

## ESTUDOS

# Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns

Ricardo Tavares de Medeiros<sup>I,II</sup>

Andressa Caetano Mafezoni<sup>III,IV</sup>

Alexandro Braga Vieira<sup>V,VI</sup>

Vanessa Auer Braga<sup>VII, VIII</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017>

### Resumo

O estudo tem como objetivo compreender questões relacionadas às práticas de gestão escolar mediante a inclusão dos(as)<sup>1</sup> estudantes público da educação especial na escola comum. Vincula-se a uma pesquisa mais ampla realizada por meio de pressupostos qualitativos e de estudo de caso, em uma escola da rede municipal de Vila Velha-ES como lócus de investigação, envolvendo a equipe gestora, composta por um pedagogo, uma coordenadora e a diretora escolar, em momentos de entrevistas semiestruturadas. Fundamenta-se nas teorizações de Vitor Henrique Paro e nos pressupostos da matriz histórico-cultural. Como resultado, verifica elementos a serem considerados pelas equipes gestoras para

<sup>1</sup> No transcorrer do texto, buscamos utilizar linguagem atenta às questões de gênero, por exemplo, dos(as) estudantes, entre outras. No caso das citações de autores(as) e narrativas dos(as) entrevistados(as), mantivemos conforme foram produzidas.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <ricardopedagogo@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <andressamafezoni@yahoo.com.br.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <allexbraga@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5952-0789>>.

<sup>VI</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <auerbraga@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0002-6782-5798>>.

<sup>VIII</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

escolarização dos(as) discentes mencionados(as) nas escolas comuns, quais sejam: a leitura social sobre o conceito de deficiência; o sentido atribuído aos diagnósticos; os modos como as escolas se organizam; e a articulação entre o ensino comum e o especial. Esses elementos implicam o direito social à educação, desvelando a necessidade de práticas de gestão em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Palavras-chave: educação especial; gestão democrática; inclusão; produção social da deficiência.

---

### **Abstract**

#### ***School management and the inclusion of public special education students in regular schools***

*The study seeks to understand the issues involving school management practices through the inclusion of public special education students in regular schools. It is associated to a larger research carried out through qualitative assumptions and a case study adopting, as the locus of investigation, a school in the municipal school network of Vila Velha - ES, involving the management team, consisted of an educator, a coordinator and a school director, during semi-structured interviews. It is based on the theories of Henrique Paro and the premises of the cultural and historical matrix. It was verified in the results some of the elements to be considered by the management teams for the schooling of students mentioned in regular schools, namely: social reading of the concept of disability; the meaning attributed to diagnoses; the ways in which schools are organized; and the articulation between regular and special education. These elements imply the social right to education, revealing the urge for management practices that stems from a democratic and inclusive perspective.*

*Keywords: special education; democratic management; inclusion; social construction of disability.*

---

### **Resumen**

#### ***Gestión escolar e inclusión de estudiantes de educación especial pública en escuelas comunes***

*El estudio tiene como objetivo comprender cuestiones relacionadas con las prácticas de gestión escolar mediante la inclusión de estudiantes de educación especial pública en la escuela común. Se vincula a una investigación más amplia, realizada con hipótesis cualitativas y estudio de caso, en una escuela municipal de Vila Velha (Espírito Santo), involucrando al equipo directivo, formado por un pedagogo, una coordinadora y la directora de la escuela, durante entrevistas semiestructuradas. Se fundamenta en las teorías de Vítor Henrique Paro y los supuestos de la matriz histórico-cultural. Como resultado, se verifican elementos que deben ser considerados por los equipos de gestión para la escolarización de los estudiantes mencionados en las escuelas comunes, a saber: lectura social del concepto de discapacidad; el significado atribuido a los diagnósticos;*

*las formas en que se organizan las escuelas; y la articulación entre educación común y especial. Estos elementos implican el derecho social a la educación, revelando la necesidad de prácticas de gestión desde una perspectiva democrática e inclusiva.*

*Palabras clave: educación especial; gestión democrática; inclusión; producción social de la discapacidad.*

---

## **Considerações iniciais**

Estudos produzidos por Chiavenato (2003), Paro (2003) e Sander (2007), entre outros(as) autores(as), indicam que historicamente as práticas de administração das escolas buscaram inspiração na racionalidade clássica e científica de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Jules Henri Fayol (1841-1925), os quais comparavam as unidades de ensino com as empresas. Com isso, o(a) diretor(a) se colocava como figura central, exigindo produtividade de alunos(as), professores(as) e servidores(as) a partir de padrões mensuráveis.

Essa perspectiva de administração escolar se organiza por meio da divisão social do trabalho, de hierarquias e de padrões de comportamento, produção e aprendizagem. Para tanto, os(as) diretores(as) escolares eram selecionados(as) pelas Secretarias de Educação, com base em um perfil que sinalizava alguém capaz de estabelecer ordens e monitorar a execução delas. Nessa configuração de escola, ocorriam barreiras que impediam o acolhimento da diversidade/diferença humana, tendo em vista os sujeitos escolares serem “educados” para assimilar aprendizagens e comportamentos requeridos por uma sociedade burguesa e capitalista.

É justamente a análise crítica desse cenário que nos impulsiona a elaborar o presente texto com o objetivo de compreender questões que envolvem as práticas de gestão escolar mediante a inclusão de estudantes público da educação especial nas escolas comuns. Consideramos a necessidade de enfrentamento dos pressupostos da racionalidade clássica e científica que desconsideram o direito social à educação na relação igualdade-diferença, a defesa do humano como sujeito diverso e a aprendizagem como um processo que se realiza na interação entre indivíduos, culturas e meio social, conforme ensina Vigotski (1991).

A gestão escolar, em uma perspectiva democrática e inclusiva, reconhece que a aprendizagem é um processo mediado na diferença/diversidade humana e o(a) professor(a) é um(a) mediador(a), por criar condições pedagógicas que favorecem a relação entre o(a) estudante e o conhecimento. Assim, esse(a) profissional assume a tarefa de compreender que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 1991, p. 115).

Entre os grupos que sofreram processos de exclusão das/nas escolas, temos o alunado apoiado pela educação especial, qual seja, os(as) estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação que, em razão de barreiras educacionais/sociais, foram segregados(as) em instituições especializadas ou classes especiais, por não responderem ao padrão social que requeria resultados de comportamentos e aprendizagens mensurados conforme uma lógica positivista. Os currículos, a infraestrutura das escolas, as práticas pedagógicas, os procedimentos de avaliação, a formação do(a) professor(a), entre

outros elementos, sustentavam-se na racionalidade clássica e científica de Taylor e Fayol, produzindo, no imaginário social/escolar, a concepção de que esses sujeitos eram impróprios às escolas comuns.

