

## Política de Educação Inclusiva nas Escolas na Visão do Gestor Escolar

Inclusive Education Policy in Schools from the  
School Manager's View

Política de educación inclusiva en las escuelas desde la perspectiva del  
director escolar

Simone Munhoz Soares Martinho   
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP, Brasil  
[simone@msmeducar.com.br](mailto:simone@msmeducar.com.br)

Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato   
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP, Brasil  
[cibelle.amato@mackenzie.br](mailto:cibelle.amato@mackenzie.br)

Recebido em 08 de novembro de 2024

Aprovado em 14 de novembro de 2025

Publicado em 08 de dezembro de 2025

### RESUMO

A educação inclusiva tem sido um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. O gestor escolar exerce um papel de liderança para a superação dos desafios encontrados durante a construção de um ambiente escolar inclusivo. O objetivo do estudo foi identificar a visão do gestor sobre a política de educação inclusiva nas escolas. Durante a pesquisa, foram coletados dados de 132 gestores de escolas de ensino regular do país, sendo 66 de escola pública e 66 de escola privada. O instrumento de coleta foi um questionário desenvolvido para mapear a política de educação inclusiva da escola. O questionário foi submetido à análise de 6 juízes, obtendo-se o Índice de Validade de Conteúdo do instrumento de 88%. Os resultados da pesquisa demonstraram que a elaboração das diretrizes de educação inclusiva está mais centralizada na equipe pedagógica com participação inferior da família. O gestor da escola privada identificou a falta de apoio da família como a sua maior dificuldade para a implementação de uma educação inclusiva e o gestor da escola pública citou a falta de professores especializados, rede apoio e de atendimento adequado. A pesquisa apontou ainda que a maioria dos gestores afirmou cumprir as políticas públicas que tratam sobre educação inclusiva, mas não acredita que estas contribuem para a concretização da inclusão na instituição. Por fim, propõe-se ao gestor uma reflexão quanto à existência da gestão democrática e participativa e ao seu papel como mobilizador de práticas inclusivas para a implementação de uma política educacional inclusiva na escola.

**Palavras-chave:** Gestor Escolar. Gestão Democrática. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT**

Inclusive education has been a major challenge for the Brazilian educational system. The school manager plays a leadership role in overcoming the challenges encountered during the construction of an inclusive school environment. The objective of the study was to identify the manager's vision on the inclusive education policy in schools. During the research, data were collected from 132 managers of regular schools in the country, 66 from public schools and 66 from private schools. The collection instrument was a questionnaire developed to map the school's inclusive education policy. The questionnaire was submitted to analysis by 6 judges, obtaining the instrument's Content Validity Index of 88%. The research results demonstrated that the development of inclusive education guidelines is more centralized in the pedagogical team with less family participation. The private school manager identified the lack of family support as his biggest difficulty in implementing inclusive education and the public school manager cited the lack of specialized teachers, support network and adequate service. The research also showed that the majority of managers stated that they comply with public policies that deal with inclusive education, but do not believe that these contribute to the achievement of inclusion in the institution. Finally, the manager is proposed to reflect on the existence of democratic and participatory management and its role as a mobilizer of inclusive practices for the implementation of an inclusive educational policy at school.

**Keywords:** School Manager. Democratic Management. Inclusive Education.

**RESUMEN**

La educación inclusiva ha sido un gran desafío para el sistema educativo brasileño. El director escolar desempeña un papel de liderazgo en la superación de los desafíos encontrados durante la construcción de un entorno escolar inclusivo. El objetivo del estudio fue identificar la visión del directivo sobre la política de educación inclusiva en las escuelas. Durante la investigación se recogieron datos de 132 directivos de escuelas regulares del país, 66 de escuelas públicas y 66 de escuelas privadas. El instrumento de recolección fue un cuestionario desarrollado para mapear la política de educación inclusiva de la escuela. El cuestionario fue sometido al análisis de 6 jueces, obteniendo el Índice de Validez de Contenido del instrumento de 88%. Los resultados de la investigación demostraron que el desarrollo de lineamientos de educación inclusiva está más centralizado en el equipo pedagógico con menor participación familiar. El director de una escuela privada identificó la falta de apoyo familiar como su mayor dificultad para implementar la educación inclusiva y el director de una escuela pública citó la falta de maestros especializados, una red de apoyo y un servicio adecuado. La investigación también mostró que la mayoría de los directivos afirmaron cumplir con las políticas públicas que abordan la educación inclusiva, pero no creen que éstas contribuyan al logro de la inclusión en la institución. Finalmente, se propone al directivo reflexionar sobre la existencia de una gestión democrática y participativa y su papel como movilizador de prácticas inclusivas para la implementación de una política educativa inclusiva en la escuela.

**Palabras clave:** Director escolar. Gestión democrática. Educación inclusiva.

## Introdução

O gestor escolar é alguém que, no processo de trabalho escolar, dispõe de recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2006). Nesse contexto, a gestão escolar, ao exercer a liderança compartilhada, isto é, ao envolver participação de toda a comunidade escolar, promove a descentralização de decisões e proporciona uma maior autonomia ao grupo para agir em prol das mudanças necessárias, dividindo a responsabilidade com o gestor (Lodeiro; Leão, 2016).

Durante o convívio democrático do gestor escolar com a sua comunidade é que será exercida a gestão democrática e participativa, possibilitando, dessa forma, a construção de uma política de educação inclusiva que considere as diferenças e a inclusão dos alunos. Para Robaert e Dalla Corte (2014), esse processo de construção coletiva constitui-se em um mecanismo de democratização porque encoraja a comunidade escolar a relacionar e projetar a escola ideal com a escola real por meio da participação e responsabilização de todos.

Nesta senda, Freitas e Schneckenberg (2017) comentam que a participação da comunidade faz com que a inclusão seja assumida por todos. Sob esse aspecto da corresponsabilidade, Libâneo (2015) afirma que as escolas podem traçar seus próprios caminhos, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, de forma que todos se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição.

Destarte, resta imperioso o diálogo do gestor com a sua comunidade para, coletivamente, elaborarem um plano de trabalho que permita descrever as práticas educativas que coincidam com as necessidades da comunidade da escola (Oliveira; Leite, 2007). Ocorre que muitas escolas ainda relutam em fazê-lo dessa forma, centralizando a elaboração desse plano de trabalho tão-somente na gestão, resultando em um documento distante da realidade vivida pela comunidade escolar.

Ressalte-se que, para a implementação de uma educação inclusiva em uma instituição de ensino, não é suficiente que o aluno tenha acesso, é necessário ainda que ele permaneça em uma escola. Com efeito, ao oferecer a educação para todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, a escola reforça o seu dever previsto no artigo 206, I da Constituição Federal (CF), de ofertar um ensino em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) defendem que a educação inclusiva deve ser compreendida para além dos limites escolares. Para esses autores, trata-se de um conceito social que tem como objetivo a modificação do modo de organização escolar, privilegiando-se a diversidade. Nesse sentido, Dutra e Griboski (2005) afirmam que a educação inclusiva não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade como uma condição humana de forma a garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos. A escola deve se empenhar para se constituir em um espaço das diferenças e da pluralidade (Brasil, 2010).

Na visão de Ainscow (2009), o maior desafio no sistema de ensino, em todo o mundo, é o da inclusão educacional. Segundo o autor, a escola inclusiva é aquela que está evoluindo e não aquela que já atingiu um estado perfeito. Nessa conjuntura, Ferreira (2005) aduz que: “Inclusão é um processo, o que quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender”. Dessa forma, o ambiente escolar deve ser dinâmico, inovador e propício para que novas ideias sejam criadas, possibilitando a concretização dos objetivos institucionais.

