



O papel da gestão escolar na efetivação da educação inclusiva
The role of school management in the implementation of inclusive education

Maria do Pilar Monteiro Gomes¹

Submetido: 01/01/2026 Aprovado: 17/02/2026 Publicação: 25/02/2026

RESUMO

Este estudo investiga o impacto da formação continuada - educomunicação na abordagem CTSA (ciência tecnologia sociedade ambiente) – no ensino de Ciências da Natureza da rede pública municipal de Pelotas. Com o objetivo de explorar possibilidades e desafios na inserção da abordagem CTSA, o estudo analisou como as estratégias educacionais podem melhorar práticas pedagógicas e fomentar um ensino mais crítico e contextualizado. Utilizou-se de uma metodologia de pesquisa participante combinada com pesquisa-ação, a pesquisa envolveu 7 (sete) encontros síncronos online complementados por atividades assíncronas, questionários e entrevistas. Os resultados indicaram melhorias significativas nas práticas pedagógicas dos professores, promovendo maior colaboração e desenvolvimento de competências críticas. A combinação da abordagem CTSA com estratégias educacionais mostrou-se eficaz na formação de educadores capazes de preparar cidadãos conscientes das questões socioambientais e contribuiu para as aulas, oferecendo um modo sequenciado de planejamento dos conteúdos.

Palavras-chave: Comunicação. Intervenção. Metodologias ativas. Alfabetização científica. Protagonismo.

ABSTRACT

This study investigates the impact of continuing education focused on educommunication within the STSE (Science, Technology, Society, and Environment) approach on Natural Sciences teaching in the municipal public school system of Pelotas. Aiming to explore the possibilities and challenges involved in incorporating the STSE approach, the study analyzed how educative strategies can improve pedagogical practices and foster more critical and contextualized teaching. A participatory research methodology combined with action research was employed. The study involved seven synchronous online meetings, complemented by asynchronous activities, questionnaires, and interviews. The results indicated significant improvements in teachers' pedagogical practices, promoting greater collaboration and the development of critical competencies. The combination of the STSE approach with educative strategies proved effective in the education of teachers capable of preparing citizens who are aware of socio-environmental issues and also contributed to classroom practices by providing a sequential approach to content planning.

Keywords: Communication. Intervention. Active methodologies. Scientific literacy. Protagonism.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Professora da Prefeitura Municipal do Cametá. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Brasil mariapilargomes78@gmail.com | <http://lattes.cnpq.br/9938673470520650>

1. Introdução

O debate em torno da educação inclusiva permanece como um dos eixos mais complexos e polêmicos no campo normativo e pedagógico contemporâneo. Sob essa perspectiva, a presente investigação problematiza as dissonâncias teóricas entre os conceitos de integração e inclusão no ecossistema escolar, articulando-as às potencialidades e aos limites da atuação do gestor. Torna-se imperativo o refinamento analítico de tais matrizes conceituais, visto que a práxis pedagógica inclusiva pressupõe uma inteligibilidade teórica capaz de salvaguardar o direito à alteridade, independentemente das especificidades do corpo discente.

A inserção de crianças e jovens com deficiência nas classes comuns do ensino regular tensiona as estruturas escolares e suscita profundas inquietações sobre a engenharia de implementação desse processo. Evidencia-se, não raro, que a dinâmica inclusiva se materializa por vias eminentemente impositivas, compelida pela necessidade de conformidade legal com as políticas públicas vigentes. Todavia, a reestruturação dos sistemas de ensino não se reduz à dimensão jurídica: ela é condicionada por uma ecologia complexa de fatores macroestruturais, socioeconômicos e culturais, bem como pelas representações sociais acerca da deficiência e pelas condições materiais da instituição escolar (MENDES, 2002).

Desse modo, urge correlacionar o discernimento epistemológico entre integração e inclusão à função estratégica exercida pelo gestor escolar na coordenação do espaço educativo. A clareza conceitual atua como subsídio indispensável para a superação de ambientes meramente integradores, viabilizando espaços genuinamente acolhedores e pautados pela qualidade social. Sob essa abordagem, Sassaki (2010, p. 27) afirma “que os conceitos inclusivistas foram lapidados a partir de 1981 por todos quantos participaram, nos setores sociais”.

Consequentemente, a apreensão rigorosa das premissas inclusivas constitui o alicerce para que as instituições escolares transitem em direção a espaços de excelência democrática. Esse reposicionamento exige o reconhecimento e a valorização das singularidades sociais, culturais, físicas e afetivas, reconfigurando a escola para acolher as demandas específicas de cada educando.

Aqui está a reescrita mantendo o nível de densidade acadêmica e sofisticação conceitual característicos de uma tese de doutorado, eliminando vícios de linguagem e marcas convencionais de assistentes virtuais:

Constata-se, no cotidiano das instituições de ensino, um descompasso empírico em que determinados educandos experimentam uma condição de mera integração, distanciando-se do preceito de inclusão preconizado pelo artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa assimetria evidencia-se tanto nas barreiras para a execução das atividades pedagógicas propostas quanto nos entraves para o estabelecimento de uma alteridade harmoniosa

e produtiva com os pares. Sob essa ótica, a Co presença física nos espaços regulares de ensino não tem sido suficiente para superar processos velados de exclusão intraescolar. Diante desse panorama complexo, emergem questionamentos nodais: qual a natureza da inclusão que se materializa nos sistemas de ensino contemporâneos? Quais os principais óbices à consolidação de práticas genuinamente inclusivas? E sob quais condições humanas, pedagógicas e infraestruturais a comunidade escolar tem operado para fazer frente às prerrogativas legais da Educação Inclusiva?

