

## *Artigos Originais*

### **A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DA INCLUSÃO: SISTEMA EDUCACIONAL, ESCOLA E SALA DE AULA**

#### *Original Articles*

### **ORGANIZATION OF MANAGEMENT AND INCLUSION: EDUCATIONAL SYSTEM, SCHOOL, AND CLASSROOM**

Adriane Cenci\*

<http://lattes.cnpq.br/9828410515704583>

Lucia Bernadete Fleig Koff\*\*

<http://lattes.cnpq.br/3261924669553632>



**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil -  
eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



#### **RESUMO**

Para o sucesso da proposta de educação inclusiva é necessária a articulação das diferentes esferas educacionais. A ideia é que a gestão está presente em todos momentos-lugares, configurando-se em eixo que coordena as relações entre o sistema educacional, a escola e a sala de aula, bem como as relações internas de cada um desses. Nessa perspectiva, considerando as três esferas apontadas, propomos discutir a inclusão a partir da percepção da gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico buscando relacioná-las, respectivamente, aos níveis macropolítico, mesopolítico e micropolítico. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico, tendo como fundo as ideias de Vygotski e mais presente a proposta de Edler Carvalho, bem como os referenciais que pensam a gestão.

**Palavras-chave:** inclusão. gestão. propostas de ação.

#### **ABSTRACT**

For the success of the inclusive education proposal, it is necessary to articulate the different educational spheres. The management is present in all times and places configuring in axis that coordinates relations among educational system, school, and classroom, as well as their internal relations. In this perspective and considering the three mentioned spheres, this study aims to discuss the inclusion based on the perception of educational management, school management, and pedagogic matters management, seeking to relate them, respectively, to the macropolitical, mesopolitical, and micropolitical levels. Methodologically, this study is characterized

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Filosofia e em Educação Especial pela UFSM.

as a theoretical essay, having as background the ideas of Vygotsky and more present the proposal of Edler Carvalho, as well as reference points about management.

**Keywords:** inclusion. management. proposals for action.

## INTRODUÇÃO

O entendimento do processo de inclusão que se queira satisfatório considera as políticas, bem como o que se passa nas escolas e nas salas de aula. Essas três instâncias compõem a organização do sistema de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2010). Na análise da gestão também se pode propor correspondentes às três instâncias, assim, respectivamente: gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico.

As reflexões acerca da gestão e inclusão aqui apresentadas são oriundas de investigação empreendida no Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. São parte de pesquisa mais ampla que propôs discutir a repercussão de conceitos vygotskianos para compreensão dos processos de gestão e inclusão. No presente texto apenas parte da investigação é abordada, colocando ênfase nas relações entre os três âmbitos da gestão e as ações que poderiam promover a inclusão de pessoas com deficiência – muito por alto se mencionará a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotski.

Para o sucesso da proposta de educação inclusiva é necessária a articulação das diferentes esferas educacionais. A ideia é que a gestão está presente em todos esses momentos-lugares, configurando-se em eixo que coordena as relações entre o sistema educacional, a escola e a sala de aula, bem como as relações internas de cada um desses.

Nessa perspectiva, Edler Carvalho (2010), ao discutir a inclusão escolar, adota na análise o que denomina três dimensões: nível macropolítico, nível mesopolítico e nível micropolítico. Assim, seguindo pela organização teórico-prática que a autora nos oferece, resgatamos alguns pressupostos vygotskianos, buscando apresentar alternativas para podermos compreender e intervir no processo de inclusão que vem tomando forma na educação brasileira.

Enquanto as definições de gestão educacional e de gestão escolar são, relativamente, bem conhecidas, a discussão sobre gestão do pedagógico tem pouca

adesão. Na realidade, a separação não é tão nítida ou estável, porque as três instâncias influenciam umas às outras reciprocamente – embora a instância maior costume apresentar mais força. A separação metódica serve melhor para fins de análise.

Estabelecendo as correspondências é simples compreender os três âmbitos da gestão. A gestão educacional “[...] é o campo das normatizações de leis que gestam a educação.” (MOUSQUER, 2008, p. 30), resultado da articulação entre governo federal, estados e municípios, legitimando as Políticas Públicas da Educação. A gestão escolar, como bem indica o nome, por sua vez está implicada com as questões que se passa em específico na escola:

Enquanto a gestão educacional engloba a esfera macro da educação, a gestão escolar situa-se no campo da escola, devendo sua gestão orientar-se para as suas finalidades. A escola tem tarefas de sua exclusiva competência, que se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro, em articulação com a comunidade escolar. (MOUSQUER, 2008, p. 30).

