

ATITUDES DA COMUNIDADE ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ATTITUDES OF THE SCHOOL COMMUNITY AND THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

ACTITUDES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Lenilde Gouvêa dos Santos¹
Erika Sales Cabral²
Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: O presente artigo analisa a influência das atitudes da comunidade escolar no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, destacando como as relações estabelecidas no ambiente educativo podem favorecer ou dificultar a efetivação de práticas inclusivas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, natureza básica e caráter descritivo e exploratório, sendo desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Para a fundamentação teórica, foram consultados livros, artigos científicos e documentos relacionados à educação inclusiva, às barreiras atitudinais e à participação da comunidade escolar. Os resultados evidenciam que a inclusão ultrapassa o acesso físico à escola, exigindo mudanças nas concepções, nos comportamentos e na cultura institucional. Verificou-se que professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais compartilham responsabilidades na construção de ambientes mais acolhedores, colaborativos e democráticos. Além disso, constatou-se que atitudes pautadas no respeito às diferenças, na cooperação e na valorização das potencialidades dos estudantes contribuem para reduzir barreiras atitudinais e ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação. Conclui-se que a consolidação da inclusão escolar depende do compromisso coletivo com a transformação das práticas cotidianas, fortalecendo uma cultura escolar voltada à equidade, ao reconhecimento da diversidade e à garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Comunidade escolar. Barreiras atitudinais. Cultura escolar. Educação Especial.

¹ Pedagogia (UFAM) Professora.

² (UFAM) Pedagogia. Supervisora

³ Orientadora, Christian Business School-CBS. Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: This article analyzes the influence of the school community's attitudes on the inclusion process of students in Special Education, highlighting how relationships established within the educational environment can either promote or hinder the implementation of inclusive practices. The study adopts a qualitative approach with a basic, descriptive, and exploratory nature and was developed through a bibliographic review. The theoretical framework was based on books, scientific articles, and official documents addressing inclusive education, attitudinal barriers, and the participation of the school community. The findings indicate that inclusion goes beyond physical access to school and requires changes in conceptions, behaviors, and institutional culture. The review also shows that teachers, school managers, students, families, and other education professionals share responsibility for creating more welcoming, collaborative, and democratic learning environments. Furthermore, attitudes grounded in respect for diversity, cooperation, and appreciation of students' potential contribute to reducing attitudinal barriers and expanding opportunities for learning and participation. It is concluded that the consolidation of school inclusion depends on a collective commitment to transforming daily practices and strengthening a school culture focused on equity, diversity, and the right to quality education for all.

Keywords: Inclusive education. School community. Attitudinal barriers. School culture. Special Education.

RESUMEN: Este artículo analiza la influencia de las actitudes de la comunidad escolar en el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, destacando cómo las relaciones establecidas en el entorno educativo pueden favorecer o dificultar la implementación de prácticas inclusivas. La investigación presenta un enfoque cualitativo, de carácter básico, descriptivo y exploratorio, desarrollado a través de una revisión bibliográfica. Para la fundamentación teórica, se consultaron libros, artículos científicos y documentos relacionados con la educación inclusiva, las barreras actitudinales y la participación de la comunidad escolar. Los resultados muestran que la inclusión va más allá del acceso físico a la escuela, requiriendo cambios en las concepciones, los comportamientos y la cultura institucional. Se constató que docentes, administradores, estudiantes, familias y otros profesionales comparten responsabilidades en la construcción de entornos más acogedores, colaborativos y democráticos. Asimismo, se observó que las actitudes basadas en el respeto a las diferencias, la cooperación y la valoración del potencial de los estudiantes contribuyen a reducir las barreras actitudinales y a ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación. Se concluye que la consolidación de la inclusión escolar depende de un compromiso colectivo para transformar las prácticas cotidianas, fortalecer una cultura escolar centrada en la equidad, el reconocimiento de la diversidad y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Educación inclusiva. Comunidad escolar. Barreras actitudinales. Cultura escolar. Educación especial.

I. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem ocupado espaço cada vez mais importante nas discussões educacionais, especialmente diante da necessidade de garantir o direito à educação para todos

os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. E, apesar dos avanços alcançados pela legislação brasileira e pelas políticas públicas voltadas à Educação Especial, ainda assim persistem desafios relacionados à forma como a comunidade escolar compreende e vivencia a inclusão no cotidiano das instituições de ensino.

Nesse cenário, verifica-se que a efetivação da inclusão não depende da oferta de recursos pedagógicos ou da adaptação dos espaços físicos. As atitudes assumidas por gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais que atuam na escola influenciam de forma direta a participação, o sentimento de pertencimento e as oportunidades de aprendizagem dos alunos público da Educação Especial. Booth e Ainscow (2011) destacam que a construção de culturas inclusivas constitui um dos principais caminhos para ampliar a participação de todos e reduzir as barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes.

