

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Cláudia Maria Brito dos Santos

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0005-9549-2304>

E-mail: claufrannanda@gmail.com

Diva do Socorro Soares de Farias

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0007-7930-1779>

E-mail: divafarias.f@gmail.com

Fábio Coelho Pinto

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>

<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-45>

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre gestão escolar e educação inclusiva, compreendendo a gestão como elemento central para a garantia do direito à educação, especialmente de estudantes historicamente excluídos do contexto escolar. Parte-se do entendimento de que a gestão escolar exerce papel estratégico na mediação entre as políticas públicas de educação inclusiva e o cotidiano da escola, influenciando a organização pedagógica, o apoio aos docentes e a tomada de decisões coletivas. O objetivo da pesquisa é compreender como os sujeitos da prática educativa percebem a atuação da gestão escolar no processo de implementação da educação inclusiva na escola pública, analisando de que modo as ações gestoras contribuem para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva ou evidenciam limites estruturais à sua efetivação. A metodologia é qualitativa, com abordagem descritivo-interpretativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e professores da educação básica. A análise dos dados fundamenta-se na análise de conteúdo. O referencial teórico apoia-se em Lück (2009), Libâneo (2013) e Mantoan (2015). Os resultados indicam que a efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada às decisões e estratégias adotadas pela gestão escolar, revelando avanços e desafios. Conclui-se que o fortalecimento da gestão escolar é condição fundamental para a promoção de práticas inclusivas e para a garantia do direito à educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Educação inclusiva. Prática educativa. Narrativas.

SCHOOL LEADERSHIP AND INCLUSIVE EDUCATION: PERSPECTIVES FROM EDUCATIONAL PRACTITIONERS

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between school management and inclusive education, understanding management as a central element in guaranteeing the right to education, especially for students historically excluded from the school context. It is based on the assumption that school management plays a strategic role in mediating between public policies on inclusive education and the daily life of schools, influencing



pedagogical organization, teacher support, and collective decision-making processes. The objective of the study is to understand how educational practitioners perceive the role of school management in the implementation of inclusive education in public schools, analyzing how managerial actions contribute to the consolidation of an inclusive school culture or reveal structural limitations to its effective implementation. The methodology is qualitative, with a descriptive-interpretative approach, using semi-structured interviews with school administrators and basic education teachers. Data analysis is grounded in content analysis. The theoretical framework is based on Lück (2009), Libâneo (2013), and Mantoan (2015). The results indicate that the effectiveness of inclusive education is directly related to the decisions and strategies adopted by school management, revealing both progress and challenges. It is concluded that strengthening school management is a fundamental condition for promoting inclusive practices and ensuring the right to quality education.

KEYWORDS: School management. Inclusive education. Educational practice. Narratives.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como princípio orientador das políticas educacionais e práticas pedagógicas, fundamentada no direito de todos à educação, independentemente de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Esse paradigma desloca a lógica tradicional da escolarização, historicamente seletiva, para uma concepção de escola comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social. A inclusão não se limita ao atendimento de estudantes da educação especial, abrangendo todos aqueles historicamente marginalizados nos processos educativos formais.

No Brasil, a educação inclusiva é respaldada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tais dispositivos reafirmam a escola regular como espaço legítimo de escolarização e orientam a promoção da matrícula, permanência, participação e aprendizagem de estudantes historicamente excluídos. Entretanto, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais.

As escolas públicas lidam com precariedade da infraestrutura, insuficiência de recursos humanos e materiais, fragilidade da formação docente e ausência de equipes



multiprofissionais, fatores que exigem ações institucionais articuladas. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central, mediando as políticas públicas e sua aplicação no cotidiano escolar. Lück (2009) ressalta que a gestão eficaz articula pessoas, processos e recursos em torno de objetivos compartilhados, promovendo condições favoráveis ao trabalho pedagógico e ao compromisso coletivo com a aprendizagem.

Na educação inclusiva, a gestão escolar enfrenta desafios adicionais, pois a inclusão exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na avaliação e na formação docente. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão demanda reconhecer as diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como obstáculos a serem superados. Para tanto, a gestão deve criar condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas, promovendo formação continuada, trabalho colaborativo e articulação entre ensino regular e atendimento especializado.

Todavia, a implementação enfrenta limitações, como falta de autonomia da gestão, escassez de recursos adaptados e sobrecarga docente, demonstrando que a inclusão é um processo coletivo, não responsabilidade exclusiva de professores ou gestores. Libâneo (2013) reforça que a organização do trabalho pedagógico depende de escolhas institucionais, com a gestão exercendo papel de coordenação e mediação.