Seguindo a lógica, à gestão do pedagógico caberia, por fim, organizar os aspectos de sala de aula. Nesse sentido poder-se-ia entender

[...] a gestão do pedagógico como uma denominação mais adequada ao efetivo trabalho dos professores na escola: a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Assim, pretende-se transcender às caracterizações do profissional que se restringe a descrevê-lo como tarefeiro, um funcionário do Estado, possibilitando que reveja esse profissional como efetivo produtor do pedagógico, embora ao fazê-lo, não o faça como sujeito individual, mas esteja amparado e inter-relacionado aos demais sujeitos da escola. (FERREIRA, 2009a, p. 155).

Algumas ressalvas são imprescindíveis no esclarecimento da gestão do pedagógico. Ao falar em pedagógico, relacionando ao trabalho em sala de aula, não se está fazendo referência apenas ao trabalho do professor. Ferreira (2008) diz que o pedagógico perpassa toda a dinâmica escolar, mas o trabalho do professor representaria a centralidade do processo. Na defesa da centralidade da gestão do pedagógico, Ferreira (2009b) acredita que se deveria inverter a “lógica” da gestão. Ao invés de iniciar do sistema ou escola e depois a aula e o professor, para,

primeiramente, considerar a gestão da aula, conferindo protagonismo aos professores.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um ensaio teórico. Este consiste “[...] em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal.” (SEVERINO, 2002, p. 153). O autor define o ensaio teórico como um trabalho científico no qual o autor tem maior liberdade em sua argumentação sem necessariamente precisar do apoio de aparatos empíricos e bibliográfico pré-determinados; é importante enfatizar que o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência na argumentação (SEVERINO, 2002).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. Gil (1999) define esse tipo de pesquisa como a que é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Houve cuidado na seleção das fontes para se evitar reproduzir equívocos – risco que, segundo o autor, poderia comprometer a pesquisa.

Desse modo, seguimos discutindo, a partir do proposto por Edler Carvalho (2010) acerca da inclusão, articulando o que a autora expõe às reflexões sobre gestão.

## **A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DA INCLUSÃO: SISTEMA EDUCACIONAL, ESCOLA E SALA DE AULA**

Inúmeros são os estudos versando sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, diversas também são as abordagens, estratégias, focos de investigação. Optamos aqui por seguir uma linha de raciocínio proposta por Edler Carvalho em um de seus textos. A autora tece considerações sobre a inclusão valendo-se de uma organização que nos foi importante para compreender a gestão em tal cenário. Ela analisa os processos que ocorrem na educação inclusiva a partir de três instâncias: o nível macropolítico, o nível mesopolítico e o nível micropolítico. Para cada um desses estabelecemos correspondência nos três níveis de análise da gestão; então, seguindo a mesma ordenação teríamos o nível macropolítico como gestão educacional, o nível mesopolítico como gestão escolar, o nível micropolítico como gestão do pedagógico (CARVALHO, 2010).

Iniciamos a análise pelo sistema educacional, o qual Edler Carvalho (2010) classifica como nível macropolítico. Nele destacam-se as políticas públicas. Observamos um crescimento exponencial sobre a inclusão nas duas últimas décadas na política educacional brasileira. Contudo, Edler Carvalho – pesquisadora que já trabalhou também na Secretaria de Educação Especial – alerta para a ausência de articulações entre diferentes órgãos gestores de políticas educacionais e também a falta de articulação com políticas públicas de outras áreas, acarretando ausência de parcerias entre educação, saúde, trabalho, desportos, transporte, assistência social, etc. Se essa desarticulação e ausência de parcerias intersetoriais aparecem no nível mais amplo, podemos deduzir que a tendência é que o mesmo se observe nas esferas de aplicação dessas políticas.