Da mesma forma, compreender a inclusão como um processo coletivo implica reconhecer que relações pautadas pelo respeito, pela cooperação e pela valorização da diversidade deixa o ambiente escolar mais democrático e acolhedor. A educação inclusiva exige mudanças que ultrapassam adaptações metodológicas, alcançando a cultura institucional e as formas de interação estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa (Glat; Blanco, 2007),

3

Entretanto, práticas discriminatórias, preconceitos e baixas expectativas em relação às capacidades dos estudantes ainda representam obstáculos para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essas barreiras atitudinais comprometem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a construção de vínculos sociais e o exercício pleno da cidadania, evidenciando a necessidade de promover mudanças nas concepções e comportamentos presentes no cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as atitudes da comunidade escolar influenciam o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial no contexto das escolas regulares? Para responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a influência das atitudes da comunidade escolar na construção de práticas inclusivas voltadas aos estudantes da Educação Especial. Como objetivos específicos, busca-se discutir o papel dos professores e gestores na promoção da inclusão, compreender a importância da participação da família e dos demais atores da comunidade escolar e analisar a contribuição da cultura institucional para a consolidação de ambientes educacionais mais inclusivos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, reunindo livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, às barreiras atitudinais e às relações estabelecidas no ambiente escolar. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre o tema e reforcem a importância do compromisso coletivo na construção de uma escola que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e garanta oportunidades efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivos descritivos e exploratórios, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica, como se sabe, é elaborada a partir de materiais já publicados, possibilitando ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre determinado tema e analisar diferentes perspectivas teóricas produzidas pela comunidade científica. A escolha desse percurso metodológico justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições da literatura acerca das atitudes da comunidade escolar e sua influência no processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial.

4

Para a constituição do referencial teórico, foram consultados livros, artigos científicos, capítulos de livros e documentos legais relacionados à educação inclusiva, às barreiras atitudinais e às relações estabelecidas no ambiente escolar. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica permite reunir, organizar e interpretar conhecimentos produzidos anteriormente, constituindo importante instrumento para a análise crítica de problemas científicos.

A interpretação do material selecionado ocorreu por meio de leitura analítica e sistemática das produções consultadas, buscando identificar conceitos, evidências e discussões pertinentes aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foi possível realizar uma análise crítica sobre o papel dos professores, gestores, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar na construção de práticas inclusivas, contribuindo para compreender como as relações interpessoais podem favorecer a consolidação de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças e na participação de todos os estudantes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A comunidade escolar como agente da educação inclusiva

A inclusão, em particular, na escola tem sido compreendida como um processo que exige a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica educacional. Embora a legislação assegure o direito à educação para todos, sua efetivação depende das ações desenvolvidas no cotidiano das instituições de ensino. Segundo Mantoan (2003), a inclusão requer uma mudança nas concepções tradicionais de escola, promovendo práticas que valorizem a diversidade e garantam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a comunidade escolar representa um conjunto de pessoas que compartilham responsabilidades no desenvolvimento do processo educacional. Tal grupo é formado por gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais que atuam na escola, desempenhando funções diferentes, mas ao mesmo tempo complementares. Para Libâneo (2013), a escola deve ser organizada como um espaço democrático, capaz de promover a participação dos diferentes segmentos na construção de seus objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva de um único profissional ou setor da escola. Ao contrário, trata-se de um compromisso coletivo que envolve diferentes segmentos da comunidade educativa. Essa compreensão também é defendida por Benitez *et al.* (2022, p. 8), ao afirmarem que "operacionalizar o conceito da inclusão escolar como um processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais". Mittler (2003), acrescenta que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende da colaboração entre todos os participantes do processo de ensino, criando condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante destacar também que a presença de uma comunidade escolar comprometida com os princípios inclusivos contribui para consolidar práticas baseadas no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades humanas. Nessa direção, Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão deve ser construída por meio do fortalecimento das culturas, das políticas e das práticas desenvolvidas no interior das escolas. Assim, percebe-se que o envolvimento coletivo representa um elemento essencial para a promoção de ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores.

Pode-se afirmar, portanto, que a participação da comunidade escolar representa condição indispensável para o avanço da educação inclusiva nas instituições de ensino. Nesse sentido, Benitez *et al.* (2022, p. 22) destacam que "as práticas inclusivas demandam um debate multidirecional visando a construção de um espaço democrático e equânime". Mais do que cumprir determinações legais, torna-se necessário desenvolver uma postura coletiva comprometida com o direito de todos à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, as discussões sobre o papel de cada ator escolar tornam-se fundamentais para compreender como esse compromisso pode ser efetivado na prática, aspecto que será aprofundado nos tópicos seguintes.

3.1.1. O papel dos professores no acolhimento e na participação dos estudantes

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma mudança nas concepções presentes no cotidiano das instituições de ensino, pois a forma como os educadores compreendem a diversidade influencia diretamente as práticas pedagógicas. Mittler (2003) complementa que a inclusão não se concretiza apenas por meio de políticas educacionais, mas sobretudo pelas atitudes assumidas pelos profissionais que atuam na escola.

De fato, entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar, os professores ocupam posição central no processo de inclusão. Conforme destacam Prais e Vitaliano (2018, p. 50), "o professor é profissional que atua diretamente com os alunos". Esses profissionais são responsáveis pela mediação das experiências de aprendizagem e pela organização das práticas pedagógicas em sala de aula. Desempenham, portanto, papel ativo na interpretação e na reinterpretação das políticas educacionais (Mainardes, 2006).