Com base nesse contexto, torna-se fundamental compreender como gestores e professores percebem e atribuem sentidos à atuação da gestão escolar na implementação da educação inclusiva. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2014), permite acessar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, reconhecendo a escola como espaço de relações humanas complexas. Freire (1996) lembra que a prática educativa é um ato político, atravessado por escolhas éticas e ideológicas que se manifestam no cotidiano escolar.

A pesquisa realizada para produção deste artigo, caracteriza-se como um estudo qualitativo de abordagem descritivo-interpretativa, orientado à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos da prática educativa à relação entre gestão escolar e educação inclusiva. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de apreender percepções, experiências e sentidos construídos no cotidiano escolar, considerando o caráter social, institucional e complexo do fenômeno investigado.

O estudo foi conduzido em uma escola pública de educação básica localizadas em contexto urbano, selecionada por contar com estudantes da educação inclusiva e equipes gestoras envolvidas na implementação das políticas educacionais. Participaram gestores e professores que atuam diretamente no processo educativo, escolhidos de forma intencional e por disponibilidade, levando em conta sua experiência profissional e envolvimento com práticas inclusivas. O número de participantes seguiu o critério de saturação teórica, e suas identidades foram preservadas por códigos alfanuméricos.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram explorar as percepções e experiências dos participantes sem limitar sua liberdade de expressão. As entrevistas abordaram temas relacionados à atuação da gestão escolar, às práticas inclusivas, aos desafios enfrentados e às estratégias adotadas para promover a inclusão. Realizadas em ambientes previamente acordados, as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas integralmente, formando o corpus de análise da pesquisa.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração e categorização, permitindo identificar núcleos de sentido e construir categorias temáticas articuladas ao referencial teórico. Todo o processo respeitou princípios éticos, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, incluindo consentimento livre e esclarecido, confidencialidade e anonimato. A pesquisa enfatizou a posição reflexiva da pesquisadora e o caráter intersubjetivo da produção dos dados, assegurando rigor metodológico e compromisso ético na investigação.

Por fim, ressalta-se que, o presente estudo tem como objetivo compreender como os sujeitos da prática educativa percebem a atuação da gestão escolar no processo de implementação da educação inclusiva. A pesquisa é qualitativa, de abordagem descritivo-interpretativa, fundamentada em entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da educação básica, analisadas à luz da análise de conteúdo. Ao articular gestão escolar e educação inclusiva a partir das narrativas dos sujeitos, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre os desafios e possibilidades de uma escola efetivamente inclusiva, comprometida com o direito à educação, a valorização da diversidade e a promoção da equidade educacional.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E SENTIDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A gestão escolar ocupa papel central na qualidade da educação, sendo compreendida para além da perspectiva administrativa, como um processo político-pedagógico que articula decisões, recursos e práticas voltadas à concretização dos objetivos educacionais da escola. Lück (2009) destaca que a gestão envolve a mobilização intencional de pessoas e ações em torno de metas comuns, atuando como liderança pedagógica e mediadora de conflitos. Nesse sentido, a função do gestor transcende o cumprimento de normas burocráticas, exigindo capacidade de negociação, visão estratégica e sensibilidade para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar.

Libâneo (2013) reforça que a gestão organiza o trabalho pedagógico, garantindo coerência entre projeto político-pedagógico, práticas docentes e políticas educacionais, influenciando diretamente o clima institucional e o engajamento dos profissionais. Uma gestão eficaz promove a articulação entre os diferentes atores da escola, criando condições para que professores, alunos e equipes de apoio possam colaborar de maneira integrada. Esse caráter articulador evidencia que a gestão escolar é, simultaneamente, política e pedagógica, determinando a forma como as práticas educacionais são implementadas e como os objetivos institucionais são alcançados.

Em contextos de desigualdade social, a gestão escolar assume responsabilidade ética de promover equidade e o direito à educação de qualidade. Decisões sobre distribuição de recursos, organização de turmas, estratégias de acompanhamento pedagógico e formação docente têm impacto direto sobre as oportunidades de aprendizagem, especialmente para estudantes historicamente marginalizados. Assim, o gestor escolar não apenas gerencia, mas também atua como agente de transformação social, capaz de reduzir desigualdades e fortalecer práticas inclusivas.

Neste contexto, a gestão democrática se apresenta como princípio fundamental da educação brasileira, prevista na Constituição Federal (1988) e na LDB (Lei nº 9.394/1996), orientando a escola como espaço de participação, diálogo e corresponsabilização. A gestão democrática não se limita a formalidades institucionais, como conselhos escolares, mas envolve práticas cotidianas que garantem a escuta, a



negociação e a tomada de decisões compartilhadas. Esse modelo fortalece a autonomia institucional e cria um ambiente propício à colaboração entre os diversos atores escolares.

