ISSN: 2358-8829

GESTÃO ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Winston Luiz Ramos de Farias[1]
Ulysses de Araujo Lima[2]

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva configura-se como um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, sobretudo no que se refere à garantia do direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência na escola comum. Superando concepções assistencialistas e segregadoras, a inclusão passa a ser compreendida como direito humano fundamental, exigindo a reorganização das instituições escolares, de suas práticas pedagógicas e de seus processos de gestão.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico, uma vez que articula planejamento pedagógico, alocação de recursos, formação docente, organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e implementação das políticas públicas. Assim, a efetivação da inclusão não depende apenas de marcos legais, mas da capacidade institucional da escola de transformar diretrizes normativas em ações concretas (MANTOAN, 2015; LIBÂNEO, 2018; LUCK, 2009).

Este artigo analisa os processos de inclusão educacional a partir da gestão escolar, discutindo fundamentos históricos, legais e teóricos que sustentam a educação inclusiva, bem como desafios, limites e possibilidades presentes no quotidiano das instituições. Justifica-se pela necessidade de compreender a gestão como dimensão político-pedagógica essencial para a garantia de direitos.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em autores clássicos da área e em legislações educacionais brasileiras. Os resultados indicam que práticas de gestão democrática, planejamento participativo, formação continuada e organização sistemática do AEE favorecem ambientes mais inclusivos, ao passo que limitações estruturais e culturais ainda constituem entraves significativos. Conclui-se que a gestão escolar é elemento decisivo para a consolidação de uma educação equitativa e socialmente justa.

[1] Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Minas - FACUMINAS. E-mail: winstonluiz@gmail.com
[2] Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB. E-mail: ulyssespb@gmail.com

ISSN: 2358-8829

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e analítica, adequada à compreensão de fenômenos sociais complexos no campo educacional (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se:

- pesquisa bibliográfica, com base em obras de referência sobre gestão escolar e educação inclusiva (LIBÂNEO, 2018; LUCK, 2009; PARO, 2012; MANTOAN, 2015; GLAT; PLETSCH, 2011; SASSAKI, 1997);

- pesquisa documental, envolvendo análise de legislações e diretrizes nacionais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Os dados foram organizados por categorias temáticas e analisados por meio de interpretação crítica e análise de conteúdo (BARDIN, 2016), articulando referenciais teóricos, marcos normativos e implicações para a gestão escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre gestão escolar e inclusão de pessoas com deficiência, no contexto brasileiro, exige situar a trajetória histórico-normativa dos direitos, os fundamentos teóricos da educação inclusiva e as concepções de gestão que sustentam a organização democrática da escola. Trata-se de um campo em que as dimensões legais, pedagógicas e institucionais se entrelaçam: a legislação estabelece garantias e deveres, mas a efetividade das políticas depende da capacidade da escola de converter princípios em práticas cotidianas. Nesse sentido, a gestão escolar não opera apenas como "executor" de normas; ela constitui instância mediadora, responsável por integrar planejamento, recursos, formação docente e cultura institucional em favor da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

3.1 Trajetória histórica e marcos normativos dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por disputas de concepção. Durante longo período, prevaleceu uma abordagem assistencialista e médico-reabilitadora, na qual a deficiência era interpretada majoritariamente como atributo individual, associado a limitações orgânicas a serem corrigidas, tratadas ou compensadas. Essa perspectiva repercutiu diretamente nas práticas escolares, legitimando modelos segregadores e justificando a existência de espaços especializados separados do ensino comum (SASSAKI, 1997).

ISSN: 2358-8829

Ao deslocar o foco para a "incapacidade" do sujeito, tais leituras reduziram a responsabilidade institucional e social na produção das exclusões.

Com a ampliação do debate internacional e o fortalecimento dos movimentos sociais, sobretudo a partir do final do século XX, consolidou-se gradualmente a compreensão de que a deficiência não pode ser explicada apenas pelo corpo, mas pela interação entre impedimentos e barreiras sociais. Diniz (2007) contribui para essa mudança ao evidenciar que as restrições vividas por pessoas com deficiência ganham contornos concretos no ambiente social, nas instituições e nas práticas culturais, o que torna a inclusão uma questão de justiça e direitos humanos, e não uma concessão. Essa transição conceitual é decisiva, pois repercute em políticas públicas que passam a demandar acessibilidade, equidade e participação como parâmetros institucionais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa marco decisivo ao consagrar a dignidade da pessoa humana e a igualdade de direitos, assegurando, no âmbito educacional, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Esse fundamento constitucional desloca a discussão do campo da caridade para o campo do direito, reforçando a obrigação estatal e institucional de garantir escolarização em bases democráticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996) — fortalece esse direcionamento ao prever que os sistemas de ensino devem assegurar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular, consolidando a escola comum como espaço legítimo de escolarização (BRASIL, 1996).

