



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 5 – Política e Gestão Educacional

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DESTINADAS A ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

FIGUEIRÊDO, Joana D'arc da Silva – CAA/UFPE

OLIVEIRA, Patricia Alves –CAA/UFPE

VILLA NOVA, Rafaella Fernanda –CAA/UFPE

RESUMO: O presente artigo tem como tema investigativo a relação entre a Gestão democrática e as práticas inclusivas destinadas a estudantes com necessidades especiais. Objetivando desse modo, analisar de que forma a gestão desenvolve suas práticas inclusivas no âmbito escolar. Atentando para as ações que facilitam ou não o processo de inclusão. Este estudo utiliza-se da abordagem qualitativa para melhor compreender e analisar o campo empírico. Fundamentando-se pelos escritos de teóricos como Luce e Medeiros (2006), Minetto (2008), Mantoan (2006) e Veiga (2004).

Palavras chave: **Gestão democrática. Inclusão. Escola.**

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à educação formal em nosso país foi instituído por lei na constituição de 1988 a inclusão de todo e qualquer indivíduo na escola regular, sendo a sua gestão a responsável maior no quesito incluir estudantes no âmbito educacional, constando a ela papel fundamental para o desenvolvimento das aptidões dos sujeitos integrantes deste processo transformador, lhe cabendo ainda, a mudança social no que concerne a construção de uma sociedade igualitária e justa. Conforme Minetto:

Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os alunos os direitos democráticos e igualitários da inclusão. Isso não pode ser da “boca pra fora”, tem que ser experienciado por todos e para todos (corpo docente e discente) uma filosofia de vida. Para que isso se construa de forma gradativa e se mantenha como proposta forte e eficiente, existem profissionais que são peças-chave: os dirigentes. Os diretores e coordenadores são responsáveis pelo incentivo e encaminhamento do processo. (2008, p. 60).

Assim, acredita-se que a aceitação do diferente e o respeito ao próximo são caminhos que devem ser trilhados para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Nessa perspectiva, esse artigo trata da relevância de se discutir a necessidade da construção e do desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a equidade de direitos. Pois de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...]”.

Desta forma, considerando que cada indivíduo tem suas particularidades e necessidades, teóricos como Castro et al (2003), Mantoan (2006), Martins (2008) Minetto (2008), Sassaki (1997), Tezani (2004) entre outros, trazem à tona a importância de se discutir acerca da inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade e respectivamente na escola.

Diante do tema: Gestão democrática e as práticas inclusivas destinadas a estudantes com necessidades especiais, levantou-se a seguinte problemática: Quais os mecanismos adotados pela gestão para que a escola tenha êxito em suas práticas inclusivas? A fim de responder a essa questão traçou-se como objetivo geral analisar de que forma a gestão desenvolve suas práticas inclusivas no âmbito da escola e como específicos : Verificar se há no Projeto Político Pedagógico - PPP ações voltadas para o desenvolvimento da inclusão com o intuito de relacionar a teoria com a prática e Constatar se a gestão desenvolve projetos de formação continuada voltados à inclusão.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Sabe-se que a discussão em torno da democratização das escolas não é recente, porém, para se fazer uma análise sobre gestão educacional democrática é necessário antes de tudo compreender o conceito de democracia que é definida por Ferreira como uma “Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder.” (2001, p.208).

Há alguns anos atrás a escola era colocada como instituição que se submetia às demandas da lógica capitalista, tendo como meta a acumulação e valorização do capital

econômico, assim ela direcionava suas atividades educativas para a formação de sujeitos preparados para o mercado. Reforçando essa ideia Silva afirma que “na lógica do mercado, a educação é meio de formação de produtores e consumidores, [...] sendo a escola o lugar privilegiado de treinar os clientes para o mercado e selecionar os mais competentes.” (2003, p.10).

No entanto, é inegável que o aumento exacerbado dessa mercantilização e centralização dos estabelecimentos de ensino promoveu a racionalização por parte daqueles que, inicialmente, despertaram a luta pela democratização da educação.

Dentro desse contexto, segundo Botler (2007) é a partir da década de 80 que vem se discutir uma proposta de superação do estilo de gestão voltada para o paradigma da empresa.

