



**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A
INCLUSÃO EFETIVA DE ALUNOS NEURODIVERGENTES NO CONTEXTO
ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*CHALLENGES AND STRATEGIES OF A DEMOCRATIC MANAGEMENT FOR THE
EFFECTIVE INCLUSION OF NEURODIVERGENT STUDENTS IN THE SCHOOL
CONTEXT: AN EXPERIENCE REPORT*

Núbia Moreira da Anunciação. Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana.
m nubia233@gmail.com

David Almeida Santos. Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana.
david13fsaa@gmail.com

Ranner de Novais Souza. Graduado do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS).
Graduando em Licenciatura em Pedagogia (UEFS)
rannernovais25@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga como a gestão escolar contribui para a inclusão de estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA, TDAH e outras deficiências cognitivas, analisando uma escola estadual de Feira de Santana-BA durante o Estágio Curricular IV do curso de Educação Física da UEFS. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou observações, conversas e entrevistas com professoras do AEE para compreender como a gestão e os docentes percebem e respondem às necessidades educacionais especiais. Os dados mostram que, embora haja avanços na convivência entre alunos típicos e atípicos, ainda persistem práticas excludentes e uma inclusão parcial, muitas vezes limitada ao discurso. Identificou-se que a

ABSTRACT

This study investigates how school management contributes to the inclusion of neurodivergent students, especially those with ASD, ADHD, and other cognitive disabilities, analyzing a state school in Feira de Santana-BA during the Curricular Internship IV of the Physical Education program at UEFS. The qualitative research used observations, conversations, and interviews with AEE teachers to understand how management and teachers perceive and respond to special educational needs. The data show that, although there are advances in the interaction between typical and atypical students, exclusionary practices and a partial inclusion, often limited to discourse, still persist. It was identified that the absence of continuing

ausência de formação contínua, a frágil articulação entre gestão pedagógica e AEE e a compreensão insuficiente sobre o papel desse atendimento configuram barreiras relevantes. Também foram observados impactos negativos decorrentes de falhas organizacionais e reformas estruturais, que dificultaram a permanência e o desenvolvimento dos estudantes atendidos. Os resultados apontam que a inclusão efetiva depende de uma colaboração real entre gestão, professores, AEE, família e comunidade, fundamentada no diálogo, na escuta sensível e em práticas pedagógicas coerentes com legislações como a Declaração de Salamanca, LDB e ECA. Conclui-se que incluir exige mais que normas: requer compromisso ético, humano e coletivo.

Palavras-chaves: inclusão escolar; gestão escolar democrática; atendimento educacional especializado (AEE); práticas pedagógicas inclusivas.

education, the weak articulation between pedagogical management and AEE, and the insufficient understanding of the role of specialized assistance constitute relevant barriers. Negative impacts resulting from organizational failures and structural reforms were also observed, which hindered the permanence and development of the students served. The results indicate that effective inclusion depends on real collaboration between management, teachers, AEE, families, and the community, based on dialogue, sensitive listening, and pedagogical practices aligned with legislations such as the Salamanca Statement, the LDB, and the ECA. It is concluded that inclusion requires more than legal guarantees: it demands ethical, human, and collective commitment.

Keywords: school inclusion; democratic school management; specialized educational service (SES/AEE); inclusive pedagogical practices

1 INTRODUÇÃO

Esse relato foi desenvolvido a partir de inquietações sobre como a gestão educacional das escolas exerce seu papel fundamental na inclusão efetiva de alunos com deficiências cognitivas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e demais condições que os tornam neurodivergentes. A proposta é refletir sobre os desafios e as estratégias da gestão que contribuem para uma prática escolar mais justa, inclusiva, humana e participativa, garantindo assim que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado de forma igualitária.

A escolha da temática surgiu a partir das observações realizadas durante visitas aos cargos de gestão de uma escola estadual no município de Feira de Santana-BA, na disciplina de Estágio Curricular IV, do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Essas visitas, realizadas no segundo semestre de 2025, permitiram identificar pontos que geraram dúvidas e, a partir delas, emergiram as seguintes perguntas investigativas: como a gestão e os professores têm visto e lidado com os alunos que demandam apoio pedagógico específico? De que forma gestão e professores organizam e integram as práticas da sala de aula com as ações desenvolvidas na sala de recursos

no processo de inclusão? Como a gestão reconhece, apoia e acompanha o trabalho dos profissionais que atuam na sala de recursos?