Esse cenário passa a sofrer alterações com movimentos internacionais que impulsionaram várias nações a constituir políticas de inclusão escolar para abertura da escola para todos(as). Destacam-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Unesco, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), que passaram a requerer o reconhecimento da educação como direito social, o que envolve a matrícula de todos(as) nas escolas comuns, a criação das condições de permanência e a apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada. Esses movimentos nos convocam a pensar que “[...] é impossível apoiar-se no que falta a uma determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é” (Vigotski, 2019, p. 180).

No contexto brasileiro, os pressupostos da inclusão escolar fortaleceram-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), que proclamaram a educação como direito público e subjetivo, ou seja, um direito de todos(as) e um dever do Estado e das famílias. Segundo os estudos de Paro (2004), as citadas normativas são desdobramentos de longos períodos de debate acerca da necessidade de fortalecer princípios políticos democráticos conquistados no Brasil, após longos anos de governo ditatorial – regime político caracterizado pelo controle autoritário, que desencadeou a privação da liberdade de expressão e de imprensa, a impossibilidade de manifestação popular, o usufruto dos direitos individuais e das liberdades civis, entre outras proibições.

Para enfrentar os efeitos do regime ditatorial, a CF/88 dedicou merecida atenção à garantia de direitos sociais, como “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, art. 6º).

Na área da Educação, a LDB, impulsionada pela CF88, promulgou o acesso à educação básica como obrigatório dos quatro aos dezessete anos de idade, assim como o direito “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”<sup>2</sup> (Brasil, 1996, art. 4º, inc. V). Diante disso, as práticas de administração escolar amparadas na racionalidade clássica e científica de Taylor e Fayol passaram a ser questionadas, abrindo espaço para os pressupostos da gestão democrática, que se sustentam na organização das escolas a partir da contribuição de todos os segmentos que a compõem, visando ao direito social à educação.

Para que essa reestruturação do papel da escola, conforme o movimento desencadeado na década de 1980, pudesse se efetivar, foram necessárias reformulações no âmbito da gestão escolar. A escola, como uma instituição inserida num contexto mais amplo da sociedade brasileira, passou a buscar a construção de uma forma de organização democrática, que expressasse novas relações entre os segmentos [...] que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido é que se põe a necessidade da organização coletiva do trabalho pedagógico numa perspectiva democrática. (Almeida; Soares, 2010, p. 39).

<sup>2</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796/2013.

Com tal abordagem, os(as) estudantes apoiados(as) pela educação especial, outrora segregados(as), encontraram maiores possibilidades de ingresso nas escolas comuns, ação que requereu a defesa de um conjunto de políticas públicas, entre elas, composição de redes de apoio, investimentos na formação dos(as) professores(as), acessibilidade curricular, práticas pedagógicas diversificadas, recursos e procedimentos de avaliação capazes de acompanhar as trajetórias escolares, enfrentando o imaginário social/escolar de que a aprendizagem é um atributo direcionado somente para aqueles(as) que respondem a um padrão imposto pela sociedade.

O crescente ingresso desses(as) alunos(as) nos sistemas comuns de ensino vem sendo retratado em dados estatísticos, como o Censo Escolar. Em nível nacional, o levantamento de 2023 indica que “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019” (Brasil. Inep, 2024, p. 50).

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2019 e 2023, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 4,8 p.p. (Brasil. Inep, 2024, p. 51).

No estado do Espírito Santo, em 2023, havia 29.124 matrículas de estudantes apoiados(as) pela educação especial, perfazendo um aumento de 53% em relação ao ano anterior. Na rede municipal de Vila Velha-ES (localidade em que a pesquisa foi realizada), nesse mesmo ano, o Censo Escolar apontou 4.552 estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação em processo de inclusão nas escolas comuns – cenários que reafirmam o direito social à educação para essa população de alunos(as), impulsionado pela CF88 e pela LDB.

Analisando mais detidamente os cotidianos das escolas, entendemos que os pressupostos da inclusão escolar passaram a exigir práticas de gestão capazes de fortalecer o trabalho docente e os processos de apropriação dos conhecimentos pelos(as) estudantes retratados(as); no entanto, tal premissa é atravessada por desafios ao considerarmos que os(as) gestores(as) escolares necessitam contar com as políticas necessárias à escolarização desses sujeitos, fazer a gestão delas no dia a dia das escolas e enfrentar barreiras curriculares e atitudinais ainda presentes na comunidade escolar.

Diante do exposto, direcionamos nossas atenções a uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha-ES para compreender questões que envolvem as práticas de gestão escolar no tocante à inclusão de estudantes apoiados(as) pela educação especial na escola comum. Apresentaremos, nas seções que seguem, o referencial teórico, a metodologia, a análise dos dados, as considerações finais e as referências que sustentam o presente texto.

## **Fundamentação teórica: reflexões sobre administração/gestão escolar e processos de inclusão escolar**

Segundo os estudos de Paro (2003, 2004, 2010), as atividades humanas precisam ser administradas<sup>3</sup> para que possam atingir seus objetivos. As instituições sociais perpassam essa mesma necessidade e, para o alcance de suas metas, é preciso que as pessoas sejam coordenadas administrativamente. Para o autor, a natureza da atividade administrativa é produto de uma longa evolução histórica que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.

Considerando esse percurso histórico, encontramos a centralidade do poder em determinadas pessoas/grupos, impossibilitando o diálogo e as decisões coletivas, fazendo que uns/umas pensem/planejem a instituição escolar, enquanto outros(as) recebam ordens e executem ações. Com o avançar dos tempos, verificou-se a necessidade de descentralizar o poder e compartilhar o planejamento, assim como executar as atividades administrativas, o que favoreceu o surgimento da gestão democrática. Com isso,

[...] o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos. (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 880).

Nesse contexto, defendeu-se que as atividades-meio (administrativas) somente ganhavam sentido quando articuladas às atividades-fim (pedagógicas), visando possibilitar que a escola se organizasse curricularmente de modo a oportunizar que sujeitos em condições/trajetórias diversas de escolarização pudessem se beneficiar de processos de ensino e aprendizagem comprometidos com a formação cidadã.