Nessa mesma década, após anos vivenciando o Regime Militar no Brasil, um passo eficaz no caminho da instituição de um estado democrático foi à movimentação populacional que ocorreu em 1984, ficou conhecida por Diretas Já. A importância desse momento histórico não se efetivou imediatamente, porém contribuiu para a política nacional, instituindo as eleições diretas para presidentes, lhe cabendo assim papel essencial para conscientização da democracia.

Assim, ainda nos anos 80 a Constituição de 1988 marcou a conquista do Estado Democrático de Direito, sendo instituído na mesma, em seu artigo 206, o conceito de gestão democrática no qual esclarece que, o ensino deverá ser aplicado com base nos princípios de gestão democrática, sendo ministrado na forma da lei. Essa conquista deu início ao ideal de gestão posta como crítica a gestão autoritária herança da ditadura. Dessa maneira, a institucionalização da Carta Constitucional tornou obrigatória a adaptação das constitucionais estaduais e municipais as novas determinações estabelecidas.

Após a promulgação da Constituinte nos é apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em 1996, segundo Oliveira, “[...] repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino” (2005, p.15) quando em seu artigo 14 – incisos I e II estabelece *I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.*

Além dessas referências de gestão democrática e participativa a LDB traz ainda a ampliação de autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos estabelecimentos de ensino.

Nessa perspectiva, Luce e Medeiros (2006) vêm confirmar que “a LDB remete a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensinos” (p.37) ofertando assim, autonomia as unidades educativas para estas definirem articuladamente com suas especificidades formas de operacionalização de tal processo, “o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local.” (Luce e Medeiros, 2006, p. 37). Ainda conforme Luce e Medeiros “Em ambos os casos, a participação refere-se à esfera da escola: a elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes.” (2006).

Assim, a gestão para ser considerada efetivamente democrática deve cumprir seu papel de comprometimento, sobretudo, com a qualidade da escola seguindo os princípios que a norteia, tais como, a efetiva participação popular, gestão participativa e competente que prioriza a liberdade e promove a descentralização, possuindo autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Contudo, Lück afirma que “é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional” (2010, p.17), ou seja, é a gestão que guia, que dá um rumo para a escola e para qualquer ação que venha a ser tomada dentro desta.

Portanto, o entendimento do conceito de gestão, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para promover mudanças já pressupõem a ideia de participação, ou seja, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir dos objetivos organizacionais **entendidos e abraçados por todos** [grifo nosso]. (LÜCK, 2010 p.21).

CONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões sobre Educação Especial e Inclusão não são recentes. Ao longo da história diversos acontecimentos globais foram se desenvolvendo até se chegar ao conceito de inclusão.

Segundo Sasaki (1997) a sociedade começou praticando a exclusão social, logo depois foi desenvolvida o atendimento segregado, passou-se então para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social. No Brasil, fatos se destacaram na construção desse caminho.

Inicialmente a Constituição de 1988, instituiu o Estado Democrático visando assegurar os direitos sociais de todos. No Capítulo III, Seção I, sobre a Educação - art. 205 estipula: “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. No artigo 208 enfatiza-se o dever do Estado com a educação mediante ao: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos e ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nessa mesma direção também se posiciona o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**) que visa garantir os direitos dos menores de idade no país e estabelece alguns dos princípios da educação inclusiva.

No mesmo contexto, ressaltando a importância da construção de uma escola para todos, surge em 1994 a Declaração de Salamanca que de acordo com Castro *et al.* (2003, p. 47):

[...] representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos.

Em 1996, novos conceitos sobre Educação Especial vêm subsidiar a elaboração da nova LDB. Nesse mesmo ano é aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996) que seguindo a tendência dos diversos documentos nacionais e internacionais, estabelece a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Hoje, após muitos anos de lutas vem se reconhecendo de modo legítimo o direito das pessoas com necessidades especiais. O que é justo, pois, como qualquer ou cidadão, estes possuem direitos e deveres que devem ser efetivado de fato na prática.

ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Esse estudo desenvolveu-se na “Escola Professor Clayton Assis” (nome fictício), fundada no dia 02 de fevereiro de 1960 pelo decreto n° 488, do então governador do estado.

