**GESTÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**UM ESTUDO DE CASO**

INCLUSIVE MANAGEMENT IN EARLY EARLY EDUCATION:

A CASE STUDY

Marcela Dias1

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender o papel da gestão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, voltado à inclusão de crianças, público-alvo da Educação Especial, da Educação Infantil. A inclusão dessas crianças no ensino regular tem gerado debates, impulsionados pela garantia legal e pelo aumento de situações específicas no ambiente escolar. A inclusão escolar refere-se a políticas que asseguram o acesso e a permanência de todas as crianças diagnosticadas com deficiências, promovendo sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Os dados indicam que a organização escolar e a articulação entre ensino comum e especial influenciam diretamente a inclusão. Assim, um diretor escolar desempenha um papel essencial como mediador, trabalhando em colaboração com os órgãos colegiados para utilizar recursos necessários à mediação, à inclusão e apropriação de conhecimento.

**Palavras-chave:** Diretor Escolar; Inclusão Escolar; Educação Infantil.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ABSTRACT:** This article aims to understand the role of school management, from the perspective of inclusive education, aimed at the inclusion of children, the target audience of Special Education and Early Childhood Education. The inclusion of these children in regular education has generated debates, driven by the legal guarantee and by the increase in specific situations in the school environment. School inclusion refers to policies that ensure access and retention for all children diagnosed with disabilities, promoting their participation in the teaching and learning process. The data indicate that school organization and the articulation between regular and special education directly influence inclusion. Thus, a school director plays an essential role as a mediator, working in collaboration with collegial bodies to use resources necessary for mediation, inclusion | | |
| and appropriation of knowledge. |  | |
|  |
| **Keywords:** School Director; School Inclusion; Early Childhood Education. | |  |
|  | |

**Introdução**

A inclusão de crianças com deficiências no ensino regular tem sido assunto de debates nas escolas, devido a garantia desse público-alvo por lei (Brasil, 2008) e pelo

1 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

aumento de situações diferenciadas com relação a essas crianças no ambiente escolar. Ao abordarmos o conceito de inclusão no campo educacional, estamos nos referindo especificamente à inclusão escolar. Essa prática consiste em uma política de incentivo que visa assegurar o acesso e a permanência de todos os sujeitos diagnosticados com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, promovendo sua participação plena no processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o paradigma de inclusão ou de suporte defende uma educação voltada para todos, com defendem Giroto (2013); e Giroto, Del Masso, Milanez, y Sebastian Heredero (2014), em que as diferenças e singularidades dos alunos são valorizadas. Essas características não devem ser vistas como meros traços identitários usados para classificar ou homogeneizar as crianças na escola, mas precisam ser reconhecidas como sujeitos que compõem a diversidade heterogênea presente no ambiente educacional.

Frente a tais desafios, esta pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, objetivou compreender o papel da gestão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, voltado à inclusão de crianças, público-alvo da Educação Especial (PAEE), da Educação Infantil.

# Referenciais Teóricos: reflexões sobre gestão escolar e processos de inclusão

A abordagem inclusiva tem se consolidado como um tema central no cenário educacional brasileiro, sobretudo no contexto da revisão e formulação de políticas públicas educacionais (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2011, 2015). Essa perspectiva tem impulsionado a criação de diretrizes que buscam garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando a diversidade e promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a equidade no ambiente escolar. Esse movimento tem sido fortemente influenciado por diretrizes e recomendações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). A inclusão precisa ser compreendida como possibilidade de reconhecer o outro, convivendo e compartilhando com suas diferenças.

Nesse contexto, Matoan (2015) afirma que a inclusão implica acolher todos os alunos, sem distinção, abrangendo também aqueles que fazem parte do público-alvo da educação especial. Para isso, é essencial que os ambientes escolares sejam organizados de forma a atender, com equidade, às diversas necessidades educacionais desses estudantes, promovendo uma atuação conjunta com a família e a comunidade.

