição permanente da escola democrática. (CARRANO, 2016)

O outro aspecto que dificulta a constituição da escola democrática deve-se ao autoritarismo que constantemente elege a instituição escolar como

alvo de ataques. Esses ataques incidem sobre a tentativa de proibição de conteúdos “subversivos”, como os relativos à raça e gênero, por exemplo, como também ao controle institucional, em que se constata a presença cada vez mais abrangente de agentes privados no direcionamento de políticas públicas dos sistemas de educação.

Por isso, a fim de que esse controle autoritário da escola seja dissipado é preciso que a pressão e a participação social se façam constantes, como forma de impedir que esses processos antidemocráticos continuem a retirar direitos já conquistados e a aprofundar as desigualdades. Essa mobilização popular faz-se extremamente necessária, pois só haverá escola democrática se a sociedade for de fato democrática. (LEMME, 2004)

Entretanto, a fim de que a escola possa cumprir seu papel formador e transformador da realidade social, faz-se necessário que a própria organização escolar não reproduza dentro de seus muros a estratificação baseada em classes, e, como forma de superação desse modelo que implica a difusão de poderes desiguais assuma como fundamento de sua estrutura processos participativos.

Essa participação deve abranger desde a organização da estrutura espacial da escola bem como os processos pedagógicos que envolvem os métodos de ensino e aprendizagem, a formação docente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo escolar, integrando, desse modo, estudantes, professores, pais, profissionais da educação e toda a comunidade escolar. (APPLE e BEANE, 1997)

Por isso, somente a partir da adoção da ação coletiva e participativa a comunidade escolar e, principalmente, os estudantes conceberão a escola

como um importante mecanismo de luta e garantia da cidadania, uma vez que a instituição escolar, ao se permitir aberta e inclusiva, propiciará o desenvolvimento da consciência e da prática crítica que refutem constantemente as diversas formas de exclusão existentes na escola e fora dela.

No entanto, a despeito das boas experiências de gestões democráticas conhecidas e difundidas, as instituições escolares, de maneira geral, continuam através de suas práticas a não efetivarem a participação coletiva, porque, segundo PARO (2001) as escolas:

mantém esses objetivos apenas no nível do discurso. No processo prático, eles acabam por ser negligenciados ou mesmo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidade prática para a população. (PARO, 2001, p. 150)

Desse modo, diante dessa constatação ressalta-se ainda mais a necessidade de construção de ações transformadoras, cujo ponto de partida deve ser o questionamento feito pela comunidade escolar acerca do exercício efetivo do papel da escola, sobretudo, no que se refere à sua função inclusiva.

## **1.2 Conceito e Constituição do Paradigma da Inclusão**

A epistemologia da atualidade requer a inclusão de aspectos históricos, culturais e sociais de indivíduos até então relegados à margem da construção do conhecimento. Sob esse viés, a padronização eurocêntrica é colocada em xeque a partir do momento em que a pós-modernidade considera como parâmetro de sua definição temporal e espacial a diversidade humana.

Assim, uma outra concepção acerca do que seja a normalidade e a deficiência passa a ocupar um lugar central no debate educacional em que, a partir da celebração da diversidade, se urge pensar em novas possibilidades de

acolhimento dessa diversidade. Daí, sob esse novo paradigma de inclusão foi imposto um desafio à instituição escolar no sentido de constituir outras formas de acolhimento dessa diversidade, até então constantemente submetidas à segregação social. (MATTOS, 2004)

No que se refere, especificamente, à inclusão de pessoas com deficiência, apenas no início dos anos 1990 é que se constatou que a simples integração dessas pessoas à sociedade não se configurava no fim da segregação, já que a mesma sociedade não estava apta a essa integração de maneira global. Desse modo, o conceito de integração cede lugar ao de inclusão social, pois entende-se a inclusão como:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1999, p. 41)

Assim, essa inclusão se manifesta em diversas esferas, como lazer, cultura, mobilidade urbana e educação. No caso da educação escolar inclusiva, o marcador institucional de sua constituição foi a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994. A partir dessa Conferência foram instituídos os fundamentos da escola inclusiva, manifestos no documento “Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial”.