Funciona nos três turnos, em todos os horários é oferecido turmas do Ensino Médio (Estudos Gerais/Normal Médio). Contém atualmente 1800 alunos e sendo uma escola aberta à inclusão dentre esses alunos estão 04 com problemas auditivos, 04 com cegueira e 01 deficiente físico. Contando com o apoio de cerca de 78 funcionários, sendo estes: 01 Gestor; 01 Gestor adjunto; 05 Supervisores; Em média 50 professores; 07 responsáveis pela merenda e limpeza; 08 no atendimento da biblioteca.

Em sua estrutura física a escola possui: 12 salas de aula, que nos três turnos comportam 36 turmas; 16 banheiros para os alunos; 02 banheiros especiais (adaptados para os deficientes); 03 banheiros para funcionários; 01 biblioteca; 01 laboratório de informática; 01 tele sala, que funciona também como auditório; 01 sala dos professores; 01 quadra esportiva; 01 sala de atendimento educacional especializado, para apoio dos alunos com necessidades educativas especiais.

Esse trabalho foi desenvolvido no período de abril a maio totalizando 30 horas em campo. Para o levantamento de dados elegeu-se 8 (oito) sujeitos com o intuito de que estes viessem contribuir para a investigação. Na coleta de dados utilizou-se análise documental, observação, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas. A técnica escolhida para a organização dos dados foi a Análise de Conteúdo.

Para auxiliar esse estudo utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, que segundo Oliveira (2007, p.37) consiste na reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para um entendimento mais detalhado do objeto de estudo em seu contexto histórico. Para que se concretize esse estudo necessita-se do conhecimento de

uma literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados apresentados de um modo descritivo.

Diante do Objetivo Geral deste artigo que é **analisar como a gestão desenvolve suas práticas inclusivas no âmbito escolar** optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos: Conversas informais com funcionários que fazem parte da gestão e com alunos da escola. Entrevista semi-estruturada com uma supervisora, uma professora itinerante e um professor. Esse tipo de entrevista segundo Marcani (2006) tem a vantagem de que o entrevistador tem mais abertura para guiar o rumo da conversa. Explorando amplamente uma questão.

Utilizou-se a Grelha de Análise que permite esquematizar os dados principais de uma pesquisa. E também da Análise de Conteúdo que é muito importante em um estudo como este. O teórico Bardin (apud Franco, 2008, p.38) a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Outro recurso importante foi à análise de documentos que segundo Oliveira (2007, p.90) “O acesso a documentos escritos [...] em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade”.

Quanto à nomenclatura utilizada com os sujeitos: A professora de apoio nomeada de P.A, aos professores de ensino regular foi atribuído o nome de P.H (Professor de História), P.P (Professor de Português) e P.F (Professor de Física). A Educadora de apoio foi intitulada de E.A.

ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos objetivos específicos foram traçados dois subtemas a fim de se obter uma melhor análise e discussão dos dados coletados.

Pilares conectivos: Prática X Teoria

Diante da temática abordada ao longo desse estudo **Gestão democrática e as práticas inclusivas destinadas a estudantes com necessidades especiais** constatou-se que a gestão escolar tem papel fundamental no processo de inclusão, a ela cabe a responsabilidade de facilitar ou não as ações inclusivas, apoiando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, estabelecendo a promoção de adaptações curriculares quando necessárias e abrindo espaço para que os alunos possam se expressar e sejam ouvidos, assegurando assim, a todos da escola, autonomia pedagógica (Tezani, 2004).

Em relação às adaptações curriculares citadas por Tezani como importante na gestão democrática e conseqüentemente na educação inclusiva, identificou-se por via observacional, conversas informais e entrevista, que os professores da escola em estudo tem a liberdade para planejar a aula e desenvolver práticas que atendam a realidade de sua sala de aula. Assim, como confirma uma fala de um professor que ministra a disciplina de História: “Nos mandam uma grade curricular, mas a gente adapta as necessidades dos alunos. Nela existem elementos obrigatórios (...) a escola permite que eles sejam modificados”. (P.H., maio de 2011).

Compreende-se, nessa resposta, que a gestão permite a flexibilização do currículo, proporcionando assim, mais autonomia ao professor. Minetto destaca a necessidade dessa abertura, pois: “[...] o currículo não pode ser organizado dentro de uma visão linear, pois nasce de e para uma relação dialética (professor-aluno; escola-comunidade; ensino aprendizagem)” (2008, p.33).