Nessa perspectiva, Vieira e Omote (2021, p. 747) afirmam que "a relação professor-aluno representa o ponto central dos processos de ensino, de aprendizagem e de inclusão, merecendo maior atenção em intervenções e pesquisas científicas". Tal entendimento evidencia que a construção de vínculos positivos entre docentes e estudantes constitui um dos elementos essenciais para favorecer o acolhimento, a participação e o desenvolvimento das aprendizagens no contexto escolar.

A atuação docente na perspectiva inclusiva também envolve a construção de relações pautadas no acolhimento e no reconhecimento das singularidades de cada estudante. Mais do que transmitir conteúdos, o professor precisa criar condições para que todos participem das atividades propostas e se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Segundo Carvalho (2012), a

inclusão depende do compromisso dos educadores com a valorização das diferenças e com a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem.

Nesse contexto, o acolhimento representa uma prática cotidiana que fortalece vínculos, amplia a confiança dos alunos e favorece o desenvolvimento das aprendizagens. Silva e Carvalho (2017, p. 295) reforçam essa compreensão ao afirmarem que:

Durante este processo é necessário que os professores acolham os alunos com necessidades educacionais especiais, o que exige deste mudanças em seu comportamento, visando um acolhimento pautado em princípios éticos, igualitários e solidários.

Da mesma forma, o planejamento pedagógico precisa considerar a diversidade presente na sala de aula desde sua elaboração. A organização prévia das atividades possibilita antecipar necessidades, selecionar recursos adequados e diversificar estratégias de ensino, evitando que adaptações ocorram apenas de maneira improvisada. Prais e Vitaliano (2018) defendem que o planejamento orientado por princípios inclusivos amplia o acesso dos estudantes ao currículo e favorece sua permanência nas atividades escolares.

Por fim, o papel dos professores na educação inclusiva ultrapassa a dimensão técnica do ensino e alcança aspectos éticos, sociais e humanos relacionados à formação integral dos estudantes. Ao promover práticas acolhedoras, incentivar a participação e reconhecer as capacidades individuais de cada aluno, o docente contribui para consolidar uma cultura escolar comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à educação para todos. Nessa direção, Mittler (2003) defende que a atuação dos profissionais da educação é decisiva para transformar os princípios da inclusão em ações concretas no cotidiano escolar.

3.1.2. A atuação da gestão escolar na promoção de ambientes inclusivos

Além do papel dos professores, a atuação da gestão escolar exerce influência significativa na promoção de práticas inclusivas. Os gestores são responsáveis por orientar a organização do trabalho pedagógico e por estimular a construção de uma cultura institucional baseada na valorização da diversidade. A gestão escolar possui função estratégica na construção de ambientes educativos democráticos e participativos (Libâneo, 2013). Nesse sentido, a liderança educacional deve incentivar a cooperação entre os profissionais da escola e promover ações que favoreçam a participação de todos os estudantes (Lück, 2010).

A gestão escolar também exerce papel importante na criação de condições que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Ao coordenar o planejamento

institucional, acompanhar o trabalho docente e estimular ações colaborativas, os gestores contribuem para que os princípios inclusivos sejam incorporados ao cotidiano da escola. Nessa perspectiva:

A gestão escolar, em uma perspectiva democrática e inclusiva, reconhece que a aprendizagem é um processo mediado na diferença/diversidade humana e o(a) professor(a) é um(a) mediador(a), por criar condições pedagógicas que favorecem a relação entre o(a) estudante e o conhecimento (Medeiros *et al.*, 2024, p. 121).

Compete à equipe gestora, portanto, incentivar a construção de uma cultura organizacional baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. Quando a gestão estabelece objetivos alinhados aos princípios da educação inclusiva, amplia as possibilidades de integração entre os profissionais e fortalece o compromisso institucional com a garantia do direito à educação. Libâneo (2013) destaca que a gestão democrática pressupõe participação, diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Além disso, a gestão pode favorecer a implementação de ações formativas voltadas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na escola. O incentivo à formação continuada possibilita ampliar conhecimentos sobre educação inclusiva e fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes. Para Libâneo (2013), investir no desenvolvimento profissional da equipe constitui uma das responsabilidades da gestão comprometida com a qualidade da educação.

É importante considerar ainda que a postura assumida pelos gestores influencia diretamente o clima organizacional da escola. Tavares e Quadros (2024, p. 13654) afirmam que: “a gestão escolar, ao atuar como condutora das ações diárias, tem a responsabilidade de identificar e prevenir situações de desrespeito e conflito, tanto entre alunos quanto entre profissionais”. Lideranças que valorizam o diálogo, o respeito e a cooperação tendem a estimular relações interpessoais mais positivas entre os profissionais e a favorecer ambientes acolhedores para os estudantes.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que a atuação da gestão escolar deve ser compreendida como elemento articulador da inclusão escolar. Conforme afirmam Tavares e Quadros (2024, p. 13665): “a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático depende de uma gestão escolar que valorize a ética, a transparência e o respeito mútuo”. Ao viabilizar o planejamento, acompanhamento pedagógico, formação continuada e trabalho colaborativo, a gestão contribui

para consolidar a diversidade e fortalecer ambientes educacionais mais democráticos, participativos e inclusivos.