Em vista disso, atribui-se ao gestor escolar o papel de mobilizador de ações educativas e o dever de construir um espaço democrático na escola, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, famílias e demais colaboradores) em processos colaborativos de decisão, na busca contínua da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos (Souza; Martins; Carvalho, 2017). Nesse esteio, a participação da comunidade escolar pode ser considerada como um meio de se alcançar melhor e mais democraticamente, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2015, p. 89-90).

No tocante às políticas públicas, Kiss (2022) considera que as políticas públicas educacionais devem centrar seus esforços para a melhoria da qualidade no ensino, proporcionando meios adequados para que as instituições exerçam seu papel com autonomia pedagógica, visando uma educação de qualidade e o integral desenvolvimento do cidadão.

As políticas públicas assumem a função primordial de promover uma educação de qualidade para todos, bem como de orientar a política de educação inclusiva na escola. No entanto, Pimentel e Nascimento (2016) entendem que as políticas públicas de educação inclusiva coexistem com as práticas sociais excludentes, mantendo-se ainda

uma cultura escolar excludente. Nessa perspectiva, Tezani (2009) afirma que as leis e textos teóricos não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar. Sendo este um grande desafio posto ao gestor; lidar com uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

Isto posto, no estudo, objetivou-se identificar a visão do gestor escolar sobre política de educação inclusiva nas escolas. Almeja-se que essa pesquisa contribua para que o gestor escolar compreenda o seu papel de articulador na construção de uma cultura inclusiva na escola e ainda que reflita, elabore e concretize uma política de educação inclusiva que atenda ao princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência do aluno na escola.

## **Metodologia do Estudo**

O estudo contempla um recorte da pesquisa de Mestrado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A amostra do estudo foi composta por dados de 132 gestores de escolas do país, sendo 66 de escola pública e 66 de escola privada de ensino regular. Os gestores deveriam atuar em cargos de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

## **Instrumento**

Para coleta de dados, aplicou-se o questionário: “Questionário de identificação da visão do gestor sobre política de educação inclusiva nas escolas” no formato *on-line*, o qual foi desenvolvido pelas pesquisadoras do presente estudo para mapear a política de educação inclusiva das escolas (Quadro 1). O instrumento de coleta de dados foi composto por 28 perguntas, sendo 23 de múltipla escolha e 3 dissertativas acerca do tema proposto em pesquisa, 1 questão sobre os dados do contato do participante e 1 sobre o termo de consentimento livre e esclarecido.

O método de coleta, no formato *on-line*, foi escolhido por ser tratar de um público com muitas funções em seu cargo, sendo assim, o questionário ficou disponível para ser respondido de acordo com o tempo livre de cada gestor.

Inicialmente, o gestor escolar recebeu mensagens via redes sociais das pesquisadoras (*E-mail, WhatsApp, Instagram*), convidando-o para responder o

questionário. Em seguida, para responder o instrumento, o participante deveria conceder o seu aceite no termo de consentimento livre e esclarecido.

As perguntas eram obrigatórias para que o formulário pudesse ser finalizado e enviado, exceto a pergunta de número 10 acerca da área de pesquisa do gestor. Cada participante poderia responder o questionário somente uma única vez, não sendo possível adulterações em qualquer fase do preenchimento, após o envio.

O instrumento foi desenvolvido para mapear a política de educação inclusiva e foi dividido da seguinte forma, de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1 – Mapeamento do questionário**

Perguntas	Objetivos
1	Dados de contato para se obter acesso ao resultado da pesquisa
2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
3 a 8	Perfil da escola
9 a 11	Perfil do gestor
12 a 18	Gestão democrática e política de educação inclusiva
19 a 22	Práticas inclusivas no contexto escolar
23 e 24	Políticas públicas de educação inclusiva
25 e 26	Vantagens e desafios na implementação da educação inclusiva na escola
27	Interesse do gestor em participar de uma formação sobre educação inclusiva
28	Avaliação do gestor sobre a política de educação inclusiva da escola

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

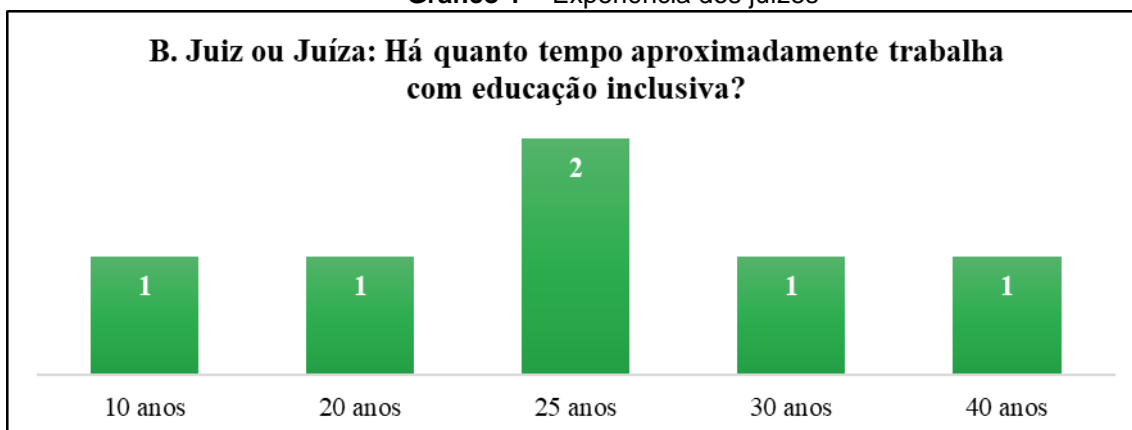
### **Procedimento de validação do instrumento**

Para análise de evidência de conteúdo, o questionário foi submetido à análise de 6 juízes com experiência de, no mínimo, 10 anos na área de inclusão.

No Gráfico 1, constata-se que 5 dos 6 juízes participantes possuem, pelo menos, 20 anos de experiência em educação inclusiva.



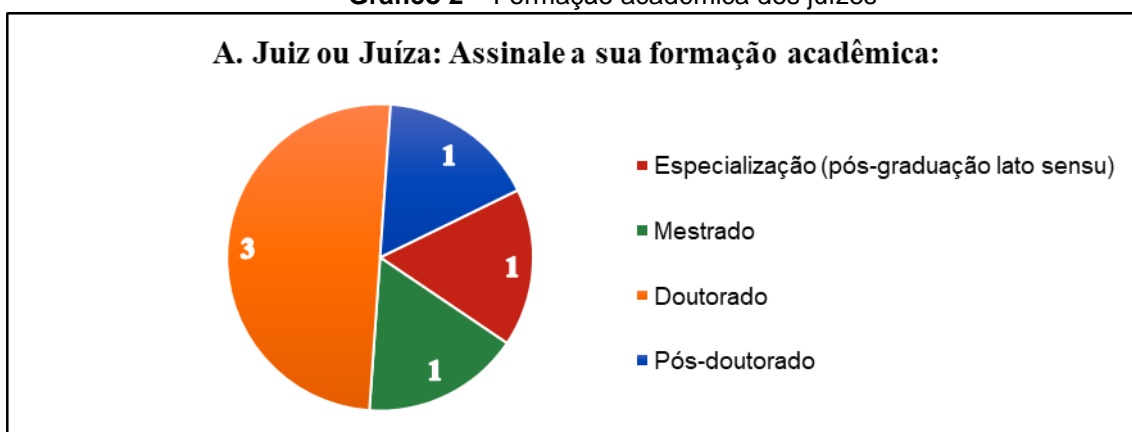
**Gráfico 1 – Experiência dos juízes**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

O Gráfico 2 demonstra que 4 dos 6 juízes participantes possuem, no mínimo, o nível de doutorado, em sua formação acadêmica.