No entanto, através de análise documental realizada no PPP da escola Professor Clayton Assis (nome fictício) verificou-se que não consta no Projeto Político-Pedagógico ações e projetos voltados para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Deste modo, percebe-se uma incoerência, pois, o PPP deve nortear e se adequar a realidade da escola. Se esta por sua vez, atende aos/as alunos/as com necessidades especiais deveria constar neste documento ações e projetos que viessem beneficiar tais estudantes. Nessa perspectiva, Veiga (2004) mostra que o projeto não é um simples documento que se faz de qualquer forma, mas que se:

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição dos caminhos a serem seguidos, dos mecanismos operacionais a serem

acionados e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo educativo. (2004, p.77).

Se a escola atende a alunos com necessidades especiais, não se compreende o porquê desta, não ter planos direcionados para esse tipo de necessidade. Projetar para Veiga “[...] é explicitar solidariamente as intencionalidades e os projetos dos sujeitos envolvidos na escola.” (2004, p.78). Destarte, a escola precisa delinear suas intencionalidades se adequando há aqueles que são detentores de necessidades especiais.

Há que se explicitar também a falta de correlação que existe entre o PPP e a práticas vivenciadas na escola. Pois ao analisar o PPP, percebeu-se que não havia projetos e ações que estabelecessem o melhoramento da vida escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Nas observações seguintes, foi constatada uma contradição entre teoria e prática, visto que apesar de não existirem projetos direcionados às práticas inclusivas, a escola vivencia sim a inclusão social.

Em conversas informais com uma professora itinerante de apoio, soube-se que, na escola ela juntamente com outra profissional da mesma área, organiza palestras voltadas no enfoque inclusivo, e que sempre trabalham em conjunto com os professores regulares os auxiliando-os. Há também intérpretes na escola que auxiliam os alunos com necessidades auditivas, salientou também, que há ainda uma ação voltada para a mobilidade e locomoção, a qual ajuda os alunos com necessidades visuais a melhor se locomoverem e que inclusive atende a outras escolas.

Compreende-se, mediante a análise da resposta que emergiu no momento da entrevista realizada com os professores (as) P.P e P.F que há um trabalho em conjunto entre professoras itinerantes e professores (as) regulares, isso demonstra que há ações voltadas para os/as alunos/as com necessidades educativas. “Conto sempre com a ajuda das professoras de apoio, e elas prontamente me atendem.” (P.P maio de 2011). Bem como reforça a outra resposta: “A professora da sala apoio, faz a adaptação de todos os materiais.” (P.F maio de 2011).

Quanto à questão da inexistência de articulação entre teoria e prática. O relato da educadora de apoio vem confirmar: “Não há no PPP projetos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais, devido a sua demanda (poucos alunos).” (E.A, maio de 2011). Frente à análise documental do PPP da escola e da confirmação no

relato da E.A identifica-se que na Escola Professor Clayton Assis não existe teoria, mas nota-se a existência da prática inclusiva.

Em concomitância aos ideias de teóricos como Veiga, a de se explicitar que esse tipo de situação não demonstra uma prática pedagógica organizada, pois, devido a falta de algo escrito que lhe proporcione um norte pode acontecer da escola se perder em suas práticas; desarticulando-se. O projeto político pedagógico é de grande importância, pois como nos elucida Veiga:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2004, p.14).

Nesse sentido, ele serve de base/orientação para muitas das práticas pedagógicas e sem se guiar por ele fica difícil à escola gerir ações organizadas, com perspectivas, objetivos e princípios. Conclui-se que, dois pilares básicos e conectivos são a teoria e a prática. Trazendo para o contexto escolar e sua organização, pode-se dizer que a junção de ambos torna-se imprescindível para uma prática qualitativa.

Formação Continuada: Uma Necessidade e um Direito dos Educadores

A formação continuada é de imensa importância para os educadores em uma escola comprometida com a educação. Pois, proporciona que tais profissionais estejam em constante capacitação, e apropriação de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Mantoan (2006) enfatiza que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN et al., 2006, p. 57).

