

Desafios Administrativos e Boas Práticas na Inclusão Escolar

Administrative Challenges and Good Practices in School Inclusion

1 Giuliano Pablo Almeida Mendonça

<https://orcid.org/0000-0001-5510-506X>

2 Patrícia Poliany Sousa de Oliveira Ribeiro

<https://orcid.org/0009-0000-5485-6785>

3 Lucimar Venâncio Amaral

<https://orcid.org/0000-0001-8040-7385>

1 Introdução

O presente estudo aborda os Desafios Administrativos e Boas Práticas na Inclusão Escolar, enfocando experiências de gestão, políticas de incentivo e estratégias de superação de barreiras institucionais. A pesquisa busca compreender como a administração escolar e as práticas pedagógicas se articulam para promover uma educação inclusiva, considerando os aspectos estruturais, culturais e humanos que influenciam o processo.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios administrativos enfrentados pelas instituições educacionais na implementação da inclusão escolar e identificar boas práticas que possam fortalecer a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar.

Por sua vez, os objetivos específicos incluem: investigar a atuação dos gestores escolares na promoção da inclusão; examinar políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas à educação inclusiva; identificar estratégias pedagógicas eficazes que favoreçam a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades; e analisar experiências de integração e transformação das estruturas escolares para atender à diversidade.

O estudo se justifica pela necessidade de compreender e aprimorar os processos administrativos e pedagógicos que impactam diretamente a inclusão, considerando que a ausência de gestão eficaz e de práticas bem estruturadas ainda limita o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos com deficiência. Além disso, o tema é relevante para subsidiar gestores, educadores e formuladores de políticas públicas na construção de ambientes escolares mais equitativos e inclusivos.

A relevância da pesquisa está em oferecer subsídios teóricos e práticos que possam contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem e para o fortalecimento de

uma cultura escolar inclusiva, promovendo a valorização da diversidade e o exercício pleno da cidadania.

A metodologia adotada consiste em revisão de literatura, com análise de obras nacionais e internacionais que abordam gestão escolar, políticas de educação inclusiva, integração e inclusão de alunos com NEE. A revisão permitiu identificar desafios recorrentes, práticas bem-sucedidas e lacunas que necessitam de atenção no contexto da administração e da prática pedagógica inclusiva.

2 Marco Teórico

2.1 Desafios Administrativos na Construção da Escola Inclusiva

A educação brasileira enfrenta desafios estruturais e administrativos que impactam a efetivação da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se a redução dos investimentos públicos, a precariedade das condições físicas das escolas, a escassez de materiais didáticos e até mesmo atrasos salariais. Esse cenário fragiliza a capacidade das instituições de ensino de atender às demandas específicas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), que requerem maior tempo de aprendizagem, recursos adaptados, metodologias assistidas e estratégias pedagógicas individualizadas.

Conforme aponta Silva (2013), há uma necessidade de reestruturação administrativa e pedagógica que articule diferentes setores em prol de uma educação inclusiva efetiva. Essa visão dialoga com os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que destaca o papel essencial dos administradores e diretores escolares na implementação de práticas inclusivas, desde que lhes sejam garantidas autonomia e formação adequada. A gestão escolar bem-sucedida, nesse sentido, depende do envolvimento ativo de professores e do fortalecimento do trabalho cooperativo, voltado ao atendimento das necessidades de todos os estudantes.

Duque et al. (2023) reforçam que o funcionamento das organizações educacionais exige processos de decisão, direção e controle, elementos centrais da gestão. Assim, a organização e gestão escolar ultrapassam a noção de administração tradicional, abrangendo dimensões pedagógicas, humanas e participativas. Nessa perspectiva, Correia (2023) entende que o diretor deve atuar como educador e líder, articulando

medidas administrativas e pedagógicas que mantenham o caráter educativo e inclusivo da escola.