Lück (2011) enfatiza que a gestão democrática pressupõe liderança compartilhada, planejamento participativo e valorização do trabalho coletivo, fortalecendo a cultura organizacional inclusiva. Quando gestores promovem reuniões regulares, espaços de reflexão sobre práticas pedagógicas e momentos de avaliação conjunta, contribuem para a construção de uma escola mais coesa e sensível às demandas dos estudantes. A participação efetiva de professores e funcionários na tomada de decisões aumenta o comprometimento institucional e melhora o engajamento em iniciativas educacionais, incluindo aquelas voltadas à inclusão.

Libâneo (2013) ressalta que organizar o trabalho pedagógico em planejamento coletivo, acompanhamento docente e reflexão sobre a prática é essencial, especialmente em contextos de diversidade. Estratégias pedagógicas flexíveis e colaborativas permitem atender às necessidades de alunos com diferentes perfis, garantindo que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma prática concreta. A gestão democrática, portanto, articula planejamento, acompanhamento e suporte institucional, reforçando a importância de uma liderança ética e comprometida.

Além disso, a gestão escolar atua como mediadora entre políticas públicas e prática cotidiana, garantindo que diretrizes legais e normativas sejam traduzidas em ações concretas dentro da escola. A implementação de políticas de inclusão, programas de formação continuada e estratégias de apoio pedagógico depende do engajamento da gestão. Sem uma coordenação estratégica, os esforços individuais de professores e equipes de apoio podem se fragmentar, dificultando a consolidação de práticas inclusivas e equitativas.

Portanto, a discussão evidencia que a gestão escolar não é apenas um instrumento administrativo, mas uma dimensão política e pedagógica central para a promoção da qualidade, da equidade e da inclusão. A liderança democrática, o planejamento participativo e a articulação de recursos são fundamentais para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e garanta oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. A gestão eficaz constitui, assim, um eixo estruturante na construção de uma

escola comprometida com a justiça social, a participação coletiva e o direito à educação de qualidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

A educação inclusiva configura-se como um paradigma educacional que transcende a simples matrícula de estudantes na escola regular, fundamentando-se nos princípios dos direitos humanos, da justiça social e da equidade. Seu objetivo central é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte integrante do processo educativo e deslocando o foco das limitações individuais para as condições institucionais e pedagógicas que podem favorecer ou restringir o aprendizado (Mantoan, 2015). Nesse sentido, a inclusão envolve compreender o estudante em seu contexto social, cultural e territorial, ampliando a concepção tradicional de escolarização.

No Brasil, a educação inclusiva consolidou-se a partir de importantes marcos legais e normativos, que estabeleceram a escola regular como espaço legítimo de escolarização para todos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) afirmam o direito à educação para todos, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta os sistemas de ensino a reorganizarem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Esses dispositivos legais reforçam que a inclusão não é uma opção, mas um direito, exigindo respostas institucionais planejadas e contínuas.

Mantoan (2015) defende que incluir não significa simplesmente adaptar o estudante à escola, mas transformar a própria escola para que ela possa atender à diversidade de seus alunos. Essa perspectiva implica mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas, na organização do currículo e nos processos de avaliação. A inclusão, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma questão de recursos ou estratégias isoladas, mas como um processo estruturante que envolve a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e relações de poder no espaço escolar.



A educação inclusiva, dessa forma, abrange não apenas estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas também aqueles que enfrentam barreiras decorrentes de fatores sociais, econômicos, culturais ou territoriais. Essa visão amplia a responsabilidade da escola e da sociedade na promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem, reforçando a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as desigualdades históricas e estruturais presentes na educação brasileira.

Booth e Ainscow (2011) contribuem para essa discussão ao destacar que a construção de escolas inclusivas exige a identificação e superação sistemática de barreiras à aprendizagem e à participação. A criação de uma cultura escolar inclusiva demanda articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas adaptadas e o envolvimento de todos os sujeitos da escola, professores, gestores, equipes de apoio, estudantes e famílias. Essa abordagem evidencia que a inclusão é um processo coletivo e dinâmico, que se consolida no cotidiano escolar.

A efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro enfrenta desafios significativos, relacionados à infraestrutura, à formação docente, à articulação curricular e à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados. Mesmo com avanços normativos, muitas escolas ainda apresentam barreiras institucionais que dificultam a participação plena de todos os estudantes. Esses obstáculos evidenciam que a inclusão não se realiza automaticamente por meio da legislação, mas depende de decisões estratégicas, planejamento coletivo e comprometimento ético de todos os profissionais envolvidos.

