

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Sophia Aquino de Carvalho

**A gestão escolar como base para a educação inclusiva com foco nos alunos com transtorno do
Espectro Autista**

Juiz de Fora
2026

Sophia Aquino de Carvalho

A gestão escolar como base para a educação inclusiva com foco nos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora
2026

Ficha de aprovação

Sophia Aquino de Carvalho

A gestão escolar como base para a educação inclusiva com foco nos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de TCC II como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Aprovado em: _____ de _____ de 2026

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Rubens Luiz Rodriguez
Universidade Federal de Juiz de Fora

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho à minha família, por
estarem ao meu lado diante de todos os
desafios e conquistas durante esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por sempre se mostrar presente nas minhas orações, me iluminar e me guiar durante toda a minha trajetória.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe Rosângela Aquino de Carvalho e meu pai Sérgio Luiz de Carvalho por me apoiarem e por me levarem à Universidade desde o primeiro dia de aula sem pestanejar, e se fazerem presentes durante toda a minha educação, tornando a pessoa que sou hoje e por me ampararem nessa jornada que não foi nenhum pouco fácil.

Agradeço à minha irmã Nicolle Aquino de Carvalho que mesmo longe esteve ao meu lado prestando todo o apoio necessário e não mediu esforços para me ver bem.

Agradeço à minha avó Maria José Fernandes de Aquino por todo apoio e carinho demonstrados por excesso de preocupação.

Agradeço às minhas colegas que fiz durante a graduação e que vieram antes dela, principalmente Ana Carla Moreira Fernandes e Luana Alves Chaia por caminharem comigo dentro e fora de sala de aula, acompanhando meus altos e baixos e por não soltarem a minha mão.

Agradeço à minha psicóloga Eduarda Alves Porto por todo zelo e afeto durante esses anos ao acompanhar meu crescimento pessoal e a conclusão de uma fase tão importante quanto a escrita deste trabalho.

Agradeço à Roberta Bonoto pelo apoio, incentivo e pelas valiosas reflexões compartilhadas ao longo desta etapa.

Agradeço a todos os profissionais que tive o prazer de conhecer e por exercerem essa profissão com tanta maestria em que escolhi para fazer parte da minha vida.

Agradeço ao meu orientador Rubens Luiz Rodrigues por todo o suporte oferecido e por toda a responsabilidade e contribuições valiosas para o desenvolvimento deste TCC.

“Nós nunca devemos nos arrepender do que fazemos. Somente daquilo que nós não fazemos.”
Julia Whelan

Resumo

Este trabalho tem por objetivos: analisar a relação entre gestão escolar e educação inclusiva por meio da identificação dos desafios enfrentados e as estratégias adotadas pela gestão para garantir a educação inclusiva; avaliar as produções acadêmicas que articulam sobre gestão e inclusão de estudantes com transtorno de espectro autista nas escolas públicas e descrever sobre o trabalho educativo, inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista e gestão escolar. Para a realização da pesquisa a metodologia se fundamentou na análise documental, na qual buscou priorizar estudos mais recentes, com ênfase no levantamento da bibliografia que articula gestão escolar, educação inclusiva e alunos com TEA. Em conclusão, destaca-se que as escolas públicas ainda lidam com obstáculos para a efetivação da inclusão dos estudantes com TEA e a consolidação da gestão democrática representa um dos fatores principais para a promoção de uma educação acolhedora e que assegure a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos.

Palavras-chave: gestão escolar; educação inclusiva; inclusão; TEA; escola pública.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between school management and inclusive education through the identification of the challenges faced and the strategies adopted by school management to ensure inclusive education; to evaluate academic productions that articulate school management and the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in public schools; and to describe educational work, the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder, and school management. To carry out the research, the methodology was based on documentary analysis, prioritizing more recent studies, with emphasis on the bibliographic survey that articulates school management, inclusive education, and students with ASD. In conclusion, it is highlighted that public schools still face obstacles to the effective inclusion of students with ASD, and the consolidation of democratic management represents one of the main factors in promoting a welcoming education that ensures the quality of teaching and learning for all.

Keywords: school management; inclusive education; inclusion; ASD; public school.

Lista de Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
2.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
2.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	19
3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GESTÃO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTAS NO ÂMBITO DA ESCOLA	25
3.1 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA	25
3.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS, GESTÃO DAS ESCOLAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA	29
3.3. O TRABALHO EDUCATIVO E A GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	32
CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a relação entre gestão escolar e educação inclusiva, com foco nos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas. O estudo aborda a importância da gestão democrática na efetivação de práticas inclusivas, analisando os desafios enfrentados pelas instituições escolares para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos. Além disso, discute a influência das condições sociais, políticas e pedagógicas na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender como a gestão escolar pode contribuir para a inclusão dos alunos com TEA no ambiente educacional, por meio da experiência vivenciada em uma bolsa de Treinamento Profissional ofertada pelo Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, durante o período de outubro de 2024 até maio de 2025. As dificuldades enfrentadas pela escola pública despertaram reflexões acerca da importância de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes. Dessa forma, o estudo busca ampliar a compreensão sobre os caminhos necessários para a construção de uma educação mais democrática e acolhedora.

A importância deste estudo para o conhecimento educacional consiste em ampliar as discussões sobre gestão escolar, educação inclusiva e trabalho educativo. A pesquisa busca contribuir para a compreensão das práticas de gestão democrática e da necessidade de articulação entre equipe gestora, professores, família e comunidade escolar. Além disso, destaca a relevância da formação docente e das políticas públicas educacionais para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular.

A questão norteadora desta pesquisa consiste em compreender qual é o papel da gestão escolar no processo de implementação das práticas inclusivas. A partir desse questionamento, busca-se analisar de que forma a gestão democrática pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acessível, participativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre gestão escolar e educação inclusiva. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pela gestão para garantir a inclusão escolar; avaliar as produções acadêmicas que articulam gestão e inclusão de estudantes com TEA nas escolas públicas; e, descrever a relação entre trabalho educativo, inclusão e gestão escolar.

A metodologia utilizada foi uma análise documental com ênfase no levantamento bibliográfico fundamentando-se na análise de produções acadêmicas, legislações e documentos relacionados à gestão escolar e à educação inclusiva. O estudo foi desenvolvido a partir de leituras e reflexões teóricas de autores que discutem a gestão democrática, a inclusão de estudantes com deficiência e os impactos das políticas educacionais no contexto da escola pública.

O estudo está dividido em capítulos onde o primeiro capítulo é esta introdução, o segundo capítulo aborda sobre a relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apresenta discussões sobre a importância da gestão democrática para a construção de práticas inclusivas. Aborda ainda a trajetória da educação inclusiva na escola pública, os desafios enfrentados pelas instituições escolares e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, destacando o papel da gestão escolar nesse processo.

O terceiro capítulo faz menção a produção acadêmica sobre gestão e a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no âmbito da escola, discute a influência do neoliberalismo na educação pública, as condições socioeconômicas relacionadas à inclusão e a importância do trabalho educativo coletivo. Além disso, o capítulo enfatiza a necessidade da valorização docente, da formação continuada e da construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA.

De maneira geral, este trabalho possibilitou compreender que a inclusão escolar depende da participação coletiva de toda a comunidade escolar e do compromisso da gestão com práticas democráticas e humanizadas. A pesquisa permitiu reconhecer que a educação inclusiva vai além do acesso à escola, exigindo condições concretas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Como principal reflexão, destaca-se a importância da construção de uma escola pública comprometida com o respeito às diferenças, com a valorização humana e com a garantia do direito à educação para todos.

2 A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A seção inicial traz como foco a relação entre gestão escolar e educação inclusiva. Como parte integrante da pesquisa tem-se a importância da gestão democrática da escola no processo de educação inclusiva. Na sequência tem-se a educação inclusiva no contexto da escola pública, a sua trajetória histórica e os desafios enfrentados pela rede regular à implementação da educação inclusiva. Nesse contexto, observa-se a educação inclusiva com

foco nos alunos com transtorno do Espectro Autista. E, por último, a gestão escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, conceituando o que é o TEA e como a gestão escolar se torna o papel fundamental ao efetivar a inclusão destes alunos na educação.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender a administração escolar de forma crítica, é necessário primeiro definir o conceito de administração em sua forma mais geral e abstrata. Neste cenário, Paro (1996) argumenta que a administração não deve ser vista apenas como um conjunto de técnicas neutras, mas como uma atividade humana que se transforma de acordo com as determinações sociais e econômicas de cada época.

Paro (1996) define administração, em seu sentido mais amplo, como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Essa definição destaca que a administração é uma atividade exclusivamente humana, pois pressupõe que o homem, ao contrário dos animais, é capaz de estabelecer livremente objetivos e planejar as ações necessárias para alcançá-los por meio da razão. A administração, na verdade, surge como a mediação necessária para que o trabalho humano atinja seus propósitos de forma eficiente. A racionalidade é o elemento central do conceito. Dessa forma, na sociedade atual, a administração está marcada pelas relações de produção capitalistas, que frequentemente transformam a gerência em um instrumento de controle do trabalho alheio. Contudo, Paro (1996) defende que é necessário entender a essência da administração como mediação, sendo este o primeiro passo para pensar em uma gestão escolar que busque a transformação social.