O gestor escolar, portanto, precisa exercer sua autonomia administrativa de forma democrática e colaborativa. Minetto (2021) destaca que a construção de um ensino inclusivo eficaz depende da atuação conjunta de todos os profissionais do corpo escolar. Isso implica fomentar espaços de diálogo, promover formação continuada e incentivar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

Mais do que um papel burocrático, a gestão inclusiva requer sensibilidade cultural e simbólica. O comportamento do gestor influencia o clima institucional e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva (Silva, 2013). Nesse contexto, sua atuação deve priorizar a valorização do trabalho coletivo, o compartilhamento de experiências, o planejamento participativo e a boa administração dos recursos humanos e financeiros, alinhando assim a gestão escolar ao currículo nacional e às políticas públicas de inclusão (Duque et al., 2023).

A construção da educação inclusiva no Brasil é, portanto, um processo contínuo, que exige reformas constantes tanto no campo pedagógico quanto no administrativo. Consolidar uma escola inclusiva é um desafio que ultrapassa leis e discursos: depende de uma gestão comprometida, reflexiva e transformadora, capaz de unir eficiência administrativa e sensibilidade humana em prol de uma educação que acolha todos.

2.2 Educação Escolar Inclusiva

A trajetória da inclusão escolar no Brasil é marcada por transformações históricas, éticas e pedagógicas. Durante séculos, pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais foram marginalizadas, discriminadas e excluídas dos espaços sociais e educacionais. Segundo Piccolo (2022), há registros históricos de povos antigos que associavam a deficiência à presença de maus espíritos, levando à rejeição e ao abandono desses indivíduos. Jorge e Campos (2025) complementam que, em muitas culturas, práticas como o infanticídio de crianças com deficiência eram comuns, justificadas por crenças supersticiosas ou pela ideia de que seriam incapazes de contribuir para o grupo social.

Com o advento do cristianismo, consolidou-se a noção de que todas as pessoas são dotadas de alma e dignidade. Essa mudança de paradigma trouxe algum amparo moral e

caritativo, mas não significou inclusão social ou educacional. Durante séculos, o atendimento a pessoas com deficiência ficou restrito à assistência básica e à filantropia, sem acesso ao conhecimento ou à formação escolar.

A Educação Especial no Brasil emergiu nesse contexto de exclusão. No período imperial, foram criadas instituições como o Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Embora pioneiras, essas iniciativas atenderam à elite, mantendo o caráter segregador e assemelhando-se, em muitos aspectos, a asilos e manicômios.

Durante o século XX, predominou uma visão assistencialista da deficiência. Como observa Minetto (2021), o atendimento às pessoas com necessidades especiais era tratado como um ato de benevolência, e não como um direito garantido. A partir da década de 1960 o Estado começou a adotar políticas públicas mais estruturadas, como as Campanhas Nacionais de Educação para Surdos, Deficientes Visuais e Intelectuais, culminando na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na década de 1970.

Entretanto, o modelo vigente ainda reforçava a segregação. Correia (2023) argumenta que o termo “educação especial” consolidou a ideia de espaços separados para alunos “diferentes”, reforçando padrões de normalidade e criando mecanismos de “correção da individualidade”. Essa lógica de isolamento institucional gerou efeitos contrários à inclusão, perpetuando a exclusão sob o disfarce da proteção.

O desafio é superar essa herança institucional e construir uma educação inclusiva de fato, o que exige romper com o modelo assistencialista e promover políticas educacionais que garantam acesso, permanência e aprendizagem significativa para todos. (Piccolo, 2022). Duque et al. (2023) alertam que a instituição educacional muitas vezes reproduz as desigualdades sociais ao “trabalhar com o reflexo do social e não com o social”. Assim, a inclusão não se limita a acolher, mas a transformar as estruturas que geram exclusão.

Entre as boas práticas que se destacam nesse processo estão:

- a formação continuada de professores voltada à diversidade e à diferença;
- a adaptação curricular com metodologias flexíveis e avaliação inclusiva;
- a participação da comunidade escolar na construção de um ambiente acolhedor;
- a cooperação intersetorial entre educação, saúde e assistência social;

- e, sobretudo, o reconhecimento da singularidade de cada aluno como ponto de partida para o ensino.