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel central como mediadora entre as políticas públicas e a prática cotidiana. A atuação estratégica do gestor permite organizar recursos, promover formação continuada, criar espaços de planejamento coletivo e articular atendimento educacional especializado com o ensino regular. Ao fazê-lo, a gestão escolar fortalece a implementação de práticas inclusivas e contribui para a construção de uma cultura institucional que valoriza a diversidade e promove equidade no processo educativo.

Portanto, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve transformação cultural, articulação pedagógica e compromisso coletivo com o direito à aprendizagem. A legislação e os marcos normativos fornecem a base para essa

construção, mas sua efetividade depende da atuação dos sujeitos da prática educativa, especialmente gestores e professores, que traduzem os princípios teóricos em práticas concretas no cotidiano escolar. A inclusão, assim, se configura como um desafio contínuo, demandando reflexão crítica, planejamento estratégico e ação colaborativa, capazes de transformar a escola em um espaço verdadeiramente equitativo e democrático.

A GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A gestão escolar desempenha papel estratégico na efetivação da educação inclusiva, atuando como mediadora entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Não se trata apenas de funções administrativas, mas de um processo político-pedagógico que envolve decisões, articulações e a criação de condições institucionais que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a gestão influencia diretamente a organização do trabalho pedagógico, o engajamento docente e a construção de uma cultura escolar inclusiva (Lück, 2011; Libâneo, 2013).

Segundo Lück (2011), a gestão escolar comprometida com a inclusão deve assumir postura proativa, promovendo ações que articulam formação docente, acompanhamento pedagógico, planejamento coletivo e apoio institucional. A criação de espaços de diálogo e de reflexão sobre práticas pedagógicas constitui uma estratégia essencial para fortalecer a corresponsabilização dos diferentes atores da escola, promovendo decisões compartilhadas e práticas pedagógicas equitativas.

Mantoan (2015) enfatiza que a ausência de apoio institucional compromete o trabalho docente, gerando insegurança e sobrecarga. Quando a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre o professor, o processo perde seu caráter coletivo e institucional. Assim, cabe à gestão escolar implementar estratégias que distribuam responsabilidades, integrem equipes pedagógicas e promovam cooperação entre professores, gestores e equipes de apoio especializado, garantindo que a inclusão não dependa de esforços individuais isolados.

Além disso, Libâneo (2013) destaca que o clima organizacional da escola, fortemente influenciado pela gestão, é determinante para o engajamento dos profissionais. Em contextos inclusivos, a cooperação entre gestores, professores e demais equipes torna-



se essencial para enfrentar os desafios impostos pela diversidade, desde a adaptação de materiais e estratégias pedagógicas até a articulação com famílias e comunidades. Um clima colaborativo favorece a reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas e a construção de soluções institucionais consistentes.

A gestão escolar também atua como articuladora das políticas públicas de educação inclusiva, garantindo que marcos legais e normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sejam traduzidos em ações concretas no cotidiano escolar. Essa articulação envolve organizar recursos humanos e materiais, promover formação continuada dos docentes e supervisionar o acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades específicas.

Entre as funções estratégicas da gestão na inclusão, destaca-se a liderança pedagógica, que implica orientar, motivar e apoiar professores na adaptação de práticas, currículos e avaliações. Lück (2011) ressalta que gestores devem ser líderes reflexivos, capazes de identificar barreiras à aprendizagem e propor soluções colaborativas, garantindo que a inclusão seja compreendida como responsabilidade coletiva, e não apenas individual.

A gestão escolar também deve promover a integração entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular, articulando equipes multiprofissionais e recursos pedagógicos adaptados. Mantoan (2015) reforça que a inclusão depende da capacidade da escola em reorganizar suas práticas e cultura institucional, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem e não como obstáculo a ser superado. Esse processo exige planejamento contínuo, diálogo constante e decisões éticas que valorizem a equidade e a justiça social.

Portanto, a mediação da gestão escolar constitui um fator decisivo para a implementação da educação inclusiva. Ao criar condições institucionais favoráveis, estimular a participação coletiva, articular políticas públicas e garantir suporte aos professores, a gestão contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Esse papel estratégico evidencia que a inclusão é um processo institucional, ético e pedagógico, cuja efetivação depende da ação coordenada de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa.

O PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR E A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES DA ESCOLA MUNICIPAL GUILHERME MÁRTIRES NO MUNICÍPIO DE SANTA IZABEL-PA

Participaram da pesquisa gestores escolares e professores da Escola Municipal Guilherme Mártyres, atuantes diretamente no processo educativo e na implementação da educação inclusiva. O grupo apresenta diferentes tempos de experiência na docência e na gestão, permitindo um panorama diversificado sobre a percepção da inclusão no contexto escolar.