A Educação Especial no Brasil passou a ser tratada de forma transversal em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Essa abordagem foi consolidada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel central nesse processo, sendo realizada em salas de recursos multifuncionais (SRM), que funcionam no contraturno das aulas do ensino regular, com o objetivo de complementar e suplementar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Apesar de representar um avanço na garantia do direito fundamental à educação e à convivência nos espaços escolares, a implementação dessa política tem gerado críticas e controvérsias. Uma das principais discussões refere-se à concepção de Educação Especial, muitas vezes restrita à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, o que acaba sendo tratado como a única resposta às necessidades educacionais desse público — visão amplamente sustentada nas atuais políticas públicas educacionais (Brasil, 2008, 2009, 2011). Além disso, questiona-se o caráter do AEE, que tende a adotar uma abordagem mais técnica e operacional, em detrimento de um papel mediador na apropriação do conhecimento. Outro ponto de crítica recai sobre os serviços educacionais especializados, que continuam a reforçar um modelo ambulatorial, baseado na categorização dos alunos a partir de traços identitários, o que contribui para a padronização de práticas pedagógicas e a homogeneização dos sujeitos.

O professor generalista, responsável pela condução da sala de aula regular, ainda enfrenta vários desafios para se adaptar ao modelo de educação inclusiva. Muitas vezes, ele não possui clareza sobre o seu papel ou o do especialista no atendimento a estudantes PAEE, o que compromete as práticas colaborativas entre esses profissionais.

Além disso, a organização escolar enfrenta obstáculos estruturais na implementação de um sistema educacional inclusivo. Esses desafios estão profundamente ligados à complexidade de se estruturar um modelo educacional em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por uma vasta diversidade sociopolítica, cultural e econômica.

Esses, entre outras questões, evidenciam a necessidade de uma gestão escolar atenta e preparada, visto que é essencial que a gestão desenvolva ações planejadas e estruturadas que contemplem a sistematização da educação inclusiva em diferentes contextos educacionais. Para isso, torna-se imprescindível considerar tanto a infraestrutura adequada — envolvendo recursos humanos e materiais — quanto a formação profissional necessária para atuar sob o paradigma da inclusão.

Neste estudo, definiu-se que a ausência da gestão democrática na escola ocorre quando os membros dos colegiados são impedidos de participarem com deliberação. Ao abordar estas questões, Martins e Macedo (2020), discutem, também, a faceta utilizada pelo sistema capitalista, uma perspectiva neoliberal. Ao tornar-se recurso de competitividade na produção capitalista, sua valorização passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perde a conotação como valor epistemológico e com significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política.

Em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, o gestor assume papel central frente à possibilidade de se constituir como promotor não apenas de discussões acerca das políticas inclusivas, paradigmas e princípios da inclusão, com vistas à organização escolar, com perspectivas de gestão democrática e participativa acerca das condições e ações necessárias para a promoção da educação inclusiva.

De acordo com Veiga (2014), dentro do paradigma da inclusão, a gestão escolar deve reconhecer e valorizar as diferenças e a heterogeneidade que caracterizam a diversidade dos alunos presentes nos espaços educacionais. Essa abordagem implica compreender as particularidades de cada estudante, assim como seus modos singulares de se relacionar com a aprendizagem dos conhecimentos culturalmente transmitidos na e pela escola.

# Desenvolvimento da pesquisa

No que diz respeito ao método, o estudo de caso (Yin, 2005; Lüdke e André, 2020), permite a análise aprofundada de uma situação específica, possibilitando ao pesquisador estabelecer interpretações que dialogam com questões mais amplas. O caso investigado neste estudo foi a gestão de uma unidade de ensino, uma CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade de médio porte do interior paulista. Como procedimento metodológico realizamos uma entrevista semiestruturada com a diretora da CEMEI, com o objetivo de compreender aspectos que permeiam a relação entre gestão escolar e educação especial. A entrevista seguiu um roteiro parcialmente estruturado, abordando os seguintes tópicos: a) cenários que evidenciam desafios relacionados à inclusão escolar; e b) práticas organizacionais adotadas pela unidade de ensino para promover a inclusão.

Como campo de pesquisa, elegemos a CEMEI em questão, devido ao pronto atendimento da diretora e sua luta pelas crianças com deficiências na Educação Infantil. Além disso, o bairro onde está essa CEMEI é periférico e populoso (a taxa de natalidade é a mais alta da cidade). É interessante informar que no mesmo bairro, existem duas Escolas de Educação Municipal de Educação Básica (EMEB) que atendem o ensino fundamental e dez Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) atendendo a Educação Infantil.