Tal compreensão é corroborada por Pinto et al. (2025), ao evidenciarem que a efetivação da educação inclusiva não se esgota na observância formal das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao analisarem a realidade das escolas da região Norte do Brasil, os autores demonstram que a materialização dos princípios inclusivos permanece condicionada por fatores estruturais, socioeconômicos, culturais e geográficos que dificultam a concretização de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Nessa perspectiva, defendem que a inclusão demanda uma organização curricular flexível, formação continuada dos docentes, fortalecimento da gestão democrática e valorização dos saberes locais, evidenciando que o compromisso com a equidade educacional ultrapassa o cumprimento normativo e requer a articulação permanente entre políticas públicas e as especificidades do contexto escolar (PINTO et al., 2025).

A aproximação analítica a tais problemáticas exige compreender a educação como o alicerce ontológico do sujeito, compreendida como o espaço por excelência de apropriação e transformação de saberes teleologicamente orientados à construção de uma sociedade equânime. Concretamente, essa tessitura demanda uma articulação orgânica entre o sistema macro educacional e a comunidade escolar em sua totalidade, envolvendo discentes, docentes, corpo diretivo, funcionários e os núcleos familiares.

Dessa forma, a partir das inquietações relativas às restrições multidimensionais que limitam a socialização e o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência, privando-os, muitas vezes, de instrumentalidades que assegurem sua dignidade e autonomia social, institui-se como objetivo geral desta pesquisa: investigar e compreender as diretrizes e ações que norteiam o papel do gestor escolar na condução de instituições inclusivas, a partir da autopercepção desses próprios sujeitos. Como objetivos específicos, propõem-se: a) analisar as atribuições e o alcance da função do gestor frente às demandas da educação inclusiva; b) discutir as matrizes conceituais que orbitam essa modalidade de ensino, problematizando as distinções e confluências entre os paradigmas da integração e da inclusão no ecossistema educativo.

Diante dessas premissas, o percurso metodológico deste estudo ancora-se na pesquisa de caráter bibliográfico. Conforme aponta Gil (2010), essa modalidade investigativa estrutura-se a partir de um arcabouço documental já consolidado, constituído essencialmente por livros e artigos

científicos, o que exige do pesquisador um rigor analítico apurado para evitar incongruências teóricas. Complementando essa visão, Medeiros (2010) define a pesquisa bibliográfica como o mapeamento sistemático da literatura pertinente ao objeto de estudo, dividindo esse processo em quatro etapas fundamentais: a identificação, que consiste no levantamento do acervo disponível em catálogos, bibliotecas e órgãos oficiais; a localização, momento em que se buscam as obras específicas selecionadas; a compilação, caracterizada pela obtenção e reunião física ou digital desse material; e, por fim, o fichamento, etapa dedicada ao registro sistemático e fiel das informações essenciais que subsidiarão a análise.

A partir dessa revisão de literatura, busca-se compreender criticamente as principais matrizes conceituais da educação inclusiva. Para tanto, a investigação apoia-se nas reflexões de Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2000; 2006), cujas perspectivas propõem uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino. O debate é adensado pelas contribuições de Mittler (2003), Lourenço (2010), Sassaki (2010) e Jannuzzi (2012), mobilizados para esclarecer as tensões inerentes ao campo da inclusão, enquanto os aportes de Saviani (2000), Lück (2009) e Sousa (2009) fundamentam a análise sobre a atuação e a responsabilidade do gestor escolar.

O artigo organiza-se em três seções temáticas. A primeira delas resgata a historicidade e a evolução da educação inclusiva. A segunda seção dedica-se a problematizar e diferenciar as concepções de integração e inclusão no cotidiano escolar. Por fim, a terceira seção examina os limites, os desafios e as possibilidades que se apresentam ao gestor frente aos dilemas da escola inclusiva.

2. Percepções históricas acerca da inclusão

O debate em torno da escolarização de sujeitos com deficiência congrega historicamente tensionamentos teóricos e conquistas político-sociais que, embora expressivas, ainda demandam consolidação face ao imperativo ético do direito à educação qualificada. Para apreender a complexidade desse cenário contemporâneo, faz-se indispensável recuperar as trajetórias históricas dos movimentos internacionais e nacionais que delinearam a Educação Especial, iniciando-se pelas dinâmicas globais.

A historiografia da educação aponta que, até o século XVIII, as formulações acerca da deficiência eram fortemente atravessadas por matizes místicas e ocultistas, obscurecendo a compreensão e a avaliação das diferenças individuais no tecido social (MAZZOTTA, 2003). As primeiras inflexões voltadas ao atendimento institucional desse público emergiram no continente europeu, ecoando transformações estruturais de grupos sociais que, progressivamente, se materializaram em ações pedagógicas posteriormente irradiadas para a América do Norte e demais regiões, incluindo o território brasileiro.