Em conformidade com o pensamento de Paro (2009, p. 2), concordamos que, “[...] se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí”, o que perpassa necessariamente sua apropriação por grupos historicamente excluídos e a busca de sentidos democráticos para o sistema de autoridade e distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Essas discussões se aproximam dos estudos de Vigotski (2019) ao chamar a atenção sobre a importância de uma escola que se transforme para possibilitar que os(as) estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados e encontrem sentido nesse aprendizado, uma vez que:

[...] não é o estudo pelo estudo, mas o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas de ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica de superar realmente o atraso intelectual, esse infortúnio social enorme, que é uma herança da estrutura de classes da sociedade (Vigotski, 2019, p. 181).

---

<sup>3</sup> Neste texto, quando adotamos as teorizações de Vitor Henrique Paro como sustentação teórica, não fazemos distinção entre os conceitos de “administração” e “gestão” escolar, tendo em vista o autor os trabalhar com sentido de mediação e cooperação recíproca para o alcance de objetivos educacionais.

A apropriação das escolas pelos(as) estudantes apoiados(as) pela educação especial demanda uma escuta sensível às necessidades educativas desses sujeitos para que redes de apoio sejam constituídas de modo a favorecer a acessibilidade aos componentes curriculares mediados, na classe comum, na intrínseca relação com as especificidades de aprendizagem desses(as) discentes, o que requer a colaboração entre o ensino comum e o especial, considerando que o “tamanho” da dificuldade de uma dada pessoa é proporcional às barreiras/limitações sociais a ela impostas (Vigotski, 2019).

Diante disso, os(as) gestores(as) escolares (com os órgãos colegiados) podem articular ações para dialogar com as Secretarias de Educação, visando à implementação dessas redes de apoio e movimentações no interior das unidades de ensino para utilizá-las de modo a auxiliar a escolarização dos(as) estudantes e o trabalho pedagógico mediado pelos(as) professores(as). Destacam-se as políticas voltadas à formação continuada, a contratação de profissionais especializados, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a aquisição de materiais e recursos pedagógicos, dentre outros, articulando tais políticas com os pressupostos a seguir mencionados.

Não sendo o fim da educação, mas a sua mediação, o processo pedagógico só pode considerar-se bem sucedido se logrou o alcance do objetivo. Por isso, é que se pode dizer que ensino e aprendizado são as duas faces de uma mesma moeda. Não pode existir uma, se não existe a outra. Não há ensino se não se deu o aprendizado. Daí, o absurdo em se afirmar que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino de determinada escola é de qualidade, mas os alunos não aprendem. (Paro, 2001, p. 37).

As reflexões aqui constituídas reafirmam que as ações escolares precisam ser sustentadas por processos de administração/gestão, entendidos por Paro (2003) como a utilização racional de recursos materiais e conceituais e o esforço coletivo humano para o alcance de fins determinados. Nessa premissa, o(a) gestor(a) é um(a) mediador(a), ou seja, um(a) profissional que aproxima os segmentos escolares de um projeto coletivo, visando responder à função social da escola: o direito à aprendizagem com qualidade socialmente referenciada para todos(as). Diante disso, a administração/gestão ganha sentido de mediação.

Nessa perspectiva, as escolas inclusivas são aquelas que se planejam de modo coletivo para responder às demandas de discentes com trajetórias diversificadas de escolarização, estando, entre eles(as), os(as) com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que requerem o enfrentamento de barreiras curriculares, estruturais e atitudinais para o usufruto do direito social à educação (Cury, 2014). Para Vigotski (2019), uma escola inclusiva é aquela que se esforça para promover as aprendizagens, considerando que educar significa a reflexão contínua sobre os atos de ensinar e de aprender na relação igualdade-diferença.

O alcance dessa configuração de escola envolve a administração/gestão de elementos “materiais” e “conceituais”, porque, como entende Paro (2003), o(a) homem/mulher age administrativamente quando conjuga recursos, conhecimentos e técnicas que o(a) fazem avançar e se aperfeiçoar na utilização dos seus meios de produção. Nesse sentido, cabe ao(a) gestor(a) trabalhar com a comunidade escolar no levantamento de recursos materiais e conceituais necessários ao trabalho docente e à apropriação dos conhecimentos pelos(as) estudantes, considerando que:



A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (Jesus *et al.*, 2012, p. 163).

Os recursos materiais envolvem a utilização de instrumentos historicamente produzidos e capazes de atender ao planejamento traçado. No caso da escola, trata-se de todos os recursos materiais necessários à mediação dos conhecimentos, definidos no projeto político-pedagógico e no delineamento das aulas, relacionados com as tarefas a serem executadas e o alcance de seus objetivos. No âmbito da educação especial, os(as) estudantes podem requerer instrumentos/recursos específicos, cabendo aos(às) gestores(as) escolares constituir ações para tais aquisições e uso desses materiais em função das necessidades dos(as) discentes.

Segundo Vygotsky (1994), os recursos pedagógicos que garantem a acessibilidade de pessoas com deficiência são utilizados como instrumentos para mediação da aprendizagem fazendo com que a pessoa com deficiência tenha autonomia e a partir disso potencialize seus conhecimentos através da interação social que possibilita novas formas de relacionar-se com o outro ser humano fazendo com que haja a troca de conhecimentos que são importantes para o desenvolvimento integral do homem. (Oliveira; Pereira, 2020, p. 79).

No que se refere aos recursos conceituais, Paro (2003) se reporta às técnicas e aos conhecimentos necessários à realização do que foi planejado. No campo da educação, há concepções sobre escola, estudante, professor(a), currículo, prática pedagógica, avaliação, enfim, uma pluralidade de conceitos, mas é preciso se perguntar quais sustentarão a atividade a ser executada. No âmbito da educação especial, Vigotski (2019) chama a atenção para o fato de que a conceituação produzida sobre a deficiência precisa ser problematizada para não se reduzir o sujeito a uma condição orgânica, deixando de significá-lo como alguém que se constitui na inter-relação com seus pares, na linguagem, na cultura e no uso dos instrumentos historicamente produzidos.

É justamente essa linha de pensamento que possibilitou a Vigotski (1979, 1991, 2019) propor uma abordagem diferente em relação à deficiência. Ao conceber o humano como sujeito que se constitui no social e na cultura, também, produzindo-a, pôde argumentar que as dificuldades cognitivas das pessoas mencionadas não eram simplesmente resultado de uma incapacidade inata ou biológica, mas, sim, consequência da falta de oportunidades de aprendizagem e de interação social adequada (Medeiros, 2023).