**Gráfico 2 – Formação acadêmica dos juízes**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

A avaliação feita pelos juízes foi realizada em duas etapas; na primeira etapa, foi realizada a leitura completa do questionário apresentado e, na segunda, a análise de cada questão com a verificação dos três critérios de avaliação do conteúdo: clareza, pertinência ou representatividade e relevância.

Para os juízes avaliarem cada critério, utilizou-se a escala *Likert* com pontuação de 1 a 5, sendo (1) para pouquíssima concordância, (2) pouca concordância, (3) média concordância, (4) muita concordância e (5) muitíssima concordância. Ademais, os juízes poderiam fazer para cada questão, observações adicionais e sugestões de alteração e, ao final do questionário, havia um espaço para comentários acerca do instrumento.

### **Análise dos Resultados dos Juízes**

Para análise dos dados na validação do conteúdo foi utilizado o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) que mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens e permite analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo.

O IVC foi calculado a partir da divisão entre as respostas denominadas como "muita concordância" (4) e "muitíssima concordância (5) sobre o número total de respostas dos juízes (6). A respeito do índice mínimo de concordância, alguns autores sugerem uma concordância mínima de 80% (Alexandre; Coluci, 2011). O IVC do instrumento atingiu 88%, o que demonstra possuir evidências de validade de conteúdo.

Após a resposta de todos os juízes, o instrumento foi revisado e as questões que foram pontuadas com uma taxa de concordância inferior a 80% foram cuidadosamente revisadas e mesmo aquelas que obtiveram pontuação superior também foram revisadas, tendo como justificativa os comentários dos juízes e o aperfeiçoamento do instrumento.

### **Procedimento de Análise de Dados**

Para a análise de dados, em uma abordagem quantitativa, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.0, em que foram realizadas análises descritivas para caracterização da amostra, considerando as variáveis que englobam o perfil da escola e dos gestores participantes, gestão democrática, política educacional inclusiva, práticas inclusivas no contexto escolar, políticas públicas e educação inclusiva. Medidas de frequência e porcentagem também foram utilizadas para descrição das respostas fornecidas pelos participantes.

Para a análise dos dados das questões dissertativas, adotou-se uma abordagem qualitativa. Primeiramente, realizou-se uma revisão gramatical das respostas das perguntas descritivas (24, 25 e 26), copiando-as para um documento *Word* para verificar abreviações, erros e acentuações, padronizando o texto em português para reconhecimento pelo software usado nas fases seguintes. Em seguida, o texto foi salvo como "texto sem formatação" (\*.txt) em UTF-8, formando um *corpus* pronto para *análise*. No intuito de comparar grupos de participantes (como gestores de escolas públicas e privadas), as respostas foram agrupadas e analisadas separadamente.



O programa de *software* utilizado foi o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de textes et de Questionnaires*), versão 0.7 alpha 2, que permite realizar análises estatísticas de textos (Chaves *et al.*, 2017). A análise foi desde a lexicografia básica até análises multivariadas, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Gonçalves Júnior *et al.*, 2021), aumentando o rigor e a confiabilidade da análise (Loubère; Ratinaud, 2014). Ademais, foram realizadas análises lexicais clássicas, identificando a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras com frequência um no *corpus* textual).

Após essa etapa, procedeu-se à análise de nuvem de palavras, destacando a frequência de termos no *corpus*. Posteriormente, a CHD proposta por Reinert em 1990, categorizou palavras ativas em classes lexicais e classificou segmentos de texto por vocabulário. As classes de palavras com vocabulário semelhante foram diferenciadas de outras e dendrogramas ilustraram essas divisões (Eleres *et al.*, 2021).

Por derradeiro, em todas as análises foram considerados parâmetros de segmento de texto ativos: adjetivos, advérbios, formas não reconhecidas, substantivos, nomes comuns, verbos e substantivos com o objetivo de enriquecer o texto, bem como não foi realizada filtragem das palavras no *software* para além daquelas que se encontravam configuradas previamente no próprio programa de análise. Após as análises, todo o processo indutivo de apresentação e interpretação dos resultados foi realizado por reflexão e por meio da leitura crítica reflexiva e evidências científicas disponíveis.

## **Resultados e Discussão**

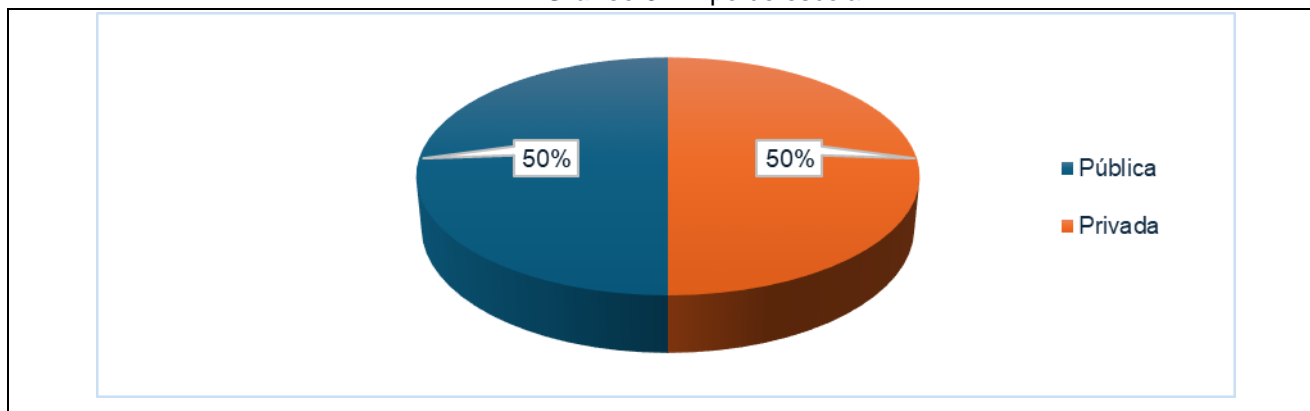
Para uma melhor análise dos resultados, considerou-se importante diferenciar a percepção do gestor da escola pública e privada de ensino, devido à realidade distinta do cenário educacional que os cercam.

Os resultados serão apresentados de acordo com os eixos temáticos desenvolvidos no instrumento: Perfil da escola, Perfil do gestor, Gestão democrática, Política Educacional Inclusiva, Políticas Públicas e Educação Inclusiva.

### **a) Perfil da escola**

No Gráfico 3, demonstra-se que houve uma participação igualitária dos gestores das escolas públicas e privadas.

**Gráfico 3 – Tipo de escola**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

### **b) Perfil do gestor**

A seguir, a Tabela 1 demonstra que o cargo de diretor pedagógico correspondeu a metade dos cargos ocupados pelos gestores da escola privada (50%), ao passo que, na escola pública, diretor e coordenador pedagógico apresentaram a mesma porcentagem (34,8%).