Esse documento ressalta que todas as crianças têm direito à educação, independente das diferenças existentes entre si relativas às necessidades, habilidades ou competências, desse modo, a escola deve acolher e respeitar essa diversidade incluindo crianças e jovens com necessidades especiais na

escola regular, coibindo, assim, as constantes práticas discriminatórias que relativizam a concepção de educação para todos. (MATTOS, 2004)

Contudo, na concepção de educação inclusiva o estudante tem a oportunidade de ter sua especificidade atendida a partir do momento em que é identificada sua necessidade primordial, propiciando, dessa maneira, a construção de um processo de autonomia do indivíduo a partir da preparação do espaço escolar para atendê-lo integralmente tanto no aspecto físico quanto cognitivo:

Sempre fundamentada na ideia da especificidade de cada ser e de cada grupo social, cultural, étnico a que estiver a serviço, a educação terá de sofrer uma reforma organizacional que resolverá séculos de atraso e deverá chegar a uma análise ética de seus próprios objetivos, à luz de uma coerência cada vez mais crescente entre quem se pretende formar – o homem na sua dimensão mais plena – e para que fins essa formação se destina – o desenvolvimento local, num contexto global. (MANTOAN, 1997, p. 48)

Entretanto, sob a ótica do paradigma da inclusão, além do acolhimento adequado das pessoas com deficiência, está prevista também a integração dos demais sujeitos que compartilham do mesmo espaço educacional, uma vez que, ao ser efetivada, a inclusão demanda a revisão de práticas e concepções de ensino e aprendizagem se tornando uma condição para que a escola se adeque permanentemente, não somente no aspecto físico, mas, sobretudo, no pedagógico.

Desse modo, a partir desse constante exercício de adequação, é possível que a escola consiga casa vez mais promover a autonomia das pessoas com deficiência, à medida em que se permite diminuir os percalços que dificultam a adaptação dos sujeitos ao meio em que convivem. Portanto, pensar a inclusão na sua confluência com a gestão democrática é a fórmula

eficaz para a obtenção de uma prática inclusiva possível e viável. (MATTOS, 2004)

### **1.3 A Escola Democrática Inclusiva**

A função social da escola implica a não seletividade e o atendimento integral de todos, assim, a fim de que se torne efetivamente democrática, a instituição escolar deve se definir como valorizadora da diversidade e promotora da cooperação, sob estes termos:

comunidades de aprendizagem (...) diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de *status* que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor. (...) Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição. (APPLE e BEANE, 1997, p. 22)

Assim, o que APPLE e BEANE definem como escolas democráticas MANTOAN define como inclusivas, na medida em que se configuram como sistemas educacionais estruturados no intuito de atenderem às necessidades de todos os alunos, demarcando, desse modo, uma alteração em sua concepção educacional que abrange, para além dos estudantes, o corpo docente, os profissionais da educação e gestores, com vistas à consolidação efetiva de sua função formadora e transformadora (MANTOAN, 1997)

No entanto, no que se refere à relação entre democratização do ensino e inclusão, Mantoan ressalta a dificuldade inerente ao problema escolar brasileiro quando se considera a quantidade de alunos a serem atendidos, as diferenças

regionais e o conservadorismo que permeia a instituição escolar, fatores que têm como resultado a má compreensão acerca do que seja a inclusão e a resistência na implementação de mudanças que visam oferecer atendimento de qualidade a todos os estudantes. (MANTOAN, 2006)

Diante dessas dificuldades, a autora aponta como saída a efetivação de propostas educacionais que se configurem como inovadoras e revolucionárias no sentido de propiciar a inclusão de fato, esta já prevista em documentos oficiais como também já tornada pública através das ações de movimentos sociais organizados de luta pela escola de todos:

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença. (MANTOAN, 2017, p. 45)

Por isso, a relevância da gestão democrática para a consolidação de uma política inclusiva é a garantia de que, ao se compreender as demandas especiais dos estudantes, serão permanentemente mantidas no recinto escolar práticas antidiscriminatórias que consideram os distintos processos de aprendizagem como forma de efetivação do direito de aprender.

Um outro aspecto dessa relevância refere-se à adoção de metodologias adequadas às necessidades dos estudantes e à formação constante de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, criando, desse modo, o repertório didático e crítico necessário ao enfrentamento cotidiano dos desafios da inclusão:

Ao efetivarmos uma educação inclusiva estamos forçando à administração da escola propor novos posicionamentos com relação às práticas pedagógicas mais evoluídas, requerendo mudanças nas atitudes dos professores, nos métodos de avaliação e promoção dos alunos para séries mais avançadas. Melhor dizendo, a inclusão é um

motivo para que a escola se modernize atendendo às necessidades de uma sociedade heterogênea. (MATTOS, 2004, p.114)

Essa modernização da escola, ao ser pautada pela gestão democrática, permite que todos sejam instados a aderir ao compromisso de consolidação do aspecto bilateral do paradigma da inclusão, uma vez que, através de processos participativos, como reuniões, plenárias e assembleias, a comunidade escolar possa compreender a dimensão da pedagogia inclusiva.