A adoção de recursos conceituais na gestão de escolas inclusivas possibilita que os(as) gestores(as) e os segmentos escolares se questionem: Que leitura social temos do(a) aluno(a) com deficiência? Como os diagnósticos são incorporados aos processos de escolarização desses(as) estudantes? Como a escola se organiza e necessita se organizar para atender às trajetórias escolares desses sujeitos? Como prover a articulação entre o ensino comum e o especial para contemplar a acessibilidade curricular e as singularidades de aprendizagem? Temos aqui algumas questões conceituais a serem assumidas pelas práticas organizativas das escolas em uma perspectiva inclusiva.



Além da utilização dos recursos materiais e conceituais, de acordo com as teorizações de Paro (2003, 2004, 2010), a administração/gestão das escolas também envolve o trabalho coletivo, porque, ao lidar com a natureza, o(a) homem/mulher não o faz como indivíduo isolado, mas em contato permanente com outros sujeitos. Nesse sentido, o relacionar-se dos indivíduos entre si é condição essencial da existência humana, porque o processo de produção se dá pelo esforço conjunto, assim o trabalho isolado se mostra mais complexo e dispendioso. Diante da necessidade de ações colaborativas, emerge a compreensão de que elas precisam ser coordenadas para que os objetivos sejam alcançados.

A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-las a cabo, a simplificação desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo. (Chiavenato, 2003, p. 179).

As ações coletivas necessitam ser coordenadas para que as pessoas envolvidas trabalhem em função do alcance de uma determinada tarefa, portanto o planejamento e sua execução não podem ser uma imposição de uma pessoa para outra. A gestão desse processo requer diálogo, cooperação, reciprocidade, acolhimento, troca e solidariedade. Ter uma pessoa à frente desse cenário não impossibilita que esses compartilhamentos se efetivem, porque tal sujeito se coloca como um(a) mediador(a), ou seja, elo entre sujeitos e demandas a serem respondidas.

Na educação especial, as ações coletivas têm se apresentado como uma possibilidade e um desafio. Autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Capellini e Zerbato (2019) entendem que o trabalho colaborativo possibilita que o ensino comum e o especial caminhem juntos, de modo a contribuir com a apropriação dos componentes curriculares e os saberes específicos pelos(as) estudantes, considerando as trajetórias escolares desses sujeitos. Esse movimento requer a gestão de processos de formação continuada, constituição de projetos político-pedagógicos inclusivos e planejamentos articulados.

Essas autoras apontam que, embora a literatura da área tenha avançado quanto à temática, as unidades de ensino ainda se deparam com dificuldades de articular ações colaborativas em função da melhoria do trabalho docente no âmbito da escolarização de estudantes apoiados(as) pela educação especial. Diante disso, emerge a necessidade de a escola assumir uma postura reflexiva e propositiva para pensar, de modo coletivo, como articular ações pedagógicas capazes de enfrentar o trabalho solitário ainda presente nos cotidianos das classes comuns (Sá-Chaves; Amaral, 2000).

Para Vigotski (1991, 2019), o esforço coletivo faz emergir a necessidade de se entender o humano como sujeito e não como objeto, evidenciando que as relações entre as pessoas não podem ser de dominação, mas de colaboração, permeada pelo diálogo e pelas experiências historicamente constituídas. Analisando essa assertiva na educação especial, entendemos que cabe à gestão das escolas possibilitar que cada segmento se veja corresponsável pela formação dos(as) estudantes e não como alguém que delega essa responsabilidade aos outros, afastando-se do planejamento e da mediação dos conhecimentos.

## A metodologia que fundamenta o estudo

Este artigo é um desdobramento de um estudo maior que busca fundamentação em pressupostos qualitativos e no estudo de caso. A pesquisa qualitativa emerge de uma problemática de investigação a ser respondida por dados subjetivos, expressos por meio do posicionamento dos(as) participantes sobre a temática analisada, produzindo dados a partir de narrativas, imagens, observações, entre outros (Yin, 2005).

Quanto ao método, o estudo de caso, segundo Lüdke e André (2020), analisa uma situação em particular, possibilitando ao(à) pesquisador(a) articular interpretações com questões mais amplas. O caso estudado foi o da gestão de uma unidade de ensino. Para a produção dos dados deste artigo, recorreremos a alguns procedimentos do estudo maior: a) solicitação para realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES e a uma unidade de ensino eleita como estudo de caso; b) apresentação da investigação à equipe gestora e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; c) realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola para entender questões que atravessam a relação entre gestão e educação especial. As entrevistas seguiram um roteiro parcialmente estruturado, contendo as seguintes abordagens: a) sentido da expressão “deficiência” para a equipe gestora; b) modos como os diagnósticos são trabalhados na escola; c) práticas organizativas da unidade de ensino para a inclusão dos(as) estudantes; d) articulação entre o ensino comum e o especial.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no mês de agosto de 2022, envolvendo um pedagogo, uma coordenadora de turno e a diretora. Os dois primeiros entrevistados atuam no turno matutino e a terceira, nos três turnos de funcionamento da escola. O pedagogo é responsável pela gestão do trabalho curricular com vistas aos processos de ensino-aprendizagem, o que envolve o acompanhamento dos(as) professores(as) no planejamento, na elaboração de atividades, nas aulas e nos procedimentos avaliativos. A coordenadora de turno lida com a organização do ambiente escolar, destacando-se a sistematização dos horários (entrada, aulas, recreio e saída), o atendimento aos(às) estudantes/familiares e, também, o registro da frequência dos(as) servidores(as). A direção promove a gestão administrativa, financeira, pedagógica e relacional da escola de maneira ampla.

Esses(as) profissionais coletivamente necessitam articular o ensino comum com a educação especial, cabendo ao pedagogo promover ações pedagógicas com os(as) professores(as), visando à acessibilidade curricular para estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na intrínseca relação com as singularidades de aprendizagem desses sujeitos.

Cada entrevista teve a duração de 1h20, totalizando quatro horas. Foram realizadas presencialmente na sala dos(as) professores(as). Em seguida, foram transcritas, lidas e selecionadas as narrativas que respondiam ao objetivo central do texto, ou seja, compreender questões que envolvem as práticas de gestão escolar mediante a inclusão dos(as) estudantes público da educação especial na unidade de ensino pesquisada.