3.2. A participação da família e dos demais atores escolares no processo de inclusão

A construção de uma educação inclusiva depende muito da atuação conjunta dos diferentes sujeitos que participam do cotidiano da escola. Conforme destacam Alcantara e Resende (2025, p. 2), “desde as décadas finais do século XX, estudos de sociologia da educação identificam a difusão de discursos e políticas educacionais que incentivam a aproximação e a parceria entre famílias e escolas”. Embora professores e gestores assumam funções importantes nesse processo, a efetivação da inclusão também exige o envolvimento das famílias, dos estudantes, da equipe escolar e dos demais profissionais que atuam na instituição de ensino. Por essa perspectiva, Renovato *et al.* (2025 *apud* Ferreira *et al.*, 2025) destacam que o engajamento coletivo representa um elemento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas na escola.

Neste cenário, é importante compreender que a inclusão escolar não pode ser atribuída exclusivamente a um único profissional ou setor da instituição, pois trata-se de um compromisso compartilhado, entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Booth e Ainscow (2011) defendem que o desenvolvimento de culturas inclusivas depende da participação ativa de todos os envolvidos, fortalecendo relações baseadas na colaboração e no respeito às diferenças.

Além disso, a construção de ambientes inclusivos exige a criação de espaços permanentes de diálogo entre os diferentes segmentos da escola. Reuniões pedagógicas, momentos de planejamento coletivo assim como projetos institucionais possibilitam a troca de experiências. Medeiros *et al.* (2024) afirmam que uma gestão democrática reconhece a aprendizagem como um processo mediado pela diversidade humana e incentiva práticas capazes de responder às necessidades dos estudantes.

Outro ponto que merece atenção refere-se ao fato de que a inclusão escolar ultrapassa a simples existência de políticas públicas ou determinações legais, pois sua efetivação depende das ações concretas realizadas no cotidiano e do compromisso assumido por todos aqueles que participam da vida escolar. Nesse sentido, Silva e Guimarães (2018, p. 11) afirmam que “a participação familiar, em suas diferentes formas é fundamental para a constituição do processo de escolarização e conseqüentemente de formação humana”. Nessa mesma linha de

pensamento, Renovato et al. (2025 apud Ferreira et al., 2025) verificam que o trabalho colaborativo fortalece a corresponsabilidade institucional e contribui para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos.

Diante dessas considerações, percebe-se que a participação da família e dos demais atores escolares constitui um dos pilares para a consolidação da educação inclusiva. Nessa direção, Silva e Guimarães (2018, p. 5) afirmam que “no que se refere à perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial garante, dentre outras ações, a participação da família e da comunidade para assegurar a inclusão escolar”, reforçando que o envolvimento desses sujeitos representa um elemento indispensável para a efetivação das práticas inclusivas.

A partir dessa compreensão, torna-se possível aprofundar, nos tópicos seguintes, a análise da parceria entre família e escola, bem como da contribuição dos estudantes e da equipe escolar para a construção de uma convivência verdadeiramente inclusiva.

3.2.1. A parceria entre família e escola

A parceria entre família e escola ajuda no processo de inclusão, pois faz com que ambas atuem juntas no acompanhamento e no desenvolvimento dos alunos, visto que essa aproximação favorece o diálogo, amplia a troca de informações e cria condições para que as necessidades educacionais sejam identificadas com rapidez. Conforme destacam Rosa, Magalhães e Silveira (2024, p. 7), “a construção de uma parceria entre a família e a escola é um elemento importante para o sucesso escolar”. Nessa perspectiva, as políticas educacionais têm incentivado o fortalecimento dessa relação como estratégia de ampliação da participação social e democrática (Alcantara; Resende, 2025).

A comunicação entre escola e família melhora o acompanhamento pedagógico, pois permite compartilhar informações que auxiliam na tomada de decisões voltadas às necessidades dos estudantes, pois quando esse diálogo ocorre de forma permanente, é possível compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos alunos e definir estratégias mais adequadas para sua aprendizagem. Em outras palavras, a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo fortalece práticas inclusivas e favorece maior participação no ambiente escolar (Medeiros *et al.*, 2024).

Entretanto, estabelecer uma relação colaborativa entre família e escola ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino. Embora Alcantara e Resende (2025) defendam que as políticas públicas têm estimulado essa aproximação, Silva e Guimarães (2018) observam

que a participação familiar nem sempre ocorre de forma satisfatória, seja por dificuldades de comunicação, falta de tempo ou ignorância sobre a importância desse acompanhamento.

Também é importante considerar que família e escola desempenham funções diferentes, mas que se completam, na formação das crianças e adolescentes, uma vez que a família participa da construção de valores e experiências sociais, enquanto a escola organiza o processo formal e sistemático de ensino e aprendizagem (Alcantara; Resende, 2025). Contudo, como alerta Souza (2025, p. 15), “ainda são comuns as concepções que tomam a família por uma entidade homogênea e que, portanto, espera-se que todas respondam da mesma forma às exigências postas pela escola”. Assim, reconhecer a diversidade das configurações familiares constitui um passo importante para fortalecer práticas inclusivas.