Essas questões tornaram-se direcionadoras porque aquilo que deveria ser considerado normal ainda é visto de maneira radical. Saviani (1991) afirma que a gestão escolar deve estar comprometida com a transformação social. Da mesma forma, Bianchetti (2001) argumenta que a inclusão requer uma revisão crítica das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que ainda reproduzem a exclusão.

Dentro das perspectivas da gestão educacional, sabemos que existe resistência quanto à interação com esses alunos. Em virtude disso, a falta de preparo dos profissionais se torna um ponto que merece questionamento.

Por meio das observações e conversas com professoras da sala de recursos, percebemos dois parâmetros que demonstram como esse desafio impacta não somente a gestão majoritária, que é a direção, mas toda a gestão escolar. É evidente que o aluno, em sua individualidade, é parte essencial do corpo escolar, o que torna necessária a busca por alternativas que alinhem as dificuldades encontradas pela gestão, fazendo com que ela se torne parte da solução, ou seja, um todo integrado com a inclusão.

Assim, buscamos, com este trabalho, identificar e refletir sobre os desafios e as estratégias adotadas pela gestão escolar que contribuem para a construção de um ambiente humano, justo, participativo e inclusivo, garantindo a formação integral de todos os estudantes.

2 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

“A gestão escolar é responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, onde resulta a formação da cultura e do ambiente escolar, de formação integral e direcionada dos alunos” (Lúck, 2009, p. 22). Para Sarmiento e Menegat (2020), no que diz respeito ao funcionamento sistemático de uma gestão, podemos dividi-la em dois níveis, que estão diretamente interligadas, e estruturam o processo administrativo e pedagógico da escola.

A primeira é o nível macro, correspondente à gestão educacional mais ampla, na qual são definidas as políticas públicas, programas, planos e ações educacionais que orientam o sistema de ensino como um todo. Essas decisões, produzidas em instâncias superiores, estabelecem diretrizes gerais que influenciam diretamente a organização das escolas (Sarmiento; Menegat, 2020).

A segunda dimensão é o nível micro, que diz respeito ao modo como cada unidade escolar interpreta, adapta e implementa essas orientações no cotidiano. Nesse nível, o corpo administrativo da escola coloca em prática as políticas definidas no nível macro, gerindo a dinâmica escolar, os recursos disponíveis, as relações institucionais e as ações pedagógicas (Sarmiento; Menegat, 2020). Assim, os autores evidenciam que a gestão escolar funciona como um sistema articulado, no qual as decisões gerais reverberam no âmbito interno da escola, estruturando e orientando as práticas de gestão.

Dito isso, concordamos com Sarmiento e Menegat (2020) quando dizem que a gestão escolar deve considerar que a escola está inserida num contexto sociocultural, político, econômico e científico, e que esse cenário influencia direta e indiretamente o funcionamento da escola.

A partir disso, entendendo que democracia significa “poder do povo”, compreende-se como um movimento popular de participação ativa nas tomadas de decisões políticas e liberdade de expressão sobre seus ideais e pensamentos. Desse modo, a Gestão Escolar Democrática trabalha para incorporar toda comunidade escolar, gestão, coordenação, professores, funcionários, pais e alunos, no processo de direcionamento, organização e tomada de decisões referentes à escola.

A Gestão Democrática objetiva descentralizar os processos pedagógicos e administrativos dentro da escola, condicionando que todos os setores participem e exponham seus ideais no processo de desenvolvimento da comunidade escolar (Facó *et al.*, 2021). Assim:

O resultado desse gerenciamento é a crescente autonomia da escola diante do compromisso e envolvimento de todos os atores que participam dessa construção democrática. Portanto, o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhados, tais como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho e autoavaliação (Abreu; Boschetti; Mota, 2016 *apud* Facó *et al.*, 2021, p. 3657).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender o papel da inclusão no meio escolar, é importante reconhecê-la como um processo que busca integrar o indivíduo ao ambiente educativo, garantindo o respeito às diferenças e o direito à aprendizagem, conforme assegurado no Artigo 208 da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Dentro das diretrizes e parâmetros discutidos, compreendemos que, na prática, a situação se distancia do que leis e documentos oficiais defendem. Sempre há uma brecha, pois, se não houvesse, esses temas não precisariam ser debatidos com tanta frequência. Deste modo, quando pensamos em um ambiente escolar realmente inclusivo, imaginamos todos sendo tratados sem distinção, como orienta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 17, que assegura o direito ao respeito, compreendido como a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, incluindo a preservação da identidade, autonomia, valores e crenças do estudante. Contudo, em nossas vivências, percebemos pontos em que essas brechas se evidenciam: um espaço vazio entre falar e não ser ouvido, e entre ouvir e não acatar.

A inclusão escolar ainda enfrenta grandes entraves. Mesmo sendo um direito garantido por lei, vivemos em uma sociedade preconceituosa e excludente, o que dificulta a integração desses indivíduos. A escola, como potencializadora do conhecimento, precisa romper com a ideia segregacionista de que o aluno deve estar presente, mas restrito a salas de apoio. Soma-se a isso a resistência de alguns docentes em aceitarem estudantes com deficiência em suas aulas, sob o argumento de que eles “atrapalham” o andamento das atividades. No entanto, a presença do aluno na sala regular é essencial para seu desenvolvimento. Vygotsky (1998) defende que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e culturais, afirmando que o desenvolvimento humano não acontece isoladamente, mas em contato com outras pessoas.

Durante intervenções realizadas na escola, observamos que uma das maiores dificuldades relatadas pelos docentes é a falta de formação adequada para trabalhar

com alunos neurodivergentes. Destaca-se, assim, a ausência de uma formação contínua que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes. Essa lacuna acaba reproduzindo práticas excludentes e reforçando uma educação segregada, contrariando leis, políticas e princípios que defendem a integridade e a dignidade desses sujeitos. Freire (1996) reforça que o professor deve estar em constante formação, buscando levar o conhecimento a todos, sem distinção, fortalecendo, dessa maneira, a inclusão ativa do sujeito.

Também é importante considerar que a sociedade externa faz parte desse processo de gestão e da construção das soluções, tornando a inclusão mais significativa e efetiva. Isso ressignifica a escola como um espaço de fala e escuta, aberto à comunidade e comprometido com avanços que favoreçam o acesso ao conhecimento. Assim, rompe-se com uma inclusão meramente formal e velada, reconhecendo e fortalecendo o lugar de pertencimento do público neurodivergente.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O acesso à educação no Brasil é previsto na constituição e garantido na lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, p. 01).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva implementada no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, prevê a garantia do direito à educação partindo de um modelo que atende a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação sem discriminação (Brasil, 2025).

Ademais, também define a quem será oferecida de forma transversal para todos os níveis como uma atividade para complementar e suplementar o processo de escolarização (Brasil, 2025). Ainda apresenta no Art. 3º item “VII - oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE”, e define no Art. 5º o AEE como uma atividade pedagógica de natureza auxiliar para o processo escolarização de pessoas com deficiência e neurodivergentes (Brasil, 2025).

A partir disso, o AEE pode ser entendido como um espaço onde será desenvolvido um trabalho que identifica as necessidades específicas de cada aluno neurodivergente, elaborando e organizando materiais e recursos pedagógicos, articulando-os com a proposta de ensino regular da escola, a fim de possibilitar a participação efetiva desses estudantes no processo de escolarização (Brasil, 2009).

Com base nas observações, reflexões e vivências no estágio, foi possível perceber que o AEE tem como objetivo principal a integração do indivíduo com a comunidade, seja ela escolar ou externa, organizando e elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade na qual se eliminem as barreiras que impedem os mesmos de participarem de forma plena e autônoma das atividades educacionais. Sob essa ótica, estabelece-se uma ligação direta com a comunidade escolar, contribuindo dessa maneira para a inclusão, para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes de forma igualitária.