Conforme relatam Arruda e Santos (2026) quando se fala de administração nas escolas públicas, pode entender como sinônimo de gestão escolar, na mesma perspectiva. Observa-se, até o início do século XX, esses termos eram considerados similares. Contudo após os meados do século XX, o termo gestão passou a substituir o termo administração, atendendo as exigências que envolviam o movimento capitalista e neoliberal com o surgimento da globalização e em cooperação com as ideias dos pensadores da administração pós-moderna, com destaque para a ideologia implementada na organização das empresas multinacionais. Nota-se que a semelhança adquirida pelos autores será também utilizada no decorrer deste trabalho.

Existe uma diferença nos conceitos de gestão, gestão escolar e gestão educacional. É necessário fazer a distinção entre a gestão escolar e gestão educacional. A gestão educacional

está relacionada a normas, elaboradas pelo Ministério da Educação, com o propósito de orientar a organização dos sistemas de ensino em nível nacional, estadual e/ou municipal. Na visão de Werle e Audino (2015), a gestão educacional está vinculada às decisões estruturais que condicionam o funcionamento das instituições escolares, articulando recursos, normas e objetivos educacionais em uma perspectiva ampla e sistêmica.

Lück, (2013, p. 25) descreve a gestão educacional da seguinte forma:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados (Lück, 2013, p. 25).

A gestão educacional, por conseguinte, possui um caráter estratégico e normativo, avaliando tanto ao financiamento como a capacitação de professores, sob a orientação de órgãos públicos (Alves, 2025). A gestão escolar possui um caráter essencialmente prático e contextualizado, exigindo autonomia para interpretar e implementar essas políticas. Segundo Alvez e Barbosa (2020), a escola é o local onde as determinações estruturais se materializam, fazendo com que a gestão escolar seja um vínculo entre as políticas educacionais e a prática pedagógica.

Outro fator importante está associado ao campo de atuação e ao grau de responsabilidade na tomada de decisões. A administração educacional atua tanto na criação de políticas públicas quanto na alocação de recursos financeiros e humanos. Por sua vez, a gestão escolar se encarrega de implementar essas políticas, ajustando-as ao contexto sociocultural da instituição de ensino. Para Lück (2009), a administração escolar requer habilidades técnicas e relações voltadas para a mediação de conflitos, engajamento da comunidade escolar e supervisão pedagógica, sendo diretamente responsável pela eficácia das iniciativas educacionais no ambiente institucional.

A gestão escolar ocorre no nível micro, ou seja, dentro da instituição de ensino, e é responsável por organizar a rotina escolar, implementar o projeto político-pedagógico e promover a interação entre professores, alunos, famílias e comunidade. A gestão educacional estabelece diretrizes gerais, enquanto a gestão escolar as implementa no contexto particular de cada instituição (Schütz; Fuchs, 2018).

A gestão escolar “é responsável pelos encaixes de ações adequados, em que todos são atuantes e necessários” (Alvez, Barbosa, 2026, p. 7). Dentro de um contexto, a gestão precisa de táticas e estratégias, para conseguir alcançar seu objetivo, a educação com qualidade, para

tanto é preciso utilizar da descentralização. Lück, (2009) ressalta que o principal objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam e possuam a mesma oportunidade de se desenvolverem integralmente. Para que assim participem de forma ativa nos contextos em que se relacionam, aproveitando-se assim o seu acervo sociocultural e produtivo, e contribuindo para a sua expansividade.

Entretanto, a gestão escolar democrática, fundamentada na participação coletiva de pais, professores e estudantes, pode ir além da simples implementação das políticas educacionais, articulando-as criticamente e, quando necessário, superando seus limites em favor da efetivação dos processos de democratização da escola (Paro, 2016).

Com a participação de mais pessoas em processos gestacional, as escolas terão uma qualidade maior no processo educacional, principalmente quando se trata de inclusão (Alvez, Barbosa, 2026). A gestão escolar está relacionada com o papel da escola. Para que este seja alcançado, é necessário que os profissionais atuantes na instituição, entendam o seu papel, pois tem-se uma visão que a escola é uma organização social construída por e pelas pessoas. Por ser complexo esse processo demanda uma gestão específica envolvendo a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos focando nos resultados pretendidos, que por sua vez está associado a gestão pedagógica (Lück, 2009).

Dentro do processo de mobilização de gestão, encontra-se a gestão democrática e participativa, que surge como um fator fundamental para a promoção da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas. Esta gestão faz parte de um processo administrativo onde as decisões são tomadas de forma colaborativa, envolvendo ativamente a participação de todos os membros relevantes da comunidade ou equipe (Canja, 2025). A gestão democrática tem como propósito a distribuição de responsabilidade de forma mais equitativa, buscando novos olhares e opiniões quanto a tomada de decisões, incluindo a participação ativa dos trabalhadores, trazendo um ambiente propício a inovação, com variedade de experiência e conhecimentos (Canja, 2025).

Partindo desse pressuposto, caracterizamos assim a gestão escolar democrática, que na visão de Souza (2009, p. 125):

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam, e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (Souza, 2009, p. 125).

Segundo Schütz e Fuchs (2018), a gestão escolar abrange processos de liderança pedagógica, organização administrativa e participação democrática, sendo fundamental para assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Na liderança da gestão escolar encontra-se o gestor que, segundo Tezani (2009), é o responsável por assegurar a inclusão, ao abrir espaços que promovam a troca de experiências, desenvolvendo assim uma gestão democrática e participativa, que favoreça a formação e o fortalecimento entre os membros da equipe institucional.

Compreende-se, portanto, que a implantação de uma escola inclusiva depende da participação de todos os membros da comunidade escolar a frente das tomadas de decisões, por meio de mecanismos como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselhos de Classes, etc. Estabelecendo assim, por meio dessas estratégias, que a escola seja capaz de possibilitar para esses alunos a criação de espaços inclusivos, responsáveis por promover a aprendizagem de todos, respeitando e valorizando a diversidade dos estudantes (Cardozo, Ramos, Pereira, 2024).

Sendo assim, para Abdullah et al. (2026), a educação inclusiva vai além da simples integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. Não se deve criar um ambiente que seja voltado apenas para a valorização e apoio dos alunos, mas sim criar uma cultura, priorizando a inclusão e o bem-estar dos estudantes. Escolas que apoiam ativamente alunos com necessidades educacionais especiais tendem a ter um ambiente de aprendizagem mais positivo para todos. A liderança é fundamental para a educação inclusiva. Incentivar a criatividade nos métodos de ensino ajuda a atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo que ninguém seja deixado para trás (Abdullah, et al, 2026).

O processo de educação inclusiva se encontra em ascensão, gerando discussões e reflexões que colaboram para o enriquecimento de dados e conhecimentos a partir dessa temática, já que a implementação desta nas escolas ainda enfrenta dificuldades e alguns entraves que envolvem a estrutura física e pedagógica, que necessitam de suporte e colaboração para serem solucionadas, gerando assim, o bom funcionamento da instituição e garantindo uma educação de qualidade para todos (Rosário, *et al.* 2024).

Segundo o estudo realizado por Medeiros et al. (2024), para que esses desafios possam ser enfrentados, a gestão escolar se torna o viés principal, pois a sua atuação em conjunto com a comunidade escolar e corpo docente deverão articular propostas para elaboração do projeto político-pedagógico que favoreçam o ensino dos alunos que são o público alvo da educação especial, por meio de reestruturação curricular, materiais didáticos adaptados e mudanças, caso necessárias, no espaço físico escolar. Souza (2025) ainda acredita que a escola é feita

para todos, sendo assim deve ser feita por todos, pois há um interesse e um fim em comum, interesses esses que devem ser manifestados e reconhecidos.

De acordo com Souza *et al* (2024), o gestor escolar possui uma importante participação no processo de inclusão. Neste sentido, precisa estar cada vez mais qualificado, buscando aperfeiçoar sua visão sobre os fenômenos presentes no cotidiano da escola. Atuar como líder num grupo heterogêneo de pessoas, que possuem necessidades diversas, que não é tarefa fácil, e necessita de capacitação profissional.

A inclusão escolar se tornou um movimento mundial que ganhou forças com implementação de leis e diretrizes a partir dos anos 1990 (Peres, Souza, 2024). No entanto, a Constituição Federal de 1988 já abordava sobre a inclusão. Vieira e Vidal (2015) ressaltam que a ideia de gestão democrática foi um marco importante na legislação do país.

A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira. Definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar (Vieira; Vidal, 2015, p. 21).

Corroborando com a visão de Souza (2025) tem-se os artigos 14 e 15 da lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que destacam os principais encargos da gestão escolar democrática nas unidades de ensino:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Vale destacar, nessa legislação, que os professores devem elaborar o projeto político-pedagógico em conjunto com a gestão escolar, uma vez que, os docentes passam o maior tempo em sala de aula e são capazes de reconhecer mais afundo as dificuldades que cada aluno apresenta e o auxílio, caso necessitem, para que a inclusão de fato aconteça. Como salienta Farias (2015), são necessárias adaptações curriculares para que a escola tenha

condições de organizar seus conteúdos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, sua metodologia e o modo de conceber os progressos do aluno.