A normatização da acessibilidade também se afirma como componente estruturante. A Lei nº 10.098/2000 estabelece critérios e normas gerais para promoção da acessibilidade, ampliando o debate para além da matrícula e indicando que a participação escolar envolve condições concretas, como eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais (BRASIL, 2000). Mais adiante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) redefine o lugar da educação especial como modalidade transversal, orientando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização, voltado à eliminação de barreiras e ao desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 2008). Esse documento é especialmente relevante para a gestão escolar, pois sinaliza que inclusão não é tarefa isolada de um setor, mas diretriz que deve atravessar currículo, planejamento, avaliação e organização institucional.

O Decreto nº 6.949/2009, ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com equivalência constitucional, consolida uma concepção de deficiência alinhada aos direitos humanos e à responsabilidade social diante das barreiras (BRASIL, 2009). Ao reconhecer que a exclusão é produzida por condições ambientais e institucionais, o texto fortalece o dever do Estado e da escola de adotar medidas que assegurem igualdade e não discriminação. Finalmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) sistematiza garantias e deveres, reafirmando o direito à educação inclusiva em sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de prever

recursos de acessibilidade, formação de profissionais e proibição de práticas discriminatórias (BRASIL, 2015).

Esse percurso normativo evidencia um elemento central: a inclusão escolar, no Brasil, está juridicamente consolidada como direito. Contudo, a materialização desse direito depende de condições institucionais, e é nesse ponto que a gestão escolar ganha centralidade. O problema contemporâneo, portanto, não reside na ausência de marcos legais, mas na distância entre o que se determina nas políticas e o que se realiza no cotidiano escolar, sobretudo em redes públicas marcadas por desigualdades estruturais.

3.2 Fundamentos teóricos da educação inclusiva e a crítica ao paradigma segregador

A educação inclusiva constitui mudança paradigmática no modo de compreender a escola e seus objetivos. Sua base teórica repousa no reconhecimento de que a diversidade é constitutiva do espaço escolar e de que a escola deve organizar-se para atender a todos, sem selecionar, excluir ou hierarquizar estudantes em função de desempenho, comportamento ou condição corporal. Mantoan (2015) sustenta que a inclusão não se reduz a inserir o aluno com deficiência em classes comuns; implica transformar a cultura escolar, historicamente marcada por práticas homogeneizadoras que produzem rotulações e segregações. Assim, a inclusão é apresentada como processo de reorganização do ensino, exigindo revisão de concepções pedagógicas, flexibilização curricular e reconstrução de vínculos institucionais.

Ao problematizar o paradigma médico, Sassaki (1997) contribui para compreender por que a segregação foi, durante décadas, naturalizada. Quando a deficiência é tomada como “problema do indivíduo”, o sistema educacional tende a justificar respostas paralelas, como classes especiais e instituições segregadas, atribuindo ao sujeito a responsabilidade por adaptar-se. Em oposição, o modelo social coloca em evidência as barreiras como produtoras de incapacidade, deslocando a tarefa da “correção” do indivíduo para a transformação do ambiente escolar. Nessa perspectiva, os desafios enfrentados por estudantes com deficiência não se explicam apenas por condições sensoriais, intelectuais ou motoras, mas pela maneira como a escola organiza currículo, linguagem, avaliação, tempo pedagógico e interações.

Essa mudança de enfoque exige compreender que inclusão e qualidade não são agendas opostas. Ao contrário, a perspectiva inclusiva amplia a função social da escola, reforçando seu compromisso com o direito de aprender. A escola inclusiva se estrutura a partir do princípio de que todos os estudantes são educáveis, embora aprendam de modos distintos e demandem apoios diferenciados. Isso tem implicações diretas para a organização pedagógica: a inclusão demanda práticas diversificadas, planejamento intencional, uso de recursos de acessibilidade e avaliação coerente com trajetórias heterogêneas (MANTOAN, 2015).