Como campo de pesquisa, elegemos uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha-ES que traz o seguinte quantitativo de estudantes: a) no matutino, 310 alunos(as); b) no vespertino, 308; c) no noturno, com a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA), 80 discentes. Logo, perfaz um total de 698 matrículas. Entre esses sujeitos, há os(as) apoiados(as) pela educação especial: deficiência intelectual (21), deficiência auditiva (2) e

autismo (14). Na escola atuam 68 professores(as) do ensino comum e seis na educação especial, dispendo a unidade de uma sala de recursos multifuncional para oferta do atendimento educacional especializado.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.103.800. As falas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas contando com teorizações produzidas no campo da gestão/administração escolar, pressupostos da matriz histórico-cultural e autores(as) dedicados(as) a estudar a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

## **Análise e discussão dos dados**

Considerando que o estudo busca compreender questões que envolvem as práticas de gestão escolar mediante a inclusão dos(as) estudantes público da educação especial na escola comum, uma primeira análise a ser feita é sobre a leitura social que a equipe gestora possui do(a) aluno(a) com deficiência. Conforme sinalizado por Paro (2003, 2004, 2010), as questões conceituais implicam a gestão dos processos educativos, situação que nos faz recordar Vigotski (2019), quando compreende que o conceito de deficiência não pode ser simplificado a uma condição orgânica, necessitando que sejam consideradas as questões sociais e criadas as devidas conjunturas para que o sujeito se constitua histórico-social. A equipe gestora, quando questionada sobre o que vem a ser deficiência, sinaliza:

As crianças nascem com alguma disfunção cerebral, alguma situação neurológica que as difere daqueles que não têm deficiência [...]. (Pedagogo).

Eu compreendo que são aqueles que têm um pequeno atraso cognitivo em relação aos estudantes sem deficiência. (Diretora).

São alunos que conseguem aprender, podem e devem aprender, porque todos nós aprendemos com e sem deficiência, aprendemos todos os dias alguma coisa. Os estudantes com deficiência têm algumas peculiaridades, seja na forma de aprender como também no cognitivo. São crianças que têm alguma questão neurológica diferente daqueles que não nasceram assim. (Coordenadora).

As narrativas apresentadas evidenciam uma concepção de deficiência associada a um imaginário social que a relaciona com a patologia. O campo da matriz histórico-cultural entende o humano se constituindo sujeito nas relações estabelecidas com o meio, os instrumentos, os signos e a linguagem. Assim, a pessoa com deficiência não é reduzida a uma condição, mas é alguém que vai sendo inserido nos processos civilizatórios a partir da utilização dos elementos explicitados que implicam o desenvolvimento do seu intelecto.

Sob a influência do ponto de vista pessimista a respeito das crianças com atraso mental, ocorre geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece. Sob a influência desse ponto de vista, como é natural, surgem as tendências de minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário. (Vigotski, 2019, p. 319).

Nas práticas de gestão das escolas, é necessário tensionar o quanto a sociedade contemporânea valoriza um ideário humano. A aproximação ou semelhança com essa idealização é perseguida, consciente ou inconscientemente, fazendo com que a pessoa significada como a que “desvia” passe a ser lida como sinônimo de anormalidade (Amaral, 1998). A nosso ver, a patologização produz carga depreciativa que passa a ser absorvida socialmente para marginalizar e excluir a pessoa. Em uma relação simétrica, esse sujeito é rotulado como um “outro”, ou seja, uma pessoa que foge ao padrão e é vista como periculosidade social e escolar.

Quando a equipe gestora simplifica o(a) estudante a uma determinada condição, deixa de constituir as condições objetivas para que esse sujeito conte com os apoios necessários à aprendizagem, porque a escola é sintetizada a um *espaço-tempo* de socialização entre pares e não assumida como propícia ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos(as) discentes. Essa premissa implica a aquisição e utilização dos recursos materiais, muitas vezes pensados para as deficiências e não para estudantes em processos de formação, fazendo com que os materiais pedagógicos sejam substitutivos ao currículo escolar.

Além disso, afeta o trabalho coletivo humano, quando professores(as) de ensino comum (e até coordenadores(as) pedagógicos(as)) se desresponsabilizam pelo planejamento/ mediação dos conhecimentos, atribuindo essa tarefa aos(às) profissionais que realizam o atendimento educacional especializado. Vigotski (1991, 2019) nos leva a refletir que é importante que as equipes gestoras das escolas compreendam que as questões biológicas fazem parte do desenvolvimento humano; no entanto, são os processos de apropriação cultural que incidem decisivamente na constituição do sujeito como histórico e social.

Conforme alerta Cunha (2021), o conceito de deficiência ganhou diferentes significações no transcorrer da história. A autora chama a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o modelo social da deficiência, quando “[...] não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas sim a estrutura social que é pouco sensível para a inserção da pessoa com deficiência em par de igualdade” (Cunha, 2021, p. 309). Com isso, o conceito não tem somente um entendimento médico, mas também social, político e cultural, pois a deficiência é significada para além do viés individual.

Além de a leitura social sobre a pessoa com deficiência impactar as práticas de gestão, as formas como os diagnósticos são incorporados nos processos de escolarização dos(as) estudantes precisam ser analisadas de modo crítico pela equipe gestora da escola. Paro (2003) nos ensina que a adoção de recursos é necessária à mediação do trabalho pedagógico. Os diagnósticos/laudos têm sido significados como recursos que descomprometem a escola e os(as) profissionais da responsabilidade de promover o envolvimento dos(as) estudantes público da educação especial nos currículos, adotando, como subsídio, o imaginário de que esses instrumentos garantem a promoção automática dos(as) discentes entre os anos escolares.

Assim, os diagnósticos/laudos necessitam ser compreendidos como recursos que impulsionam a escola a se perguntar: quais práticas de gestão são necessárias para prover condições para que os(as) professores(as) trabalhem com os(as) estudantes de forma que eles(as) se apropriem dos conhecimentos? Como afirma Vigotski (1991, 2019), o desenvolvimento humano mantém inter-relação direta com as condições sociais produzidas para o acesso à cultura. Desse modo, torna-se relevante entender o sentido que a equipe gestora atribui aos diagnósticos/laudos.

Para pensar o diagnóstico e os laudos, acredito que seja importante considerar a questão dos alunos chegarem com dificuldade na leitura e na escrita. Somado a isso, são muitos professores com ideias diferentes sobre a inclusão, Educação Especial e que não planejam atividades para esses alunos, porque acreditam que, com o laudo, eles passam de ano. Para muitos, a inclusão se reduz na Educação Especial. (Pedagogo).