**Tabela 1 – Cargos do gestor na escola**

Cargos	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Diretor pedagógico	23	34,8%	33	50,0%
Vice-diretor	6	9,1%	2	3,0%
Assistente de direção	2	3,0%	0	0,0%
Coordenador pedagógico	23	34,8%	24	36,4%
Diretor	7	10,6%	3	4,5%
Mantenedor	0	0,0%	3	4,5%
Coordenador administrativo	2	3,0%	1	1,5%
Dirigente de ensino	3	4,5%	0	0,0%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

### **c) Gestão democrática**

Em relação à participação da comunidade escolar na elaboração do PPP e das diretrizes da educação inclusiva, verifica-se que, nas escolas públicas e privadas, a elaboração desses documentos está mais centralizada na equipe pedagógica (diretor, coordenador e professor). Em ambas as escolas, constatou-se uma participação inferior da família, embora na escola pública exista uma participação mais significativa da família

na elaboração desses documentos, em comparação à escola privada, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3.

**Tabela 2** – Participação da comunidade escolar na elaboração do PPP

Respostas	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Diretor pedagógico	61	92,4%	64	97,0%
Vice-diretor	27	40,9%	13	19,7%
Assistente de direção	22	33,3%	17	25,8%
Coordenador pedagógico	63	95,5%	60	90,9%
Assistente de coordenação	3	4,5%	14	21,2%
Orientador educacional	6	9,1%	17	25,8%
Professor	62	93,9%	49	74,2%
Família	51	77,3%	15	22,7%
Aluno	5	7,6%	1	1,5%
Colaboradores	4	6,1%	1	1,5%
Diretoria	3	4,5%	2	3,0%
Conselho de escola	1	1,5%	0	-

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

**Tabela 3** – Participação da comunidade escolar nas diretrizes da educação inclusiva

Profissionais	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Diretor pedagógico	58	87,9%	59	89,4%
Vice-diretor pedagógico	22	33,3%	9	13,6%
Assistente de direção	22	33,3%	11	16,7%
Coordenador pedagógico	63	95,5%	62	93,9%
Assistente de coordenação	3	4,5%	12	18,2%
Orientador educacional	7	10,6%	14	21,2%
Professor	59	89,4%	46	69,7%
Especialista	16	24,2%	26	39,4%
Família	35	53,0%	15	22,7%
Aluno	1	1,5%	0	0,0%
Diretor	2	3,0%	0	0,0%
Colaboradores	1	1,5%	3	4,5%
Diretrizes da rede pública	2	3,0%	1	1,5%
Ninguém	0	0,0%	2	3,0%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

A educação é dever do Estado e da família, conforme ordena o artigo 205 da CF (Brasil, 1988). Por essa razão, a família tem o direito e dever de participar dos processos decisórios da escola. A sua participação constitui-se como o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando, dessa forma, o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, no funcionamento da organização escolar e na definição coletiva no rumo dos trabalhos.

Ademais, o princípio da gestão democrática está previsto no artigo 206, inciso VI, da CF, o qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 12, inciso VI, prevê que os estabelecimentos de ensino deverão: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996).

Saviani (1997) definiu para a gestão democrática os seguintes princípios: integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade; descentralização; participação democrática no processo educacional; maioria dos professores em colegiados e comissões.

Para Silva (2009), a democratização da gestão escolar pressupõe a participação da comunidade nos processos administrativos e pedagógicos e conclui que a democratização se constitui um meio para que a escola realize o seu trabalho, propiciando um ensino de qualidade. Nesse contexto, Mantoan (2015, p.56-66) entende que o ensino de qualidade existe quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos e para se atingir esse objetivo, a equipe gestora, em razão de sua posição de liderança, terá mais êxito se envolver toda a comunidade escolar.

A escola é lugar de compartilhamento de valores e lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. Com efeito, no ambiente escolar não pode haver hostilidade e individualismo, pois isso compromete a gestão colaborativa.

Lück *et al.* (2005) aduz que a participação competente e associada da comunidade escolar resulta na prática de deveres sociais e na conquista dos direitos correspondentes

que, gradativamente, aumentam o direito de participação, criando-se, uma cultura de poder compartilhado, desenvolvendo-se a prática da cidadania no interior da escola.

Em vista disso, o gestor deve propor estratégias para facilitar a participação da comunidade nos processos decisórios da escola, dentre elas, dar visibilidade e transparência às ações e resultados, estabelecer normas de trabalho em equipe, garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos, conforme descritas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Estratégias para o gestor facilitar a participação

<b>Estratégias</b>
Identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhadas.
Facilitar, estimular e encorajar a participação dos membros da comunidade escolar.
Orientar as ações pedagógicas para que, conjuntamente, promovam a aprendizagem dos alunos e o envolvimento profissional do professor.
Estabelecer normas de trabalho em equipe e acompanhar e orientar sua efetivação.
Transformar boas ideias individuais em ideias coletivas.
Garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos.
Prover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.
Redução de tensão motivada por desentendimentos.
Modificação de posições e admissão de erros.
Dar visibilidade e transparência às ações e resultados.

**Fonte:** Lück *et al.* (2005, p. 18).

#### **d) Política educacional inclusiva**

A Tabela 4 exhibe que, para a maioria dos gestores, as diretrizes para uma educação inclusiva da escola, estão previstas no projeto político-pedagógico e para 7,6% de gestores da escola privada e 1,5%, da escola pública, responderam que não está prevista em nenhum documento.

**Tabela 4** – Documentos em que estão previstas as diretrizes da educação inclusiva

<b>Documentos</b>	<b>Pública</b>		<b>Privada</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Projeto político pedagógico	62	93,9%	47	71,2%
Plano escolar	33	50,0%	38	57,6%
Regimento escolar	32	48,5%	40	60,6%

Não está previsto em nenhum documento	1	1,5%	5	7,6%
Documentos oficiais	7	10,6%	0	0,0%
Documentos individuais do aluno	2	3,0%	1	1,5%
Outros documentos	1	1,5%	6	9,1%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

A elaboração das diretrizes de uma educação inclusiva permite ao gestor institucionalizar as práticas inclusivas que possibilitem a inclusão do aluno no âmbito escolar, além de facilitar o envolvimento da comunidade escolar na construção e atualização desse documento de suma importância para a consolidação da educação inclusiva.

De acordo com Oliveira e Leite (2007), o gestor deve realizar um mapeamento de sua clientela, no intuito de elaborar as diretrizes de uma educação inclusiva que corresponda às necessidades específicas dos membros da comunidade da escola e, para tanto, faz-se mister o diálogo com a comunidade para elaborar um plano de trabalho, de forma coletiva, que permita traçar as práticas educativas que correspondam aos anseios da comunidade, na qual a escola está inserida.

Sob o aspecto da legalidade, cabe à instituição de ensino diagnosticar sua realidade educacional para implementar as alternativas de serviços viáveis para o contexto da unidade escolar (Brasil, 2001). Outrossim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência prevê que as instituições de ensino deverão adotar um projeto pedagógico que atenda às características dos estudantes com deficiência de forma a garantir o seu pleno acesso ao ensino em condições de igualdade com os demais alunos (Brasil, 2015).

No que concerne ao acesso para consulta da política de educação inclusiva (Tabela 5), destaca-se o fato de que, em ambas as escolas, pública e privada, predomina a forma de consulta apenas para a equipe pedagógica e ainda há escolas em que o documento fica indisponível para consulta, inibindo-se, com tal prática, o apoio da comunidade escolar na construção da política de educação inclusiva.