O sistema educacional brasileiro tende cada vez mais à descentralização, municipalização e promoção de autonomia das escolas – processo que vem desde a década de 1980 (GARCIA, 2009). Porém, a autonomia conferida a estados, municípios e escola é relativa, uma vez que o financiamento está atrelado ao seguimento das diretrizes nacionais, do mesmo modo as avaliações nacionais e qualificação (ranqueamento) das escolas são feitos por padrões gerais. Em uma análise crítica se percebe que a autonomia proporcionada figura mais como desresponsabilização do governo do que liberdade de gestão. Michels (2006, p. 411) faz uma ótima reflexão e nos alerta para o que estaria por trás da autonomia de gestão:

Em nome dessa “autonomia”, a política educacional propõe a gestão escolar, descentralizando não a proposta educacional, mas sua administração e financiamento. Atrelada a critérios de produtividade, a reforma educacional atribui significativa relevância aos processos avaliativos, que continuam centralizados na União. [...] Com uma narrativa articulada à democratização da educação, o governo brasileiro vem fazendo o que Melo (2000, p.246) denomina “compartilhar a gestão”, ou seja, divide a responsabilidade de prover a educação com a sociedade civil. Mas não abre mão de definir como deve ser conduzida a educação da maioria da população brasileira. Este modelo de gestão mantém o planejamento e o controle de resultados no poder central. Ao mesmo tempo, descentraliza a administração da implementação das propostas com as unidades escolares e sua comunidade.

Na perspectiva desvelada por Michels (2006), também localizamos as políticas relativas à inclusão escolar. O discurso da política delibera para as escolas

e professores a organização do processo de inclusão. Até são oferecidos recursos financeiros e formação de recursos humanos, mas esses atrelados à política do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autonomia é ilusória, uma vez que escolas e docentes são responsáveis por gerenciar as dificuldades que forem surgindo.

De acordo com esse raciocínio, a política educacional, ao propor descentralização, “cria” a gestão escolar (como já nos mostrou Michels) e poderíamos dizer que também a gestão do pedagógico, já que nesse movimento o gerenciamento das propostas educacionais é encargo de todos os segmentos: do sistema, da escola e do professor.

Desta forma, também se justifica o investimento na formação de professores para a inclusão. Formação continuada que, diga-se de passagem, vem sendo realizada de modo apressado, padronizado e barateado. Não é objetivo centrarmos as críticas nessa formação. Cabe enfatizar o professor como mediador por excelência no processo de aprendizagem de todos os alunos, de modo a refletirmos acerca das condições que estão sendo dadas aos docentes para trabalhar na educação inclusiva.

Considerando o conceito de nível macropolítico, pela ideia de sistema educacional, Saviani (2008, 2009) é ainda mais duro nas críticas. Para o autor, a educação brasileira não possui o que se possa chamar de sistema de educação. Não haveria um sistema de ensino a nível nacional que garanta, pelo menos, a conclusão do ensino fundamental a todas as crianças. Para Saviani (2008) a ausência de um sistema nacional de educação indica falta de priorização da educação ao longo de nossa história, e agravando o problema vivenciamos ainda a descontinuidade nas políticas educacionais – tradicionalmente, a cada governo se alteram iniciativas e prioridades e se abandona o que foi começado pelo governante anterior. A precariedade do inexistente sistema educacional é tamanha que a discussão não conseguiu ainda superar o problema quantitativo, isto é, a discussão permanece na garantia de acesso, não sendo sequer posto o problema qualitativo, das condições de ensino oferecidas. A situação que Saviani (2008) detecta no nível mais amplo também concerne à educação especial/educação inclusiva.

Para tratar no nível mesopolítico – o concernente à escola – Edler Carvalho (2010, p. 61-62) levanta importantes questionamentos, acompanhemos:

[...] como as escolas podem ser reestruturadas ganhando a identidade de escolas de orientação inclusiva, proporcionando a todos os alunos oportunidades de aprender e de participar, removendo-se barreiras, sejam as visíveis como a acessibilidade física, sejam invisíveis como a acessibilidade ao imaginário social acerca das diferenças? Que ações precisam ser efetivadas? Aquelas restritas às escolas, como seu projeto político-pedagógico, currículo, formação dos professores, sua prática pedagógica, critérios de avaliação, parcerias com instituições do terceiro setor?

Nessa indagação estão postos pontos importantes para pensar a escola na perspectiva inclusiva, conferimos destaque ao projeto pedagógico e às condições objetivas que a escola oferece para atender as novas demandas que vêm com a inclusão.

O projeto pedagógico, embora de caráter também burocrático, precisa ser construído considerando as vivências, características da própria escola e da comunidade na qual se insere.

De um lado há os interesses, as expectativas da comunidade, dos estudantes, do sistema de ensino. De outro, há a estrutura, a organização, o currículo, as ideias e as práticas. Amalgamadas, essas potencialidades redundam em um Projeto Pedagógico em acordo com a realidade onde se insere, a instituição e com as perspectivas de quem ocupa esse lugar. [...] contribuindo para que se defina a identidade institucional (FERREIRA, 2007, p. 41).