Para Rodrigues, *et al.* (2021), o projeto político-pedagógico exerce a função de guia dentro da escola e necessita ser elaborado democraticamente e de maneira participativa para organizar e auxiliar as práticas pedagógicas gerando assim a identidade daquela determinada unidade de ensino.

Conforme ressaltam Silva Neto *et al* (2024), o projeto político-pedagógico (PPP) está inserido numa gestão democrática e participativa, cujo propósito está na distribuição das responsabilidades de forma igualitária, para que se tenha a promoção da inclusão de várias perspectivas e opiniões no processo de tomada de decisão. Neste processo, tem-se a participação ativa da comunidade, propiciando um ambiente voltado a inovação com acúmulo de experiências e conhecimentos.

Como destacam Freitas e Oliveira (2021), o PPP pressupõe a organização e investimentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são: as salas de recursos, a matrícula, os equipamentos necessários e professores de atuação. É também o PPP que coordena a articulação entre o trabalho dos professores do AEE e do ensino regular.

Após a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, o Brasil aprovou dois Planos Nacionais de Educação (PNE). Em 09 de janeiro de 2001, foi sancionado o PNE que deveria vigorar até 2011, pela Lei nº 10.172, seguido pelo PNE, sancionado pela Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014, vigorando até dezembro de 2025 (Vieira, Vidal, 2015). Ambos os planos objetivavam a implementação de uma equipe multidisciplinar na qual deverão garantir o acesso e a permanência desses alunos, para que haja a educação inclusiva (Peres, Souza, 2024).

Conforme Santana (2015) assim que a gestão consegue compreender as necessidades dos alunos, é possível diagnosticar e identificar as barreiras que os estudantes podem localizar em suas trajetórias escolares. Portanto, deve-se orientar os professores e promover momentos de formação que contemplarão a especificidade de cada aluno com deficiência. É essencial promover tais estratégias em conjunto com os docentes para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, pois sem as devidas orientações muitos professores tendem a excluir estes alunos por desconhecerem suas particularidades.

A gestão escolar também está buscando por novos olhares, principalmente quando se trata da educação inclusiva na escola pública, pois ainda existem muitos percursos a serem enfrentados.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A educação inclusiva tem sido estudada desde meados do século XX, é um avanço recente dentro da trajetória histórica da educação, seguida por processos de reivindicações e conquistas legais dentro da sociedade (Reis e Coutinho, 2024).

Compreende-se que o percurso da inclusão educacional de acordo com Trevisan e Romanelli (2021), ocorreu no início, em instituições direcionadas para as pessoas com deficiência, fora do sistema regular de ensino, nos quais eram consideradas como limitadas e eram segregadas em suas residências ou clínicas, e seu apoio ficava restrito a assistência médica e processos de reabilitação. Em contrapartida, com as transformações sociais e políticas no país, a exclusão e discriminação sobre essa população foi reformulado, ao instituir leis que possibilitam o acesso e a atuação desses sujeitos em diferentes contextos sociais, focando no acesso, na inclusão e permanência das pessoas com deficiência na escola regular (Trevisan e Romanelli, 2021).

A partir disso, Yaegashi *et al* (2021) afirmam que o percurso para a educação inclusiva é extenso e ainda há etapas importantes para serem cumpridas, de modo que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) participem de maneira total e ativa do desenvolvimento de ensino e aprendizagem na escola regular e que sejam definitivamente incluídos de maneira efetiva.

Corroborando Reis e Coutinho (2024), com todo o aparato legislativo da educação inclusiva, destacam que a mudança para um sistema educacional realmente inclusivo ainda enfrenta dificuldades significativas, principalmente na formação dos professores e na adequação das escolas para o recebimento dos alunos com deficiência.

Segundo estudos de Santos (2011), há uma defasagem na formação tanto inicial quanto continuada dos professores regentes, referente a essa modalidade. As práticas pedagógicas inclusivas não atendem perfis distintos dos alunos da educação especial. Notou-se que para Santos (2011) os alunos com NEE ora realizam a mesma atividade quanto o restante da turma, que não possuem algum tipo de deficiência, ora fazem atividades com temas diversos fora do planejamento para a aula.

Nesse sentido, para que haja um currículo e métodos de ensino adequados para dar suporte às necessidades dos alunos, exige-se que os professores sejam preparados para empregar estratégias de ensino diversificadas que levem em consideração as diferentes formas

de aprendizagem (Rosário, *et al*, 2024). Afirma-se ainda que a formação continuada dos docentes é necessária e importante para que sejam desenvolvidas as habilidades e competências exigidas para atuar sobre a diversidade em sala de aula (Rosário, *et al*, 2024).

De acordo com Ribeiro *et al*. (2023), outro meio benéfico para a inclusão dos alunos com NEE são o uso das tecnologias assistivas, pois promovem a autonomia e o envolvimento integral dessas pessoas em suas atividades cotidianas. Ademais, há jogos e aplicativos que irão promover o avanço nas habilidades cognitivas, motoras e comunicativas, que se adaptem e sejam personalizadas para cada indivíduo. Porém, a indisponibilidade de recursos financeiros e a estrutura inadequada podem prejudicar o fornecimento e a revisão técnica dessas tecnologias, fazendo com que limite a utilização eficiente para os alunos com deficiência. (Ribeiro, *et al*, 2023).

A acessibilidade física faz ligação com a concepção de assegurar a presença na escola e o emprego de materiais e recursos, que em uma perspectiva ampla, compreenderá também, entraves derivados de questões econômicas ou de saúde, que possam impedir ou impossibilitar a participação ativa desses alunos (Souza, 2022). Assim, Fermin (2024) evidencia que o ambiente escolar deve ofertar segurança para promover a realização de atividades diversas, sendo necessário adaptá-lo para atender todos os tipos de alunos e visitantes. Isso porque um ambiente que fornece acessibilidade para as pessoas com algum tipo de restrição física é um ambiente empático e que promove uma boa convivência social.

Para Guimarães *et al* (2023), a utilização da arquitetura escolar como parceira no processo de ensino-aprendizagem é essencial para os estudantes e professores, pois proporciona uma melhor interação e convívio de aluno para aluno, e alunos com professores, estimulando a criatividade, ajustando custos e instalações físicas, se tornando assim um ambiente atraente e agradável. Além da acessibilidade física, a escola também deve ser um espaço que reflète a acolhida emocional, favorecendo a convivência, a valorização do respeito e a empatia entre os alunos, fazendo com que se formem cidadãos mais conscientes e habilitados para atuar em uma sociedade plural. A criação de ambientes acolhedores e diversos necessita do comprometimento de toda a equipe escolar para a efetivação da inclusão (Araujo, 2025).

Diante disso é necessário que a escola pública promova espaços adequados, e que possua professores preparados para lidar com a inclusão, em especial os alunos com transtorno do espectro autista.

Nesse sentido, a gestão escolar implica diversos aspectos necessários à implementação da inclusão como direito à educação, como qualidade no ensino, gestão participativa, foco nos

educadores, pois estes aspectos contribuem para alcançar a excelência no ensino. Portanto, é necessário entender o que vem a ser a educação inclusiva.

Nesse sentido, cabe desenvolver uma distinção conceitual entre educação inclusiva e educação especial. Começamos pela definição de educação especial. A educação especial é definida como uma modalidade de ensino direcionada de maneira específica aos estudantes que possuem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O objetivo dessa modalidade é oferecer recursos e estratégias pedagógicas que vão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses alunos (Camargo, 2017).-

A educação inclusiva deve garantir o acesso, a aprendizagem e o envolvimento de todos os alunos na instituição de ensino, no qual as suas diferenças não interfiram. Desse modo, a inclusão abrange a diversidade humana que está presente no ambiente escolar, como diferenças de gênero, etnia, condições sociais e aspectos individuais, não se limitando apenas aos estudantes com deficiência (Santos, 2025). Nessa perspectiva, educação inclusiva e educação especial apresentam funções distintas no contexto educacional, porém é essencial que haja uma articulação entre ambas para que garantam o direito à educação e promovam a participação dos estudantes no espaço escolar (Camargo, 2017).

Desse modo, têm como fundamentação política o documento elaborado, em 1994, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca. Este documento ressalta que todas as crianças, sem considerar suas condições, físicas, sensoriais, cognitivas, sociais, emocionais ou linguísticas, deverão ter acesso a uma educação de forma equitativa e com qualidade nas instituições, sendo assim promoverão a educação inclusiva (Eduardo e Godoy, 2025). Partindo desse pressuposto, pode-se constatar em algumas diretrizes do determinado documento:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades

acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 1).

Dessa maneira, a educação inclusiva deve ser interpretada como uma política pública, entendida por meio das influências internacionais, contudo, deve apresentar adaptações ao contexto social, educacional e cultural, e aplicada de maneira flexível e respeitosa diante das especificidades diversas das pessoas que são beneficiadas (Silva, *et al*, 2025).