No âmbito das pioneiridades documentais e metodológicas, registra-se em 1620, na França, a edição da obra de Jean-Paul Bonet, intitulada *Redução das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, considerada o primeiro tratado impresso sobre a matéria. Posteriormente, em 1770, o abade Charles-Michel de l'Épée fundou em Paris a primeira instituição especializada para surdos-mudos, logrando notoriedade pelo desenvolvimento do método de sinais. No século seguinte, em 1829, Louis Braille logrou êxito ao adaptar o código militar de comunicação noturna idealizado por Barbier, convertendo-o no sistema tátil de leitura e escrita que transformou o acesso ao conhecimento para a população cega.

O século XIX também testemunhou a expansão institucional para outras especificidades: em 1832, estabeleceu-se em Munique o atendimento voltado a indivíduos com deficiências físicas e, em 1838, o médico Jean Marc Itard sistematizou percursos metodológicos voltados ao ensino de sujeitos com deficiência intelectual. Essa trajetória de sofisticação pedagógica encontrou forte respaldo, entre os séculos XIX e XX, nas formulações da educadora Maria Montessori, cuja práxis contribuiu significativamente para a evolução dos métodos aplicados à Educação Especial.

Paralelamente, o modelo europeu das escolas residenciais expandiu-se nos Estados Unidos entre 1850 e 1920. Todavia, na transição para o século XX, esse formato segregador passou a ser contestado, impulsionando a abertura de classes especiais em escolas regulares voltadas ao atendimento de alunos cegos, com baixa visão, caracterizados pelas variadas etiologias da ambliopia e com deficiência intelectual. Já em meados do século XX, o associativismo familiar ganhou relevo com a criação da *National Association for Retarded Children* (NARC) em 1950, nos Estados Unidos, iniciativa que serviu de matriz inspiradora para a posterior fundação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil, configurando um marco mobilizador para a Educação Especial no país.

No final do século XX, o ordenamento internacional foi profundamente reconfigurado por duas conferências multilaterais. A primeira, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultou em uma declaração que reafirmou o direito universal à educação e instou os Estados a adotarem medidas operacionais para sua universalização. A segunda, e talvez mais emblemática para o paradigma inclusivo, foi a Conferência de Salamanca (1994), cuja declaração final e estrutura de ação consolidaram os princípios de equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, fornecendo as bases conceituais que passariam a orientar as reformas políticas e os sistemas de ensino globais, repercutindo diretamente nas diretrizes brasileiras.

Em contraposição ao dinamismo internacional verificado na transição do século XVIII para o XIX, a Educação Especial no Brasil desse período caracterizou-se pela incipiência. A ausência de um projeto político-institucional por parte do governo central relegava os sujeitos com

deficiência à invisibilidade, demonstrando o desinteresse estatal em converter o atendimento a essa população em uma prerrogativa de política pública. Nessa abordagem, Jannuzzi (2012) remete-nos à seguinte situação,

A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: [...] (JANNUZZI, 2012, p. 06).

A partir da década de 1930, observa-se uma inflexão na trajetória da Educação Especial no Brasil, impulsionada pela organização da sociedade civil em associações voltadas à problemática da deficiência. Esse movimento induziu o Estado a desencadear ações direcionadas às especificidades desse alunado, culminando na criação de instituições escolares e hospitalares. Sob a égide desse paradigma inicial, os educadores recorriam à vertente do "ensino emendativo", conceito derivado do latim *emendare* (corrigir falhas ou extirpar defeitos), cujo escopo teleológico residia na compensação de organicidades tidas como anormais para aproximar e adaptar o educando ao padrão social dos sujeitos considerados normais (JANNUZZI, 2012).

No panorama histórico nacional, os anos 1970 constituíram um marco de visibilidade para a área. Jannuzzi (2012) salienta que fatores conjunturais internos e externos impulsionaram a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão que passou por sucessivas reconfigurações institucionais até sua consolidação na década de 1990. Esse processo de robustecimento político-institucional estendeu-se com a instituição da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1985, e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999, instâncias vocacionadas à articulação interministerial e à governança da política de integração.

Articulado a esse movimento macroestrutural, delineou-se um robusto ordenamento jurídico-normativo que reflete o amadurecimento dos direitos sociais no país. Esse arcabouço legislativo compreende desde preceitos de amparo e proteção integral, materializados na Lei nº 7.853/1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), até marcos estruturantes de acessibilidade física e metodológica, expressos na Lei nº 10.098/1994, no reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e na padronização da Grafia Braille por meio da Portaria nº 2.678/2002. Ademais, a arquitetura do sistema educacional foi diretamente redefinida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela introdução teórica e prática da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948/2008) e pela regulamentação do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) via Decreto nº 6.571/2008. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ratificaram o compromisso com a consolidação de sistemas de ensino inclusivos em sua totalidade (BRASIL, [s.d.]).