Contudo, essa pedagogia inclusiva deve existir sob os moldes de uma reflexão crítica constante acerca da prática educativa, procurando sempre ultrapassar a mera discussão acerca de conceitos para transpô-la frequentemente enquanto prática, que se configura como ação colaborativa e participativa que considera as novas possibilidades do ser e do fazer escolar como recusa de atitudes discriminatórias. (FREIRE, 1997)

Portanto, a urgência da escola democrática requer cada vez mais metodologias e práticas pedagógicas que considerem como elemento central o aluno, atendendo-o em suas necessidades e garantindo, dessa maneira, o compromisso com a educação inclusiva que valoriza e reconhece as particularidades do público para a qual essa educação se destina, materializando, a partir desse reconhecimento e tomada de atitude, o paradigma da inclusão.

Nos próximos capítulos discutiremos de que maneira as concepções de escola inclusiva estão presentes nos documentos oficiais que versam sobre o paradigma da inclusão. A partir dessa discussão, refletiremos como esses documentos preveem a gestão democrática na materialização da escola inclusiva e, na sequência apresentaremos, tendo como referencial uma

pesquisa prática, nossas propostas de ações democráticas que visam à inclusão efetiva dos estudantes com deficiência na escola regular.

## **2. A ESCOLA INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

No capítulo anterior, discutimos que a educação inclusiva, tal qual a conhecemos na atualidade, teve como ponto de partida a Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 na ocasião da Conferência Mundial sobre Educação Especial, que estabeleceu que a escola deve atender a todos sem distinção e, no caso das crianças com necessidades especiais, elas devem ser incluídas na escola regular.

Os princípios estabelecidos nesse documento foram reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo documento é a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001. Ambos os documentos discorrem a respeito da forma como os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento da demanda inclusiva e também como os professores devem ser formados para tal.

Entretanto, anterior a esses documentos, a Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, já estabelecia que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deveria ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, a Política Nacional de Educação Especial, formulada em 1994, também prevê a participação do sistema regular de ensino no atendimento às pessoas com deficiência.

A seguir então, analisaremos os documentos oficiais, a partir de 2001, pontuando de que maneira eles concebem as concepções de escola inclusiva. Optamos pela escolha dos documentos elaborados a partir do século XXI

porque consideramos que de 2001 em diante as políticas para a efetivação da educação inclusiva foram praticamente consolidadas.

Assim, apresentamos a análise da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e da Resolução nº 4 de outubro de 2009.

## **2.1. Dispositivos Legais do Paradigma da Inclusão**

É possível afirmar que a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil a partir do século XXI ocorreu respaldada por legislações que surgiram como resultado de propostas de grupos de trabalho constituídos para tratar da temática como também foram resultantes do atendimento das demandas dos movimentos sociais de luta pela inclusão de pessoas com deficiência. Assim, conforme prescreve a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O caráter do paradigma da inclusão expresso nesse documento é inicialmente demarcado pelo pronome indefinido “todos” (“matricular a todos os alunos”; “educação de qualidade para todos”), sendo complementado pela expressão “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos”. Esses termos utilizados no documento estão em consonância com a definição de SASSAKI (1999, p. 41): “processo pelo qual a sociedade de adapta para poder incluir...”.

Um outro documento mais abrangente, formulado em 2008 por técnicos do Ministério da Educação (MEC) e professores de universidades públicas

brasileiras, denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacou como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse documento, constatamos a educação inclusiva a partir da concepção de MANTOAN (1997, p.48): “fundamentada na ideia da especificidade de cada ser ... a educação terá que sofrer uma reforma organizacional”; expressa na Política Nacional pela delimitação do público alvo e pela ênfase nas reformas organizacionais: “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação ... oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”.

O documento seguinte, a Resolução nº 4 de outubro de 2009, institui o caráter operacional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, como modalidade de Educação Especial. Assim, este documento destaca no Art. 4º o público-alvo do AEE:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento

neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.2).