Os gestores possuem formação em licenciaturas e experiência em cargos de direção e coordenação pedagógica, atuando na organização do trabalho pedagógico, acompanhamento docente e articulação com políticas educacionais. Já os professores atuam em turmas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com tempos de serviço que variam entre poucos anos e mais de uma década.

As narrativas indicam que a experiência influencia a percepção sobre inclusão, mas não elimina os desafios enfrentados. Neste sentido, o Gestor 1 (2026), afirmou que: “A inclusão hoje é uma realidade na escola, mas ainda exige muito da gestão, porque nem sempre temos condições ideais para apoiar os professores”.

A fala do gestor revela que a inclusão escolar é mencionada como uma realidade, indicando que práticas e políticas voltadas para atender estudantes com diferentes necessidades já estão presentes nas instituições de ensino. No entanto, a afirmação também revela uma tensão entre a teoria e a prática. Embora a inclusão seja reconhecida formalmente, sua implementação depende fortemente da atuação da gestão escolar, sugerindo que o processo não é plenamente naturalizado no cotidiano pedagógico. Isso evidencia que, mesmo com legislações e diretrizes inclusivas, ainda há lacunas estruturais, organizacionais e formativas que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ressalta ainda, gestão a responsabilidade de apoiar professores, destacando um ponto crítico: a inclusão não se concretiza apenas com vontade ou intenção, mas requer condições materiais, formação contínua e recursos humanos adequados. A expressão “nem sempre temos condições ideais” revela limitações concretas, como falta de



capacitação específica, recursos pedagógicos adaptados ou equipes de apoio suficientes. Isso mostra que, embora exista um compromisso formal com a inclusão, sua prática ainda enfrenta barreiras significativas, podendo gerar sobrecarga nos professores e comprometer a qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais. A fala, portanto, oferece um diagnóstico realista, mas também evidencia que a inclusão escolar permanece como um desafio que exige ação coordenada e investimento estruturante.

A concepção supracitada encontra sustentação em Libâneo (2013), ao considerar que os desafios educacionais não podem ser atribuídos exclusivamente aos profissionais, mas devem ser analisados no contexto institucional e nas condições concretas de trabalho.

Por isso é de suma importância criar um espaço e promover condições propícias para que os docentes possam desenvolver práticas que estimulem o respeito à diversidade e tornem real a inclusão dos alunos com deficiência.

Neste sentido, pode-se dizer que as práticas de inclusão na escola evidenciam esforços institucionais para garantir acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular. A matrícula de estudantes com necessidades educativas especiais em classes comuns, a articulação entre professores regulares e do AEE, e a adaptação de atividades pedagógicas são algumas das estratégias identificadas. A este respeito, o Gestor 2 (2026), afirmou: “Procuramos orientar os professores, ouvir suas dificuldades, porque a inclusão precisa ser construída no dia a dia”.

O Gestor 2 traz a cena a dimensão processual da inclusão, reconhecendo que ela não é uma conquista imediata, mas uma prática que se consolida gradualmente no cotidiano escolar. Ao mencionar a orientação aos professores e a escuta de suas dificuldades, o discurso evidencia uma postura colaborativa da gestão, que busca compreender os desafios enfrentados em sala de aula antes de propor soluções. Esse enfoque sugere sensibilidade para a realidade pedagógica, mostrando que a inclusão depende de construção coletiva e não apenas da implementação de normas ou programas institucionais.

No entanto, a afirmação também revela uma tensão implícita: a inclusão é descrita como algo que deve ser “construído no dia a dia”, o que pode indicar a ausência de condições estruturais e apoio sistemático mais consistente. Embora a orientação e a escuta sejam importantes, elas podem não ser suficientes se não estiverem acompanhadas de



formação continuada, recursos adaptados e equipes de apoio adequadas. Assim, a fala demonstra uma compreensão ética e pedagógica do processo inclusivo, mas também evidencia que a construção diária da inclusão depende de estratégias mais amplas para se tornar efetiva e sustentável.

Na direção apontada pelo Gestor 2, Mantoan (2015), defende que incluir exige reorganizar o ensino considerando as singularidades dos estudantes. No entanto, percebe-se que muitas práticas dependem do esforço individual dos docentes, nem sempre sustentadas por políticas institucionais estruturadas.

Neste sentido, é notório que a gestão escolar é reconhecida como elemento central na mediação das práticas inclusivas. Os gestores são responsáveis por interpretar políticas educacionais, organizar o funcionamento da escola e apoiar os professores nas demandas da inclusão.