**Tabela 5** – Formas de consulta da política de inclusão da escola

Formas de acesso	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Secretaria - acesso para os funcionários	26	39,4%	24	36,4%
Secretaria - acesso para as famílias de alunos matriculados	30	45,5%	30	45,5%
Aplicativo da escola - acesso restrito para as famílias de alunos matriculados	0	-	12	18,2%
Site da escola - acesso restrito para as famílias de alunos matriculados	3	4,5%	10	15,2%
Site da escola - acesso público	7	10,6%	16	24,2%
Redes sociais da escola - acesso público	18	27,3%	13	19,7%
Direção pedagógica - acesso apenas para o diretor e vice-diretor	5	7,6%	4	6,1%
Direção e coordenação pedagógica - acesso para o diretor, vice-diretor e coordenadores	15	22,7%	18	27,3%
Equipe pedagógica - acesso para diretor, coordenadores, prof. e orientador educacional	43	65,2%	46	69,7%
Não fica disponível	5	7,6%	7	10,6%
Site Institucional da Secretaria de Educação	4	6,1%	0	-

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Ao disponibilizar o acesso para a comunidade do documento que contém as diretrizes da educação inclusiva, o gestor facilita a participação dos membros da comunidade escolar, além de proporcionar visibilidade e transparência nas suas ações. Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 117) afirma que, por meio da participação da comunidade, “[...] a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil”.

Com efeito, se a gestão escolar não propiciar uma abertura, de tal forma que toda a comunidade escolar se envolva nesse processo de construção de um ambiente inclusivo, a escola não romperá com a cultura escolar excludente (Pimentel; Nascimento, 2016).

A Tabela 6 aponta que para uma quantidade representativa de gestores, os alunos devem ter algum tipo de transtorno para serem considerados como público-alvo da educação inclusiva e a minoria dos gestores das escolas públicas e privadas incluiu, nesse público, o aluno com dificuldade de aprendizagem e com problemas emocionais ou comportamentais.

**Tabela 6 – Público-alvo da educação inclusiva**

Aluno público-alvo	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Alunos com altas habilidades/superdotação	60	90,9%	52	78,8%
Alunos com deficiência física	60	90,9%	56	84,8%
Alunos com deficiência intelectual	65	98,5%	58	87,9%
Alunos com dificuldades de aprendizagem	43	65,2%	47	71,2%
Alunos com problemas emocionais e comportamentais	34	51,5%	43	65,2%
Alunos com TDAH	56	84,8%	59	89,4%
Alunos com TEA	63	95,5%	62	93,9%
Alunos com Transtorno de Aprendizagem	51	77,3%	55	83,3%
Alunos com TOD	52	78,8%	57	86,4%
Alunos com Transtorno da Comunicação	43	65,2%	48	72,7%
Alunos com Transtorno motor	44	66,7%	46	69,7%
Alunos com vulnerabilidade social	2	3,0%	0	-
Todos os alunos	0	-	1	1,5%
Visual e auditivo	1	1,5%	0	-

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Para Cury (2007), o pressuposto fundamental do direito à educação é a igualdade. Segundo o autor, a escola oferece o ensino como um bem público e esse bem não poderia ter uma distribuição desigual entre os iguais. Não obstante isso, esse resultado demonstra que, na visão do gestor, a inclusão está intrinsecamente relacionada à condição médica do aluno. Trata-se, portanto, de uma visão que contraria o princípio constitucional (art. 206 da CF) da igualdade de acesso à educação para todos os alunos (Brasil, 1988).

Há de se ressaltar que a Declaração de Salamanca, ao proclamar que todas as crianças devem aprender juntas, tratou de um assunto relacionado aos direitos humanos – o direito de igualdade (Brasil, 1994). Segundo Sánchez (2005), a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos ao defender que não se pode segregar nenhuma pessoa, em razão de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou por pertencer a uma minoria étnica.

A mesma autora entende que utilizar o termo inclusão significa abranger todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Segundo ela, o termo inclusão surge como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

Sassaki (2005) enfatiza que para incluir: “[...] a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” e conclui que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana.

Mantoan e Lanuti (2022, p.50) defendem que: “O ensino para todos considera cada aluno como um aluno singular e reconhece suas capacidades, habilidades próprias e interesses particulares” e conclui que “Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudante e classificá-los e ordená-los [...]” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 31).

De acordo com a Tabela 7, os resultados demonstraram que 21,2% dos gestores da escola privada e 19,7% dos gestores da escola pública preferem aguardar a entrega do laudo médico (diagnóstico) para iniciar o processo de inclusão do aluno na escola.

**Tabela 7** – Início do processo de inclusão do aluno na escola

Início do processo de inclusão	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Após informação da família	24	36,4%	16	24,2%
Na entrega do laudo médico	13	19,7%	14	21,2%
Após observação do professor	14	21,2%	14	21,2%
Após avaliação da equipe pedagógica	5	7,6%	16	24,2%
Após o cadastro no sistema da Secretaria de Estado da Educação do aluno como pessoa com deficiência	6	9,1%	2	3,0%
Não sei informar	0	-	2	3,0%
Múltiplas alternativas	4	6,1%	2	3,0%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Na maioria dos casos, devido ao longo tempo de espera, aguardar a entrega do laudo para iniciar a inclusão do aluno, pode ocasionar prejuízos no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Stough (2003), alguns países, como a Costa Rica, estão fazendo esforços conjuntos para avançar para um sistema mais individualizado e baseado nas necessidades reais do aluno, em vez de um sistema baseado em diagnóstico.

Da mesma forma, Hayes *et al.* (2018), consideram que o laudo não é essencial, ao argumentarem que, embora um diagnóstico possa explicar as causas das dificuldades de

aprendizagem, este não fornece informações suficientes sobre os tipos de serviços que um aluno pode precisar, pois as dificuldades de aprendizagem podem afetar os indivíduos de maneira diferente, mesmo aqueles alunos que possuem o mesmo diagnóstico.

Mantoan e Lanuti (2022, p.33-34) diferenciam o modelo médico *versus* o modelo social. De acordo com os autores, pelo modelo médico não se considera a diferença em si de cada aluno e se utiliza o diagnóstico da deficiência, expresso em laudos, como o documento norteador do trabalho pedagógico. Ao passo que o modelo social compreende que a deficiência resulta da interação de um indivíduo com as barreiras que impedem o seu acesso ao ensino, lazer etc. Segundo os autores, a escola deve oferecer opções para que as barreiras de cada situação de deficiência do aluno sejam eliminadas ou minimizadas.

#### e) Políticas públicas

A Tabela 8 aponta que a maioria dos gestores entende que a escola segue as políticas públicas que tratam sobre educação inclusiva.