A literatura também destaca que a inclusão envolve múltiplas dimensões de barreiras. Aranha (2001) contribui ao categorizar barreiras que atravessam instituições e

práticas: arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e atitudinais. Entre elas, as barreiras atitudinais se mostram particularmente persistentes, pois se associam a preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. Tais barreiras podem operar de forma silenciosa, por meio de práticas aparentemente "protetivas", mas que restringem participação, reduzem desafios cognitivos e mantêm o estudante à margem do currículo. Por isso, a inclusão exige não apenas adaptações físicas, mas mudança cultural sustentada por formação, diálogo e construção coletiva de valores.

Glat e Pletsch (2011) reforçam que a efetividade da inclusão depende de condições institucionais que favoreçam práticas colaborativas e superem a fragmentação do trabalho escolar. Isso implica reconhecer que o professor do AEE não substitui o ensino comum e que o atendimento especializado, por sua natureza, deve atuar de forma complementar/suplementar, articulado ao currículo e às práticas da sala regular (BRASIL, 2008). Quando essa articulação não acontece, há risco de a inclusão tornar-se apenas formal: o estudante está matriculado, porém sem acesso real ao conhecimento escolar, seja pela ausência de estratégias pedagógicas acessíveis, seja por barreiras comunicacionais e metodológicas.

Portanto, o referencial da educação inclusiva orienta a análise da gestão escolar ao evidenciar que inclusão é projeto institucional. Não se trata de iniciativa individual de um docente, tampouco de ação pontual centrada em recursos. A inclusão demanda reorganização de processos, pactos coletivos, planejamento e avaliação institucional — dimensões sob responsabilidade direta da gestão.

3.3 Gestão escolar: concepções, funções e vínculo com a inclusão educacional

A gestão escolar constitui eixo estruturante do funcionamento institucional e, no marco da educação inclusiva, torna-se elemento decisivo para que a escola responda às diferenças como princípio pedagógico. Uma leitura tecnicista de gestão tende a restringi-la ao campo administrativo, orientada por eficiência e controle, muitas vezes associada à centralização e à burocratização. Em oposição, a perspectiva democrática compreende a gestão como prática coletiva e político-pedagógica, voltada à garantia do direito à educação e à construção da cidadania no interior da escola (PARO, 2012). Essa distinção é fundamental, pois a inclusão demanda participação, corresponsabilidade e construção compartilhada de estratégias institucionais.

Libâneo (2018) conceitua a gestão escolar como processo integrador que articula dimensões administrativas e pedagógicas, tendo como finalidade central criar condições para o ensino e a aprendizagem. Essa definição é compatível com o paradigma inclusivo, porque desloca o foco das rotinas burocráticas para o núcleo do trabalho escolar: o currículo, a prática docente, a avaliação, o acompanhamento e a organização institucional do aprendizado. Assim, em uma escola comprometida com inclusão, a gestão precisa estabelecer prioridades pedagógicas, organizar tempos e espaços de trabalho coletivo, promover formação continuada e criar mecanismos de

ISSN: 2358-8829

acompanhamento do processo educativo de todos os estudantes, com atenção aos apoios necessários.

Luck (2009) enfatiza a liderança como dimensão essencial da gestão, entendendo o gestor como articulador de pessoas e processos. Essa abordagem é especialmente pertinente à inclusão, pois a escolarização de estudantes com deficiência exige coordenação entre diferentes atores: professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe pedagógica, famílias e, quando necessário, rede intersetorial. A liderança inclusiva não opera pela imposição, mas pela mobilização: cria objetivos coletivos, sustenta expectativas elevadas sobre aprendizagem, media conflitos e constrói uma cultura institucional de respeito à diversidade. Ao mesmo tempo, essa liderança precisa enfrentar resistências e concepções arraigadas, o que reforça o caráter formativo e ético da gestão.

No interior da gestão democrática, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) adquire papel estruturante. Para Veiga (2013), o PPP expressa a identidade da escola e deve ser produzido coletivamente, articulando diagnóstico, objetivos, princípios e estratégias. Em termos de inclusão, o PPP não pode tratar a deficiência como apêndice ou "projeto paralelo"; deve incorporá-la como diretriz transversal, prevendo organização do AEE, formação docente, acessibilidade e estratégias pedagógicas e avaliativas coerentes. Quando o PPP é construído de modo participativo, amplia-se a legitimidade das ações inclusivas e fortalece-se a continuidade institucional, reduzindo dependência de iniciativas individuais.