Essa Resolução nº 4 também descreve as atribuições do professor do

AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.4).

Esse documento, de acordo com SASSAKI (1999, p. 41), ressalta no Art. 13 o caráter bilateral da ocorrência da educação inclusiva na medida em que prevê, nas atribuições do professor da AEE, o estabelecimento de parcerias (“V

- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;”) e articulação com outros profissionais (“VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.)

Por fim, os documentos oficiais aqui analisados, de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva discutida por SASSAKI (1999) e MANTOAN (1997), ressaltam a necessidade de os sistemas de ensino criarem mecanismos para a efetivação da inclusão a partir da ação colaborativa entre os atores e os sistemas envolvidos, garantindo, desse modo, que os estudantes com necessidades especiais possam ter suas demandas pedagógicas de aprendizagem atendidas. (MASCARO, 2013).

## **2.2. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**

Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foi elaborado o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, a partir do qual foram acrescentadas outras providências acerca do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p.1)

Observamos no § 2º, que a determinação do Art. 13 da Resolução nº 4 de 2009 (“VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno”;) ganhou na nova formulação um aspecto que conferiu às famílias um caráter mais dinâmico e participativo na rotina do AEE: (“§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”).).

Essa concepção participativa relaciona-se à afirmação de SASSAKI (1999, p. 41) na qual se ressaltam a importância das parcerias e a busca conjunta por soluções: (“A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”).

Em complementação ao Decreto 7611, a presidenta Dilma Rousseff apresentou o Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado Plano Viver sem Limites, que estabeleceu:

Parágrafo único. O Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade.

Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V - prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;

VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011, p.1)

O aspecto interessante do Plano Viver sem Limites é que foi ressaltada a promoção da tecnologia assistiva, assim através do uso de diversas ferramentas tecnológicas, numa perspectiva inclusiva, promove-se o desenvolvimento da autonomia social e intelectual dos estudantes com deficiência, reduzindo, desse modo, os obstáculos que prejudicam o exercício das competências e habilidades dos estudantes com necessidades especiais. (MATTOS, 2004).

Por fim, destacamos neste capítulo de que maneira os documentos oficiais que instituíram as políticas de educação inclusiva apresentaram em sua formulação as concepções de MANTOAN (1997) e SASSAKI (1999) acerca do

paradigma da inclusão. Assim, tendo em vista a análise desses documentos sob a perspectiva da gestão democrática, analisaremos no capítulo seguinte, de que maneira esses dispositivos legais abordam a escola democrática como forma de materialização da educação inclusiva.

### **3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.**

A formulação do paradigma da inclusão nos documentos analisados no capítulo anterior leva à automática reflexão acerca da maneira como esses documentos concebem a gestão democrática como forma de efetivar a educação inclusiva.

Sob esse viés, destaca-se a gestão democrática como imprescindível à efetivação de uma política de educação inclusiva que abranja dentro e fora dos muros da escola a integração de todos os atores envolvidos na constituição de uma pedagogia para a inclusão e conseqüentemente para a efetivação de direitos.

Assim, analisaremos novamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4 de outubro de 2009 e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

#### **3.1. Análise dos documentos oficiais que prescrevem a educação inclusiva sob a perspectiva da gestão democrática**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz dentre seus diversos objetivos “a participação da família e da comunidade” na inclusão escolar de alunos com deficiência. A recorrência a essa participação da família e da comunidade em torno de um objetivo comum destaca a importância da organização coletiva, de modo a reafirmar a necessidade de pais, mães, especialistas e comunidade escolar se fortalecerem e se legitimarem como partes complementares na resolução dos problemas inerentes ao cotidiano escolar. (PARO, 2001).

A Resolução nº 4, de outubro de 2009, apresenta no item VII de seu Art.