**Tabela 8** – Escolas que seguem as políticas públicas de educação inclusiva

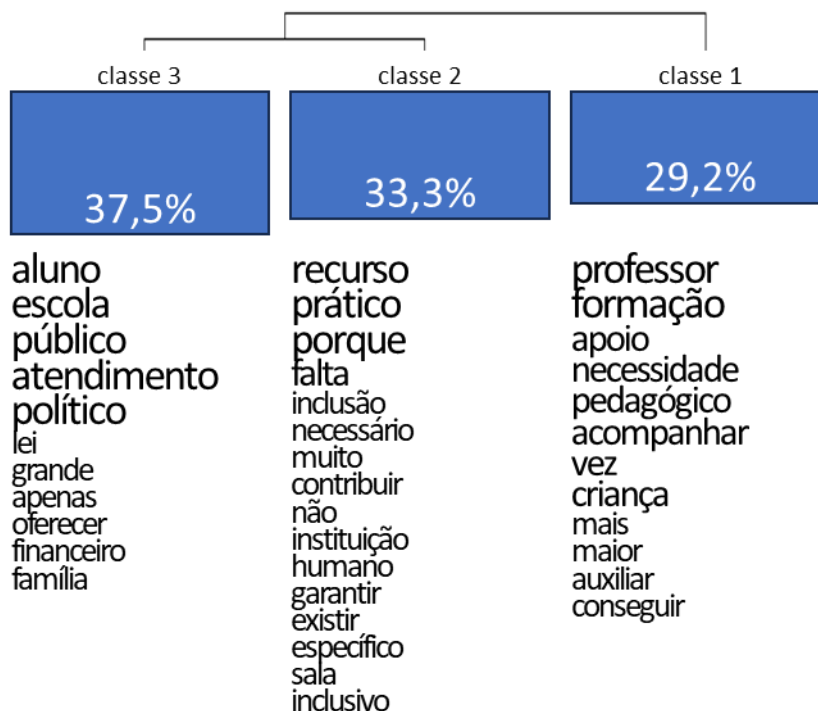
Políticas Públicas	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Sim	56	84,8%	59	89,4%
Não	9	13,6%	5	7,6%
Não sei informar	1	1,5%	2	3,0%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Todavia, em relação à visão do gestor acerca da contribuição das políticas públicas brasileiras para a concretização da educação inclusiva nas escolas, os resultados evidenciam que, para 53,8% dos gestores, as políticas públicas brasileiras não contribuem, ao passo que, para 30,3%, entendem que contribuem e, para 15,9%, as políticas públicas brasileiras contribuem em parte.

No dendrograma da Figura 1, verificam-se os motivos que os gestores descreveram para as políticas públicas brasileiras não contribuírem para a concretização de uma educação inclusiva nas escolas.

**Figura 1** – Dendrograma mostrando as principais áreas em que as políticas públicas brasileiras não contribuem para a concretização de uma educação inclusiva nas escolas



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

De acordo com os participantes, os aspectos mais evidentes (37,5% do corpus) referem-se à: “falta de incentivo financeiro para sua implementação e benefícios voltados apenas ao atendimento do aluno na escola pública e sua família (classe 3). Ademais, os gestores também comentam que: “faltam recursos e as práticas inclusivas nas instituições não existem” (classe 2) e que “não há formação dos professores, e para a maioria do pessoal de apoio que acompanha as necessidades da criança” (classe 1).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) afirmam que a legislação brasileira apresenta uma série de garantias relacionadas à inclusão de jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas destacam que fatores como a falta de recursos e a dificuldade do professor em lidar com estes alunos em sala de aula impedem que haja uma aplicação eficaz da legislação existente no país.

Para Mazzotta e D’Antino (2011), houve um grande avanço em relação ao direito educacional em favor dos mais vulneráveis (negros, indígenas e as pessoas com deficiência), todavia os autores ressaltam que as mudanças nas escolas não se realizam por obrigação legal e comentam sobre a importância de se “[...]conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade [...]”

(Mazzotta; D'Antino, 2011). No caso, da cultura existente na escola, elementos esses essenciais para concretização de uma cultura inclusiva.

Nesse contexto, há se salientar que embora seja necessária a existência de políticas públicas que assegurem o sistema educacional inclusivo no país, os documentos legais por si só não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas (Pimentel; Nascimento, 2016). Para Paula e Carvalho (2019), é a instituição que precisa romper com barreiras físicas e atitudinais, promovendo a flexibilização do currículo para que os discentes possam ser inseridos no ambiente escolar.

Do mesmo modo, Mantoan (2015, p.27) conclui que, na inclusão escolar, são as escolas que têm de mudar e não os alunos. Segundo a autora, as escolas precisam se reconstruir para que possam responder às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades para que a cultura escolar excludente seja cada vez menor no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, Dutra e Griboski (2005) comentam que, atualmente, a escola se depara com novos desafios, dentre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. As autoras salientam que assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito necessário para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

Atualmente, constata-se que as políticas públicas de educação inclusiva impõem muitas obrigações para as escolas, sem propiciar os meios, resultando em uma insatisfação do gestor e da comunidade escolar em relação à concretização da educação inclusiva. Diante disso, as políticas públicas de inclusão devem ter como foco meios que subsidiem as escolas de propiciar uma educação inclusiva.

Por essa razão, propõe-se que o Poder Público, ao elaborar políticas públicas de educação inclusiva, discuta previamente com a sociedade, a viabilização de recursos que contribuam para a efetivação de um sistema educacional inclusivo.

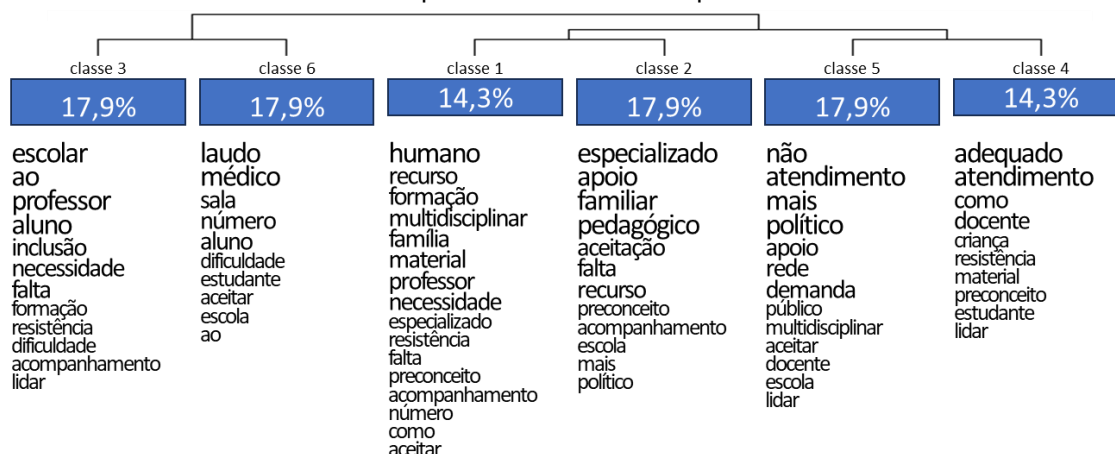
## **f) Educação Inclusiva**

### **f.1) Dificuldades na rede pública**

No dendrograma da Figura 2 estão exibidas as principais dificuldades encontradas pelos gestores da escola pública para implementação da educação inclusiva.



**Figura 2** – Dendrograma ilustrando a divisão de palavras em classes correspondentes as principais dificuldades apresentadas na escola pública.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Para esses gestores, as principais dificuldades referem-se à:

- Falta de profissionais de apoio especializados – (classe 2, com 17,9% do *corpus*).
- Resistência do professor em lidar com a inclusão escolar - (classe 3, com 17,9% do *corpus*).
- Dificuldades relacionadas com laudo médico - (classe 6, com 17,9% do *corpus*).
- Falta de rede de apoio e políticas públicas para o atendimento - (classe 5, com 17,9% do *corpus*).
- Falta de formação dos recursos humanos e professores especializados (classe 1, com 14,3% do *corpus*).
- Falta de atendimento adequado (classe 4, com 14,3% do *corpus*).