Olhando de maneira crítica sobre o papel da gestão na garantia da efetividade da inclusão escolar, o Professor 4 (2026), afirmou: “Quando a gestão está presente, ouvindo e tentando ajudar, nos sentimos mais seguros para trabalhar com a inclusão”.

Neste sentido, o Professor 4, destaca o papel central da gestão escolar na promoção de um ambiente inclusivo, enfatizando que a presença e o apoio da liderança geram segurança e confiança nos professores. Isso evidencia que a inclusão não depende apenas da vontade individual dos docentes, mas de um contexto organizacional favorável, em que a gestão atua como mediadora, orientando, oferecendo recursos e legitimando práticas pedagógicas diversificadas. A sensação de segurança relatada indica que a inclusão é percebida como um desafio complexo, que exige acompanhamento, diálogo e suporte contínuo para que os professores se sintam preparados para atuar com alunos com diferentes necessidades.

Por outro lado, sugere que, na ausência desse suporte, a prática inclusiva pode se tornar mais difícil ou até inviável, evidenciando uma fragilidade estrutural. Isso mostra que a inclusão escolar não é apenas uma questão ética ou pedagógica, mas também organizacional: sem uma gestão presente, que escute e apoie, o trabalho docente pode se sobrecarregar e a qualidade da aprendizagem inclusiva pode ser comprometida. Assim, a fala revela tanto a importância da liderança escolar quanto os riscos de se depender exclusivamente do empenho individual dos professores para efetivar a inclusão.



Há de se ressaltar ainda que existem limitações institucionais que operam de forma negativa sobre a atuação dos gestores. Dentre tais limitações estão em muitos casos falta de autonomia, recursos e formação. A este respeito o Gestor 1 (2026), informou que: “Muitas vezes sabemos o que precisa ser feito, mas dependemos da secretaria, de recursos que não chegam e de formação que demora”. A fala evidencia um aspecto crítico da inclusão: a dependência de fatores externos à escola, como a secretaria de educação, recursos e formação profissional. Mesmo sabendo o que precisa ser feito, professores e gestores enfrentam limitações que comprometem a efetividade das ações inclusivas. Isso mostra que a inclusão não é apenas intenção ou prática pedagógica, mas também infraestrutura e políticas educacionais. Sem essas condições, o conhecimento pedagógico não se traduz em ação concreta.

Além disso, a fala revela frustração legítima: atrasos na chegada de recursos ou na formação criam um descompasso entre necessidade e execução. Essa lacuna sobrecarrega professores e gestores, tornando a inclusão superficial ou improvisada. O comentário destaca que a prática inclusiva depende de suporte institucional consistente e ágil. Assim, políticas públicas, gestão e planejamento precisam estar integrados para tornar a inclusão viável.

Nota-se uma tensão, entre o que apontam as políticas públicas, as condições de gestão no âmbito da gestão estatal e o conhecimento das ações necessárias e o desejo dos gestores em promover a inclusão. A este respeito, tanto Lück (2009) quanto Libâneo (2013), reconhecem que mesmo a gestão atuando como articuladora do processo de inclusão escolar, sua função mediadora encontra-se mergulhada num sistema educacional mais amplo que, deixa a escola e todos os seus profissionais submersos a limitações externas.

Foi notório nas considerações de todos os participantes da pesquisa os desafios que têm cercado o processo de inclusão dos alunos com deficiência de maneira efetiva na escola pesquisada. Dentre os principais desafios foram destacados: falta de formação continuada, escassez de recursos pedagógicos, sobrecarga docente e insuficiência de apoio especializado. Confirmando o exposto, o Professor 2 (2026), afirmou: “Não tivemos formação específica para lidar com alguns tipos de deficiência. Muitas vezes aprendemos na prática, errando e acertando”. A situação descrita evidencia uma lacuna

significativa na preparação docente para a educação inclusiva, reforçando que a inclusão não pode depender exclusivamente do esforço individual do professor.

Conforme aponta Mantoan (2015), a formação continuada, alinhada à realidade da escola e às necessidades dos estudantes, é condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel fundamental ao oferecer suporte, orientação e oportunidades de capacitação, promovendo um ambiente colaborativo que media entre as políticas públicas e a prática cotidiana, reduzindo inseguranças e fortalecendo a qualidade da aprendizagem para todos os estudantes.

Além da limitação pedagógica em decorrência da existência de formação continuada, os docentes ainda destacaram a insuficiente infraestrutura limitada, bem como barreira para a efetividade do processo de inclusão dos alunos com deficiência. Evidenciando tais questões, o Professor 5 (2026), destacou que: “Falta material adaptado, apoio e, às vezes, espaço físico adequado”.