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, essa parceria torna-se ainda mais necessária, uma vez que a troca de informações da uma maior continuidade às estratégias utilizadas nos ambientes escolares e familiar. O acompanhamento conjunto permite monitorar avanços, identificar dificuldades e promover ajustes sempre que necessário. Medeiros *et al.* (2024) ressaltam que a articulação entre gestão escolar, professores e famílias representa um elemento importante para consolidar práticas inclusivas nas escolas comuns.

Desta forma, investir na aproximação entre família e escola significa fortalecer um dos principais pilares da educação inclusiva, pois o trabalho colaborativo amplia a participação da comunidade e contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Benitez *et al.*, 2023), o diálogo permanente, a corresponsabilidade e o respeito às diferentes realidades familiares favorecem a construção de ambientes mais democráticos e acolhedores, consolidando uma cultura escolar comprometida com o direito de todos à educação.

3.2.2. A contribuição dos estudantes e da equipe escolar para a convivência inclusiva

Outra questão importante refere-se à participação da comunidade escolar no processo de inclusão, isso porque a inclusão educacional não depende somente da atuação de professores e gestores, mas envolve também a participação de estudantes, funcionários e famílias. Segundo Booth e Ainscow (2011), a construção de escolas inclusivas exige o desenvolvimento de culturas institucionais baseadas na colaboração e no respeito à diversidade. Já Skliar (2006) afirma que a escola deve reconhecer a diferença como parte da experiência humana, promovendo relações educativas que valorizem a singularidade de cada estudante.

O protagonismo dos próprios estudantes merece atenção especial, pois a inclusão não se concretiza apenas por meio de normas institucionais ou adaptações pedagógicas, mas também pelas interações construídas diariamente entre os colegas. Nessa perspectiva, Benitez *et al.* (2023) defendem que comunidades de aprendizagem favorecem atitudes sociais positivas relacionadas à inclusão e fortalecem o compromisso coletivo com a valorização da diversidade.

É importante estimular o protagonismo dos jovens, fomentando a participação e o cuidado mútuo, como por meio dos movimentos autônomos, dos grêmios estudantis e do sistema de apoio entre pares, especialmente considerando que adolescentes recorrem mais aos colegas do que aos adultos em momentos de sofrimento ou conflito.

Esse entendimento evidencia que o envolvimento ativo dos estudantes amplia as possibilidades de construir relações colaborativas e fortalecer práticas inclusivas pautadas no respeito, na participação e na corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar.

Embora o professor desempenhe papel essencial nesse processo, atribuir exclusivamente a ele a responsabilidade pela inclusão significa desconsiderar a contribuição dos demais profissionais que integram a escola. Medeiros *et al.* (2024) ressaltam que a atuação articulada entre coordenação pedagógica, profissionais de apoio, gestores e demais servidores fortalece a implementação de práticas inclusivas e amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes.

O trabalho colaborativo desenvolvido pela equipe escolar favorece respostas mais eficientes às demandas apresentadas no cotidiano, considerando que o planejamento conjunto permite compartilhar informações, identificar dificuldades e organizar estratégias compatíveis com a realidade de cada aluno. Para Lück (2010), a cooperação entre os profissionais constitui um dos princípios fundamentais da gestão educacional comprometida com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Menino-Mencia *et al.* (2019, p. 4) observaram que “o relacionamento entre os pares é de muita relevância para os professores, proporcionando um ambiente agradável de trabalho”, aspecto que favorece as ações coletivas e contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Pode-se afirmar, portanto, que a contribuição dos estudantes e da equipe escolar ultrapassa o simples cumprimento de atribuições individuais, uma vez que a consolidação de uma convivência inclusiva depende do compromisso coletivo com o respeito às diferenças, da valorização das potencialidades humanas e do fortalecimento das relações colaborativas entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, entendimento igualmente presente nas reflexões de Booth e Ainscow (2011) sobre a construção de culturas inclusivas.

3.3. Cultura escolar e relações interpessoais na consolidação da inclusão

A consolidação da educação inclusiva exige uma cultura escolar comprometida com o respeito às diferenças, pois os valores compartilhados pela comunidade escolar influenciam diretamente as práticas desenvolvidas no cotidiano. Booth e Ainscow (2011) defendem que a construção de culturas inclusivas constitui um dos pilares para ampliar a aprendizagem e assegurar a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades. Em consonância com essa compreensão, Mendes *et al.* (2024, p. 2) afirmam que:

Com o avanço das experiências de escolarização dos estudantes público da Educação Especial em classes comuns, uma demanda que se mostrou relevante foi a de incrementar a cultura inclusiva e colaborativa no espaço escolar como condição basilar para as demais práticas inclusivas.