Para melhor entender como ocorre a gestão escolar inclusiva, principalmente quando se trata de alunos autistas, é preciso entender um pouco sobre o assunto. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento cujos sinais costumam surgir precocemente, ainda na primeira infância. Clinicamente, o quadro é definido por dois pilares fundamentais: o primeiro envolve desafios na comunicação e na interação social, enquanto o segundo diz respeito a padrões de comportamento restritos e repetitivos (Mapelli, *et al*. 2018).

O TEA engloba um conjunto de condições do neurodesenvolvimento que surgem nos primeiros anos de vida, caracterizando-se por dificuldades na interação social e na comunicação, além de comportamentos repetitivos e interesses limitados. Por ser um transtorno marcadamente heterogêneo, a intensidade e a manifestação dos sintomas variam de forma considerável entre cada pessoa. Estatísticas indicam que a condição atinge aproximadamente uma em cada 44 pessoas, com maior prevalência entre homens; além disso, observa-se que, em média, um a cada quatro diagnósticos possui algum vínculo de hereditariedade familiar (Lemes, *et al*, 2023).

A classificação do autismo está inserida nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) pelo DSM-IV-TR e CID-10, com base em prejuízos na interação social, comunicação e padrões comportamentais restritos. Mecca *et al*. (2011) destacam a transição conceitual para o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no DSM-V, visando agrupar condições como o transtorno autista e de Asperger devido à complexidade diagnóstica.

Segundo a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da OMS, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido por dificuldades persistentes na interação e comunicação social, além de padrões de comportamento restritos e inflexíveis que se manifestam precocemente no desenvolvimento. O transtorno é classificado em três níveis de suporte conforme a severidade dos sintomas, que impactam áreas cognitivas, de aprendizagem e de percepção, exigindo diferentes graus de auxílio para o funcionamento do indivíduo. Por ser uma condição heterogênea, os prejuízos funcionais geram experiências diversas que

muitas vezes enfrentam barreiras sociais devido à falta de compreensão externa sobre as particularidades do espectro (Oliveira, 2025).

Diante dessa caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), marcada por sua heterogeneidade e pelas diferentes demandas de suporte que impactam diretamente o processo de aprendizagem e socialização, torna-se evidente a necessidade de um ambiente educacional preparado para acolher tais especificidades. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na mediação dessas experiências, sendo imprescindível a adoção de práticas que favoreçam a inclusão e a equidade (Alves e Barbosa, 2020).

Em estudos realizados por Gasparelo, Cruz e Cunha (2019), após a regulamentação das leis 12.764 e 13.146/2015, passou a ser exigida a participação e inclusão das pessoas com TEA, em espaços públicos, principalmente nas escolas, no qual elas devem estar inclusas possuindo o direito de aprender e socializar com os demais alunos e membros da equipe escolar. Explicita ainda que, os alunos com TEA demandam de mais atenção por parte da escola e dos docentes nas questões de socialização e interatividade. É nessa ocasião que o papel da inclusão se manifesta, onde deve-se garantir que o aluno não se faça presente apenas dentro da sala de aula, mas sim que interaja com tudo e todos, proporcionando os ensinamentos que o professor pretende transmitir (Gasparelo, Cruz, Cunha (2019).

Corroborando com essa ideia, Monteiro (2024) afirma que a inclusão de alunos com TEA nos sistemas de ensino regular depende de currículos e metodologias adaptadas, além de um apoio especializado para que as necessidades educacionais específicas sejam atendidas. Para isso, a parceria entre educadores, terapeutas e familiares é de extrema importância para uma inclusão de sucesso.

Diante disso, os estudos de Gavioli e Coutinho (2025) revelam que a cooperação entre família e escola beneficia a adaptação curricular, a administração de conflitos e fortalece a autoestima do aluno com TEA, promovendo trajetórias educacionais com total êxito. Assim, a colaboração dos familiares na prática cotidiana contribui para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, identifica precocemente os desafios e propõe intervenções em conjunto, promovendo um repertório de alternativas diante das barreiras à inclusão.

É nesse contexto que a gestão escolar se destaca como elemento estratégico, uma vez que desempenha papel central na efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento de alunos com TEA. Assim, a perspectiva da gestão democrática se apresenta como um caminho essencial para a construção de práticas educacionais mais justas, ao promover a participação ativa de toda a comunidade escolar, gestores, professores, famílias e

demais profissionais, na organização do ambiente educativo e na tomada de decisões (Alves e Barbosa, 2020).

A gestão escolar desempenha papel central na efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, a perspectiva da gestão democrática se apresenta como um elemento fundamental para a construção de práticas educacionais mais equitativas, uma vez que promove a participação ativa de toda a comunidade escolar, sendo estes os gestores, professores, famílias e demais profissionais, tanto na tomada de decisões e como na organização do ambiente educativo. Conforme destacam Alves e Barbosa (2020), a gestão democrática constitui um ponto de partida para a construção de processos educativos significativos, baseados no planejamento coletivo, na organização participativa e no compromisso com a qualidade do ensino-aprendizagem.

No âmbito da inclusão de alunos com TEA, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois permite considerar a singularidade de cada estudante, respeitando suas necessidades específicas e promovendo estratégias pedagógicas adaptadas. A gestão participativa favorece a criação de um ambiente escolar mais sensível à diversidade, no qual o diálogo, a mediação de conflitos e a construção coletiva de soluções contribuem para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, Canja (2024) ressalta que a gestão democrática e participativa é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade, ao possibilitar a incorporação de diferentes perspectivas no processo decisório e fortalecer o engajamento da comunidade escolar.

Além disso, a atuação da gestão escolar no contexto do TEA envolve a articulação de recursos pedagógicos, a promoção da formação continuada dos professores e a implementação de políticas inclusivas no cotidiano escolar. De acordo com Cardoso e Mendes (2025), a gestão escolar é responsável por criar condições que favoreçam a adaptação dos alunos com TEA, garantindo acessibilidade, acolhimento e desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação e socialização. Tal atuação requer não apenas competência técnica, mas também sensibilidade para compreender as especificidades do espectro autista.

Entretanto, a efetivação de uma gestão inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a persistência de práticas excludentes, a falta de formação adequada e a dificuldade de romper com paradigmas tradicionais. Farias (2015) destaca que a construção de uma escola inclusiva exige o comprometimento dos gestores na superação de atitudes discriminatórias e na adoção de novas concepções educacionais, baseadas na valorização da diversidade e no direito de todos à educação.

Dessa forma, a gestão escolar, orientada pelos princípios democráticos, configura-se como um eixo estruturante para a inclusão de alunos com TEA. Ao promover a participação, o diálogo e a corresponsabilidade, contribui para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Nesse cenário, a consolidação de práticas inclusivas depende diretamente da capacidade da gestão em articular ações coletivas e promover uma cultura escolar que reconheça e valorize as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Ao garantir o acesso do aluno com TEA nas escolas por meio da educação inclusiva a gestão escolar se torna um dos meios principais para que se efetive tal ação e facilita o desenvolvimento de práticas educativas significativas.

Conforme observado a seção trouxe a relação entre gestão escolar e educação inclusiva, aprimorando os conceitos e abordando o vínculo destes com o Transtorno do Espectro Autista. A seção seguinte trará aspectos da produção acadêmica sobre gestão e a inclusão de estudantes com transtorno de espectro autistas no âmbito da escola.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GESTÃO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTAS NO ÂMBITO DA ESCOLA

A seção três aborda a influência do neoliberalismo na gestão escolar da escola pública. Na sequência tem-se a relação entre as condições socioeconômicas, gestão das escolas e inclusão de estudantes com transtorno de espectro autista. E por fim o trabalho educativo e a gestão escolar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.

3.1 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA

O neoliberalismo pode ser compreendido como uma reformulação do liberalismo clássico, estruturado a partir da defesa da redução da intervenção do Estado na economia e da ampliação da liberdade de mercado. Sua principal proposta consiste em fortalecer a lógica concorrencial, a privatização dos serviços públicos e a responsabilização individual pelos sucessos e fracassos sociais. Nesse sentido, o Estado deixa de atuar como garantidor de direitos sociais amplos e passa a assumir uma função reguladora voltada à manutenção da ordem econômica capitalista (Albuquerque, 2025).

O surgimento do neoliberalismo está diretamente relacionado à crise do capitalismo ocorrida na década de 1970, quando o modelo fordista-keynesiano começou a apresentar sinais de esgotamento. A queda das taxas de lucro, o aumento do desemprego e a crise fiscal dos Estados impulsionaram a busca por novas estratégias de reorganização econômica. Foi nesse contexto que o neoliberalismo surgiu como resposta política e ideológica, propondo a diminuição do Estado social e a valorização da eficiência empresarial como princípio organizador da sociedade (Dantas, 2025).