A gestão, contudo, não opera em condições ideais. A literatura e o próprio debate educacional reconhecem desafios estruturais que interferem diretamente na possibilidade de implementação consistente da inclusão. A sobrecarga administrativa do gestor, a escassez de recursos, a precariedade de infraestrutura e a rotatividade de profissionais são fatores que fragilizam planejamento e acompanhamento pedagógico (LIBÂNEO, 2018). Nesses cenários, há risco de a gestão concentrar-se em urgências burocráticas e não conseguir sustentar processos formativos e organizacionais necessários à inclusão. Ainda assim, a perspectiva democrática aponta que justamente em contextos adversos a gestão precisa operar com intencionalidade pedagógica e planejamento coletivo, buscando otimizar recursos e produzir pactos institucionais.

A organização do Atendimento Educacional Especializado exemplifica como a gestão se torna decisiva. A Política Nacional de 2008 orienta que o AEE seja ofertado para eliminar barreiras e promover autonomia, de forma complementar à escolarização (BRASIL, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão reforça deveres relacionados à acessibilidade, recursos e apoio necessário ao estudante (BRASIL, 2015). Contudo, a concretização desses princípios depende de decisões institucionais: definição de rotinas de articulação entre AEE e sala comum, aquisição e gestão de materiais, organização de tempos de planejamento conjunto e acompanhamento sistemático. Quando a gestão não estrutura esses processos, o AEE corre o risco de ser isolado e perder sua função inclusiva, tornando-se serviço desvinculado do currículo.

ISSN: 2358-8829

Além disso, a escola inclusiva exige que a gestão compreenda acessibilidade de maneira ampla. Não se trata apenas de eliminar degraus ou instalar rampas — embora isso seja indispensável (BRASIL, 2000) —, mas de assegurar acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal (ARANHA, 2001). Isso implica revisar formas de comunicação institucional, práticas avaliativas, estratégias didáticas e expectativas sobre aprendizagem. Nesse ponto, a gestão atua como promotora de cultura: por meio de orientações pedagógicas, formação e projetos institucionais, pode enfrentar preconceitos e construir ambientes acolhedores e exigentes, nos quais o estudante com deficiência é reconhecido como sujeito de direitos e de aprendizagem.

Assim, o referencial teórico permite compreender que a inclusão educacional não é variável periférica do cotidiano escolar. Ela reorganiza o próprio sentido da escola pública e exige que a gestão assuma posição político-pedagógica diante da diversidade. Em síntese, os marcos legais asseguram o direito; a teoria evidencia a mudança de paradigma; e a gestão aparece como condição de possibilidade para a escola produzir práticas coerentes com a justiça social e a equidade educacional (PARO, 2012; MANTOAN, 2015; LIBÂNEO, 2018; LUCK, 2009).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conjunto bibliográfico e documental evidencia que a efetivação da inclusão educacional não depende exclusivamente da existência de dispositivos legais, embora estes constituam condição indispensável para a garantia formal de direitos. O que se observa, à luz dos referenciais teóricos examinados, é que a concretização da inclusão ocorre fundamentalmente no plano organizacional e pedagógico da escola, isto é, no modo como a gestão estrutura práticas, distribui responsabilidades, mobiliza recursos e constrói sentidos coletivos acerca da diversidade. Assim, a distância frequentemente constatada entre norma jurídica e realidade escolar não se explica por lacunas legislativas, mas pelas condições institucionais e culturais que limitam ou potencializam a implementação das políticas públicas.

Nesse contexto, a gestão escolar revela-se instância mediadora central entre os marcos legais — como a Constituição Federal, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão — e a prática cotidiana do ensino (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015). Se, por um lado, esses documentos asseguram matrícula na escola regular, atendimento educacional especializado, acessibilidade e formação profissional, por outro, a materialização desses direitos exige planejamento sistemático, definição de prioridades, organização do trabalho docente e acompanhamento contínuo dos processos pedagógicos. A ausência de coordenação institucional tende a converter a inclusão em ação fragmentada, dependente de iniciativas individuais, o que fragiliza sua continuidade e reduz seus efeitos.