13 a seguinte atribuição do professor de AEE:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 4)

O destaque dessa atribuição do professor de AEE articulada com os demais professores ressalta a necessidade de existência da gestão democrática no interior da escola como forma de estabelecimento de um diálogo permanente entre todos os docentes, de modo a garantir que os alunos com deficiência não sejam excluídos das diversas situações de ensino. Esse arranjo institucional deve ser necessariamente feito, pois caso não ocorra a educação inclusiva não se efetivará de fato:

Podemos dizer que o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de escolarização de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais, na prática, ainda não se configura em nosso país de forma efetiva. Apesar do empenho para a implementação dessa proposta educacional e do desenvolvimento de inúmeras experiências promissoras, a realidade é que a grande maioria das redes de ensino de nosso país ainda carece das condições institucionais mínimas necessárias para sua viabilização. (MASCARO, 2013, p. 50)

Encontramos no § 2º do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência duas dimensões da gestão democrática: a menção à Proposta Pedagógica e a participação da família:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p.1)

Essas duas dimensões da gestão democrática, expostas nesse parágrafo do texto da lei, pontua a complementaridade entre participação familiar e proposta pedagógica. Desse modo, a presença da família na escola deve ocorrer também no momento em que se elabora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a fim de que sejam contempladas nessa elaboração as demandas trazidas pelas famílias que sejam relativas à inclusão do estudante com deficiência.

Ressaltamos que os dispositivos legais possibilitam, em uma primeira análise, compreender as diferentes ideias pedagógicas subjacentes às estratégias educacionais, sob o ponto de vista de políticas educacionais, por parte dos distintos níveis governamentais. Contudo, é preciso ter clareza que não é a legislação que define, por si só, o projeto educacional, mas sim a forma como a mesma se materializa na realidade escolar. Em outras palavras, a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, inevitavelmente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento. (MASCARO, 2013, p. 52)

Levando em consideração essa afirmação de MASCARO, apresentaremos no item posterior deste capítulo alguns apontamentos que direcionam a efetivação do projeto educacional da educação inclusiva. Discutiremos inicialmente, uma proposta realizada por pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, para em seguida, apresentar uma reflexão nossa acerca da efetivação da inclusão sob o viés da gestão democrática.

### **3.2. Apresentação de uma reflexão viável de gestão democrática da escola inclusiva**

Os estudos desenvolvidos, desde 2003, pelo grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) denominado *Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Práticas Pedagógicas, Cultura Escolar e Aspectos Psicossociais*, conferiram uma

análise bastante detalhada sobre o processo de efetivação da Educação Inclusiva no Brasil.

Esse trabalho conjunto de pesquisadores apontou que a despeito das políticas para inclusão instituídas nos últimos anos e dos estudos que norteiam as propostas de implementação da educação inclusiva, a realidade em muitas escolas ainda é muito diferente daquilo prescrevem as pesquisas e os dispositivos legais. Assim, essa constatação foi confirmada pelo grupo de trabalho da UERJ através da recolha de dados, que apontaram a permanência de práticas tradicionais e não inclusivas cuja consequência é a aprendizagem e a inclusão não adequada dos estudantes com deficiências.

Além dessa recolha de dados, o grupo de pesquisa da UERJ tem atuado no desenvolvimento de estudos fundados na individualização do ensino, cujo objetivo é a descoberta das potencialidades individuais de estudantes entre 6 e 40 anos que frequentam determinada escola especial. Essa investigação objetiva como resultado final a formulação e a implementação dos denominados Planos de Desenvolvimento Psicossociais Individualizados, os PDIs:

O trabalho com PDPI tem sido pensado em parceria com os professores da unidade escola com os pesquisadores da UERJ, por meio de uma metodologia intitulada pesquisa-ação. Glat e Pletsch (2011) apontam que a pesquisa-ação é um método de investigação científica que se associa a ações voltadas para a resolução de um problema coletivo e que visa a atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo. As autoras destacam que uma das características principais dessa metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido, o que pressupõe uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador, diferenciando-se assim de métodos convencionais em que o pesquisador mantém uma postura mais distanciada (dita, objetiva) da realidade investigada. Também ressaltam que outra marca da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, uma vez que o pesquisador não vai a campo já com os procedimentos determinados; a partir de um diálogo permanente com os participantes, vai agregando diferentes contribuições e

permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados. (MASCARO, 2013, p. 51-52)

Na ação final deste estudo dois objetivos devem ser efetivados: a formação permanente de professores e demais profissionais da educação e a produção de projetos de pesquisa e de extensão que apresentem e socializem práticas pedagógicas bem-sucedidas de implementação da educação inclusiva. (MASCARO, 2013)

Assim, tendo em vista a experiência dos Planos de Desenvolvimento Psicossociais Individualizados, apresentamos os seguintes tópicos como forma de reflexão da conjugação entre educação inclusiva e Gestão Democrática.