Segundo Albuquerque (2025), autores como Friedrich Hayek e Milton Friedman foram fundamentais para a consolidação teórica do neoliberalismo, defendendo que o excesso de intervenção estatal prejudicava a liberdade econômica e limitava o desenvolvimento capitalista. Para esses pensadores, o mercado deveria ser o principal regulador das relações sociais, inclusive no campo educacional. Assim, a educação passou a ser interpretada não como direito social universal, mas como investimento estratégico para o crescimento econômico e para a formação de capital humano.

A expansão do neoliberalismo no cenário mundial ocorreu principalmente a partir dos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, durante os anos 1980. Ambos implementaram políticas de privatização, flexibilização trabalhista e diminuição dos investimentos públicos em áreas sociais. Esse modelo rapidamente se difundiu para outros países, inclusive os latino-americanos, por meio da influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que passaram a condicionar financiamentos à adoção dessas reformas (Albuquerque, 2025).

No Brasil, o avanço das políticas neoliberais se intensificou sobretudo a partir da década de 1990, com reformas administrativas que buscavam reduzir o papel do Estado e ampliar a lógica gerencial na administração pública. A educação passou a ser reorganizada sob princípios empresariais, como produtividade, metas, resultados e eficiência. A escola pública começou a ser avaliada por indicadores quantitativos, aproximando-se de uma estrutura empresarial que valoriza o desempenho e a competitividade em detrimento da formação humana integral (Santos et al., 2024).

No levantamento realizado, Santos et al. (2024) afirmam que o neoliberalismo molda a educação conforme seus próprios interesses, subordinando a escola às exigências do mercado e transformando o processo educativo em instrumento de reprodução do capital. Nessa perspectiva, a instituição escolar deixa de priorizar a emancipação dos sujeitos e passa a atender às demandas produtivas do sistema econômico. A formação crítica e cidadã perde espaço para a preparação técnica voltada à empregabilidade e à adaptação do indivíduo às

exigências do mercado de trabalho. Desse modo, com a reestruturação e a qualidade da educação Libâneo (2001) explica que:

A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral omnilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico (Libâneo, 2001, p. 19).

Essa lógica produz o que os autores denominam de “educação ao avesso”, isto é, uma educação que se afasta de sua função social transformadora e se orienta prioritariamente pela racionalidade econômica. A escola passa a funcionar como espaço de treinamento de competências e habilidades úteis ao capital, enquanto disciplinas que promovem reflexão crítica, como filosofia, sociologia e artes, sofrem processos de desvalorização curricular. A aprendizagem passa a ser medida por resultados imediatos e pragmáticos (Santos et al., 2024).

A escola ao propiciar conteúdos mínimos impossibilita o educando de acessar conteúdos e experiências que promoverão seu desenvolvimento intelectual, as políticas públicas frequentemente utilizam termos pouco conhecidos pela população para transmitir a ideia de oferta de ensino de qualidade. Entretanto, na prática, muitas vezes oferecem uma formação superficial e acelerada, voltada principalmente para a inserção do cidadão no mercado de trabalho (Ferreira, 2023).

Dantas (2025) destaca que o neoliberalismo não atua apenas no campo econômico, mas também reorganiza profundamente as formas de gestão da educação pública. A chamada gestão gerencial substitui gradualmente os princípios da gestão democrática, priorizando a responsabilização dos gestores escolares pelos resultados institucionais. O diretor escolar passa a ser visto como gerente responsável pelo sucesso ou fracasso da escola, sendo cobrado por metas, desempenho em avaliações externas e índices educacionais.

Peruci (2025) evidencia que por meio dessa dinâmica há uma inserção de instrumentos tradicionais da gestão empresarial, reduzindo o trabalho docente a uma lógica produtivista e comprometendo o caráter político e emancipatório da educação. Observa também que a privatização da educação não limita o repasse direto de recursos, mas a escola começa a funcionar como uma empresa, fazendo com que promova uma cultura focada em competição entre escolas, professores e alunos, desvalorizando a formação inicial, social e crítica do indivíduo.

Em seus estudos, Ferreira (2023) afirma que reformular a educação com o intuito de maior produtividade e alto desempenho favorece a classe dominante e acrescenta ainda que:

As reformas neoliberais estão sendo implementadas nas escolas através de políticas públicas com a intenção de formar mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho, sem se preocupar com as desigualdades sociais existentes, pois para o neoliberalismo sempre existirá a classe pobre e de miseráveis e para eles isso é algo visto como normal (Ferreira, 2023, p. 6).

A implicação do neoliberalismo na educação não se limita apenas às modificações estruturais e aos sistemas de avaliação. Outro fator relevante é o desprestígio dos profissionais de educação. Os cortes salariais são uma das demonstrações mais perceptíveis dessa desvalorização sob as políticas neoliberais. A diminuição de salários e direitos, em alguns casos, considerada positiva para a economia, não só atinge diretamente a estabilidade financeira dos professores, mas também delimita a atratividade da profissão, levando a uma desmotivação e desestimulação, o que, por sua vez, prejudica a qualidade do ensino (Borba, Pessoni, 2025).

Além da redução de salários, outro fator crítico da desvalorização docente é o baixo investimento na formação continuada, sendo essa essencial para que os professores se mantenham inteirados com as novas metodologias e avanços pedagógicos, e com o neoliberalismo dando prioridade a redução de custos, o financiamento para o aperfeiçoamento profissional é quase inexistente (Borba, Pessoni, 2025).

É importante destacar, conforme frisam Quadros, Coelho e Tomé (2025), que o trabalho docente e pedagógico é influenciado pela gestão de resultados, interferindo na participação ativa dos professores na gestão democrática da instituição. Esses profissionais acabam exercendo suas práticas pedagógicas voltadas unicamente para os conteúdos que compreendem os instrumentos avaliativos da educação. Ao atingirem a busca por melhores resultados reduzem a discussão didático-pedagógica da educação promovendo uma educação focada no que será exigido pelos instrumentos avaliativos e como atingiram esse objetivo.

Nesse cenário, a autonomia escolar frequentemente aparece de forma contraditória. Embora o discurso neoliberal defenda descentralização e participação, na prática observa-se forte centralização das decisões e transferência de responsabilidades para as escolas sem o devido suporte estrutural. A comunidade escolar é chamada a participar, mas dentro de limites previamente estabelecidos pelas políticas de avaliação e controle. Assim, a autonomia mencionada nos discursos oficiais muitas vezes perde seu sentido democrático e se transforma em mecanismo de responsabilização (Albuquerque, 2025).

Sousa (2023) problematiza justamente essa aparente defesa da gestão democrática, argumentando que ela pode funcionar como um sintoma liberal dentro da escola. Para o autor, muitas vezes a participação da comunidade escolar ocorre apenas de forma formal e superficial, sem efetivo poder de decisão. Conselhos escolares, reuniões e instâncias colegiadas podem servir mais como instrumentos de legitimação das decisões já tomadas do que como espaços reais de construção coletiva, revelando uma democracia limitada e profundamente condicionada pela lógica neoliberal. E em função da legislação, as instituições se sentem pressionadas a condicionarem a gestão da escola como democrática. Havendo assim um esvaziamento nas falas dos gestores visto que essa democracia muitas vezes na prática não ocorre por conflitos e desigualdades sociais entre classes.

Paro (1991) destaca que sem a participação dos usuários da escola nos processos decisivos, o Estado costuma preservar práticas administrativas e pedagógicas separadas dos interesses das classes sociais menos privilegiadas. A gestão democrática desempenha o papel de mediadora entre o controle social do Estado e a garantia da educação pública de qualidade.

Dessa maneira, sabendo que é necessário haver gestão democrática nas escolas públicas torna-se indispensável ressaltar que a educação é direito de todos, segundo a Constituição Federal, é a educação que permite a atuação cidadã e proporciona a inserção de todos nos contextos sociais (Neto, 2024).

Nesse sentido, o neoliberalismo ao reorganizar a gestão das escolas públicas influencia também diretamente nas condições socioeconômicas principalmente nos repasses financeiros em que o setor da educação especial carece.

3.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS, GESTÃO DAS ESCOLAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

O levantamento bibliográfico revelou que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública constitui um importante desafio educacional contemporâneo. Embora o acesso à educação tenha sido ampliado nas últimas décadas, ainda persistem obstáculos relacionados às condições materiais das escolas, à formação docente e à garantia de recursos adequados para o atendimento das necessidades específicas desses estudantes. Nesse contexto, a inclusão deve ser compreendida como um direito social que demanda investimentos públicos e políticas educacionais comprometidas com a equidade (Costa, 2025).

As condições socioeconômicas das famílias influenciam diretamente o processo de escolarização dos estudantes com TEA. Crianças provenientes de contextos de

vulnerabilidade social costumam enfrentar maiores dificuldades de acesso a diagnósticos precoces, tratamentos especializados e recursos pedagógicos complementares. Dessa forma, as desigualdades sociais acabam sendo reproduzidas no ambiente escolar, comprometendo o desenvolvimento pleno dos educandos e ampliando os desafios para a efetivação da educação inclusiva (Costa, 2025).