Às vezes, esse estudante não é identificado com o laudo, mas, sim, pelos professores. Isso ocorre com frequência, mas precisamos dos laudos para saber se realmente ele tem a deficiência. Sabemos que muitas famílias encontram dificuldades para a consulta com o médico especialista. Isso prejudica sua inclusão na escola. (Diretora).

Nos anos finais, os alunos são maiores e, muitas vezes, percebo que os que têm deficiências, seja ela intelectual, seja outra, eles mesmos se sentem diferentes dos outros. Ter o laudo parece ter um peso. Essa é uma questão que precisamos pensar! Como coordenadora, vejo a maneira como eles se comportam no recreio. Ficam alguns isolados e com os cuidadores. Às vezes, pouco interagem com os outros colegas. (Coordenadora).

Reflexões sobre os diagnósticos/laudos precisam fazer parte da pauta da equipe gestora da escola, de modo a subsidiar momentos de formação em contexto, porque os(as) professores(as) carecem de aprofundamentos teórico-práticos sobre o fato de esses instrumentos não retirarem do(a) estudante o direito de aprender, mas impulsionarem os sistemas de ensino a constituir as políticas necessárias para promover a acessibilidade ao currículo.

As narrativas evidenciam que os diagnósticos são atravessados por múltiplas questões. Quem não se apropriou da leitura e da escrita passa a conviver com a suspeita de uma possível deficiência. Ler e escrever deixam de ser direitos e ganham a conotação de elementos a sustentar a produção de laudos. Além disso, os(as) professores(as) têm simplificado a inclusão escolar na educação especial e, com isso, qualquer estudante que requer apoio passa a ser significado(a) como propenso(a) aos diagnósticos. Diante disso, os planejamentos e as práticas pedagógicas são reduzidos, mostrando-se distantes do currículo comum.

O modelo social de deficiência outrora discutido convoca as escolas a estabelecer outras relações com os diagnósticos/laudos, para que eles não minimizem as possibilidades de aprendizagem. Ao contrário, possam ser adotados como instrumentos capazes de possibilitar aos sistemas de ensino conhecimentos sobre demandas de aprendizagem dos(as) estudantes, impulsionando políticas públicas para que esses sujeitos tenham iguais oportunidades de aprendizagem, conforme preceitua a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

Além disso, esse modelo permite-nos apostar em avaliações pedagógicas que possibilitem ao(à) docente conhecer o(a) estudante para prover a acessibilidade curricular, o que remonta pensar em ações didáticas, recursos pedagógicos, maneiras de organização das aulas/salas, articulação da classe comum com os serviços de apoio e os procedimentos avaliativos em uma perspectiva inclusiva.

Outro dado é o fato de os(as) professores(as) se colocarem como indutores(as) da produção dos diagnósticos. Entre outros, reclamações, questões comportamentais, não linearidade na aprendizagem acabam sendo elementos adotados para encaminhamento dos(as) alunos(as) aos sistemas de saúde. Cabe refletir: o laudo pode definir as práticas pedagógicas ou é a interação professor(a)-aluno(a)-mediação que dará os elementos necessários à inventividade das ações pedagógicas para o envolvimento do(a) discente no currículo da turma em que estuda?

Destacamos, ainda, o fato de muitos(as) alunos(as) se sentirem apartados(as) de seus pares, ficando na companhia dos(as) cuidadores(as)<sup>4</sup>. Nesse sentido, o diagnóstico parece sentenciar o sujeito ao isolamento. O laudo se coloca como um peso para o(a) estudante, porque o(a) expõe e dele(a) retira a condição de aluno(a) para imputar-lhe a de deficiente. Paro (2003, 2010) problematiza que a escola requer ações conjuntas para lidar com situações complexas. Assim, não podemos desmerecer que um(a) estudante com certo comprometimento não venha a desafiar as práticas pedagógicas e demandar apoios. No entanto, é preciso compor práticas de gestão de modo a acolher a diferença, em vez de expor o(a) discente e produzir estereótipos, contexto que desvela a importância de diálogos com todos os educandos sobre a diversidade humana presente na escola.

Esse debate também nos faz lembrar o que Vigotski (1997, p. 12) relata sobre o processo de aprendizagem desses sujeitos, ou seja, “[...] a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente”. Padilha (2022) chama a atenção para o fato de que o laudo não dará indicativos do que será trabalhado com o(a) estudante e muito menos da prática pedagógica necessária. É na relação dialógica entre professor(a), aluno(a) e conhecimento sobre como se aprende e como se pode ensinar, que as possibilidades emergem. Para Will e Caetano (2022, p. 12):

[...] pensamos que se o diagnóstico/laudo clínico se sobrepuser às possibilidades educacionais dos alunos, teremos o trabalho pedagógico prejudicado, pois tal condução da escolarização/inclusão escolar induz professores e profissionais da escola a entender aquele instrumento como via de acesso aos serviços educacionais, preservando o modelo médico na escola.

O modo como a escola se organiza também se coloca como mais uma questão a ser considerada pela equipe gestora, porque traz impactos para o compromisso social da instituição, qual seja, a apropriação dos conhecimentos, sem desmerecer as singularidades de aprendizagem. Os(As) participantes do estudo entendem que a estrutura física da escola, os tempos das aulas, o trabalho coletivo, a compreensão sobre aprendizagem e o planejamento conjunto se colocam como elementos que podem subsidiar os processos de escolarização dos(as) alunos(as), por isso chamam a atenção para as questões que seguem:

O trabalho coletivo possibilita a aprendizagem desses estudantes. Não adianta caminhar sozinho. Quando falamos sobre aprendizagem, não é somente falar dos conteúdos didáticos. Envolve o emocional, a história do aluno, suas condições e também o trabalho em sala de aula com eles. Por isso, entendo que deve ser uma parceria entre todos, para que ocorra uma organização no trabalho docente. (Pedagogo).

Pensar que todos precisam e têm o direito de aprender. Importante dizer que a questão da estrutura da escola faz parte desse processo de apropriação dos conhecimentos [...]. Nossa escola ainda não tem rampas. É uma escola antiga. Isso também é pensar na inclusão que, de certa maneira, implica na aprendizagem. (Diretora).