1) Formação intensiva de professores:

- a. Estabelecer parcerias com universidades públicas para a promoção de cursos permanentes de formação na temática da educação inclusiva;
- b. Propiciar, a partir desses cursos de formação, a troca de experiências e práticas bem-sucedidas de educação inclusiva;
- c. Incentivar a formação do professor-pesquisador como aluno de cursos de mestrado e doutorado em programas de pesquisa que versam sobre a educação inclusiva.

2) Promoção de processos participativos por parte da gestão:

- a. Criar na escola, através de assembleias, seminários e reuniões, um ambiente permanente para a reflexão e o debate acerca da educação inclusiva;

- b. Propiciar às famílias um canal de diálogo direto com os educadores a fim de que se sensibilizem e conheçam as necessidades diárias dos estudantes com deficiência;
- c. Promover um Seminário sobre Educação inclusiva, junto à Rede de Ensino, de modo a expandir a reflexão sobre essa temática para além do âmbito da comunidade escolar.

3) Ação coletiva entre estudantes:

- a. Fazer com que a gestão escolar incentive a formação de grêmios estudantis que considerem em suas propostas a dimensão da educação da pessoa com deficiência;
- b. Incentivar a apresentação de trabalhos por parte dos estudantes que se configurem como propostas coletivas de implementação da educação inclusiva na escola;
- c. Promover a realização de assembleias estudantis que versem sobre a resolução de problemas cotidianos relativos à inclusão.

4) Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP):

- a. Tornar público os itens do PPP que discorrem sobre a educação inclusiva;
- b. Refletir conjuntamente a respeito de cada um desses tópicos do PPP de modo a alterá-los no sentido de incorporar as demandas sugeridas no debate coletivo;

- c. Incluir novos tópicos no PPP, a partir da constatação coletiva de necessidades estruturais e pedagógicas acerca do atendimento das pessoas com deficiência.

5) Produção ou alteração do Currículo:

- a. Elaborar o currículo da rede escolar considerando a transversalidade da política de educação inclusiva em todos os aspectos do ensino e da aprendizagem previstos nesse documento;
- b. Alterar o currículo atual integrando a educação inclusiva às práticas já previstas pelo documento vigente.

6) Adoção de uma concepção inclusiva de avaliação:

- a. Pensar os métodos de avaliação considerando as especificidades de aprendizagem do grupo de estudantes;
- b. Adotar a avaliação formativa em detrimento da avaliação conteudística que visa ranquear os estudantes em piores e melhores;
- c. Estabelecer a autoavaliação como forma de acessar o feedback dos alunos acerca dos métodos de ensino e aprendizagem.

7) Aferição das necessidades estruturais da escola:

- a. Levantar coletivamente as demandas de adequação física do espaço escolar para o atendimento das pessoas com necessidades especiais;
- b. Estabelecer práticas constantes de preservação do espaço para a manutenção ativa das melhorias voltadas à inclusão.

8) Adoção de tecnologias assistivas:

- a. Implantar na sala de recursos de AEE os equipamentos de áudio e vídeo necessários ao uso de estudantes e professores que demandam a educação inclusiva;
- b. Instalar programas que propiciem a acessibilidade aos computadores a todas as pessoas que necessitam do uso inclusivo;
- c. Adquirir jogos, brinquedos e materiais pedagógicos que propiciem a interação coletiva entre todos os estudantes.

9) Constituição de canais digitais e de um acervo para a troca de informações:

- a. Criação de redes sociais da escola que propiciem a troca de informações entre estudantes e professores acerca da temática da inclusão;

- b. Constituição de um acervo de filmes, documentários e podcasts que versem sobre a inclusão;
- c. Criação de um espaço na biblioteca física da escola que comporte materiais impressos sobre o tema da inclusão.

10) Modificação da concepção de educação:

- a. Adotar como prática permanente na escola a educação inclusiva, de modo a perpassar todas as ações presentes na escola;
- b. Assumir o compromisso da educação inclusiva como fundamento ético, político e pedagógico das relações travadas entre os sujeitos que compartilham do espaço escolar.

Evidentemente, alguns desses itens demandam dotação orçamentária e demais recursos que extrapolam os limites de ação dos sujeitos que interagem no espaço escolar e ao redor dele. No entanto, a despeito dessas limitações, todo esforço deve ser empreendido para a implementação efetiva da educação inclusiva, sobretudo aquele que depende essencialmente da disposição intelectual e física possível de ser realizada coletivamente no espaço escolar.