A fala evidencia limitações concretas na implementação da inclusão, como a falta de material adaptado, apoio especializado e espaço físico adequado. Esses elementos são essenciais para que os professores possam atender às diferentes necessidades dos alunos de forma eficaz. Sem eles, mesmo boas intenções e práticas pedagógicas planejadas podem não alcançar os resultados desejados.

Além disso, a carência desses recursos reforça que a inclusão é um desafio estrutural, não apenas pedagógico. A ausência de apoio e infraestrutura adequada sobrecarrega professores e limita a participação plena dos alunos. Isso mostra que investir em materiais, equipes de apoio e adequação de espaços é fundamental para que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne prática cotidiana.

Somando-se a situação descrita, há ainda casos de desgaste docente e sobrecarga de trabalho em decorrência da baixa remuneração dos docentes que precisam buscar uma quantidade de carga horária de trabalho para aquisição de uma renda compatível com suas necessidades. A este respeito o Professor 3 (2026), asseverou: “Com turmas grandes e diferentes demandas, é difícil dar atenção individual como a inclusão exige”.

A fala do Professor 3, revela um desafio que se considera central da inclusão: o tamanho das turmas e a diversidade de demandas dificultam a atenção individualizada



que muitos alunos necessitam. Mesmo com conhecimento pedagógico e boa vontade, os professores enfrentam limitações práticas que podem comprometer a qualidade do atendimento inclusivo. Isso evidencia que a inclusão depende não apenas de intenção, mas de condições concretas de trabalho e organização da escola.

Além disso, a dificuldade de atenção individualizada mostra que a sobrecarga docente é um obstáculo estrutural. Sem estratégias adequadas, apoio de equipe e dimensionamento de turmas, a inclusão pode se tornar desigual ou superficial. Portanto, a fala reforça a necessidade de políticas e planejamento escolar que contemplam a realidade das turmas e permitam práticas inclusivas efetivas e sustentáveis.

Diante do exposto, considera-se que, os relatos analisados evidenciam que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do docente, mas exige políticas públicas consistentes e apoio institucional, conforme defendem Libâneo (2013) e Lück (2011).

Assim, a análise das falas dos entrevistados evidenciou que a educação inclusiva na escola se configura como um processo em constante construção, no qual práticas pedagógicas, decisões institucionais e percepções dos profissionais interagem para consolidar ou limitar a efetivação do direito à aprendizagem de todos. As falas dos gestores e professores indicam que, embora exista um comprometimento ético com a inclusão, este nem sempre é acompanhado de condições estruturais, pedagógicas e organizacionais adequadas para sua plena realização. Tal constatação está alinhada com Mantoan (2015), que enfatiza que a inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar, e não apenas adaptações pontuais de professores ou alunos.

Os relatos positivos reforçam a centralidade da atuação da gestão escolar como mediadora das práticas inclusivas. Gestores presentes e comprometidos, capazes de orientar, apoiar e articular equipes pedagógicas, contribuem significativamente para a criação de um clima institucional favorável à aprendizagem de todos. Lück (2009) destaca que a liderança pedagógica e a mobilização coletiva são elementos essenciais para a consolidação de processos educativos inclusivos, promovendo tanto a confiança dos professores quanto a qualidade das estratégias pedagógicas implementadas.

Entretanto, as falas sobre limitações revelam que a inclusão ainda enfrenta barreiras estruturais e institucionais que transcendem o esforço individual dos profissionais. A ausência de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos



adaptados, a sobrecarga docente e a limitação de autonomia da gestão escolar demonstram que o processo inclusivo depende de políticas públicas consistentes e de suporte institucional efetivo. Libâneo (2013) reforça que a organização do trabalho pedagógico é fruto de decisões coletivas e do contexto institucional, e não apenas da iniciativa de professores ou gestores isolados.

A percepção dos profissionais de que muitas aprendizagens são construídas “na prática, errando e acertando” evidencia uma lacuna significativa na formação continuada e no planejamento institucional voltado à inclusão. Essa situação não apenas sobrecarrega docentes, mas também compromete a equidade e a qualidade do ensino, mostrando que a implementação de políticas inclusivas exige articulação entre legislação, gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas cotidianas (Booth; Ainscow, 2011). A ausência dessa articulação reforça a necessidade de repensar estratégias de suporte aos profissionais e de monitoramento das ações inclusivas.

Além disso, os dados revelaram a dimensão ética da inclusão, demonstrando que o compromisso com a diversidade vai além de atender às normas legais, envolvendo valores de justiça social e reconhecimento das diferenças. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma meta administrativa, mas uma prática educativa que exige reflexão crítica sobre as condições de ensino, a participação da comunidade escolar e a corresponsabilização de todos os atores envolvidos. Minayo (2014) ressalta que compreender as percepções dos sujeitos da prática educativa permite capturar as complexidades e contradições do cotidiano escolar, tornando visível o impacto das políticas públicas na realidade concreta das escolas.