Para Costa (2025) os estudos sobre qualidade da educação demonstram que fatores extraescolares possuem significativa influência no desempenho dos estudantes. Entre esses fatores destacam-se a renda familiar, as condições de moradia, o acesso à saúde e o capital cultural das famílias. Para estudantes com TEA, tais aspectos tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que o acompanhamento especializado frequentemente exige recursos financeiros que nem todas as famílias possuem.

Segundo Paro (1992) dentro desses fatores se dá também a baixa participação da família dos estudantes na escola na qual relaciona-se com às condições socioeconômicas das camadas populares, dando destaque a falta de tempo e as jornadas exaustivas de trabalho advindas do sistema econômico que se encontra no contexto social atual, que dificultam também a presença em reuniões escolares pois são realizadas nas instituições em sua maioria em horários ‘comerciais’, ou por obrigações particulares.

A pesquisa revelou, entretanto, que as dificuldades da participação dos responsáveis na educação dos filhos, bem como do atendimento das demandas por inclusão, são agravadas pela influência das políticas neoliberais. Isso porque a educação escolar pública passou a ser cada vez mais orientada por critérios de eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. Essa lógica empresarial tende a reduzir a complexidade dos processos educativos a indicadores quantitativos, desconsiderando as especificidades dos estudantes e as desigualdades presentes na sociedade.

O neoliberalismo promove uma redefinição do papel do Estado, defendendo a redução dos investimentos públicos e a ampliação da participação do setor privado na oferta de serviços sociais. Na educação, esse processo tem contribuído para a precarização das condições de funcionamento das escolas públicas e para a transferência gradual de responsabilidades para famílias e comunidades. Tais transformações impactam diretamente a inclusão dos estudantes com TEA, que dependem de políticas públicas consistentes para terem seus direitos assegurados (Costa, 2025).

É o que nos mostram Santos, Dutra Júnior e Silva (2024) ao denunciar que descentralização administrativa, frequentemente defendida pelas reformas neoliberais, atribui às escolas maiores responsabilidades na gestão dos recursos educacionais. Entretanto, essa

autonomia nem sempre é acompanhada do financiamento necessário para atender às demandas reais das instituições. Assim, muitas escolas encontram dificuldades para contratar profissionais de apoio, adquirir materiais adaptados e promover formações específicas voltadas à inclusão dos estudantes autistas.

Em seus estudos, França *et al* (2022) reforçam essa análise apontando que não há uma ampliação do financiamento da educação especial nas escolas públicas no que tange a distribuição de recursos, uma vez que os valores repassados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) faziam parte da categoria de ensino fundamental e educação infantil.

A presença de estudantes com TEA exige a construção de práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis. Isso implica reconhecer as singularidades de cada sujeito e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação nas atividades escolares. Contudo, quando a escola é submetida à lógica da competitividade e da padronização dos resultados, torna-se mais difícil implementar propostas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem (Costa, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos profissionais da educação. A inclusão efetiva demanda conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem e as características do TEA. Entretanto, as reformas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo têm estimulado modelos formativos mais pragmáticos e instrumentalizados, muitas vezes insuficientes para preparar os professores para os desafios da educação inclusiva (Santos, Dutra Júnior e Silva, 2024).

A defesa da escola pública inclusiva está diretamente relacionada à luta pela democratização da educação. Mais do que garantir o acesso físico dos estudantes com TEA à escola, é necessário assegurar sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Isso requer investimentos públicos, gestão democrática e políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades sociais e educacionais historicamente produzidas pela sociedade capitalista (Costa, 2025).

Ao assegurar o acesso efetivo dos alunos com TEA se faz necessário, na maioria dos casos, que o aluno tenha um profissional de apoio, tendo como função auxiliar o estudante com necessidades educativas especiais, orientando essa criança na alimentação, mobilidade, higienização e nas atividades em que apresentar determinadas dificuldades (Santos, Pereira e Maciel, 2021).

O perfil do profissional de apoio de acordo com o Decreto nº 12.686 de 2025 em seu artigo 15, tem como exigência:

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá: (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

I - formação inicial de, no mínimo, nível médio; e (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

II - formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

Segundo Santos, Pereira e Maciel (2021), para desempenhar esse papel podem ser pessoas voluntariadas, estagiários ou universitários que possuam no mínimo formação em nível médio acarretando a desvalorização que se faz necessária a qualificação que o público da educação especial carece, fazendo com que haja o sucateamento de profissionais com a formação mínima exigida resultando assim em um barateamento para os cofres públicos.

A consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão depende consideravelmente de aportes financeiros expressivos e de uma gestão orçamentária estratégica. Contudo, a realidade de muitas instituições de ensino revela entraves na execução de práticas inclusivas, decorrentes tanto da escassez de verbas quanto da redução dos insumos disponíveis. Garantir a transparência na distribuição e a correta aplicação desses fundos é indispensável para que as demandas estruturais e pedagógicas de escolas e estudantes sejam supridas de forma efetiva, promovendo uma inclusão sustentável e duradoura (Cruz, 2016).

3.3. O TRABALHO EDUCATIVO E A GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O trabalho educativo emergiu do levantamento bibliográfico como importante referência na articulação da gestão escolar na inclusão de estudantes com transtorno de espectro autista. Compreende-se o trabalho educativo como um conjunto de ações desenvolvidas pela escola com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esse processo não se restringe apenas à sala de aula, mas envolve planejamento pedagógico, organização institucional, acompanhamento do rendimento escolar e a construção de relações que favoreçam o ensino. No levantamento realizado, Felliipe et al. (2025) consideram que o trabalho educativo deve ser entendido como uma prática humanizadora e política, comprometida com a formação integral do sujeito e não apenas com a preparação utilitarista voltada ao mercado.

A gestão escolar está diretamente relacionada à efetivação desse trabalho educativo, pois é responsável por organizar as condições necessárias para que o processo de ensino e

aprendizagem aconteça de forma significativa. A direção, a coordenação pedagógica e toda a equipe gestora atuam no planejamento, acompanhamento e desenvolvimento das práticas escolares. Conforme destaca Oliveira (2021) a gestão exerce papel fundamental na construção de uma educação efetivamente inclusiva, especialmente quando assume uma postura democrática e participativa diante das necessidades dos estudantes com TEA.

O trabalho educativo desenvolvido de forma coletiva é fundamental para a construção de uma gestão escolar democrática e comprometida com a formação humana dos estudantes. Quando professores, equipe pedagógica, gestores e famílias participam conjuntamente das decisões escolares, fortalece-se a organização do trabalho educativo e amplia-se a possibilidade de uma educação mais crítica e inclusiva. Nesse sentido, a gestão democrática contribui para que a escola ultrapasse práticas individualizadas e fragmentadas impostas pela lógica neoliberal (Paro, 1992).

A inclusão de estudantes com TEA também exige a construção coletiva do trabalho educativo, uma vez que o processo de inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor da sala regular ou do profissional de apoio. A participação conjunta de toda a comunidade escolar possibilita a criação de estratégias pedagógicas mais acessíveis, respeitando as necessidades e potencialidades de cada estudante. Para Libâneo (2015), a organização coletiva do trabalho educativo favorece práticas pedagógicas mais humanizadas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

A escola, enquanto espaço formativo, precisa superar práticas excludentes e assumir o compromisso com a inclusão de todos os alunos. A educação inclusiva exige mudanças estruturais e pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

No levantamento realizado, Silva (2023) apontou que a inclusão escolar ainda enfrenta dificuldades concretas em sua inserção no trabalho educativo, principalmente pela ausência de suporte pedagógico e pela fragilidade no preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Nesse contexto, Oliveira (2021) afirma que, para o desenvolvimento do trabalho educativo, é necessário que a gestão escolar atue como mediadora da inclusão, articulando estratégias que favoreçam a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Cabe à equipe gestora organizar recursos, apoiar o trabalho docente e promover o diálogo entre escola, família e profissionais especializados. E ressalta ainda que a atuação da gestão fortalece o processo inclusivo ao criar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento do estudante autista dentro dos espaços pedagógicos formais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento que pode afetar a comunicação, a interação social e o comportamento, apresentando diferentes manifestações em cada indivíduo. Por isso, a escola precisa reconhecer que não existe um único perfil de estudante autista, sendo necessário compreender suas singularidades (Silva, 2023).

Segundo Oliveira (2021), a inclusão efetiva acontece quando a escola compreende que o estudante autista não deve apenas estar matriculado, mas precisa participar de forma significativa do processo de ensino e aprendizagem. A presença do estudante com TEA na escola regular exige que o trabalho educativo seja reorganizado para atender suas necessidades sem promover exclusão. Isso envolve adaptações curriculares, flexibilização metodológica e práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa do aluno no cotidiano escolar.

A gestão democrática torna-se essencial nesse processo, pois permite que as decisões escolares sejam construídas coletivamente, considerando as demandas reais da comunidade escolar. Quando a inclusão é tratada como responsabilidade de toda a instituição, o processo se fortalece e deixa de ser uma tarefa isolada do professor. Oliveira (2021) indica que a participação da família, da equipe pedagógica e dos docentes contribui diretamente para o fortalecimento das práticas inclusivas e para o desenvolvimento do estudante com TEA.