Assim, somente a partir dessa disposição coletiva será possível a efetivação dos princípios prescritos pelos documentos oficiais, transformando através dessa ação conjunta a educação inclusiva em uma realidade viável e possível de acontecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos inicialmente em nosso estudo as concepções de gestão democrática e educação inclusiva que resultaram na elaboração do conceito do paradigma da inclusão. Assim, a partir da percepção de que esse paradigma envolve a materialização da gestão democrática para a efetivação de uma política inclusiva, consideramos essa confluência na análise dos documentos oficiais que discorrem sobre a inclusão.

Assim, destacamos de que maneira os documentos oficiais que instituíram as políticas de educação inclusiva apresentaram em sua formulação as concepções de MANTOAN (1997) e SASSAKI (1999) acerca do paradigma da inclusão. Assim, tendo em vista a análise desses documentos sob a perspectiva da gestão democrática, analisamos de que maneira esses dispositivos legais abordam a escola democrática como forma de materialização da educação inclusiva.

Discutimos na sequência uma proposta realizada por pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que teve como objetivo, além da formulação e implementação de Planos de Desenvolvimento Psicossociais Individualizados em alunos de 6 a 40 anos de uma escola especial, a implementação de uma ação constante de formação de profissionais da educação com a conseqüente divulgação, sob o formato de projetos de pesquisa e extensão, de práticas bem-sucedidas de pedagogia inclusiva.

Tendo como base essa proposta do grupo de trabalho da UERJ, apresentamos uma reflexão acerca da efetivação da inclusão sob o viés da gestão democrática, destacando a relevância da formação docente, a atuação participativa de discentes e famílias e o papel na gestão na garantia dos

processos de deliberação coletiva com vistas à implementação efetiva da educação inclusiva.

Sabemos que a viabilidade futura de qualquer proposta de Educação Inclusiva depende da atualização constante dos currículos de cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas e da oferta intensiva de formação de qualidade a todos os profissionais da educação, principalmente os professores.

Além disso, e acima de tudo, o estado brasileiro deve garantir a permanência das atuais políticas públicas de inclusão que são resultantes de anos de luta dos movimentos sociais que representam a população sistematicamente excluída dos elementos da cidadania.

Desse modo, a mobilização popular que levou à queda do decreto elaborado pelo governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, que propôs exclusão dos alunos com deficiência da escola regular, se configurou como uma importante ação para a manutenção “de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade”. (ASSIS, 2020)

Enfim, a implementação da educação inclusiva, apesar dos avanços e pesquisas atuais sobre a temática, ainda requer uma atuação muito intensiva por parte da escola e de toda a sociedade comprometida com a eliminação de todas as formas de discriminação, propiciando, desse modo, a construção legítima do Estado democrático de direito através da prática constante da participação e da ação coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael, BEANE, James (org.). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

ASSIS, Maris. Decreto de Bolsonaro que incentiva separar alunos com deficiência é vetado por Tófoli. Disponível em: <https://www.dm.jor.br/cidades/2020/12/decreto-de-bolsonaro-que-incentiva-separar-alunos-com-deficiencia-e-vetado-por-toffoli/>. Acesso em 10 de dez. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>>. Acesso em 21 de nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>>. Acesso em 21 de nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE /CEB nº 4, de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seesp](http://www.portal.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 20.de nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_.CNE/CEB. Resolução nº 2, de 2 de Setembro. Institui diretrizes nacionais para a educação especial. 2001.

CARRANO, Paulo. É preciso “fazer diferença” na escola pública brasileira. Práxis - Sinte, Santa Catarina – SINTE-SC, p. 18-19, out. 2016. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2016/11/12/e-preciso-fazer-diferenca-na-escola-publica-brasileira/> Acesso em: 03 jan. 2021.

FERNANDES, E. M. Educação para todos, saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. Revista do Benjamim Constant, Rio de Janeiro, v. 5, n.14, p.3-19, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil (dos primórdios ao início do século XXI). Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação, vol. XXIX, núm. 1, janeiro-abril, 2006, pp. 55-64 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

\_\_\_\_\_. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MASCARO, Cristina A. A. C. Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo necessário. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 09, p. 103-117, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A utopia da gestão escolar democrática. Caderno de pesquisa. São Paulo (60), p. 51-3, fev., 1987.

LEMME, Paschoal. Memórias de um educador. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.