Tal afirmação mostra que a consolidação da inclusão depende não apenas de recursos pedagógicos, mas também da transformação contínua dos valores e das relações construídas no ambiente escolar. Essa compreensão encontra respaldo em Anjos *et al.* (2026), ao afirmarem que “a inclusão escolar exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais, sendo essencial o compromisso coletivo com a equidade educacional”, ou seja, a construção de uma cultura inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

13

Nesse contexto, compreender a escola como espaço de convivência significa reconhecer que a inclusão depende das relações entre as pessoas que compõem esse ambiente, visto que atitudes de acolhimento, diálogo e cooperação repercutem na forma como os alunos são recebidos e valorizados. Para Skliar (2006), reconhecer a diferença implica abandonar perspectivas homogeneizadoras e compreender a diversidade como elemento inerente à experiência humana. Essa perspectiva encontra respaldo em Nabuco (2010, p. 71), ao afirmar que “todos os grupos humanos – família, escola, associações, entre outros – têm um papel primordial na transmissão da cultura”, indicando que a construção de valores inclusivos ocorre por meio das interações entre os diferentes espaços de socialização.

Ademais, a cultura institucional orienta decisões, comportamentos e formas de organização que podem aproximar ou afastar os estudantes das oportunidades educacionais oferecidas pela escola. Nesse sentido, Souto, Magalhães e Fonseca (2020, p. 3) afirmam que “a cultura escolar perpassa a instituição através das ações, hábitos, práticas e condutas, regras e rotinas, de forma explícita ou indireta, de modo arbitrário ou democrático, dialógicos e inclusivos”, indicando que os valores construídos no cotidiano escolar influenciam diretamente

a efetivação das práticas inclusivas. Quando princípios inclusivos passam a integrar o projeto pedagógico e as ações diárias da instituição, criam-se condições mais favoráveis para que todos participem das atividades escolares em igualdade de oportunidades, conforme assinalam Booth e Ainscow (2011).

Desse modo, cultura escolar e relações interpessoais mantêm uma relação de interdependência, na medida em que valores institucionais orientam comportamentos e, simultaneamente, as experiências vividas no cotidiano contribuem para transformar esses mesmos valores. Em consonância com essa ideia, Souto, Magalhães e Fonseca (2020, p. 8) afirmam que “a instituição escolar é historicamente produto e produtora de cultura”, o que reforça a necessidade de investir continuamente na construção de ambientes acolhedores, democráticos e participativos.

3.3.1. A construção de uma cultura escolar inclusiva

A construção de uma cultura escolar inclusiva não ocorre de forma imediata, pois depende de mudanças que envolvem valores, atitudes e práticas desenvolvidas diariamente pela comunidade educativa. Booth e Ainscow (2011) defendem que a consolidação de culturas inclusivas constitui um dos principais caminhos para eliminar barreiras que dificultam a presença e o envolvimento dos alunos no processo educativo, demonstrando que a efetivação da inclusão exige o compromisso permanente de todos os sujeitos que participam da vida escolar.

Em sentido semelhante, Riboli e Pertuzzatti (2025, p. 19) afirmam que: “a implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva vai além das salas de aula. Ela exige um comprometimento institucional, a revisão de políticas públicas educacionais e a criação de ambientes escolares física e culturalmente acessíveis”. Conforme os autores, a construção de uma cultura inclusiva depende de mudanças institucionais permanentes e do compromisso coletivo com a eliminação das diferentes barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

A partir desse entendimento, pode-se dizer que a cultura escolar influencia diretamente a maneira como a instituição organiza suas ações e estabelece suas relações internas. Libâneo (2018) observa que os valores compartilhados pelos diferentes integrantes da escola repercutem na organização pedagógica e administrativa, interferindo na qualidade das experiências educacionais oferecidas aos estudantes e na forma como a diversidade é compreendida no cotidiano. Essa perspectiva também é defendida por Riboli e Pertuzzatti (2025, p. 2), ao afirmarem que “esse conceito deve ir além de uma simples aceitação de matrícula na escola

regular”, indicando que a inclusão exige mudanças efetivas nas práticas e nas relações construídas no ambiente escolar.

Também não se pode ignorar que as barreiras atitudinais também precisam ser enfrentadas para que a cultura inclusiva se consolide de maneira efetiva. Slee (2020) observa que preconceitos, estigmas e práticas excludentes permanecem presentes em muitas instituições de ensino, tornando indispensável a revisão de concepções historicamente cristalizadas e a valorização da diversidade como princípio orientador da ação educativa.

A inclusão, notadamente, é um processo contínuo de adaptação e melhoria, que tenciona garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de suas diferenças individuais, sem pretender que todos aprendam da mesma forma, respeitando os limites e o tempo de cada um.

Diante do que foi exposto, percebe-se que a construção de uma cultura escolar inclusiva acontece por meio das atitudes, das relações e dos valores cultivados diariamente no ambiente escolar. Para que isso se concretize, é indispensável o envolvimento de gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, visto que a inclusão não se sustenta por ações isoladas, mas pelo compromisso coletivo com o respeito às diferenças e com a participação de todos. Nessa perspectiva, fortalecer uma cultura inclusiva significa transformar a escola em um espaço onde cada estudante seja acolhido, valorizado em suas singularidades e tenha oportunidades reais de aprender, participar e desenvolver-se em um ambiente democrático, colaborativo e verdadeiramente acessível.