Entre os principais desafios da inclusão de acordo com Silva (2023) está a necessidade de formação adequada dos professores para atuar com alunos autistas. Muitos docentes relatam insegurança diante das necessidades específicas desses estudantes, o que dificulta a prática pedagógica e compromete o processo de aprendizagem. Demonstra que a necessidade de formação específica e continuada representa uma das maiores fragilidades no processo de inclusão escolar, especialmente na rede pública de ensino.

Segundo Lobato (2021), outro desafio envolvido é que os professores alegam que em suas salas de aula necessitam de suporte como: materiais didáticos e pedagógicos, apropriados e adaptados e salas de aula com profissionais especializados para auxiliar no desenvolvimento das atividades da sala regular, especialmente no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

O professor em muitos casos necessita de adaptar o material ou elaborar suas atividades, demandando tempo, inovação e saberes que se associem às singularidades do TEA. Além do mais, a ausência de recursos tecnológicos e determinados equipamentos dificultam o cumprimento de estratégias para o ensino mais eficiente, como aplicativos e programas de comunicação alternativa. As escolas fundamentadas pela base legislativa têm a

obrigatoriedade de incluir todos os alunos, porém não tem recebido os auxílios adequados para que essa inclusão se efetive (Silva, 2023).

Em seus estudos Cancian *et al* (2022) trazem outros fatores que determinam a precarização do trabalho docente, sendo o aspecto central o adoecimento docente e a intensificação do trabalho, que estão ligados diretamente a diminuição dos salários e desvalorização profissional dos docentes, tudo isso impulsionado pelo avanço do capitalismo, que transforma a força de trabalho em mercadoria e estimula a competição entre os pares.

Para Plessim (2024), o salário dos professores retrata a condição básica para sua sobrevivência, e muitas vezes com a escassez de materiais para a realização das atividades em sala de aula, o docente teria que extrair da sua própria subsistência para que assim se crie condições favoráveis de ensino para os seus alunos. Resultando assim na desvalorização da profissão visto que, os cofres públicos não asseguram condições favoráveis para as práticas pedagógicas.

Há desvalorização também associada a administração de sua carreira, pois necessita de especializações e aprimoramentos em suas metodologias, porém depende de remunerações mais justas e que permitam seu enquadramento profissional. E em busca de salários mais dignos, os docentes se sentem pressionados a aumentarem gradativamente suas horas/aula. (Plessim, 2024).

Salas superlotadas e a ausência de um profissional especializado para o acompanhamento durante a realização das atividades em sala de aula, também são um dos fatores que interfere ao sucateamento da profissão docente, pois além das demandas que os alunos do TEA necessitam que sejam atendidas, há também outras deficiências que precisam de auxílio, contribuindo para entraves referentes a inclusão, pois causa sofrimento e preocupação nos professores (Nogueira e Lima, 2026).

Conforme Silva (2023) a formação continuada de professores assume, portanto, papel central na construção de uma escola inclusiva. A gestão escolar precisa promover momentos de estudo, capacitação e reflexão sobre o TEA, possibilitando que os docentes desenvolvam práticas mais seguras e eficientes. Investir na formação docente significa ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos autistas e fortalecer a qualidade da educação inclusiva oferecida pela escola.

Para a efetivação de uma educação de qualidade para todos, que inclua os estudantes com necessidades especiais, as instituições devem capacitar, qualificar, organizar e se adaptar de forma adequada, envolvendo o reconhecimento do trabalho educativo realizado e

prestando o suporte necessário para que estes realizem suas funções com êxito e sucesso (Farias, 2024).

Dessa forma, a inclusão de estudantes com TEA depende diretamente de uma gestão escolar comprometida com o trabalho educativo e com a valorização da formação docente. Fellipe *et al* (2025) defendem que a escola precisa ser compreendida como espaço de emancipação humana, no qual o trabalho educativo ultrapassa a lógica burocrática e se compromete com a formação integral dos sujeitos. Assim, garantir a inclusão significa construir práticas reais de acolhimento, participação e aprendizagem para todos.

CONCLUSÃO

Pela pesquisa realizada, pode-se concluir que a gestão escolar exerce papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a inclusão não depende apenas da presença do aluno na escola regular, mas da construção de práticas pedagógicas, administrativas e sociais que garantam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Nesse contexto, a gestão democrática se apresenta como elemento essencial para promover o diálogo, a participação coletiva e a organização de estratégias que favoreçam a inclusão no ambiente escolar.

Além disso, observou-se que a escola pública ainda enfrenta diversos desafios relacionados à precarização da educação, à influência das políticas neoliberais, à falta de investimentos e à insuficiência de formação continuada para os profissionais da educação. Tais fatores dificultam a implementação de práticas inclusivas e interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes com TEA. Dessa forma, torna-se indispensável que haja maior valorização do trabalho docente, melhores condições estruturais e fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

O estudo também evidenciou que a inclusão escolar precisa ser compreendida como responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, professores, famílias e toda a comunidade escolar. A construção de um trabalho educativo democrático e participativo possibilita o desenvolvimento de práticas mais humanizadas, acolhedoras e comprometidas com o respeito às diferenças. Assim, a escola passa a exercer não apenas uma função pedagógica, mas também social e formativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, esta pesquisa permitiu ampliar as reflexões sobre a importância da gestão escolar no fortalecimento da educação inclusiva, destacando que garantir o direito à educação de qualidade para estudantes com TEA exige comprometimento coletivo, investimento público e transformação das práticas educacionais. Espera-se que este estudo contribua para futuras discussões acadêmicas e para o desenvolvimento de ações que promovam uma inclusão efetiva nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULLAH, A. et al. Inclusive leadership practices in schools: strategies for supporting students with special educational needs. **EduLearn Journal**, v. 20, n. 1, 2026. Disponível em: <https://edulearn.intelektual.org/index.php/EduLearn/article/view/23614>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ALBUQUERQUE, Iponeide Pereira da Silva. GESTÃO ESCOLAR NA ERA DO NEOLIBERALISMO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 814–830, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i3.18348. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18348>. Acesso em: 10 maio. 2026.

ALVES, Karen Laranja. **O direito à educação e o transtorno do espectro autista: a intervenção profissional do/a assistente social em uma perspectiva inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social. Porto Alegre, 2025.

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2985. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/2985>. Acesso em: 27 fev. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, Tiago do Amor Divino, *et al*, ESCOLAS ACESSÍVEIS: DESAFIOS E AVANÇOS NA INFRAESTRUTURA E METODOLOGIAS INCLUSIVAS. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 12794–12808, 2025. DOI:10.56238/arev7n3-154. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3889>. Acesso em: 27 mar. 2026.

ARRUDA, C. P.; SANTOS, D. P. dos. Contextualização histórica da administração escolar no Brasil: um estudo necessário na contemporaneidade sobre a fase organizacional. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação**, v. 4, n. 4, p. 1–36, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.19476946. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/648>. Acesso em: 17 abr. 2026.

BORBA, B. C; PESSONI, L. L. M. Os impactos do neoliberalismo na educação básica: privatização, desigualdade e mudanças na gestão escolar. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 46–66, 2025. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/361>. Acesso em: 9 maio. 2026

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

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.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2026.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 23, n. 1, p. 1–6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de mar. 2026.

CANCIAN, Queli Ghilardi; *et al.* **Precarização e intensificação do trabalho docente.** Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 9, n. 2, p. 148-164, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7204>. Acesso em: 19 maio 2026

CANJA, Antônia Edivânia Lima da Silva. A relevância da gestão escolar democrática para a inclusão de alunos com deficiência. **Verbum**, v. 13, n. 2, p. 221–233, 2024. DOI: 10.23925/2316-3267.2024v13i2p221-233. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/65100>. Acesso em: 28 fev. 2026.

CARDOSO, Marilda de Oliveira; MENDES, Sandra Karina Barbosa. Gestão democrática na educação infantil: uma revisão da literatura sobre o transtorno do espectro autista. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.17, n. 1, p. 1-25, 2025 ISSN 2178-6925 DOI: 10.61164/mnzyt366

CARDOZO, Maria José Pires Barros; RAMOS, Melcka Yulle Conceição; PEREIRA, Ivaldina Santos. *Gestão democrática: a construção de uma escola inclusiva.* **Revista Interritórios**, v. 10, n. 19, e259327, 2024. DOI: 10.51359/2525-7668.2024.259327. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259327>. Acesso em: 28 fev. 2026.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Neoliberalismo e as articulações do capital na apropriação do fundo público da educação em Mato Grosso.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 45, e293871, 2025. DOI: 10.1590/CC293871. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/395754623_NEOLIBERALISMO_E_AS_ARTICULACOES_DO_CAPITAL_NA_APROPRIACAO_DO_FUNDO_PUBLICO_DA_EDUCACAO_EM_MATO_GROSSO. Acesso em: 30 maio 2026

CRUZ, Jamille Mendonça; MOREIRA, Ana Maria Nogueira. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: análise crítica dos marcos legais e dos desafios de implementação.** **Humanidades E Tecnologia (FINOM)**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2025.

Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6751.