A inclusão nasce quando a escola compreende que a diferença não é um obstáculo, mas uma oportunidade de reinventar o ato educativo. A desinstitucionalização da Educação Especial não significa negar o atendimento especializado, mas integrá-lo de forma articulada à rede regular de ensino, garantindo que o aluno com deficiência não seja um visitante da escola, mas parte essencial dela.

Assim, construir uma escola inclusiva requer coragem política, sensibilidade ética e compromisso coletivo. Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem social que não busca corrigir o diferente, mas reconhecer nele a expressão mais autêntica da humanidade.

2.3 Da Integração à Inclusão na Educação Contemporânea

O conceito de integração tem origem no princípio da normalização, formulado na Dinamarca em 1959 por Bank-Mikel Kelsen e difundido na Suécia, em 1969, por Nije, diretor da Associação de Crianças com Deficiência Mental. O ideal era revolucionário, de garantir às pessoas com deficiência modos de vida semelhantes aos dos demais membros da sociedade. Como afirma Minetto (2021), a normalização buscava permitir que ele participasse da vida em comunidade, inclusive da escola.

A integração propõe convivência e cooperação: pessoas com e sem deficiência aprendendo, trabalhando e convivendo. Trata-se de participação ativa e valorização mútua, sem estigmas, com respeito às potencialidades de cada um. Na prática, isso significa que, desde a educação infantil até o ensino médio, todas as crianças e adolescentes devem aprender juntas, cada qual em seu ritmo, compartilhando experiências e descobrindo o valor da diversidade.

Contudo, é importante distinguir os termos integração e inclusão. A integração, em sua forma tradicional, é um processo de adaptação unilateral — cabe à pessoa com deficiência ajustar-se às normas da sociedade, e não o contrário. Nesse modelo, quem não se enquadra é excluído, visto como incapaz e sujeito à reabilitação. Já a inclusão parte de outro princípio: o da equidade e da transformação. Não se trata de fazer o indivíduo caber na escola, mas de fazer a escola caber em todos os indivíduos, reconhecendo e acolhendo suas diferenças como riquezas humanas.

O princípio da normalização defende que crianças com necessidades especiais devem conviver na escola e na sociedade em igualdade de oportunidades. Essa igualdade, porém, não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir a cada um o que necessita para aprender e se desenvolver (Jorge; Campos, 2025). Histórias, jogos, música, dança, convivência e o exercício da empatia tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. A integração nasce do diálogo, da convivência afetiva e da consciência de que aprender é um ato coletivo.

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais compartilha os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. No entanto, requer ajustes no funcionamento da escola, com oferta de recursos pedagógicos e estruturais adequados, professores capacitados e estratégias metodológicas diferenciadas. É essencial eliminar mecanismos de exclusão e barreiras que impeçam a plena participação desses alunos na escola pública.

A convivência escolar, quando inclusiva, permite que necessidades comuns e especiais se encontrem. Isso exige rever critérios de distinção e repensar as práticas escolares, reconhecendo que a aprendizagem está sempre condicionada ao contexto social, econômico e cultural da comunidade. Como lembram Duque et al. (2023), uma pequena parcela de pessoas com condições muito graves necessita de institucionalização permanente. A maioria pode — e deve — estar integrada ao convívio social e educacional, desde que haja condições e apoio adequados.

A partir da década de 1970, com a mudança dos paradigmas educacionais e o fortalecimento dos movimentos democráticos, ampliou-se o debate sobre integração e inclusão. A década de 1980 trouxe transformações políticas, avanços científicos e novas concepções pedagógicas, enquanto a Constituição de 1988 consolidou o direito de todos à educação. O artigo 205 da Carta Magna garante o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho, enquanto o artigo 208 estabelece o dever do Estado de assegurar atendimento especializado na rede regular de ensino (Jorge; Campos, 2025).