Com o intuito de compreender melhor o público atendido pela CEMEI pesquisada, levantamos seus dados via Projeto Político Pedagógico. A diretora havia aplicado um questionário socioeconômico aplicado às famílias no período de matrículas e rematrículas, demonstram que aproximadamente 40% das famílias cujos filhos pertencem à unidade escolar tem renda família de até 3 salários-mínimos.

Observou-se, também, que o bairro possui um comércio diversificado, há uma grande quantidade de estabelecimentos comerciais, agências bancárias, lotérica, farmácias, supermercados de grande porte, lojas, entre outros. Possui ainda um Centro Comunitário, um Centro da Juventude, vários bairros com casas populares, quatro praças, UPA (Unidade de Pronto Atendimento), cemitério particular e um aterro para resíduos da construção civil. Tem grande diversidade religiosa: adeptos da religião protestante, evangélica, católicos e outras. O transporte melhorou muito nos últimos anos, repercutindo favoravelmente quanto à melhoria da qualidade de vida da população local.

Este fator afirmativo da melhoria na qualidade de vida dos moradores da região, dá-se pelo fato de que uma boa parte se desloca, diariamente, para trabalhar em outros bairros da cidade. O estudo aponta ainda que das 241 famílias que responderam ao questionário, 47% possuem condições de trabalho com registro em carteira, outros 26% são autônomos e/ou não possuem registro e 27% não trabalham. Neste contexto, cerca de 53% das famílias cujos filhos estão matriculados nesta unidade escolar recebem até um salário-mínimo. O que pode caracterizar a região como moradores de baixa renda, a região marcada pela violência e explorada de modo abusivo pela mídia.

Apesar de ser considerada uma população migratória, notou-se que existe durante o ano um trânsito grande de pessoas que vem morar com parentes e outras que mudam para o bairro e depois retornam para o local de origem, pois de acordo com os dados, cerca de 43% das famílias que possuem filhos matriculados na escola são advindos de outras cidades do estado e mesmo de outros estados da federação.

Na entrevista semiestruturada com a diretora desta CEMEI, elencamos cenários, como já foi dito, que evidenciam desafios relacionados à inclusão escolar, além de práticas organizacionais adotadas pela unidade de ensino para promover a inclusão, como vemos a seguir:

# Cenário 1 Desafio: professores do ensino regular e a inclusão de crianças com deficiências

Assim que a diretora assumiu a direção dessa unidade escolar, percebeu que havia uma cultura organizacional e relacional de resistência por parte da equipe docente em relação as crianças PAEE, principalmente ao que se referia a passeios que as crianças poderiam realizar. A equipe de professores tinha muita resistência em lidar com as crianças com deficiências da unidade, além de alegarem “medo” de sair com elas em passeios organizados pela escola. No entendimento da gestora isso era algo muito ruim, pois acabava restringindo as experiências de aprendizagem de todas as crianças.

**Práticas organizacionais para mudanças na escola:**

A primeira ação da diretora foi organizar os horários dos monitores da APAE[[1]](#footnote-1). Em reunião de Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), a diretora fez um levantamento com os professores dos horários que cada um mais necessitava de ajuda dos monitores, dessa forma todos receberiam minimamente ajuda para a realização das atividades com as crianças. A escola possui dois monitores que permanecem oito horas na unidade atendendo o período da manhã e tarde. Dessa maneira, muitos conflitos foram resolvidos, uma vez que cada professor sabia a hora que o monitor estaria acompanhandoo com a turma e, dessa maneira, poderia se organizar melhor com os passeios.

# Cenário 2 Desafio: Aulas passeios com as crianças com deficiências

Nas aulas passeios, a diretora fez um movimento de conscientização dos docentes, sobre a importância de tais atividades e que poderíamos convidar as famílias para participar desse processo. O primeiro passeio realizado pelas Fases 5 e 6 foi ao teatro do Serviço Social do Comércio – SESC.

**Práticas organizacionais para mudanças na escola:**

Na oportunidade convidamos um responsável de cada criança com diagnóstico para ir junto ao teatro e essa ação foi muito interessante, pois muitas mães aceitaram e nos acompanharam no passeio. Dessa maneira os professores foram ficando mais à vontade para sair com as crianças e viram como é possível estabelecer também parcerias com as famílias. Hoje já realizamos mais quatro passeios (parque ecológico, feira de ciência, passeio de trenzinho e teatro), todos convidamos as famílias e estabelecemos uma parceria importante.