Portanto, a análise dos dados confirma que a educação inclusiva é um processo dinâmico, permeado por avanços e limitações. As experiências relatadas indicam que o sucesso da inclusão depende tanto do engajamento e da sensibilidade dos profissionais quanto da existência de condições institucionais adequadas, formação continuada e políticas públicas coerentes. Nesse contexto, fortalecer a gestão escolar como mediadora das práticas inclusivas e investir em suporte pedagógico e infraestrutura torna-se essencial para transformar o ideal da inclusão em realidade efetiva na escola.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como os sujeitos da prática educativa percebem e atribuem sentidos à atuação da gestão escolar no processo de implementação da educação inclusiva, a partir das narrativas de gestores e professores da Escola Municipal Guilherme Mártires. Ao adotar uma abordagem qualitativa e descritivo-interpretativa, a pesquisa buscou dar visibilidade às experiências, percepções e desafios vivenciados no cotidiano escolar, reconhecendo a inclusão como um processo em construção, marcado por avanços, tensões e limites institucionais que atravessam o funcionamento da escola pública.

Os resultados indicam que a educação inclusiva é percebida pelos participantes como um compromisso ético, político e pedagógico, materializado em práticas que visam garantir o acesso, a permanência, a participação e, ainda que de forma desigual, a aprendizagem dos estudantes no ensino regular. Os relatos destacam iniciativas como a adaptação de atividades pedagógicas, flexibilização do ensino, uso de recursos diferenciados e respeito aos ritmos de aprendizagem, evidenciando o engajamento dos profissionais, mesmo quando as ações são construídas de maneira intuitiva ou empírica, em consonância com as reflexões de Mantoan (2015).

A análise dos dados narrativas revelou, ainda, que a efetivação da inclusão depende fortemente da gestão escolar como instância mediadora entre políticas públicas e prática docente. Os gestores são reconhecidos como responsáveis por orientar, apoiar e organizar ações voltadas à inclusão, influenciando o clima institucional, o sentimento de pertencimento e a segurança pedagógica dos professores. Quando a gestão assume postura dialógica, acolhedora e comprometida com a diversidade, contribui para um ambiente escolar mais favorável à inclusão, confirmando os argumentos de Lück (2009) e Libâneo (2013) sobre a liderança pedagógica e o papel estratégico da gestão.

Entretanto, os desafios estruturais são recorrentes nas falas dos participantes. A ausência de formação continuada específica, a escassez de recursos pedagógicos e humanos, a inadequação da infraestrutura escolar e a sobrecarga de trabalho docente configuram barreiras significativas à consolidação da educação inclusiva. Tais limitações revelam que a inclusão ainda se concretiza de forma fragmentada, muitas vezes dependendo mais do esforço individual dos profissionais do que de políticas institucionais

estruturadas e sustentáveis, reforçando a necessidade de apoio sistemático às escolas públicas.

Foi ao evidenciado ao longo das reflexões, os avanços e dificuldades, permitem compreender que a inclusão é vivenciada de maneira ambivalente: gestores e professores reconhecem sua importância, legitimidade e valor social, mas também expressam sentimento de insegurança, frustração e sobrecarga. Esse caráter contraditório e processual da inclusão ressalta a complexidade do fenômeno e reforça que seu sucesso depende de condições institucionais sólidas, formação adequada e políticas públicas consistentes, em diálogo com a literatura sobre educação inclusiva.

Como contribuição, o estudo reforça a gestão escolar como dimensão político-pedagógica essencial para mediar práticas inclusivas, articular políticas educacionais e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade. Metodologicamente, evidencia a relevância das narrativas como recurso analítico para compreender percepções, contradições e significados produzidos no cotidiano da escola. Do ponto de vista prático, os achados apontam para a necessidade de fortalecer a atuação da gestão por meio de formação continuada, ampliação da autonomia decisória e garantia de condições institucionais adequadas, bem como de políticas públicas que reconheçam a complexidade da inclusão.

Por fim, embora o estudo apresente limitações relacionadas ao recorte contextual e ao número de participantes, suas reflexões oferecem subsídios relevantes para pesquisas futuras e para a prática da educação inclusiva. Ao dar voz aos sujeitos da prática educativa, reafirma-se que a inclusão é um processo coletivo, ético e político, sustentado por decisões, práticas e relações institucionais, sendo imprescindível o compromisso da gestão escolar, da equipe docente e das políticas públicas para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:



<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucional.htm>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Submissão: outubro de 2025. Aceite: novembro de 2025. Publicação: fevereiro de 2026.