Diante da historicidade da Educação Especial, infere-se que, embora inúmeros obstáculos tenham sido superados, a efetivação da inclusão escolar ainda se configura como um horizonte em constante disputa. Para além das garantias legais, a transição para uma escola autenticamente inclusiva impõe uma corresponsabilidade ética e orgânica entre os órgãos governamentais, o corpo docente, a gestão escolar e os núcleos familiares. Essa sinergia demanda não apenas o cumprimento de prerrogativas formais, mas uma práxis pedagógica pautada pelo compromisso, pela dialogicidade e pela solidariedade, pressupostos indispensáveis para que a socialização e o desenvolvimento integral dos educandos se concretizem.

3. Compreendendo a inclusão escolar

A análise do fenômeno educativo revela que as estruturas sociais passaram por profundas metamorfoses no que tange às atitudes e representações dispensadas aos sujeitos com deficiência. Nesse cenário de transições paradigmáticas, impõe-se a necessidade de perscrutar o conceito de integração. Sob a lente etimológica, o termo deriva do verbo latino *integrare*, cujo significado remete ao ato de compor, coordenar ou amalgamar elementos distintos em um todo unificado. Sob essa vertente,

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 2010, p. 30).

A gênese do movimento integracionista, delineada a partir da década de 1960, inaugurou o esforço sistemático de inserção de pessoas com deficiência nos circuitos sociais regulares. Esse paradigma ancora-se em constructos axiológicos fundamentais, tais como os princípios de normalização, *mainstreaming*, autonomia, independência e empoderamento, cuja elucidação conceitual é indispensável para demarcar os limites e o alcance da própria integração.

Sob essa ótica, Sasaki (2010 *apud* MANTOAN, 1997b) esclarece que o princípio da normalização não reside na tentativa utópica ou impositiva de homogeneizar as condições biológicas dos sujeitos, mas sim em assegurar que indivíduos historicamente desvalorizados tenham acesso a

condições, suportes e modelos de vida homólogos àqueles disponíveis à população em geral, estimulando a singularidade de cada trajetória existencial dentro do tecido coletivo.

Ademais, na transição para os anos 1980, emergiu o conceito de *mainstreaming*, compreendido como a progressiva transferência do corpo discente para os serviços educacionais disponíveis na comunidade local (SASSAKI, 2010). Essa vertente, que em larga medida assemelha-se às práticas contemporâneas de inserção formal sem o devido respaldo inclusivo, encontra ressonância na formulação de Mantoan (1997), que a define metaforicamente como um "sistema em cascata". Nesse modelo, a permeabilidade do estudante pelas diferentes etapas do arranjo educativo depende estritamente de sua capacidade individual de adaptação e resposta às exigências estruturais da escola regular ou especial.

Por sua vez, as dimensões da autonomia e da independência, também teorizadas por Sasaki (2010), estabelecem distinções sutis e complementares. Enquanto a autonomia refere-se à capacidade do sujeito de exercer domínio sobre os ambientes físico e social, preservando sua privacidade e dignidade, a independência configura-se como a prerrogativa de tomar decisões soberanas, mitigando a tutela excessiva de núcleos familiares, profissionais ou docentes. Tais prerrogativas variam de acordo com as especificidades da deficiência e o grau de acessibilidade dos espaços.

Completa esse quadro o conceito de empoderamento, compreendido como o processo pedagógico e político por meio do qual sujeitos e coletivos mobilizam suas agências inerentes para assumirem o controle de suas próprias trajetórias (SASSAKI, 2010). Não obstante o mérito da integração em tensionar e superar barreiras arquitetônicas e sociais, o modelo ainda opera sob a premissa de que o indivíduo deve se amoldar às estruturas societárias vigentes.

Embora os conceitos de integração e inclusão compartilhem o escopo genérico da inserção escolar, suas matrizes axiológicas divergem substancialmente. Mittler (2003) adverte que a integração, muitas vezes, limita-se a transpor a lógica das instituições especializadas para as escolas regulares, transferindo insumos, metodologias e corpos docentes sem, contudo, reconfigurar a cultura institucional. Sob essa égide, o educando assume o ônus de se adaptar aos formatos pedagógicos instituídos de maneira pretensamente natural, enquanto as barreiras macroestruturais permanecem intocadas.

Lourenço (2010) endossa essa crítica ao postular que o viés integracionista individualiza a deficiência, tratando-a como um problema estritamente biológico e eximindo a instituição de reformular suas práticas. Sob essa ótica residual, as escolas que reproduzem essa lógica tendem a manifestar traços segregadores: perpetuam atitudes discriminatórias, negligenciam as heranças socioculturais do alunado, encaram a diferença como um obstáculo à coesão e reproduzem, anualmente, modelos rígidos de docência e avaliação, sob a justificativa de uma suposta falta de preparo técnico do corpo de professores.