Os resultados da análise indicam que escolas cuja gestão adota princípios democráticos e participativos apresentam maior capacidade de responder às demandas da inclusão. Conforme Paro (2012), a gestão democrática amplia a corresponsabilidade coletiva, favorecendo a construção de soluções compartilhadas e o comprometimento

ISSN: 2358-8829

dos diferentes atores escolares. Esse modelo torna-se particularmente relevante quando se consideram as múltiplas necessidades envolvidas no atendimento aos estudantes com deficiência, que exigem articulação entre professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe pedagógica, famílias e, em determinados casos, serviços intersetoriais de saúde e assistência social. Quando a gestão concentra decisões de modo hierarquizado e burocrático, tais articulações tendem a enfraquecer-se, comprometendo a qualidade do atendimento.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como instrumento estratégico para a consolidação de práticas inclusivas. Veiga (2013) argumenta que o PPP expressa a identidade e as intenções formativas da escola, orientando suas escolhas pedagógicas e organizacionais. A análise realizada permite compreender que, quando a inclusão é incorporada ao PPP como princípio estruturante — e não como ação periférica ou projeto isolado —, a escola passa a planejar de forma mais consistente adaptações curriculares, organização de apoios, aquisição de recursos de acessibilidade e estratégias de formação continuada. Ao contrário, quando a temática aparece apenas como exigência legal ou formalidade documental, as ações tendem a ser pontuais e desarticuladas, com pouca repercussão sobre o cotidiano da sala de aula.

Outro eixo relevante refere-se à organização do Atendimento Educacional Especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o AEE como serviço complementar ou suplementar, destinado a eliminar barreiras e promover autonomia (BRASIL, 2008). Contudo, a literatura demonstra que sua efetividade depende da integração com o ensino comum. Glat e Pletsch (2011) ressaltam que o atendimento especializado não substitui a escolarização regular, devendo atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum. Os resultados da análise sugerem que a gestão exerce papel decisivo nessa articulação, ao organizar horários de planejamento conjunto, definir fluxos de comunicação e assegurar que as intervenções do AEE estejam alinhadas ao currículo. Sem essa coordenação, corre-se o risco de reproduzir uma lógica segregadora, na qual o estudante permanece fisicamente na escola regular, mas pedagogicamente apartado do processo formativo.

A formação docente constitui dimensão igualmente central. Observa-se que a insegurança de professores diante das demandas da inclusão, frequentemente associada à formação inicial insuficiente, pode gerar práticas de exclusão involuntária, como simplificação excessiva de conteúdos ou baixa expectativa de aprendizagem. Libâneo (2018) destaca que a qualidade do ensino está diretamente relacionada às condições de desenvolvimento profissional oferecidas pela instituição. Assim, a gestão que promove espaços sistemáticos de estudo, troca de experiências e reflexão coletiva favorece a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e contextualizadas. A formação continuada, nesse sentido, deixa de ser evento esporádico e assume caráter permanente, integrando o planejamento institucional.

Além das dimensões pedagógicas, os resultados evidenciam a relevância das condições materiais de funcionamento da escola. Acessibilidade arquitetônica, recursos tecnológicos, materiais adaptados e comunicação acessível são fatores que influenciam

ISSN: 2358-8829

diretamente a autonomia e participação dos estudantes. A Lei nº 10.098/2000 e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem a eliminação de barreiras como dever institucional (BRASIL, 2000; 2015), mas a concretização dessas medidas depende da gestão financeira e administrativa da escola. Observa-se, portanto, que decisões relativas à aplicação de recursos, manutenção predial e aquisição de equipamentos assumem significado pedagógico, pois impactam diretamente o acesso ao currículo. A gestão, nesse caso, atua não apenas como administradora de bens, mas como agente de garantia de direitos.

Contudo, a análise também evidencia que a inclusão não se restringe à provisão de recursos físicos. Barreiras atitudinais e culturais configuram entraves igualmente relevantes, muitas vezes mais difíceis de superar. Aranha (2001) observa que preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas podem limitar a participação do estudante mesmo em ambientes fisicamente acessíveis. Mantoan (2015) reforça que a transformação da cultura escolar constitui condição essencial para a inclusão, exigindo revisão de crenças arraigadas sobre normalidade, desempenho e mérito. Nesse aspecto, a gestão assume papel formativo, ao promover diálogos, mediações e práticas colaborativas que valorizem a diversidade como princípio educativo. A construção de um clima institucional acolhedor e respeitoso favorece relações de pertencimento e fortalece o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos.

Apesar das possibilidades identificadas, persistem limites estruturais que dificultam a consolidação da inclusão. A escassez de recursos financeiros, a sobrecarga administrativa do gestor, a rotatividade de profissionais e a descontinuidade de políticas públicas aparecem como fatores recorrentes na literatura e no cotidiano das escolas. Tais condições tendem a deslocar a atenção da gestão para demandas emergenciais, reduzindo o tempo destinado ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento sistemático das ações inclusivas. Libâneo (2018) alerta que a excessiva burocratização pode esvaziar a função pedagógica da gestão, comprometendo sua capacidade de liderança educacional.