O interesse pela perspectiva inclusiva da escola deve estar registrado no projeto pedagógico; deve, porém, ser de fato desejo da comunidade escolar e não apenas mais páginas de um documento. Além disso, o projeto pedagógico mostra-se como contínuo vir-a-ser da escola, orientando as ações, mas sendo constantemente revisitado e revisado a partir do vivenciado. Desse modo, significa dizer que a proposta de escola inclusiva não virá pronta de uma vez por todas, será construída a partir da experiência de todos aqueles que estão na escola.

Alguns princípios gerais podem ser apontados como essenciais ao projeto pedagógico da escola inclusiva, embora cada unidade escolar os articule de acordo com o contexto local. Assim, pensamos em um projeto pedagógico centrado na aprendizagem dos alunos, que, quanto ao currículo, esteja aberto a adaptações e flexibilização, que considere a avaliação a partir do desempenho do aluno sem compará-lo a padrões finais. São os princípios vygostkianos de zona de desenvolvimento proximal e valorização dos conceitos científicos.

O outro aspecto que destacamos são as condições objetivas da escola, que vem demarcando que a inclusão não é questão de boa vontade das pessoas. Então, apontamos que, para além de vontade, são necessários recursos financeiros, humanos, materiais. Enfim, uma estrutura que atenda as necessidades específicas de qualquer aluno. Rodrigues (2006, p. 309-310) é feliz no comentário que tece:

A questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Na nossa opinião não. A Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda por exemplo alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida?

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. Por isso não pensamos que seja defensável o sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificarem a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que nunca antes lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

A escola regular, com a proposta inclusiva, deve ampliar a estrutura para atender com qualidade os alunos com deficiência que precisam de recursos (materiais, pedagógicos, etc.) específicos. Inclusão não pode representar o sucateamento da educação. Na esteira do que defende Rodrigues (2006), não vemos sentido em o aluno com deficiência deixar a escola especial para ir à outra escola que não contemple suas necessidades. Desse modo, a escola precisa se adequar para ser inclusiva. Não basta apenas matricular os alunos e deixar que eles se acomodem às condições dadas desde sempre.

Por fim, ainda abordando o nível mesopolítico, mais um aspecto se destaca, é o que Libâneo, Oliveira e Toshi (2010) chamam de comunidade de aprendizagem. Considerar a escola como comunidade de aprendizagem é, na perspectiva dos autores, entendê-la democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão. Implica adotar práticas em que os professores possam partilhar com



os colegas os conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutindo e tomando decisões em conjunto sobre o currículo, sobre o projeto pedagógico, sobre avaliação e todos os aspectos que lhes são caros e importantes à escola.

Sabemos que as dificuldades enfrentadas na escola são mais amplas do que os recursos disponíveis; são diversas as barreiras com que nos deparamos para implantação da proposta inclusiva. Miranda (2009) classifica em três ordens as barreiras: culturais (conceituais e atitudinais), políticas (normas irrealis, contraditórias) e didáticas (ensino e aprendizagem). É nesse contexto conturbado e resistente que a gestão escolar vem tendo de se articular para garantir condições para efetivação da inclusão.

O terceiro nível de análise que acompanhamos a partir de Edler Carvalho (2010) é o nível micropolítico. Este correspondendo à gestão no âmbito da sala de aula. Carvalho, ao abordá-lo, inicia dando visibilidade às angústias, inquietações, sentimento de despreparo que assolam os professores, a partir das transformações que viriam com a proposta de educação inclusiva. Ela aponta algumas dúvidas que ouve frequentemente dos professores:

[...] é possível ensinar uma turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? Como vou transmitir os conteúdos das matérias do currículo? Como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino no qual o professor “dá” aulas e os alunos copiam, memorizam datas, fórmulas, conceitos lineares e fragmentados, fazem provas e “passam ou não, de ano”? Se eu mudar minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro, inclusive para ser bem sucedido no vestibular? (CARVALHO, 2010, p. 63).

As dúvidas demonstram interesse em encontrar alternativas acertadas, deixando transparecer que, no geral, o professor – embora não tenha sido consultado quanto à proposta de inclusão – está preocupado com a aprendizagem de todos os alunos. Os alunos com deficiência intensificaram a demanda por uma formação de professores que seja contínua. Novas dúvidas vão surgindo no cotidiano da escola, e se percebe a necessidade que o professor tem de expressá-las, discutir com os colegas, encontrar soluções em equipe, não tomar para si toda responsabilidade sob pena de não suportar tantos encargos.