Diante desse pressuposto, compreende-se que é dever dos sistemas de ensino promover e fazer acontecer essa formação para os educadores. Porém, mergulhando na realidade do campo estudado, através da fala de uma educadora de apoio, identificou-se uma certa carência desse tipo de formação. “Não há formação específica dos

professores no colégio e a escola também não promove a formação continuada para que eles venham se especializar.” (E.A, maio de 2011).

Constata-se assim, que na escola em estudo a gestão não desenvolve projetos direcionados à formação continuada. A entrevista aplicada aos 3 (três) professores (as) de ensino regular, vem a comprovar a não efetivação dessa formação.

Ao professor de história P.H que participou de entrevista semi estruturada foi perguntado se ele possuía formação específica para trabalhar com alunos que possuem necessidades educativas especiais. Em sua fala, ele confirma a negligência quanto à formação: “Não temos formação continuada, porém as educadoras de apoio dão todo suporte de materiais, e até de como lidar com esses alunos.” (P.H., maio de 2011). Os professores de Português e Física também explicitam a inexistência de uma formação específica: “Não recebemos, mas sei o quanto é importante esse tipo de formação.” (P.P maio de 2011). “Não tenho formação específica!” (P.F maio de 2011).

Essas respostas demonstram que não se organiza na escola Clayton Assis projetos para a formação continuada dos professores que tanto necessitam. Entende-se que:

[...] o processo de formação do professor é um direito e deve se estruturar a fim de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Há a necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educadora. (Minetto, 2008, p.49)

As respostas que emergiram da entrevista com os professores de português e física manifestam a falta de formação na área de educação inclusiva. Trazendo como enfoque de grande relevância a autora Martins (2008) elucida que, para a escola ser um ambiente rico em aprendizados e processos inclusivos:

[...] requer-se, especialmente, uma preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre sua prática, a fim de modificá-la quando necessário. (Martins et al, 2008 p.20).

Recorrendo também ao que foi observado, faz-se notório explicitar que a gestão da escola em destaque não indicou ter a pretensão de criar planos ou projetos para a formação continuada dos professores (as) e dos demais profissionais que constituem a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se este estudo, compreendendo mediante os dados coletados, analisados e discutidos com base no objetivo geral que consiste em analisar de que forma a gestão desenvolve suas práticas inclusivas no âmbito da escola e das observações que realizadas no campo empírico, que a gestão da escola Professor Clayton Assis desenvolve práticas inclusivas. Nota-se que os alunos são bem assistidos por todos da escola, possuem espaço físico adequado, atendimento especializado, o currículo é aberto para adaptações que se façam necessárias, eles são acolhidos por colegas de classe, professores e demais alunos/as, sendo reconhecido os direitos e deveres de todos. Diante disso, compreende-se que mesmo a escola não tendo como guia um projeto político-pedagógico que explicita ações e projetos destinados à inclusão, pode-se afirmar que ela vivencia práticas inclusivas.

Dessa forma, percebe-se que a escola assim como tantas outras está caminhando na perspectiva de uma instituição inclusiva e democrática. Sendo responsabilidade da gestão resolver essa carência; que é a inexistência de um embasamento teórico que os guie e os façam enxergar, registrar e planejar ações necessárias a escola. Pois como foi exposto, existe uma negligência em relação à formação dos professores. Vale ressaltar que, mesmo eles recebendo apoio das professoras itinerantes, ainda possuem a necessidade de formação. Visto que, todo educador tem que estar em contínuo aprendizado e constante reflexão frente a sua prática pedagógica.

Em suma, para que a escola em estudo venha a se estabelecer como uma instituição inclusiva e democrática ela necessita, antes de tudo, de um suporte teórico para articular a práxis pedagógica. Faze-se necessário então, o planejamento que vem proporcionar a definição de metas e estratégias para o êxito nas atividades escolares, a efetiva participação dos pais, e a formação de professores. Comprometendo-se assim com uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOTLER, Alice Happ. (Org.) **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. [et al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CASTRO, Adriano Monteiro de. **Educação Especial: do querer ao fazer** / [et al.] organizadores. São Paulo: Avercamp, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. Coord. Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira [et al.]. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LUCE, M. B. MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANTOAN, M.T.E **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** / Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; (org.) Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: Compartilhando Saberes** / [et al.] organizadores. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Janssen Felipe da. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. [et al.]. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. São Carlos:UFSCar, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto político – pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.