# Cenário 3 Desafio: Crianças com deficiências e a inclusão e acolhimento de outras crianças e seus familiares

No mês de junho, na fase 5, iniciou uma criança que apresentava comportamentos muito agressivos e constante irritabilidade. Em um primeiro momento a diretora realizou uma reunião com a família e me relataram que a escola anterior já havia encaminhado-o para avaliação no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi). Na oportunidade, a professora efetiva da sala por motivos pessoais pediu exoneração, mas por um mal entendimento as famílias das crianças da sala entenderam que a professora teve tal atitude devido à criança.

**Práticas organizacionais para mudanças na escola:**

A diretora realizou uma reunião com as famílias da turma e explicou que a professora não exonerou por conta da criança, que o aluno já estava em processo de avaliação e a escola estava auxiliando no que fosse necessário. A intenção da diretora sempre foi promover o acolhimento a todas as crianças, e em específico dessa, pois estamos aguardando a avaliação para compreender melhor o que essa criança poderá ter e assim elaborar ações efetivas. Essa sempre foi a sua postura tanto para com as famílias e a equipe escolar, assim ela acredita que dessa maneira evita certos preconceitos que podem acontecer com a criança. Hoje, a diretora está em contato direto com a terapeuta que faz o atendimento da criança, ela sempre passa orientações e informamos para a Secretaria de Educação sobre como ele está no ambiente escolar.

A Educação Especial no município está em processo de organizar protocolos efetivos, ainda não tem uma política pública instituída e isso acaba dificultando os processos de aprendizagem das crianças.

# Análise dos dados e algumas considerações

A análise crítica do cenário educacional contemporâneo constitui o ponto de partida para a elaboração do presente artigo, cujo objetivo foi compreender o papel da gestão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, voltado à inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil.

Parte-se do pressuposto de que a garantia do direito social à educação exige a consideração da relação entre igualdade e diferença, reconhecendo o ser humano como sujeito diverso. Além disso, compreende-se a aprendizagem como um processo dinâmico, que se concretiza por meio da interação entre indivíduos, culturas e contextos sociais.

A gestão escolar, sob uma perspectiva democrática e inclusiva, reconhece que a aprendizagem é mediada pela diversidade humana, sendo o docente um mediador fundamental ao criar condições pedagógicas que favoreçam a relação entre as crianças e o conhecimento.

Nesse sentido, Paro (2004) aponta que as normativas que asseguram a inclusão de estudantes PAEE decorrem de longos períodos de debate sobre a necessidade de fortalecimento dos princípios políticos democráticos conquistados no Brasil. Em conformidade com o movimento desencadeado na década de 1980, a reestruturação do papel da escola exigiu reformulações na gestão escolar. A escola, como instituição inserida em um contexto mais amplo da sociedade brasileira, passou a buscar formas de organização democrática que expressassem novas relações entre os segmentos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, faz-se necessária a organização coletiva do trabalho pedagógico sob uma perspectiva democrática (Almeida; Soares, 2010). A partir dessa abordagem, crianças com deficiências, da Educação Infantil, anteriormente segregadas, passam a ter maiores possibilidades de ingresso e permanência nas escolas regulares. Tal processo demandou e ainda demanda a formulação e defesa de um conjunto de políticas públicas, incluindo a composição de redes de apoio, investimentos na formação de professores, acessibilidade curricular, práticas pedagógicas diversificadas e procedimentos avaliativos capazes de acompanhar as trajetórias escolares. Essas medidas enfrentam o imaginário social e escolar que restringe a aprendizagem às crianças que se enquadram em padrões socialmente impostos.

O aumento do ingresso destas crianças com deficiências nos sistemas regulares de ensino é evidenciado em dados estatísticos, como o Censo Escolar. Em nível nacional, o levantamento de 2023 indica que “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019” (Brasil. Inep, 2024, p. 50). O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino.

Ao analisar os cotidianos escolares, observa-se que os pressupostos da inclusão escolar passaram a demandar práticas de gestão capazes de fortalecer o trabalho docente e os processos de apropriação do conhecimento pelas crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica. Nesse contexto, Cunha (2021) adverte que o conceito de deficiência adquiriu diferentes significados ao longo da história. A autora destaca a importância de refletir sobre o modelo social da deficiência, segundo o qual “[...] não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas sim a estrutura social que é pouco sensível para a inserção da pessoa com deficiência em par de igualdade” (Cunha, 2021, p. 309).