Penso em algo que, a meu ver, é bem complexo para a organização do ambiente escolar, tendo como foco a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Duas questões: a primeira, o tempo de cinquenta minutos das aulas nos anos finais. Muitas vezes, essa

<sup>4</sup> Profissionais contratados para apoio em atividades específicas.



dinâmica atropela o aluno com deficiência e os que não a têm. A outra, os planejamentos que não coincidem com os dos professores de Educação Especial. Isso acaba sendo ruim para a aprendizagem dos estudantes e também para o trabalho docente. É preciso organizar essas questões no início do ano e ao longo dele para que favoreçam a inclusão e a aprendizagem. (Coordenadora).

Analisando as narrativas explicitadas, verificamos a importância de a equipe gestora fortalecer os órgãos colegiados para que juntos possam trabalhar tendo em vista a aquisição de condições objetivas às aprendizagens discentes. Paro (2003, 2010) compreende que a gestão democrática possibilita o diálogo com a comunidade escolar e o fortalecimento nas lutas em função da melhoria das escolas e da educação. Quando o Conselho de Escola se mostra participativo e atuante, a rede dialógica com as Secretarias de Educação se torna mais possível.

Diante disso, ganha destaque a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de maneira coletiva, levando a comunidade escolar a se questionar sobre a estrutura da escola, a colaboração entre os(as) profissionais da Educação, a aprendizagem, o planejamento, os recursos didáticos, entre outros elementos materiais e conceituais, com vistas a fortalecer os processos de inclusão dos(as) estudantes apoiados(as) pela educação especial na escola comum. Pela via das ações coletivas, a escola pode se analisar e identificar os elementos materiais e conceituais necessários para responder aos itinerários de aprendizagem desses sujeitos, reconhecendo que o trabalho coletivo se coloca como uma possibilidade de formação para todos(as) os(as) envolvidos(as) com as práticas de gestão escolar.

Com relação ao processo de formação continuada [...], enfatizamos a possibilidade desta se realizar no âmbito da própria escola [...]. A importância da formação continuada articula-se à compreensão da natureza do trabalho docente, relacionada a questão do conhecimento [...]. A formação continuada, compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural, é condição implícita para que a função social da escola se realize e para garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. (Almeida; Soares, 2010, p. 58).

Segundo as autoras, o(a) gestor(a) escolar pode contribuir com a inclusão da pessoa com deficiência, na medida em que promove a participação da comunidade escolar no planejamento e na organização da escola, possibilitando trocas de conhecimentos e ações conjuntas. Medeiros e Caetano (2023) destacam o papel do(a) pedagogo(a) (parte da equipe de gestão) no planejamento coletivo, visando a posturas pedagógicas capazes de envolver os(as) professores(as) do ensino comum e de educação especial em um mesmo fim, por isso, como entende Paro (2003, 2010), trata-se de uma atividade que precisa ser administrada/ coordenada.

Vigotski (2019) nos leva a pensar que a equipe gestora pode criar momentos de formação e de planejamentos coletivos para a reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas diversificadas, na busca por caminhos alternativos que promovam a aprendizagem com qualidade socialmente referenciada pelas pessoas com deficiências. O(A) pedagogo(a) tem um papel fundante no processo de mediação, pois o abandono/negligência do pensar coletivo pode gerar várias consequências para os(as) estudantes, porque “[...] seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social e um abandono pedagógico” (Vigotski, 2019, p. 198).



Além das questões expostas, os(as) participantes da pesquisa entendem que a equipe gestora necessita dedicar merecida atenção para a articulação entre os(as) professores(as) do ensino comum e da educação especial. Em análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), verificamos que o processo de inclusão de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação requer a conexão entre professores(as) capacitados(as) e especializados(as). O primeiro grupo é composto por docentes titulados(as) para o trabalho na classe comum e o segundo por profissionais que se especializaram na modalidade de educação especial.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil. MEC, 2008) aponta que as ações da educação especial serão complementares/suplementares ao ensino comum e não substitutivas. Diante disso, como nos faz entender Paro (2003, 2004, 2010), temos questões conceituais que precisam ser discutidas pela equipe gestora de modo a sinalizar como a educação especial apoiará os(as) discentes e os(as) professores(as), visando à acessibilidade ao conhecimento e às singularidades de aprendizagem que atravessam o processo. Vejamos o que narra a equipe gestora sobre a temática em tela:

Como pedagogo, procuro realizar os planejamentos com os professores de Educação Especial e os de área. Nesses momentos, conversamos sobre os conteúdos, as avaliações e tentamos desenvolver outras maneiras para que o aluno aprenda. Existem alguns professores que não sentam para planejar. Isso é uma minoria. A maioria busca ajuda, traz ideias e busca incluir esses alunos. Isso é muito bom! (Pedagogo).

Essa questão fica mais a cargo do pedagogo. Sinto que estou mais presente, quando temos reuniões pedagógicas, Conselho de Classe, na compra de materiais para utilização em oficinas, feira, exposições. (Diretora).

Busco estar presente com esses professores, tendo um olhar nos momentos de entrada, recreio, eventos, na troca de professores de sala. Converso com os professores sobre o comportamento desses estudantes. Estou presente quando possível. Quando a família é convocada para uma conversa ou reunião sobre o comportamento, mas também na aprendizagem, com o pedagogo, os professores de Educação Especial e das outras disciplinas. (Coordenadora).

As narrativas trazidas nesta análise reafirmam o pensamento de Paro (2003, 2004, 2010) sobre a importância das ações coletivas nas práticas de gestão das escolas, detidamente, neste momento, as relacionadas com o ensino comum e o especial. Sá-Chaves e Amaral (2000) problematizam que as práticas solitárias fragilizam o trabalho docente e a apropriação dos conhecimentos pelos(as) estudantes, ao passo que as práticas solidárias possibilitam a troca, a reflexão coletiva e o trabalho pedagógico articulado.

As autoras salientam que a prática mais visível da solidão vivida por muitos(as) professores(as) é verificada nos momentos em que esses(as) profissionais se isolam na sala de aula, queixando-se ou orgulhando-se por ter que fazer tudo sozinhos(as), ou seja, gerir o programa/currículo das disciplinas que leciona, produzir materiais para suas aulas, elaborar ações metodológicas e engendrar atividades avaliativas para a verificação do rendimento de seus(as) alunos(as).

Verificamos nas narrativas a aposta no planejamento coletivo, tanto da escola quanto das aulas, assim como a função da equipe gestora na realização desses momentos.