Essa dinâmica é igualmente problematizada por Jannuzzi (2012), ao notar que, conquanto a integração acene sutilmente para a responsabilidade do meio físico e social, a ênfase analítica e prática permanece focada na reabilitação do sujeito e na flexibilização curricular individualizada. Oferece-se, assim, uma inserção parcial, onde o compartilhamento do espaço físico não se traduz necessariamente em socialização ou pertencimento comunitário. Com efeito, o conceito de "normalização" evocado pela autora (JANNUZZI, 2012) não prescreve a eliminação da alteridade, mas sim o direito a condições dignas de existência, exigindo que a sociedade aceite a deficiência como componente constitutivo da diversidade humana, ao mesmo tempo em que instrumentaliza o sujeito para o manejo de suas próprias especificidades.

Compreendidos os limites da integração, a transição conceitual e política para o paradigma da inclusão evoca o sentido etimológico do termo: fazer parte, compreender e participar ativamente de um todo. Sabendo que o pleno desenvolvimento ontológico do ser humano pressupõe contextos democráticos que facultem sua participação social, os movimentos coletivos e o ordenamento jurídico contemporâneos passaram a exigir a reestruturação dos sistemas de ensino. Lourenço (2010) argumenta que a virada inclusiva descentraliza o foco do indivíduo e exige a modificação profunda da sociedade, eliminando barreiras excludentes. No campo da educação, isso impõe que as escolas não apenas acolham a presença física de alunos com características atípicas, mas alterem sua própria arquitetura pedagógica para garantir o sucesso da aprendizagem.

Essa transição paradigmática denota um momento complexo de reconfiguração institucional, demandando a reelaboração teórica das práticas pedagógicas, das relações intersubjetivas entre docentes e discentes e da própria espacialidade escolar. Conforme as formulações de Abenhaim (2005 *apud* LOURENÇO, 2010), a inclusão pressupõe um olhar teleológico voltado às potencialidades latentes de cada sujeito em desenvolvimento, configurando um movimento incondicional de aproximação que interpela a responsabilidade coletiva da comunidade. Sob essa perspectiva, o ato de educar transcende a mera tolerância formal e exige o acolhimento genuíno da heterogeneidade.

Para ilustrar essa dinâmica, Mantoan (2000) recorre à metáfora do caleidoscópio, em que cada fragmento, em sua singularidade cromática e geométrica, revela-se indispensável para a composição de um arranjo estético enriquecedor, sinalizando que os processos cognitivos se desenvolvem de forma robusta em ambientes plurais e diversificados. Por fim, Mittler (2003) corrobora essa necessidade ao postular que a inclusão exige uma reforma epistemológica e prática radical nas esferas curricular, avaliativa e metodológica. Essa reestruturação, que deve se iniciar nas instâncias macroestruturais de gestão e governança, pressupõe, acima de tudo, uma refundação dos valores éticos e políticos da escola, convertendo a celebração da diversidade no eixo estruturante do fazer educativo.

A compreensão contemporânea da inclusão escolar afasta-se da concepção de que ela se restringe ao ingresso de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Conforme Ainscow (1999 apud MITTLER, 2003), a inclusão constitui um processo permanente de superação das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, não se limitando aos sujeitos com deficiência ou àqueles identificados com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, a efetivação da inclusão depende de um contínuo desenvolvimento organizacional e pedagógico das instituições de ensino, exigindo transformações permanentes nas práticas escolares e na cultura institucional.

Sob esse enfoque, a inclusão não se configura como uma condição estática decorrente de reformas pontuais, mas como um processo dinâmico, cuja concretização cotidiana demanda o comprometimento coletivo de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Essa dinâmica envolve, de forma articulada, a atuação da gestão escolar, das equipes técnico-administrativas, dos docentes, dos estudantes e das famílias, constituindo uma rede de corresponsabilidade voltada à garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva colaborativa, Stainback e Stainback (1999) identificam três elementos estruturantes do ensino inclusivo. O primeiro consiste na constituição de redes de apoio, responsáveis por articular diferentes profissionais e serviços em ações de suporte mútuo. O segundo refere-se à consulta cooperativa e ao trabalho colaborativo entre os diversos atores da comunidade escolar, favorecendo o planejamento compartilhado e a resolução coletiva das demandas pedagógicas. O terceiro elemento corresponde à aprendizagem cooperativa, entendida como uma estratégia didática que promove a interação entre estudantes com diferentes habilidades, potencializando o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo de todos.

Essa compreensão é reforçada por Mantoan (2006), ao defender que os sistemas educacionais devem responder às especificidades dos estudantes por meio de práticas pedagógicas flexíveis e qualificadas, assegurando, simultaneamente, a formação continuada dos professores. Para a autora, a consolidação da educação inclusiva exige a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a contemplar os diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprendizagem presentes no contexto escolar, rompendo com modelos uniformizadores de ensino.

Na mesma direção, Carvalho (2004) argumenta que a inclusão pressupõe a construção de uma nova configuração social e educacional, distinta dos modelos tradicionais historicamente consolidados. Isso implica compreender a diversidade como um elemento constitutivo da escola e promover transformações estruturais capazes de assegurar processos de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de todos os estudantes.

Corroborando essa perspectiva, Sassaki (2010) assinala que a inclusão deixou de constituir uma proposta restrita ao campo educacional para tornar-se um princípio orientador dos diferentes

sistemas sociais. Assim, práticas inclusivas podem ser observadas em diversos setores, como educação, transporte, lazer e demais espaços de participação social, evidenciando o compromisso com a construção de uma sociedade acessível e equitativa.