15

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que as atitudes assumidas pela comunidade escolar exercem influência direta sobre o processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial. Embora o avanço das políticas públicas tenha ampliado o acesso desses alunos às classes comuns, os estudos demonstram que a permanência e a participação efetiva ainda são condicionadas pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Booth e Ainscow (2011) defendem que a construção de culturas inclusivas constitui um dos pilares para ampliar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, enquanto Anjos et al. (2026) destacam que a inclusão depende da superação de práticas que ainda reproduzem exclusão e preconceito no ambiente educacional. Nessa mesma direção, Mendes *et al.* (2024, p. 10) afirmam que “a consolidação de uma cultura inclusiva não se dará de forma improvisada”,

indicando que a transformação das atitudes exige planejamento, reflexão e compromisso coletivo.

Os resultados também revelam que ainda existem muitas barreiras atitudinais continuam presentes em muitas escolas, manifestando-se por meio de baixas expectativas em relação aos estudantes, resistência às diferenças e dificuldade em reconhecer suas potencialidades. Vieira e Omote (2021) observam que as atitudes sociais dos profissionais influenciam diretamente as experiências inclusivas vivenciadas pelos alunos, repercutindo tanto na aprendizagem quanto na participação escolar. Em complemento, Silva e Carvalho (2017) argumentam que o professor desempenha papel essencial na construção de práticas inclusivas, uma vez que suas concepções orientam as decisões pedagógicas adotadas em sala de aula.

Dessa forma, percebe-se que a eliminação das barreiras atitudinais depende de mudanças que envolvem não apenas aspectos estruturais, mas principalmente a revisão de comportamentos e valores compartilhados pela comunidade escolar.

Outro ponto muito importante e recorrente nas publicações analisadas refere-se ao papel desempenhado pelos professores na consolidação de práticas inclusivas. A literatura demonstra que a atuação docente extrapola o planejamento de conteúdos e alcança a organização de ambientes capazes de favorecer a participação de todos os estudantes. Mantoan (2003) sustenta que ensinar em uma perspectiva inclusiva pressupõe reconhecer a diversidade como característica inerente ao processo educativo. Em consonância com essa compreensão, Mendes *et al.* (2024, p. 10) afirmam que “projetar altas expectativas sobre os estudantes implica acreditar que eles são capazes de aprender e se desenvolver”, reforçando que o reconhecimento das potencialidades dos alunos constitui elemento indispensável para a efetivação da inclusão.

Além da atuação docente, a gestão escolar aparece como elemento decisivo para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão. Lück (2010) ressalta que processos participativos favorecem o compartilhamento de responsabilidades e ampliam o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade educativa. Corroborando essa perspectiva, Medeiros *et al.* (2024) defendem que o trabalho articulado entre gestores, coordenação pedagógica e demais profissionais contribui para a organização de estratégias capazes de responder às necessidades dos estudantes público da Educação Especial.

De fato, os estudos analisados permitem compreender que decisões administrativas e pedagógicas precisam caminhar de forma integrada para que as ações inclusivas deixem de ser iniciativas isoladas e passem a fazer parte da rotina escolar.

As pesquisas também convergem ao destacar que a participação dos estudantes representa um componente relevante para o fortalecimento da convivência inclusiva. O desenvolvimento de relações pautadas no respeito e na cooperação favorece o acolhimento das diferenças e amplia as oportunidades de aprendizagem compartilhada. Benitez *et al.* (2023) verificaram que comunidades de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de atitudes sociais positivas relacionadas à inclusão, enquanto Menino-Mencia *et al.* (2019) observaram que “o incentivo à ajuda mútua entre os estudantes da sala de aula por meio do trabalho cooperativo e a perspectiva participativa e dialogada repercute na organização da rotina e dos espaços da escola”, isso mostra que o protagonismo discente pode transformar positivamente o ambiente escolar.

Outro resultado identificado na literatura refere-se à importância das relações interpessoais construídas diariamente entre professores, estudantes e demais profissionais da educação. Vinha *et al.* (2025) destacam que ambientes escolares marcados pelo diálogo e pelo respeito favorecem o desenvolvimento de vínculos mais saudáveis e contribuem para prevenir situações de exclusão e violência. Da mesma forma, Vieira e Omote (2021) demonstram que atitudes sociais positivas influenciam diretamente o sucesso das práticas inclusivas, indicando que a convivência cotidiana representa uma oportunidade permanente para promover valores de solidariedade e reconhecimento das diferenças.

A participação da família também se mostrou um elemento recorrente nas produções científicas analisadas. Alcantara e Resende (2025) defendem que o envolvimento familiar fortalece os processos de gestão educacional e amplia o diálogo entre escola e comunidade. Em sentido semelhante, Nogueira e Coutinho (2025) ressaltam que as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas exigem novas formas de interação entre famílias e instituições escolares, tornando indispensável a construção de relações baseadas na confiança e na corresponsabilidade.