Observa-se que o AEE é mal compreendido no âmbito escolar. Apesar de ter uma função muito importante e essencial na promoção da inclusão, é visto como um espaço de cuidado e reforço, quando na realidade seu papel vai muito mais além: o AEE tem função pedagógica complementar ao ensino regular, em virtude disso é insubstituível. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige reorganizar práticas e concepções escolares e não criar espaços paralelos que, de certa forma, isolem esses alunos neurodivergentes. Quando o AEE é visto com esse olhar insensível que o caracteriza como apenas um local de acolhida ou proteção, perde-se totalmente o verdadeiro propósito de garantir o direito à aprendizagem e a autonomia do indivíduo.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, por compreender que a inclusão escolar envolve elementos subjetivos, sociais e interpessoais que não podem ser reduzidos a dados numéricos. Conforme Minayo (2001), esse tipo de abordagem permite analisar fenômenos educacionais com profundidade, valorizando a experiência e a interpretação dos sujeitos envolvidos.

Para a produção dos dados, foram utilizados três procedimentos metodológicos principais: observação sistemática, entrevistas formais e informais, e análise documental. A combinação desses instrumentos permitiu compreender como a gestão escolar, o corpo docente e o AEE atuam diante das necessidades dos estudantes neurodivergentes.

As observações sistemáticas foram realizadas em diferentes momentos da rotina escolar. Elas tiveram o objetivo de identificar como se organizavam as práticas inclusivas, como a gestão articulava ações envolvendo o AEE e como se dava a participação dos estudantes neurodivergentes nas atividades cotidianas, principalmente nas convivências em sala de aula. Todas as observações foram registradas e discutidas para uma posterior análise.

As entrevistas ocorreram com professoras do AEE, com o propósito de compreender o funcionamento do atendimento, as estratégias utilizadas, as principais dificuldades enfrentadas e a articulação entre o AEE e os professores do ensino regular. As falas foram registradas logo após os diálogos, mantendo fidelidade às percepções relatadas por elas.

A análise documental incluiu o exame de legislações, normas e orientações relacionadas à inclusão escolar, como a Constituição Federal, a LDB, o ECA, a Declaração de Salamanca e documentos institucionais da escola. Esse procedimento permitiu comparar o previsto nas políticas públicas com o observado na prática escolar.

Após a coleta de dados, realizou-se uma análise temática (Minayo, 2001). Foram identificadas categorias que emergiram dos registros, tais como: práticas de gestão relacionadas à inclusão, atuação do AEE, relação entre ensino regular e

atendimento especializado, impactos organizacionais e estruturais, e desafios na formação docente.

Todo o processo respeitou princípios éticos, garantindo sigilo, anonimato e uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico são apresentados os resultados obtidos a partir das observações sistemáticas, entrevistas com as professoras do AEE e análise documental realizada durante o estudo. Os dados revelam como a gestão escolar organiza, conduz e sustenta as práticas inclusivas voltadas aos estudantes neurodivergentes, evidenciando avanços, desafios e contradições no cotidiano da escola.

Os resultados das observações indicaram que a escola apresenta avanços importantes na convivência entre alunos típicos e atípicos. Identificou-se uma interação respeitosa entre os estudantes, o que contribui para um ambiente social acolhedor e reduz comportamentos discriminatórios. Essa constatação dialoga com as perspectivas de Piaget (1998), que ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, outrora já dito nesse mesmo artigo.

No entanto, também foram observadas limitações relacionadas à prática docente e à articulação pedagógica. Foi possível identificar que parte dos professores ainda demonstra insegurança ao trabalhar com alunos neurodivergentes, o que resulta em encaminhamentos frequentes para a sala de recursos em momentos que a permanência na sala regular seria pedagogicamente mais adequada. Essa prática reforça o que Mantoan (2003) caracteriza como uma inclusão velada, em que o estudante está matriculado, mas não participa plenamente das atividades.

As entrevistas realizadas com as professoras do AEE possibilitaram compreender com mais profundidade o funcionamento do atendimento especializado e sua relação com o ensino regular. Elas relataram que cada aluno atendido possui um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado conforme seu nível de desenvolvimento e suas demandas específicas.

No entanto, apontaram que ainda existe pouca aproximação dos professores do ensino regular ao AEE, o que dificulta a realização de adaptações pedagógicas adequadas para cada estudante. As professoras relataram, ainda, que a falta de formação contínua é um dos fatores que mais prejudica a efetivação da inclusão.