As principais dificuldades citadas pelos gestores da escola pública (Figura 2), dentre elas, foram falta de professores especializados, rede de apoio e de atendimento adequado. As escolas públicas sujeitam-se mais às dificuldades mencionadas, em virtude dos seus recursos serem oriundos do Poder Público. Nesse contexto, parceria do poder público com a iniciativa privada pode ser uma alternativa para minimizar as insuficiências apontadas e, dessa forma, propiciar recursos financeiros para essas escolas realizarem uma educação inclusiva.

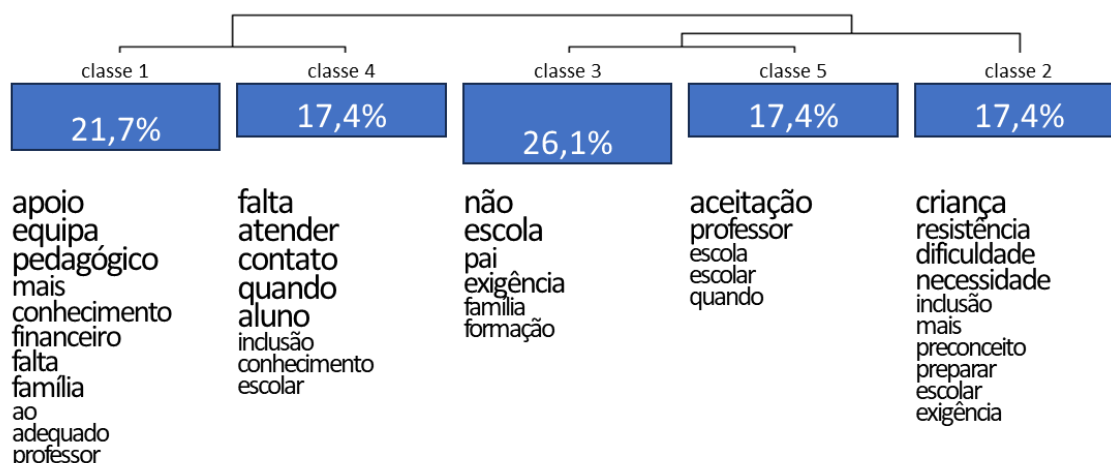
Denota-se que o gestor da escola pública não indicou a relação com a família como uma das principais dificuldades observadas. Pode considerar-se como uma possível justificativa, o fato de existir o Conselho de Escola, na rede pública do estado de São Paulo, que foi o Estado de maior participação na pesquisa. Nos termos da LDB, o Conselho de Escola é um órgão deliberativo composto pelo diretor da escola e de representantes das comunidades escolar e local (Brasil, 1996).

Segundo Paro (1987), o Conselho de Escola ainda é um órgão que apresenta falhas em decorrência da existência de problemas institucionais para sua instalação de modo satisfatório nas escolas, todavia, é um meio de participação que existe e que precisa ser aperfeiçoado para se “[...] tornar o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares da escola” (Paro, 1987).

## f.2) Dificuldades na rede privada

Acerca das dificuldades apresentadas pelos gestores da escola privada, os resultados do dendrograma da Figura 3, evidenciaram que as principais dificuldades, relacionam-se à:

**Figura 3** – Dendrograma ilustrando a divisão de palavras em classes correspondentes as principais dificuldades apresentadas pelos gestores da escola privada.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

Na visão desses gestores, as principais dificuldades relacionam-se à:

- Exigência da família em relação à escola – (classe 3, com 26,1% do *corpus*).
- Falta de apoio da equipe pedagógica e da família (classe 1, com 21,7% do *corpus*).

- Resistência para aceitação da família quando a hipótese de inclusão do aluno é sugerida pela escola (classe 5, com 17,4% do *corpus*).
- Falta de contato com a equipe multidisciplinar que atende o aluno (classe 4, com 17,4% do *corpus*).
- Resistência da família quanto à necessidade de inclusão da criança (classe 2, com 17,4% do *corpus*).

Por outro lado, o gestor da escola privada identificou a falta de apoio da família, como uma das principais dificuldades para a implementação da educação inclusiva (Figura 3). Rizzi (2017), em sua obra intitulada: "Escola – Família – Uma relação para pensar", fruto de sua tese de doutorado, afirma que a construção da relação escola-família se inicia pela obrigatoriedade e o direito, o conhecimento e o poder, estabelecendo-se uma relação assimétrica entre as duas instituições (Rizzi, 2017, p. 24, tradução nossa). Segundo a autora, o individualismo, a perda do senso de comunidade, as relações conflituosas e a intolerância, configuram algumas das causas que têm contribuído para a deterioração da relação entre escola e família (Rizzi, 2017, p. 190, tradução nossa).

Nesse esteio, Hargreaves (2000 *apud* Rizzi, 2017, p. 192, tradução nossa) afirma que as tensões entre escola e família se originam de uma visão distinta sobre o sujeito da educação (aluno) e destaca o aspecto público do espaço escolar em contraste com o aspecto privado do espaço familiar. Para o autor, a família compreende o aluno como o filho/filha e busca o seu próprio bem, ao passo que, para a escola, busca-se o bem coletivo, pois o aluno é entendido como parte do conjunto de estudantes. Para diminuir essa tensão, o autor ressalta a importância do trabalho colaborativo entre as duas instituições, escola e família, que se concretizará com o acompanhamento do processo educativo do aluno na sua casa e na participação ativa na escola.

Na visão de Gomes e Sheridan (2023), o estabelecimento de parcerias entre a família e a escola é essencial para otimizar o potencial de desenvolvimento dos alunos. Segundo elas, trata-se de uma responsabilidade compartilhada, a qual se destaca ainda mais quando existem desafios ou barreiras à aprendizagem, em que há uma tendência para colocar a culpa no outro.

Todavia, a participação da comunidade na escola não é uma tarefa simples de ser alcançada pela gestão escolar. Segundo Tezani (2009), trata-se de um processo que consiste em:

[...] muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir os pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são os caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva (Tezani, 2009).

Em suma, estabelecer e cultivar a parceria entre a família e a escola é um desafio posto ao gestor escolar e crucial para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Afinal, “[...] a escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola democrática” (Silva; Leme, 2009). A seguir, a Figura 4 ilustra esse entendimento.

**Figura 4** – Escola democrática inclusiva



**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2024).

### f.3) Avaliação da política de inclusão da escola

A Tabela 9 trata da avaliação da política de inclusão da escola. Para a maioria dos gestores, a política de inclusão foi avaliada como sendo boa.

**Tabela 9** – Avaliação da política de inclusão da escola

Avaliação da política	Pública		Privada	
	n	%	n	%
Ruim	2	3,0%	1	1,5%
Nem boa / nem ruim	19	28,8%	14	21,2%
Boa	38	57,6%	36	54,5%
Excelente	7	10,6%	15	22,7%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

No entanto, essa percepção dos gestores não reflete a visão dos educadores do país. A Tabela 10 demonstra uma pesquisa feita, durante o mês de maio de 2023, em todo o Brasil, pela Associação Nova Escola, em que se entrevistou 4.745 educadores de escola pública e privada e foi levantado que, aproximadamente, 70% dos alunos de inclusão não participam efetivamente das aulas, na avaliação dos professores (Nova Escola, 2023).