Dessa forma, o conceito deve ser compreendido não apenas sob a ótica médica, mas também sob perspectivas sociais, políticas e culturais. As contribuições da participante do estudo de caso reforçam a importância de práticas de gestão escolar alinhadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva. Ressalta-se que a gestão escolar desempenha um papel central na formulação e implementação de políticas inclusivas, abrangendo a articulação de redes de apoio com as Secretarias de Educação, a mediação dessas redes no ambiente escolar e a elaboração conjunta de projetos políticopedagógicos que contemplem a diversidade de crianças com deficiências e assegurem a igualdade de oportunidades.

Os dados analisados evidenciam que a organização escolar impacta diretamente os processos de inclusão, assim como a articulação entre o ensino comum e o especial. Dessa maneira, um diretor de escola assume o papel de mediador da escolarização destas crianças com deficiências, sendo imprescindível o trabalho colaborativo com os órgãos colegiados para o uso adequado de recursos materiais e conceituais necessários ao acolhimento, empatia, mediação e apropriação do conhecimento.

A ênfase na apropriação de conhecimentos, mesmo que seja na Educação Infantil, destaca a relevância da articulação entre atividades administrativas e pedagógicas, com diretores desempenhando papel essencial na criação de condições que favoreçam a aprendizagem na relação igualdade-diferença. Nesse cenário, a gestão democrática emerge como uma política que promove a participação, a diversidade de ideias e a cooperação. O diretor, ao adotar uma postura diferenciada, contribui para que o grupo atue colaborativamente, alinhando esforços em prol de objetivos comuns.

Sob essa perspectiva, a gestão escolar deve ser pautada no respeito às diferenças, assegurando que as particularidades da diversidade estudantil não se tornem elementos geradores de desigualdades, discriminações ou exclusões. Pelo contrário, essas características devem ser reconhecidas como fundamentais para nortear políticas que promovam a diversidade e a construção de contextos sociais inclusivos. Dessa forma, torna-se essencial o envolvimento da gestão escolar em qualquer nível de ensino – em especial, na Educação Infantil, tópico de discussão deste texto –, uma vez que a formulação de políticas que assegurem uma educação para todos, com a valorização da heterogeneidade e a promoção de uma cultura inclusiva baseada em valores que respeitam e celebram as diferenças, é direito das crianças brasileiras.

# Referências

ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

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. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico: versão preliminar.

Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\_e\_indicadores/resu mo\_tecnico\_censo\_escolar\_2023.pdf >. Acesso em: 29 jul. 2023.

[»](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\_e\_indicadores/resu mo\_tecnico\_censo\_escolar\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em: 29 jul. 2023. [» http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf)

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021.

GIROTO, Claudia Regina Mosca. Organización de los servicios de apoyo em educación especial em Brasil desde la perspectiva de la educación inclusiva. En SEBASTIÁN HEREDERO, Eládio; BRIS, Mario Martin; AGUILERA, Víctor (Ed.), **Reflexiones y realidades sobre educación desde la perspectiva iberoamericana**. pp. 493-509, 2013. Santiago, Chile: Editora Santillana.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; DEL MASSO, Maria Cândida; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; SEBASTIAN HEREDERO, Eládio. (2014). **Servicios de apoyo em educación especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares/España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.

ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação** **Especial**, 2(1), 23-42, 2015.

MARTINS, M. F. S.; MACEDO, A. P. A democracia num “modelo de gestão” com diretor: o estudo do caso da escola da praça. In: LIMA, L.; SÁ, V.; TORRES, L. **Diretores escolares em ação**. Fundação Manuel Leão. pp. 191-233, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Monografia** (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

1. Esse profissional é fruto de uma parceria entre uma prefeitura municipal e a APAE (Serviço de apoio à educação inclusiva).Objetivo do trabalho desta escola: oferecer aos alunos com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências e/ou Transtorno do Espectro Autista, matriculados na rede municipal de ensino, que comprovadamente necessitem do auxílio de um mediador e/ou cuidador, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, princípio este, assegurado pela nossa Constituição.

   [↑](#footnote-ref-1)