Outro aspecto significativo revelado pelos dados foi o impacto da reforma estrutural em curso no prédio escolar. Segundo as professoras do AEE, alterações no espaço físico e a falta de planejamento adequado para realocação dos estudantes resultaram em instabilidade emocional, desregulação comportamental e até ausência de alguns alunos às aulas, conduzindo, diante disso, a um retrocesso no desenvolvimento do aluno.

Essa realidade revela a necessidade de uma gestão que antecipe impactos e garanta condições estruturais e emocionais favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles que necessitam de maior previsibilidade e segurança.

A análise documental permitiu comparar as práticas observadas com o que está previsto na legislação. Documentos como a LDB, o ECA, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) e a Declaração de Salamanca (1994) destacam a importância da participação plena do estudante com deficiência no ensino regular e a necessidade de articulação entre gestão, docentes e AEE. No entanto, os dados evidenciam que, na prática, essa integração ainda ocorre de forma fragmentada.

Os resultados mostram que a escola tem potencial humano e social para avançar na inclusão, mas enfrenta desafios estruturais, formativos e organizacionais. Observa-se que a efetividade da inclusão depende de uma gestão escolar democrática, capaz de promover diálogo, apoiar o trabalho do AEE, incentivar a formação contínua dos docentes e garantir condições adequadas de trabalho e aprendizagem.

O estudo procurou interpretar como professores e a sociedade compreendem a importância da interação do sujeito com o meio em que está inserido, sem obstruir sua presença como indivíduo autônomo. Tendo essa perspectiva em mente, tornou-se indispensável buscar respostas e questionamentos que, definitivamente, não foram superficiais, considerando desafios que não são pequenos.

Com base nessa perspectiva, este artigo buscou observar a realidade vivenciada por esses alunos no cotidiano escolar, analisando como a gestão, os

professores e o AEE se articulam na prática para garantir ou não condições reais de participação, autonomia e desenvolvimento. A partir dessas observações, foi possível identificar fatores que favorecem a inclusão e elementos que ainda produzem barreiras, revelando a complexidade do processo inclusivo no contexto escolar.

Ao longo das vivências e observações, notamos que, embora a gestão destaque a importância da interação social no processo educativo, ainda se faz necessário um olhar mais atento para as práticas cotidianas.

É essencial para esses alunos o contato constante com outras pessoas no ambiente escolar, reconhecendo que sua permanência na sala regular é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e social. Assim, é indispensável que os professores os incluam efetivamente nas atividades, evitando deixá-los à margem ou encaminhá-los automaticamente para a sala de recursos, sob o argumento de que o aluno atípico “atrapalha” a turma ou provoca desconcentração.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a ausência da participação familiar nesse processo. Defendemos que escola e família/sociedade devem atuar de forma articulada, superando uma inclusão superficial e assistencialista, que frequentemente reduz esses estudantes à condição de incapazes de aprender e se desenvolver.

Observa-se que cada estudante apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, assim como ocorre com indivíduos sem deficiência. Por essa razão, não se pode ignorar uma realidade que, embora recorrente, continua sendo banalizada no contexto da inclusão e da educação.

Em entrevistas com professoras do AEE, evidenciou-se que a reforma estrutural pela qual a escola está passando contribuiu para a desregulação desses estudantes, resultando até mesmo na ausência deles às aulas. Esse aspecto deve ser considerado, pois reformas são inevitáveis no ambiente escolar.

No entanto, preocupa-nos a forma como a escola precisou, por conta própria, pensar em estratégias para atender esses estudantes e garantir que se sentissem bem e acolhidos. Mesmo diante desse esforço, fica evidente que o governo falhou no planejamento e organização quanto ao local adequado para realocar os estudantes durante a reforma, evitando danos e impedindo retrocessos pedagógicos.

Os dados coletados evidenciam como a gestão institucional organiza, conduz e sustenta as práticas inclusivas, revelando avanços significativos em seu meio e expondo as dificuldades encontradas no processo.

Foi relatado pelas profissionais do AEE que, para cada aluno com deficiência na escola, existe um PEI, ou seja, um plano construído conforme o grau de desenvolvimento de cada estudante, estabelecendo que cada um possui sua particularidade. Identificamos que a escola se constitui muito pelo respeito e que não há preconceito dos demais alunos em relação aos alunos atípicos; pelo contrário, percebemos que eles dialogam bastante entre si, respeitando sempre suas particularidades.