No âmbito das instituições de ensino, a inclusão ultrapassa o plano discursivo e materializa-se em ambientes nos quais a diversidade é reconhecida como valor constitutivo da vida escolar. Essa concepção pressupõe relações pautadas no respeito às diferenças, na participação colaborativa entre escola e família e na implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na flexibilização curricular, na acessibilidade e na eliminação das barreiras à aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a consolidação da educação inclusiva depende de um processo permanente de transformação institucional e social, mobilizando gestores, professores, estudantes, famílias e poder público em torno da construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade, a participação, a cooperação e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação.

4. Papel do gestor na escola inclusiva

A efetivação da educação inclusiva exige a superação de concepções restritivas que associam a inclusão exclusivamente à eliminação de barreiras arquitetônicas ou à realização de adaptações pontuais destinadas aos estudantes com deficiência. Em uma perspectiva mais ampla, a inclusão pressupõe um processo contínuo de transformação institucional que envolve mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na cultura escolar e nas formas de gestão, de modo a assegurar condições equitativas de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse contexto, a gestão escolar ocupa posição estratégica na consolidação de uma cultura inclusiva, uma vez que lhe compete articular os diferentes segmentos da comunidade escolar, coordenar o planejamento coletivo, promover a implementação das políticas educacionais e fomentar práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Assim, o gestor escolar deixa de exercer apenas funções administrativas para assumir um papel de liderança pedagógica, mobilizando recursos humanos, materiais e institucionais necessários à construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível compreender os fundamentos jurídico-normativos que orientam a atuação da gestão escolar, considerando que as atribuições do gestor encontram respaldo no ordenamento legal brasileiro. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece os princípios da gestão democrática do ensino público, definindo que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A materialização da gestão democrática no cenário educacional contemporâneo suscita profundos questionamentos epistemológicos e práticos, notadamente no âmbito da escola pública, cuja trajetória histórica revela uma tendência à interiorização de estruturas conservadoras e atitudes autocráticas. Sob o prisma da teoria organizacional, a instituição escolar configura-se como uma organização social, humana e cultural, na qual os diferentes sujeitos devem ter suas atribuições claramente delineadas, participando ativamente dos processos decisórios para a consecução exitosa do planejamento pedagógico. Torna-se imperativo, portanto, a emergência de uma liderança capaz de capitanear uma política de gestão democrático-participativa junto à comunidade escolar, pressuposto que exige a revisão conceitual e funcional do papel do gestor.

Essa prerrogativa encontra amparo normativo na Constituição Federal de 1988, que instituiu como pilares da educação nacional os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade, da igualdade de condições e da gestão democrática do ensino público, posteriormente regulamentados pelo ordenamento infraconstitucional. Nesse horizonte legal, o corpo docente e os movimentos sociais tensionam as estruturas vigentes em prol de uma educação orientada pela qualidade social e pela equidade. Sob essa égide, a gestão democrática pressupõe a inclusão orgânica de todos os segmentos da comunidade escolar, mobilizando-os para a construção de uma práxis dinâmica, perpassada pela diversidade e pela pluralidade de concepções sobre o fenômeno educativo.

Consequentemente, idealizar uma instituição balizada por esse paradigma exige o estabelecimento de balizas normativas que assegurem a isonomia nos direitos de participação entre discentes, docentes e o corpo técnico-administrativo. Esses ecossistemas de ensino reposicionam as vozes juvenis como o cerne do processo pedagógico, inserindo-as ativamente nas dimensões de aprendizagem, docência e governança institucional. Paralelamente, os educadores assumem a função de mediadores e facilitadores desse percurso, articulando as propostas formativas aos interesses e agências manifestados pelos estudantes. Configura-se, assim, uma escola comprometida com a construção coletiva e com a responsabilidade ética nas relações intersubjetivas, compreendendo a educação como o alicerce ontológico voltado à autorrealização pessoal e profissional dos sujeitos.

Essa potencialidade transformadora sintoniza-se com as formulações de Saviani (2000), ao postular que, mesmo sob a égide de uma formação social capitalista, é perfeitamente viável conceber e operar uma educação que se oponha à mera reprodução ideológica do *status quo*. Alinhada

aos interesses das classes majoritárias, a atividade educativa exerce determinação recíproca sobre a estrutura social, atuando como vetor dialético de transformação histórica.

Diante desse panorama, revela-se fundamental que a instituição escolar explicita sua função social precípua: a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos na construção do conhecimento, aptos a exercerem a solidariedade, a ingressarem de forma qualificada no mundo do trabalho e a pautarem suas condutas pelo respeito incondicional à alteridade. Para tanto, faz-se indispensável analisar a ação pedagógica do gestor, haja vista sua centralidade na promoção de políticas institucionais que catalisem o envolvimento coletivo nos processos cotidianos da escola.