Acesso em: 30 maio 2026

DANTAS, Claudenice da Silva. **Gestão democrática da educação pública em contexto neoliberal: limites e possibilidades no cotidiano escolar.** 118 f. 2026. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

EDUARDO, Neiva Terezinha da Rosa; GODOY, Dalva Maria Alves. **A Declaração de Salamanca, sua influência nas políticas de inclusão escolar no Brasil após trinta anos (1994-2024).** **Revista Ensino e Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 1, p. 707-721, 2025. DOI: 10.33871/23594381.2025.23.2.10070. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/10070>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FARIAS, Aline Monique Oliveira da Silva. **Formação de professores do ensino médio na perspectiva inclusiva e econformadora em uma escola pública.** Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

FARIAS, Flávia Bento. **Gestão e inclusão: entre políticas públicas e a escola.** Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação à Distância Curso de Especialização Latu Sensu em Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional. Agudo, 2015.

FELLIPE, José Neto de Oliveira, *et al.* Entre a mercantilização e a emancipação – o papel do professor frente à escola utilitarista na perspectiva marxista de Paulo Freire e Dermeval Saviani. **ERR01**, v. 10, n. 6, p. e10251, 2025. DOI:10.56238/ERR01v10n6-055. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/err01/article/view/10251>. Acesso em: 19 maio. 2026.

FERMIN, Maria da Conceição Corrêa. **O benefício de uma boa estrutura física escolar no desempenho do aluno.** **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.603. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/603>. Acesso em: 9 abr. 2026.

FERREIRA, Eliane Polo de Oliveira Souza. **AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR.** **Revista Científica da UniMais**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 9–28, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/78>. Acesso em: 10 maio. 2026.

FRANÇA, Marileide Gonçalves et al. **Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial.** **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 19, 2022. Disponível em: Repositório USP. Acesso em: 21 maio 2026.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/dfe5b0c8-0453-4876-af33-1456c3ef29c4>. Acesso em: 9 mar. 2026.

GASPARELO, A. C.; CRUZ, J. A.; CUNHA, A. Educação inclusiva: a importância da inclusão dos alunos com tea no ambiente escolar. **Revista Científica do UBM**, v. 21, n. 41, p. 160-178, 21 mar. 2019.

GAVIOLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. O papel da família e da comunidade escolar na efetivação da inclusão do aluno com TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 9, p. 3971–3983, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.21304. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21304>. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOGUEIRA, Patrícia Guedes; LIMA, Renato Abreu. A inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista na percepção de professores: uma revisão bibliográfica: DOI: <https://doi.org/10.29327/2773701.12.1-7>. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 12, n. Sup. 1, p. 56–64, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/9204>. Acesso em: 19 maio. 2026.

LEMES, M. A. et al.. Comportamento alimentar de crianças com transtorno do espectro autista. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 72, n. 3, p. 136–142, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/t4CjvXxkH4VvL9qGSZG8MDr/?format=html&lang=pt>. Acesso em 16 abr. 2026.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. *Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2021.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola** – Série Cadernos de Gestão – Vol. III – 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional** – Série Cadernos de Gestão – Vol. II – 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

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

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

MAPELLI, L. D. et al.. Child with autistic spectrum disorder: care from the family. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 4, p. e20180116, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/DyWrZtPCGK4vFmmcDjspFQK/?lang=pt>. Acesso em 16 abr. 2026.

MECCA, T. P. et al.. Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 33, n. 2, p. 116–120, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/DyWrZtPCGK4vFmmcDjspFQK/?lang=pt>. Acesso em 16 abr. 2026.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de, *et al.* Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e6017, 16 dez. 2024.

MONTEIRO, J. L. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação**, v. 2, n. 2, p. 473–490, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11053139. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/201>. Acesso em: 17 mar. 2026.

NETO, Júlio Fernandes de Paiva. Gestão democrática escolar: possibilidades e desafios em um sistema neoliberal vigente no Brasil. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI:10.51473/rcmos.v1i1.2024.504. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/504>. Acesso em: 7 maio. 2026.

OLIVEIRA, Priscila Ramos. Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula regular. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia. João Pessoa, 2025.

OLIVEIRA, Roger Correa de. *A inclusão do autista no espaço pedagógico do Instituto Federal do Acre do Campus Rio Branco*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/12>. Acesso em: 19 maio 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Participação popular na gestão da escola pública**. 1991. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Acesso em: 10 maio 2026

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PERUCI, Carlos Henrique; GUARALDO, Luciana de Araújo Nascimento. **Parceria público-privadas e a educação como mercadoria: uma análise crítica do modelo de gestão escolar**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2025. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2025. Disponível em: PDF do trabalho. Acesso em: 10 maio 2026.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. A precarização do trabalho docente: trajetórias de lutas e resistências do magistério carioca. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 24, n. 49, p. 1–29, 2024. DOI: 10.31496/rpd.v24i49.1557. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1557>. Acesso em: 19 maio. 2026.

QUADROS, Raquel dos Santos; COELHO, Gizeli Fermino; TOMÉ Dyeinne Cristina. AS influências negativas da gestão de resultados na gestão democrática da escola pública. **ARACÊ**, v. 7, n. 11, p. e10488, 2025. DOI:10.56238/arev7n11-359. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10488>. Acesso em: 9 maio. 2026.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 10, n. 12, p. 2.725-2.741, 2024.

RIBEIRO, Elberto Teles et al. O uso das tecnologias assistivas como uma ferramenta inclusiva na educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 8, p. 431–442, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i8.10844. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10844>. Acesso em: 27 mar. 2026.

RODRIGUES, Ana Claudia; *et al.* O Projeto Político Pedagógico e sua Importância na Prática Pedagógica no Ambiente Escolar / The Pedagogical Political Project and its Importance in the Pedagogical Practice in the School Environment. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 57, p. 665–674, 2021.

ROSÁRIO, Daniely do; *et al.* Promovendo a equidade na gestão escolar: estratégias e práticas inclusivas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. e4863, 2024.

SANTANA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 2, n. 1, 2015. DOI:10.30681/relva.v2i1.789. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/789>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, *et al.* O avesso da educação: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e6860, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n9-172. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6860>. Acesso em: 10 maio. 2026.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI:10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SANTOS, Khetlen Bitencourt; PEREIRA, Lílían de Lima; MACIEL, Aline Santana Pureza. Educação inclusiva: os desafios da atuação do profissional de apoio escolar. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEX0ES-SOBRE->

INCLUSAO/Educacao_inclusiva_os_desafios_da_atuacao_do_profissional_de_apoio_escolar_SANTOS-K-B_PEREIRA-L-L_MACIEL-A-S-P.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

SANTOS, Sebastiana Gama dos. Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 114–132, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5111. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5111>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SANTOS, Wilson da Silva; DUTRA JÚNIOR, Wagnervalter; SILVA, Genilson Ferreira da. Educação e Neoliberalismo no Brasil nos anos de 1990: o desmonte da educação pública. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 1–24, 2024. DOI: 10.22481/reed.v5i12.13716. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/15891>. Acesso em: 30 maio. 2026.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática. **Revista Administração Educacional–DAEPE–CE–UFPE**. Recife–PE, v. 9, n. 1, p. 23-41, 2018.

SILVA NETO, R. C.; et al. A importância da gestão democrática e participativa para a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 6745–6757, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-406. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4662>. Acesso em: 4 mar. 2026.

SILVA, Cláudia Célia da. O professor e o autismo: desafios da inclusão no ensino básico da rede pública. 2023. 70 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

SILVA, L. M. V.; CATÃO, V.; FRANCO-PATROCÍNIO, S. de O. Três décadas da Declaração de Salamanca: estado do conhecimento relacionado às publicações sobre este marco para a educação inclusiva: **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 7, p. e15537, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e15537. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15537>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **Gestão escolar democrática como sintoma liberal da escola**: uma perspectiva crítica a partir de Vitor Paro. 2023. 51 f. TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Centro Serrano, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Belo Horizonte. **Educação em Revista**. v. 25, n. 03, p. 123-140. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. Belo Horizonte. **Educação em Revista**. v. 41, e51123. 2025.

SOUZA, E. C. de. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 20, p. 98–110, 2022. DOI: 10.56069/2676-0428.2022.219. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/219>. Acesso em: 10 abr. 2026.

TEODORO, Grazielle Cristina, *et al.* The student inclusion with Autism Spectrum Disorder in Primary Education. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127–143, 2016. DOI:10.17648/rsd-v1i2.10. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/10>. Acesso em: 13 mar. 2026.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 28 fev. 2026.

TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A.. Processo Educacional no Brasil: Breve Contextualização da Educação Inclusiva. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29, 2021, Cuiabá. **Anais[...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, p. 2179-2189. ISSN 2447-8776.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 4, n. 67, p. 19-38, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaina Franciscato. Desafios na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 1, p. 125–144, 2015. DOI: 10.21573/vol31n12015.58921. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58921>. Acesso em: 27 fev. 2026.

YAEGASHI, João Gabriel, *et al.* A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, [S. l.], v. 8, p. e021001, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 26 mar. 2026.