Nos questionamentos que Edler Carvalho (2010) também se percebe que o professor está ciente de sua tarefa de garantir que os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares, apesar de estarem inseguros sobre como o farão a partir das especificidades – a questão dos conceitos científicos aparece com centralidade. E reaparece porque os professores, a escola, a educação têm uma função claramente demarcada, que é a de garantir que todos se apropriem das conquistas culturais e científicas da humanidade e nesse processo de apropriação galguem níveis mais elevados de desenvolvimento. Saviani (1992, p. 21) explica e sintetiza: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Sendo assim, o trabalho educativo permite ao homem humanizar-se (pela apropriação dos elementos culturais de seu grupo). É claro que a escola não é a única responsável pela apreensão da cultura, mas tem um papel importante por ser o lugar privilegiado em que os sujeitos têm acesso ao saber de forma sistematizada. Passidônio e Facci (2011, p. 263), explicam esse pressuposto vygotskiano (do qual Saviani também compartilha):

Para Vigotski (2001), o homem se desenvolve obrigatoriamente em um processo educativo, aí se dá a constituição de sua subjetividade e de sua humanização. O ensino que leva à apropriação do conhecimento é o caminho para a ampliação da capacidade de estabelecer relações, de abstração, assim como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) em geral. Quando Vigotski (2001) estudou as funções psicológicas superiores da criança, constatou que o desenvolvimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto e, na escola, pela mediação do professor, que transmite conhecimentos a ela. Cabe dizer que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos, mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor. Sem esses conteúdos, a possibilidade de o aluno participar verdadeiramente da sociedade pode estar comprometida, visto que os conhecimentos científicos permitem maior compreensão da realidade posta.

Ao que parece, cientes da importância da aprendizagem escolar, os professores sempre foram mediadores. Porém, a inclusão escolar de pessoas com deficiência coloca neles (professores) dúvidas quanto às ações para garantir que a aprendizagem ocorra de fato. Nessa direção, Edler Carvalho (2010) organiza sete sugestões para o dia a dia dos professores na tentativa de oferecer ideias para o trabalho em sala de aula.

A primeira sugestão é que seja elaborado um plano de trabalho para a turma toda. O plano pode ser semanal ou diário, o importante é nele estarem compreendidas as atividades que venham a contemplar o trabalho com toda a turma, mas considerando também as características de cada um, e por consequência, os objetivos específicos para os alunos que tiverem necessidade de assim sê-lo. Para atingir tais fins, a autora sugere atividades organizadas, principalmente, a partir de grupos de trabalho (CARVALHO, 2010). A ideia de aprendizagem pela cooperação é central.

Ferreira (2009b), numa perspectiva um pouco diferente, fala em projeto pedagógico individual. Ou seja, a organização do professor se basearia nesse projeto, planejamento no qual ficariam registradas as intencionalidades para a turma. “A elaboração do projeto pedagógico individual, que integra e organiza a gestão do pedagógico, é um processo de autoria por excelência. É o momento de os professores se reconhecerem em seu trabalho [...]” (FERREIRA, 2009b, p. 427).

Seja nomeado plano de trabalho ou projeto pedagógico individual, essencial é estar organizado e fundamentadas ações contemplando a aprendizagem na diversidade.

A segunda sugestão é considerar a participação dos alunos como valiosos recursos para a aprendizagem (CARVALHO, 2010). Mais uma vez o pressuposto da aprendizagem em cooperação, segundo a qual a partir da colaboração dos colegas cada sujeito vai se apropriando das conquistas e conhecimentos elaborados pelo grupo como todo.

A terceira sugestão da autora indica o professor-pesquisador. Isto é, o professor que busca fundamentar sua prática, que faz registros, colhe dados, se debruça criticamente sobre eles, analisa, reflete sobre os fatores que interferem, que facilitam ou dificultam a aprendizagem dos alunos. É a dialética entre teoria e prática, representada no conceito de práxis.

Como quarta sugestão, Edler Carvalho (2010, p. 69) apresenta a construção de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos. Atividades assim estimulam a cooperação e oportunizam diferentes tipos de colaboração de acordo com as potencialidades de cada um: “[...] todos participam e todos aprendem. Talvez não aprendam as mesmas coisas e com igual intensidade, mas há uma participação coletiva em torno da aula que é a mesma para todos e que se

baseia na cooperação.” Lembramos a máxima vygostkiana, segundo a qual a criança em colaboração aprende muito mais do que sozinha (VYGOTSKI, 1993).