No início do século XXI, os dados do Ministério da Educação (2000) indicavam que cerca de 15 milhões de brasileiros tinham algum tipo de deficiência, aproximadamente 10% da população. A Organização Mundial da Saúde estima que uma em cada dez pessoas apresenta deficiência física, sensorial ou mental (Correia, 2023).

Essa realidade impulsionou o Brasil a aderir à Convenção da Guatemala, comprometendo-se a garantir educação inclusiva até 2010.

Apesar dos avanços, os desafios persistem. As escolas ainda enfrentam carência de infraestrutura, materiais pedagógicos insuficientes e formação docente limitada. Muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de uma formação que vá além da teoria — que envolva vivência prática, reflexão crítica e desenvolvimento empático.

Educar para a inclusão é mais do que ensinar conteúdos, é formar cidadãos conscientes da pluralidade humana. A boa prática inclusiva nasce quando a escola compreende que o diferente não é o oposto do normal, mas o reflexo da complexidade humana. Deste modo, entende-se que incluir é transformar e fazer da diversidade a medida da civilização.

Considerações Finais

O presente estudo evidenciou que a construção de uma escola inclusiva no Brasil é um processo complexo, que exige a articulação entre gestão administrativa eficiente, políticas públicas efetivas e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Os desafios administrativos são múltiplos e envolvem desde questões estruturais, como infraestrutura precária e escassez de recursos didáticos, até aspectos humanos e culturais, como a necessidade de formação continuada de professores e de promoção de uma cultura escolar inclusiva.

A análise histórica demonstrou que, por séculos, a educação de pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão e pela segregação, seja em instituições especiais, seja na ausência de políticas públicas de alcance amplo. Essa herança ainda influencia a realidade contemporânea, na qual persistem barreiras físicas, pedagógicas e sociais que limitam a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). No entanto, o estudo também evidenciou avanços significativos, como a consolidação de direitos constitucionais, a adesão a convenções internacionais e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizam a diversidade e reconhecem a singularidade de cada estudante.

Entre as boas práticas identificadas, destacam-se a formação continuada de docentes voltada à inclusão, a adaptação curricular com metodologias flexíveis, a

avaliação diferenciada, a participação ativa da comunidade escolar e a cooperação entre setores de educação, saúde e assistência social. Essas iniciativas demonstram que a inclusão não é apenas uma questão de acesso físico à escola, mas um processo de transformação do ambiente escolar, das atitudes e das estruturas institucionais.

As evidências apontam que integrar e incluir são conceitos complementares, mas distintos. Enquanto a integração exige adaptação do indivíduo às normas existentes, a inclusão propõe a transformação do espaço escolar para acolher a diversidade como valor. Assim, uma gestão escolar comprometida, sensível e participativa torna-se central para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se concretize em práticas diárias que promovam equidade, participação e desenvolvimento pleno para todos os alunos.

Neste exposto, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um esforço conjunto entre gestores, professores, famílias e sociedade, pautado por planejamento estratégico, inovação pedagógica e compromisso ético. Superar os desafios administrativos e fortalecer as boas práticas de inclusão não apenas garante direitos educacionais, mas contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários, capazes de valorizar a diversidade como fundamento da vida coletiva.

Referências

CORREIA, Michelle Oliveira. Dos Direitos Humanos às Políticas Públicas; da Educação Especial à Educação Inclusiva. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2023.

DUQUE, Cássia et al. Inclusão em Perspectiva: alfabetização, currículo e acesso à educação. **Educação Transversal**, 2023.

JORGE, Carlos Henrique Miranda; CAMPOS, Yasmini Giovana Lopes. O Estatuto da Pessoa com Deficiência como meio de concretização do direito à educação inclusiva: The statute of persons with disabilities as a means of realizing the right to inclusive education. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, 2025.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Intersaberes. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Appris, 2022.

SILVA, Elizangela Aparecida et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p. 95-104, 2013.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain. 1994.