No contexto dos arranjos inclusivos, essa liderança revela-se ainda mais premente, cabendo ao gestor capitanear a cultura da inclusão por meio do aperfeiçoamento dos procedimentos didáticos, da reorganização dos espaços escolares e da garantia de preceitos de qualidade e transparência em todos os atos de gestão. Para Luck (2009, p. 95):

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constituiu-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Sob essa perspectiva, compete à gestão escolar mediar a articulação e o planejamento das ações pedagógicas, de modo a contemplar as diferentes modalidades de ensino que coexistem no espaço institucional. Nesse sentido, capitanear a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo o engajamento orgânico de todos os atores da comunidade escolar, constitui pressuposto indelével para a consecução de um trabalho respaldado pela qualidade social. Desse modo, evidencia-se a relevância da gestão escolar como elemento estruturante da organização e do funcionamento da escola inclusiva. A atuação do gestor extrapola as funções administrativas, assumindo caráter eminentemente pedagógico ao promover condições institucionais favoráveis à implementação de práticas educativas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.

Nessa direção, Sousa (2009) sustenta que a gestão escolar está intrinsecamente vinculada ao papel do gestor pedagógico no cotidiano da instituição, cabendo-lhe incorporar os princípios da educação inclusiva e promover metodologias de trabalho colaborativas que substituam modelos tradicionais baseados em ações fragmentadas e isoladas. Essa perspectiva pressupõe que a liderança escolar estimule o planejamento coletivo, a corresponsabilidade entre os profissionais e a construção de estratégias compartilhadas para o enfrentamento dos desafios educacionais.

À luz dessa compreensão, compete ao gestor acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas, estabelecendo espaços permanentes de diálogo e reflexão com o corpo docente acerca das demandas, dificuldades e potencialidades presentes no cotidiano escolar. Esse acompanhamento torna-se ainda mais relevante no contexto da educação inclusiva, pois possibilita a identificação das necessidades dos estudantes com deficiência e favorece a construção coletiva de práticas pedagógicas capazes de assegurar sua participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar (SOUSA, 2009).

Depreende-se que a estruturação de um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem requer, por parte do núcleo gestor, uma práxis pautada pelo trabalho coletivo, participativo e colaborativo, orientada teleologicamente à implementação de estratégias didáticas e metodologias acessíveis. Coadunando com essa visão, Silva (2015) postula que o diretor alinhado aos pressupostos da educação inclusiva fomenta o debate crítico com os docentes durante a elaboração do PPP, tencionando-os a refletir sobre as práticas inclusivas necessárias ao espaço da sala de aula. Afinal, uma instituição que se pretende inclusiva qualifica-se, primordialmente, como uma escola democrática, cujas bases assentam-se na dialogicidade e na participação efetiva.

Contudo, essa análise analítica obriga a uma reflexão crítica acerca dos próprios sistemas macro educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. Torna-se flagrantemente contraditório exigir a materialização da democracia no âmbito micro escolar quando as redes de ensino permanecem estruturadas sob relações autocráticas e processos decisórios verticalizados.

Nesse contexto, a interatividade e a articulação orgânica entre os sujeitos que integram o ecossistema escolar revelam-se indelévels para a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa égide, compete ao gestor escolar tensionar e fomentar o questionamento crítico acerca das práticas pedagógicas vigentes, induzindo a comunidade a uma análise reflexiva sobre as ações executadas e as possibilidades latentes a serem implementadas em favor dos educandos que demandam um atendimento pautado pela singularidade, pelo cuidado e pela afabilidade.

Depreende-se, outrossim, que o gestor educacional é referendado pelos pares institucionais como o alicerce da organização, cuja atuação, balizada estritamente pelo planejamento coletivo, consubstancia-se no fornecimento de suporte pedagógico, administrativo e material a toda a comunidade escolar para a viabilização das ações formativas. Segundo Sage,

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (1999, p. 138).

Para o autor, a consolidação desse paradigma pressupõe, prioritariamente, a edificação de uma comunidade inclusiva que perpassasse transversalmente o planejamento e o desenvolvimento curricular. Subjacente a esse processo, revela-se fundamental instrumentalizar o corpo técnico-pedagógico para o exercício do trabalho cooperativo e do compartilhamento de saberes, fomentando um estado de investigação contínua e instituindo canais dialógicos entre os partícipes do fenômeno inclusivo, de modo a viabilizar a reflexão crítica sobre a práxis desenvolvida. Infere-se, sob essa perspectiva, que a atuação do gestor converge para a efetivação da educação inclusiva na medida em que chancela a participação universal e consagra a dialogicidade como eixo estruturante da comunidade escolar.

Todavia, o estado da arte na literatura especializada adverte que a responsabilidade pela materialização da educação inclusiva não pode ser atribuída de forma exclusiva ou isolada ao gestor escolar. Torna-se imperativo sopesar a concorrência de múltiplos fatores determinantes, tais como: a apropriação, por parte do docente, de um repertório de saberes fundamentados nas epistemologias da aprendizagem, aliado a competências mediacionais no ato de ensinar; a relevância do suporte oferecido por equipes multidisciplinares no contexto intraescolar; a densidade das interações sociais estabelecidas no ecossistema educativo; a oferta de programas de formação continuada que articulem de modo objetivo aportes teóricos e práticos, estimulando comunidades de aprendizagem docente; e, por fim, a disponibilidade de uma infraestrutura física e tecnológica adequada. Depreende-se, em última análise, que conquanto tais dimensões possuam autonomia funcional, a totalidade das ações empreendidas no espaço escolar com destaque para os projetos de natureza inclusiva deve ser catalisada pela liderança e pela capacidade de dinamização da gestão.