**Tabela 10** – Visão do Educador sobre inclusão do aluno na aula

<b>Alunos com deficiência participam efetivamente das aulas?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Na maioria das vezes	2.209	46,55%
Sim	1.315	27,71%
Raramente	580	12,22%
Não	353	7,44%
Em branco	288	6,07%
<b>Total</b>	<b>4.745</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Nova Escola. Pesquisa Inclusão na Educação (2023).

Diante dessa disparidade da visão do gestor e do professor acerca da inclusão do aluno de acordo com a pesquisa supracitada, da participação inferior da família na elaboração do PPP e das diretrizes da educação inclusiva e da família ter sido mencionada como uma das principais dificuldades para se implementar a educação inclusiva, apontadas pelo presente estudo, questiona-se se a política de educação inclusiva nas escolas pesquisadas está, de fato, “boa”, conforme avaliação da maioria dos gestores.

## Considerações Finais

O estudo demonstrou que a gestão escolar está mais centralizada na equipe pedagógica nas escolas públicas e privadas. Desse modo, a participação inferior da família na elaboração do PPP e nas diretrizes da educação inclusiva suscita o questionamento se a gestão escolar é, de fato, democrática e participativa, propondo-se ao gestor uma reflexão quanto à real existência de uma gestão democrática e participativa na sua escola e ao seu papel como potencializador de ações no desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito escolar.

Os resultados também apontaram que a maioria dos gestores afirmou que as políticas públicas brasileiras que tratam sobre educação inclusiva não contribuem para a concretização da educação inclusiva no país. Atualmente, constata-se que as políticas públicas de educação inclusiva impõem muitas obrigações para as escolas, sem propiciar os meios, resultando em uma insatisfação do gestor e da comunidade escolar.

Por conseguinte, as políticas públicas devem ter como foco estabelecer os meios que subsidiem as escolas de propiciar uma educação inclusiva. A realização de parceria do poder público com a iniciativa privada ou ainda o incentivo fiscal para diminuir o custo do aluno, público-alvo da educação inclusiva na rede privada de ensino, podem ser alternativas viáveis para a promoção da educação inclusiva no cenário educacional. Ressalte-se que malgrado o papel orientativo das políticas públicas de educação inclusiva, é cediço que não cabe exclusivamente à legislação vigente no país romper com as barreiras físicas e atitudinais existentes nas escolas.

Em suma, a educação inclusiva deve ser concebida, sob a égide do princípio da equidade, como um processo dinâmico e colaborativo entre gestão e comunidade escolar, todos em prol da igualdade de condições para o acesso, permanência e participação do aluno na escola.

## Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar\\_educacao\\_inclusiva.pdf#page=11](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar_educacao_inclusiva.pdf#page=11). Acesso em: 28 out. 2024.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & saúde coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE / CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf). Acesso em: 28 out. 2024.

CHAVES, Maria Marta Nolasco; *et al.* Use of the software IRAMUTEQ in qualitative research: an experience report. **Computer supported qualitative research**, p. 39-48, 2017. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_4). Acesso em: 28 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 1-5, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396002.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

ELERES, Fabrício Bezerra; *et al.* Coronavirus infection has reached Brazil, what now? Nurses' emotions. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, p. e 20201154, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1154>. Acesso em: 28 out. 2024.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 23, p. 40-46, 2005. Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/taianacan-items/14699/24617/2005\\_REE\\_Educacao\\_Inclusiva\\_Um\\_Meio\\_Construir\\_Escolas\\_Todos\\_Seculo\\_XXI.pdf#page=40](https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/taianacan-items/14699/24617/2005_REE_Educacao_Inclusiva_Um_Meio_Construir_Escolas_Todos_Seculo_XXI.pdf#page=40). Acesso em: 28 out. 2024.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; SCHNECKENBERG, Marisa. Inclusão e a formação para atuação do gestor escolar. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 1, n. 1, p. 79-101, 2017. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/902/868>. Acesso em: 28 out. 2024.

GOMES, Renata Trefiglio Mendes; SHERIDAN, Susan. Parceria família-escola: a atuação do psicopedagogo na aproximação dos dois contextos. In: PIZA, Carolina Toledo; CAMPOS, Tais Morosi Lara; MACEDO, Elizeu Coutinho de. (Org.). **Intervenções em Psicopedagogia**. Etapas do processo psicopedagógico e sua articulação em rede. São Paulo: Hogrefe, 2023.p. 79-105.

GONÇALVES JÚNIOR, Jucier; *et al.* Análise da saúde mental da população carcerária na pandemia de Sars-Cov-2: análise qualitativa. **Psychiatry Research**, v. 296, p. 113669, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113669>. Acesso em: 28 out. 2024.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 307-324, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNrjJd>. Acesso em: 28 out. 2024.

HAYES, Anne; *et al.* Learning disabilities screening and evaluation guide for low-and middle-income countries. **RTI Press Publication** nº OP-0052-1804. 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=BdVkEAAAQBAJ&printsec=frontcover>. Acesso em: 28 out. 2024.

KISS, Rita de Cássia Santana. Políticas Públicas Educacionais: uma reflexão sobre sua importância para a qualidade da educação. **Escola, Família e Educação: pesquisas emergentes na formação do ser humano**, v. 1, n. 11, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220609158.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/>. Acesso em: 28 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LODEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão Escolar Participativa e Compartilhada: Um Desafio para o Gestor Público. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas-RIDAP**, v. 1, n. 1, p. 47-56, 2016. Disponível em: [https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1260/pdf\\_17](https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1260/pdf_17). Acesso em: 28 out. 2024.

LOUBÈRE, Lucie., RATINAUD, Pierre. Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. **Récupéré à** <http://www.iramuteq.org>. 2014. Disponível em: [http://iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf). Acesso em: 28 out. 2024.

LÜCK, Heloísa; *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFsS5H>. Acesso em: 28 out. 2024.

NOVA ESCOLA. **Pesquisa Inclusão na Educação**. 2023. Disponível em: [https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2023/06/pesquisainclusaonaeducacaoassociacaonovaescola\\_260620230844.pdf](https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2023/06/pesquisainclusaonaeducacaoassociacaonovaescola_260620230844.pdf). Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 511-524, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC>. Acesso em: 28 out. 2024.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n60/n60a07.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

PAULA, Olgda Laria Borges de; CARVALHO, Edione Teixeira de. A Integração e a Inclusão Escolar no panorama histórico patrimonial-burocrático brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197039/560662197039.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS–Revista Científica**, n. 39, p. 101-114, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841/3175>. Acesso em: 28 out. 2024.

RIZZI, Leonor Isabel. **Escuela, família: Una relación para pensar**. 1.ed. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2017.

ROBAERT, Samuel; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. O projeto político-pedagógico em sua construção e implantação compartilhada: o estudo de caso de uma comunidade escolar. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, p. 63-82, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847067006.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-37.pdf#page=7>. Acesso em: 28 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-37.pdf#page=19>. Acesso em: 28 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 494-511, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bRsngn3Cvx9dmYbkP4Lz6qG/>. Acesso em 28 out. 2024.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 6, p. 91-106, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/590/484>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOUZA, Laura Tereza de; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira; CARVALHO, Margarida Alice. Influência da liderança na qualidade da gestão democrática de uma escola pública. **Revista Liberato**, v. 18, n. 29, p. 19-28, 2017. Disponível em: <https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/525/305>. Acesso em: 28 out. 2024.

STOUGH, Laura M. Special education and severe disabilities in Costa Rica: Developing inclusion in a developing country. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 28, n. 1, p. 7-15, 2003.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 6, p. 41-61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>. Acesso em: 28 out. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).