Compreender que, em meio a tantas discriminações vivenciadas por alunos atípicos em nossa sociedade, essa interação e respeito revelados na escola dialogam diretamente com as ideias de Piaget.

No entanto, observa-se um lado não tão favorável assim. Nós, como docentes, devemos buscar meios que integrem o estudante à escola e à sociedade, reconhecendo-os como sujeitos autônomos. Dentro desse contexto, notamos que há, de fato, uma grande barreira voltada à inclusão em sala de aula.

Nessa mesma linha de diálogos, reconhecemos que, assim como já foi dito neste artigo, ainda há uma educação inclusiva velada, onde existe falta de empenho da gestão pedagógica em promover uma inclusão verdadeira. Considerando que essa educação precisa de interação entre gestão, professores da área e AEE, torna-se necessário evitar que a sala de recursos seja reduzida à função de contenção.

Defendemos, com propriedade, as ideias de Piaget, segundo as quais esses alunos necessitam de interação para seu desenvolvimento, interação essa que deve ocorrer não somente entre colegas, mas também entre docentes e estudantes. Dessa forma, utilizamos a Declaração de Salamanca (1994) como uma das referências mais importantes, por representar a essência da inclusão como peça fundamental no ambiente escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a gestão escolar deve buscar alternativas viáveis que não restrinjam o processo pedagógico dos alunos atípicos; mas, ao contrário, possibilitem um melhor desenvolvimento deles, ao mesmo tempo que os incluem na comunidade

escolar. Além disso, é importante ter uma escuta sensível ao AEE, compreendendo que esse setor não deve ser trabalhado de forma isolada, mas sim como parte integrante da proposta pedagógica da escola.

Cumprir destacar que os resultados apontam que ainda existem desafios, principalmente na formação contínua dos docentes, ao planejamento em conjunto com o AEE e a falta de acessibilidade em sala de aula. Contudo, também se observa um avanço importante e crescente dentro das políticas e ações voltadas à educação inclusiva. Em vista disso, destaca-se que a inclusão não deve ser caracterizada somente por leis, mas que possa ter o compromisso humano e ético que considere as especificidades e necessidades de cada indivíduo.

No entanto, ressalta-se que, quando falamos em incluir, reconhecemos que existe alguém colocado à margem, correspondendo, portanto, a um indivíduo marginalizado e afastado do convívio social. Sob essa ótica, romper a barreira da exclusão significa promover inclusão, ou seja, trazer o sujeito para o centro da sociedade, reconhecendo-o como alguém pensante, autônomo e digno de ter suas especificidades respeitadas. Dentro dessas mesmas perspectivas, reconhecemos que muitas vezes esses indivíduos são silenciados, tratados como incapazes de fazer o básico, infantilizados, colocados na posição de pessoas inferiores, retirando deles sua autonomia, reforçando estigmas que limitam seu desenvolvimento pleno.

Em síntese, por meio da experiência, análise e reflexões, identificou-se que a falta de formação continuada para docentes, a pouca articulação entre gestão pedagógica e AEE e a compreensão limitada sobre o papel do atendimento especializado constituem barreiras significativas. Observou-se também que reformas estruturais e falhas organizacionais impactaram negativamente a permanência e o desenvolvimento dos estudantes atendidos.

Os resultados revelam que a inclusão só se concretiza quando há colaboração efetiva entre gestão, professores, AEE, família e comunidade, com base em diálogo, escuta sensível e práticas pedagógicas alinhadas às legislações vigentes, como a Declaração de Salamanca, a LDB e o ECA.

Conclui-se que promover inclusão requer mais que garantias legais: exige compromisso humano, ético e coletivo para reconhecer a autonomia, o tempo e as especificidades de cada estudante, assegurando sua participação plena e digna no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a mudança e resistência**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Legisweb+1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: UNESCO, 1994.

FACÓ, Lucileide Germano Bezerra. Gestão Escolar Democrática: desafios e perspectivas. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v.7, n.1, p.3651-3671-jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÚCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.