5. Considerações Finais

No cenário brasileiro, as reflexões epistemológicas acerca da integração emergiram na década de 1960, fundamentando a premissa de que a coabitação de grupos homogêneos e heterogêneos no mesmo espaço formativo era viável. A análise diacrônica desse processo revela que a sobreposição conceitual entre integração e inclusão decorre do fato de ambos os paradigmas orbitarem a ideia genérica de inserção escolar, o que frequentemente resulta em ambiguidades na transposição dessas matrizes para a práxis pedagógica. Contudo, suas bases axiológicas são essencialmente distintas: enquanto a integração circunscreve a deficiência ao âmbito individual do sujeito, preservando inalteradas as estruturas institucionais vigentes, o paradigma da inclusão a decodifica como um fenômeno de ordem social e institucional, impondo a reconfiguração da sociedade e de suas instâncias para o acolhimento incondicional da dignidade humana.

Historicamente, a efervescência de movimentos sociais e a consequente promulgação de um robusto aparato jurídico-normativo, transmutado em leis, decretos e resoluções, visaram salvar a materialização da educação inclusiva. Todavia, a mera positivação jurídica revela-se insuficiente se desacompanhada de uma reestruturação orgânica dos sistemas de ensino. Essa transição exige a ruptura com o pensamento tradicional acerca da função social da escola, demandando reformas profundas nos programas de formação docente, nas metodologias didáticas e nas relações intersubjetivas que configuram o cotidiano escolar.

Em termos comparativos, o viés integracionista tende a classificar o corpo discente sob o prisma da homogeneidade, interpretando as diferenças como anomalias ou óbices pedagógicos. Sob essa égide, adota-se um planejamento unificado e alheio às especificidades dos educandos, mantendo o arranjo macro educacional impermeável a transformações e hiper focado nos déficits biológicos do sujeito. O resultado dessa dinâmica restringe-se a uma Co presença física e social aparente, cujas práticas pedagógicas, ao enfatizarem as limitações, acabam por estigmatizar e produzir o aluno na condição de diferente.

Por outro lado, o paradigma inclusivo apreende a comunidade escolar em sua heterogeneidade constitutiva, ressignificando a diferença como um desafio propulsor do fazer educativo e estabelecendo a cooperação e a responsabilidade coletiva como eixos estruturantes. Essa perspectiva evoca a necessidade de um planejamento curricular flexível, contextualizado e universal, capaz de mobilizar todos os estudantes rumo ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Destarte, a inclusão consolida-se quando os atores que integram o sistema educacional comprometem-se com uma práxis criativa, responsável, solidária e flexível, orientada teleologicamente ao bem-estar e ao sucesso social do sujeito. O constructo da inclusão emerge, portanto, para suplantar as fraturas da desintegração, demandando uma compreensão dialética de suas contradições e uma reorganização macroestrutural que convoque, sinergicamente, os órgãos governamentais, o tecido social, as famílias e os profissionais da educação.

Por fim, a literatura e a empiria convergem ao ratificar a centralidade do papel do gestor escolar frente à escolarização de alunos com deficiência. Compete à governança institucional assegurar o direito a uma educação qualificada e facultar os mecanismos para a participação ativa e coletiva do estudante, instrumentalizando-o para a construção autônoma do conhecimento e para o exercício de uma cidadania crítica e transformadora. Conquanto o exercício dessa liderança seja atravessado por óbices e dilemas estruturais no cotidiano das funções gestoras, a articulação colaborativa com o corpo técnico-pedagógico viabiliza a superação desses entraves. Consolida-se, assim, um ambiente escolar acolhedor e acessível, indispensável para garantir não apenas o acesso e a permanência, mas o êxito do educando em suas trajetórias de aprendizagem.

Referências

- BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 201
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Ouro Preto: Autêntica, 2010.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. E.: Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In:
- ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: Explicando o Déficit Intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEC – **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 20 jul. 2026.
- MEDEIROS, João B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. Integração. Brasília, v. 24, ano 4, p.12-17, 2002.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Santana: Artmed, 2003.
- PINTO, Jacyguara Costa et al. Educação inclusiva no norte do Brasil: entre a teoria da BNCC e a realidade escolar. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 20-29, 2025.
- SAGE, D.D. **Estratégias inclusivas para o ensino inclusivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SILVA, C. L da. **Escola democrática, escola inclusiva**. Diversa educação inclusiva na prática. Set. 2015.

SOUSA, L. P. F. **Orquestrar a Gestão Escolar para respostas educativas na diversidade. Orquestrar a Gestão Escolar para respostas educativas na diversidade**. Luciane Porto Frazão de Sousa V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina. 2009.

STAIBACK, W. STAIBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.