Cabe destacar a importância de não dissociar o administrativo do pedagógico, porque o primeiro se realiza para a criação de condições de existência do segundo. Preocupa-nos o fato de a direção da escola atribuir somente ao pedagogo a coordenação do trabalho pedagógico, como se tal questão também não fizesse parte de suas atribuições.

As reflexões apresentadas reafirmam a defesa de Paro (2003, 2004, 2010) de que a administração/gestão significa a utilização racional de recursos materiais e conceituais, além do esforço coletivo humano, para o alcance de fins planejados. No caso da escola, sua finalidade é criar as condições objetivas para que o trabalho pedagógico se realize visando à apropriação dos conhecimentos pelos(as) alunos(as). Assim, o administrativo e o pedagógico se interpenetram e se complementam. Quando analisamos as questões trazidas pela educação especial, verificamos a importância de a equipe gestora fortalecer os *espaços-tempos* de planejamento, a articulação entre o ensino comum e o especial, a complementaridade entre o administrativo e o pedagógico, reconhecendo que:

A ideia ingênua que define que a criança, quanto menos educação tiver, menos necessita dela, é muito incorreta. Se se *mede a criança com atraso mental com a régua que lhe corresponde*, então, seu avanço, com ajuda da educação especialmente organizada, na realidade, proporciona resultados mais significativos e palpáveis que a educação da criança normal. (Vigotski, 2019, p. 320, grifo do autor).

As questões aqui explicitadas evidenciam que o trabalho coletivo aponta possibilidades e caminhos alternativos para que os(as) estudantes encontrem a acessibilidade curricular na classe comum. Essa ação prevê a elaboração, a constituição e o planejamento pedagógico como elementos que fortalecem a gestão da educação especial dentro de uma abordagem inclusiva (Padilha, 2022).

## Considerações finais

Neste estudo, compreendemos que a administração escolar buscou inspiração na racionalidade clássica e científica de Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925), impossibilitando processos democráticos, o que reafirmou a figura do(a) diretor(a) como alguém que responde pelo funcionamento da escola, mediante um olhar empresarial. Com o avanço do conhecimento sobre administração/gestão escolar, fortaleceram-se pressupostos teóricos voltados a defender o compartilhamento do planejamento e da execução das atividades escolares em uma perspectiva democrática, o que contribuiu com a inclusão de estudantes público da educação especial nas escolas comuns.

Com base nessa premissa, realizamos um estudo de caso por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora, um pedagogo e uma coordenadora de turno de uma escola da rede municipal de Vila Velha-ES, visando compreender questões que envolvem as práticas de gestão escolar no tocante à inclusão de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Trata-se de um estudo constituído em uma escola de médio porte, com três turnos de funcionamento, tendo, em cada um, a direção, dois pedagogos e dois coordenadores compondo a equipe gestora. Todos(as) foram convidados(as), no entanto, participaram

os(as) que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Embora o estudo traga uma amostragem limitada em três sujeitos, as narrativas desses(as) profissionais apontam elementos imprescindíveis para processos de gestão que reafirmam o direito social à educação para os(as) estudantes mencionados(as).

Os(As) participantes trazem contribuições para pensarmos as práticas de gestão aliadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, destacando que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na formulação e implementação de políticas inclusivas, o que abrange a requisição de redes de apoio às Secretarias de Educação, a mediação delas no interior das escolas e a elaboração conjunta de projetos político-pedagógicos que abordem a diversidade de alunos(as) e a defesa pela igualdade de oportunidades para todos(as).

Além disso, destacamos a necessidade de o(a) discente não ser reduzido(a) a condições biológicas, mas reconhecido(a) como um sujeito histórico e social. Nesse sentido, relevantes são os diagnósticos significados como recursos que levam as unidades de ensino a requerer e organizar redes de apoio à aprendizagem, distanciando esses instrumentos da premissa de serem colocados como elementos que rotulam e produzem patologias.

Os dados ainda apontam que os modos como as escolas se organizam implicam processos de inclusão dos(as) estudantes, assim como a articulação entre o ensino comum e o especial. Diante disso, consideramos a equipe gestora como mediadora da escolarização dos sujeitos retratados, necessitando trabalhar conjuntamente com os órgãos colegiados para a utilização de recursos materiais e conceituais necessários à mediação dos conhecimentos e à apropriação deles pelos(as) educandos(as). Escolas inclusivas são *espaços-tempos* educacionais que se organizam democrática e coletivamente para atender a trajetórias diversificadas de aprendizagem. Essas instituições buscam superar barreiras curriculares, estruturais, conceituais e atitudinais, visando ao direito social à educação.

A ênfase na apropriação dos conhecimentos destaca a importância de se articular as atividades administrativas às pedagógicas, assumindo os(as) gestores(as) escolares papel crucial na criação de condições para os(as) educadores(as) mediarem contextos favorecedores da aprendizagem na relação igualdade-diferença. Nesse cenário, a gestão democrática se coloca como uma política que abre espaço para a participação, a diversidade de ideias e a cooperação. O(A) gestor(a), ao adotar uma postura de mediação, contribui para que o grupo trabalhe colaborativamente, alinhando esforços na busca por objetivos comuns.

A organização da escola em perspectiva inclusiva e democrática possibilita *espaços-tempos* reflexivos para todos(as), pois, quando a equipe gestora se preocupa com a inclusão de estudantes apoiados(as) pela educação especial na escola comum, essa ação reverbera nos(as) demais profissionais da unidade de ensino, convocando-os(as) ao compromisso de reconhecer a educação como um direito público e subjetivo para todos(as).

---

## Referências

ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. *Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: Ibpex, 2010.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

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 União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico: versão preliminar*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é o ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: SNEE, 2014. v. 1, p. 18-36, 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. et al. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MEDEIROS, R. T. *Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental*. 2023. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, R. T.; CAETANO, A. M. *Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.

OLIVEIRA, C.; PEREIRA, A. A. S. O uso de recursos pedagógicos no processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino superior do Unifagoc. *Revista Científica UniFagoc*, Ubá, v. 5, n. 1, p. 76-91, 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Tailândia: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

PADILHA, A. M. L. *Escritos pedagógicos: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos*. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 78-95.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia*. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019. Tomo V.

WILL, F. S.; CAETANO, A. M. *A escolarização dos alunos públicos da educação especial: reflexões sobre o laudo clínico*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

---

Recebido em 27 de janeiro de 2024.

Aprovado em 5 de setembro de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).