Diante desse cenário, os resultados apontam que a efetividade da inclusão não decorre de soluções isoladas, mas da articulação coerente entre planejamento institucional, organização pedagógica, formação docente, acessibilidade e cultura democrática. Quando essas dimensões se integram, a escola aproxima-se de um modelo genuinamente inclusivo; quando permanecem fragmentadas, a inclusão tende a assumir caráter meramente formal. Assim, confirma-se a hipótese central deste estudo: a gestão escolar constitui elemento-chave para transformar diretrizes legais em práticas educativas concretas, sendo decisiva para reduzir desigualdades e promover justiça social no interior da escola.

Desse modo, a discussão permite afirmar que a qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência está diretamente relacionada às escolhas institucionais realizadas no âmbito da gestão. Mais do que administrar rotinas, o gestor é chamado a liderar processos de mudança, mobilizar a comunidade escolar e sustentar um projeto pedagógico comprometido com a equidade. A inclusão, portanto, revela-se não apenas

ISSN: 2358-8829

desafio técnico, mas compromisso ético e político, cuja materialização depende da capacidade da escola de reconhecer a diversidade como valor constitutivo de sua própria função social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a relação entre gestão escolar e processos de inclusão educacional de pessoas com deficiência, buscando compreender de que modo a organização institucional, as práticas pedagógicas e a implementação das políticas públicas interferem na garantia do direito à educação em condições de equidade. A partir de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulou-se o debate teórico aos marcos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil, evidenciando que a inclusão não se efetiva apenas por determinações normativas, mas depende, sobretudo, das condições organizacionais construídas no cotidiano das escolas.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente bases consistentes para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência — assegurando matrícula na escola regular, atendimento educacional especializado e acessibilidade —, verificou-se que a existência de leis não garante, por si só, a materialização desses direitos. A distância entre o plano legal e a prática escolar demonstra que a inclusão constitui processo essencialmente institucional e pedagógico, exigindo planejamento, coordenação e compromisso coletivo.

Nesse cenário, a gestão escolar revelou-se elemento estruturante. Mais do que função administrativa, assume caráter político-pedagógico, ao articular o Projeto Político-Pedagógico, organizar o Atendimento Educacional Especializado, promover formação docente, garantir recursos de acessibilidade e fomentar uma cultura democrática. Escolas que adotam práticas participativas e colaborativas tendem a responder de modo mais consistente às demandas da diversidade, favorecendo a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Ao mesmo tempo, persistem entraves significativos, como limitações orçamentárias, precariedade estrutural, sobrecarga administrativa e barreiras atitudinais, que dificultam a consolidação de práticas inclusivas. Tais obstáculos evidenciam que a exclusão escolar não decorre apenas de características individuais dos estudantes, mas de condições institucionais e culturais que restringem oportunidades educativas, reforçando a necessidade de políticas sistêmicas e investimento contínuo na formação e no apoio às escolas.

As análises desenvolvidas indicam, portanto, que a inclusão depende da integração entre planejamento pedagógico, organização de recursos, formação profissional e construção de valores institucionais voltados ao respeito às diferenças. Nesse processo, a gestão exerce função formativa e mobilizadora, contribuindo para que a diversidade seja compreendida como princípio educativo e não como exceção a ser administrada.

Reconhece-se, entretanto, como limitação desta pesquisa o seu caráter predominantemente bibliográfico e documental, que não contemplou investigação empírica em unidades escolares específicas. Nesse sentido, recomenda-se que estudos futuros realizem pesquisas de campo, estudos de caso ou análises comparativas, capazes de aprofundar a compreensão das práticas de gestão e de seus impactos concretos na trajetória escolar de estudantes com deficiência.

Em síntese, conclui-se que a construção de uma escola inclusiva depende menos da criação de novas normas e mais do fortalecimento das condições institucionais que possibilitam sua aplicação efetiva. A gestão escolar, ao assumir postura ética, democrática e comprometida com a justiça social, constitui fator decisivo para a consolidação de uma educação pública que reconheça a diversidade humana não como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a inclusão afirma-se como princípio orientador da ação escolar e como requisito indispensável para a efetivação do direito à educação para todos.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, n. 21, p. 160–173, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.