Esses resultados demonstram que a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação, mas como um compromisso compartilhado entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A análise dos estudos também evidencia que a construção de uma cultura escolar inclusiva depende da incorporação de princípios democráticos ao cotidiano institucional. Booth e Ainscow (2011) afirmam que escolas inclusivas se caracterizam pelo desenvolvimento de culturas, políticas e práticas voltadas à participação de todos os estudantes. Em complemento, Riboli e Pertuzzatti (2025, p. 19) observam que “a implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva vai além das salas de aula”, exigindo comprometimento institucional e ambientes escolarmente acessíveis.

Esses achados reforçam que mudanças pontuais são insuficientes quando não estão acompanhadas por transformações culturais capazes de orientar permanentemente as ações da comunidade escolar.

Os resultados obtidos nesta revisão bibliográfica revelam ainda que a inclusão escolar depende menos da existência de normas legais e mais da forma como essas diretrizes são concretizadas nas práticas cotidianas. Glat e Blanco (2007) ressaltam que a educação inclusiva somente se efetiva por meio do envolvimento coletivo dos diferentes sujeitos que compõem a escola, enquanto Skliar (2006) alerta para a necessidade de reconhecer a diferença como condição própria da experiência humana. Sob essa perspectiva, percebe-se que atitudes de acolhimento, diálogo e respeito constituem fatores determinantes para reduzir barreiras atitudinais e ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

18

De maneira geral, os estudos analisados apresentam consenso ao indicar que a construção de ambientes escolares inclusivos exige ações permanentes e articuladas entre gestão, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. Também demonstram que práticas colaborativas, expectativas positivas sobre a aprendizagem e valorização da diversidade favorecem o desenvolvimento de relações mais democráticas e acessíveis.

Assim, os resultados desta pesquisa reforçam que a consolidação da inclusão escolar depende do compromisso coletivo com a transformação da cultura institucional e com a adoção de atitudes capazes de garantir o direito de todos à educação em condições de igualdade e respeito às diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as atitudes da comunidade escolar e sua influência no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, buscando compreender de

que maneira essas relações interferem na construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos. A partir da revisão bibliográfica realizada, verificou-se que a efetivação da inclusão depende de um conjunto de fatores que ultrapassa aspectos estruturais e alcança, principalmente, as atitudes desenvolvidas no cotidiano escolar.

As evidências encontradas permitem afirmar que o compromisso com a inclusão precisa ser compartilhado entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. Quando pautadas pelo respeito às diferenças, pela colaboração e pelo diálogo, essas relações favorecem a criação de uma cultura escolar capaz de acolher a diversidade e ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Portanto, entende-se que promover uma escola inclusiva significa investir continuamente na transformação das práticas e das concepções que orientam o trabalho pedagógico. Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para fortalecer o debate sobre o tema e incentivem o desenvolvimento de ações que consolidem ambientes escolares cada vez mais democráticos, acolhedores e comprometidos com o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

19

ALCANTARA, Guilherme de; RESENDE, Tânia de Freitas. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e96138, 2025.

ANJOS, Eduardo Nascimento dos; AGRA, Mário Diniz; SILVA, Josilene Pereira; *et al.* Inclusão escolar: uma análise das principais abordagens contemporâneas. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 9, 2026.

BENITEZ, Priscila; SILVA, Elenir Lindaura da; LERIA, Lucinda A.; SUZUKI, Érika; ARAUJO, Fernanda Ap. B. de; ALMEIDA, Tamires Fernandes; FERRÃO, Daphine Juliana; ALMEIDA, Adriana Cavalcante de; OLIVEIRA JUNIOR, Ailton Paulo de; FARAH, Salua; PASIAN, Mara Silvia. Comunidade de aprendizagem e educação especial: análise de atitudes sociais relacionadas à inclusão. **Revista Inclusão & Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 1-24, 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6017, 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; SILVA, Márcia Altina Bonfá da; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22938, p. 1-17, 2024.

MENINO-MENCIA, Gislaíne Ferreira; BELANCIERI, Maria de Fátima; SANTOS, Mônica Pereira dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e191819, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e98626, 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. O Desenho Universal para a Aprendizagem no planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Marília: Oficina Universitária, 2018. p. 49-66.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluza Terezinha. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0156, p. 1-22, 2025.

ROSA, Tatiana da; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, e262230, 2024.

SILVA, Ana Paula da; CARVALHO, Rosita Edler. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: reflexões sobre o papel do professor. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 2, v. 16, n. 1, p. 290-306, abr. 2017.

SILVA, Ana Carolina de Souza; GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. A participação da família de crianças inclusas nas ações propostas pela gestão escolar em Caruaru-PE. In: **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 5., 2018, Recife. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SLEE, Roger. **Inclusive education isn't dead, it just smells funny**. 2. ed. London: Routledge, 2020.

SOUTO, Márcia Jerônimo de; MAGALHÃES, Rita de Cássia Paiva Barbosa; FONSECA, Gessica Fabiely. Cultura escolar inclusiva em escolas de aplicação de educação infantil: revisão de literatura. In: **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 7., 2020. Maceió: Realize Editora, 2020.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e96110, 2025.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TAVARES, Renata Alessandra Xavier; QUADROS, Sílvia Cristina de Oliveira. O papel do diretor escolar na inclusão do aluno público-alvo da educação especial nas séries iniciais. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 13653-13673, 2024.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0187, p. 743-758, 2021.

VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115089, 2025.