A quinta sugestão refere-se à avaliação que deveria, de acordo com Edler Carvalho (2010), ser baseada na análise do percurso de cada estudante. Ou seja, o aluno é avaliado tomando por parâmetro os objetivos que foram indicados para ele não em comparação com o desempenho dos colegas, um de um padrão final. Para tanto é preciso que a flexibilização/adaptação curricular esteja em ação e que esse aluno tenha um plano específico no qual constam as metas que se quer que ele alcance – será a partir desses objetivos registrados (que consideram os conteúdos curriculares e as possibilidades/potencialidades do aluno) que será construída a avaliação da aprendizagem. Enfatizando também que a avaliação é contínua, não estamos falando restritamente de testes ou provas. Na discussão acerca da avaliação também há de se considerar a concepção de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a avaliação não olha só para as aprendizagens já concretizadas, mas também para aquelas que se mostram possíveis. Beyer (2005, p. 94) expõe claramente:

Segundo sua interpretação das ideias vygostkianas, na avaliação não basta verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança. Antes, sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrerem situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, de sua zona proximal de desenvolvimento. Contrapondo-se a uma prática psicodiagnóstica clássica, este autor defende um conceito de avaliação que abarque não apenas as condições consolidadas de desempenho intelectual, porém, também, emergentes.

Além de chamar atenção para a avaliação considerar os aspectos emergentes da aprendizagem, destacamos da fala de Beyer que a aprendizagem se dá nas situações de mediação. Então, ampliando as considerações acerca da avaliação, fica claro que é preciso não apenas avaliar o aluno, mas também as condições de aprendizagem, as mediações que lhe foram oferecidas.

A sexta sugestão vem nessa direção. Edler Carvalho (2010) estabelece que seja ofertado apoio pedagógico especializado em salas de recursos. Essa consideração tem importância uma vez que as condições do aluno podem requerer mediações específicas. O trabalho em sala de recursos não substitui a classe

regular, ele complementa aqueles aspectos que o professor não consegue contemplar em sala de aula.

A sétima e última sugestão propõe trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem tornando mais interessantes e dinâmicos os conteúdos curriculares (CARVALHO, 2010).

Concluindo a análise do nível macropolítico – ou da gestão do pedagógico – trazemos uma síntese que Facci (2004, p. 242-243), estabelece relacionando a prática do professor com os princípios vygotskianos; a autora estabelece quatro proposições:

1) cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processo psicológicos superiores;

2) os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar conhecimentos teóricos;

3) cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando seu desenvolvimento intelectual e afetivo;

4) para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo.

Em outras palavras, o professor deve encaminhar o ensino de maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo de suas capacidades.

Trata-se aqui da prática docente fundamentada nos princípios vygotskianos, trata-se de práxis, ou seja, teoria e prática articuladas, inseparáveis, uma dando sustentação à outra num processo recíproco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao considerar a gestão – gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico – se põe claro que a inclusão escolar e a aprendizagem de todos os alunos não podem ser pensadas apenas pontualmente. São inúmeros os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso da proposta inclusiva; de todo modo, uma coisa é certa, sem a devida organização da gestão não se alcança tal proposta.

Entendo que o trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas em todos os órgãos gestores, independente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior. (CARVALHO, 2010, p. 56).

Complementando, diríamos que o trabalho na diversidade deve contar com ações conjuntas independente do âmbito da gestão, ou seja, a implementação da educação inclusiva tem de conjugar ações coesas e coerentes ao nível de políticas, de organização escolar e de prática de sala de aula – os níveis macro, meso e micropolítico que Edler Carvalho (2010) propôs para a análise do processo inclusivo na educação. Os três níveis de gestão trabalhando a partir de objetivos comuns, uma vez que eles são interdependentes.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. **Educação em Revista**: Marília, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2007.

\_\_\_\_\_. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.] v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? **Educación y Educadores**, Sabana, v. 12, n. 2, p. 145-156, 2009a.

\_\_\_\_\_. As professoras e os professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em aula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 425-438, set./dez. 2009b.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Gestão escolar e organização curricular: caderno didático**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

PASSIDÔNIO, Soraya Klug; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; DERMEVAL, Saviani. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje: conferencias sobre psicología**. Madrid: Visor, 1993. (Obras escogidas, 2.)