

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

THIARA DEMUNER DARIVA

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORES ESCOLARES PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

VITÓRIA

2025

THIARA DEMUNER DARIVA

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORES ESCOLARES PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientador: Prof. Msc. Marcelo Zanon

**VITÓRIA
2025**

THIARA DEMUNER DARIVA

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORES ESCOLARES PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 08 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Marcelo Zanon
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Maria Clara de Oliveira Leite
IFES

AGRADECIMENTOS

A jornada até a conclusão desta dissertação foi repleta de desafios, aprendizados e conquistas, e não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas às quais expresso minha mais profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder força e sabedoria para superar cada etapa deste percurso acadêmico.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão durante todo esse processo. Em especial, ao meu filho Thiago, por ser minha maior inspiração e razão para seguir em frente, e ao meu marido Rodrigo, minha mãe Stela e meu irmão Lucas pelo incentivo constante e amor inabalável.

Ao meu orientador, professor Marcelo Zanon, por sua dedicação, paciência e valiosas contribuições, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Agradeço também aos docentes da FUCEPE, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas de mestrado, em especial a Daiane Siqueira por sempre estarmos juntas compartilhando conhecimentos e pelo apoio mútuo ao longo desta jornada.

A todos os diretores escolares que contribuíram direta ou indiretamente com este estudo, compartilhando suas experiências e perspectivas, enriquecendo a pesquisa com suas vivências e práticas.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte deste caminho, oferecendo palavras de encorajamento, apoio e inspiração.

“Isso também passa.”
(Chico Xavier)

RESUMO

Este estudo buscou compreender como os diretores escolares de escolas públicas de ensino básico brasileiras percebem e promovem práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos. Adotando uma abordagem qualitativa, exploratória e de corte transversal, os dados foram produzidos junto a quinze diretores de escolas públicas, por meio de formulário com questões abertas. A análise, fundamentada na evocação livre de palavras e na técnica de codificação aberta e categorização, revelou a percepção dos diretores escolares sobre as práticas de inclusão sob a ótica de eixos temáticos relacionados à valorização da diversidade, políticas institucionais, práticas pedagógicas e avaliação da inclusão. Nesse sentido, evidencia-se que os diretores associam a inclusão a valores éticos como equidade, empatia e respeito, operacionalizando-a por meio de planejamento como planejamento colaborativo, uso de tecnologias assistivas e flexibilização curricular. Este estudo avança na literatura ao articular a Teoria das Representações Sociais com os princípios do paradigma da neurodiversidade, abordando a inclusão não apenas como uma diretriz normativa, mas como uma construção social em disputa no interior das instituições escolares. A incorporação de fundamentos como o respeito à singularidade, a rejeição da normalização forçada e a valorização da autodeterminação dos indivíduos neuroatípicos amplia a compreensão tradicional sobre o tema e contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva mais crítica, sensível e atualizada. Como contribuição prática, os achados oferecem subsídios para políticas públicas e ações escolares mais alinhadas à realidade da gestão inclusiva. Conclui-se que o fortalecimento da cultura inclusiva exige a integração entre valores simbólicos, práticas escolares e políticas institucionais.

Palavras-chave: educação pública; gestão escolar; inclusão; neurodiversidade; práticas de gestão;

ABSTRACT

This study sought to understand how principals of Brazilian public primary and secondary schools perceive and promote inclusion practices for neurodivergent students. Adopting a qualitative, exploratory, cross-sectional approach, data were collected from fifteen municipal school principals, using a questionnaire featuring open-ended questions. The analysis, grounded in free word recall and employing open coding and categorization techniques, uncovered leaders' perceptions of inclusion practices along thematic axes related to valuing diversity, institutional policies, pedagogical practices, and inclusion assessment. In this context, administrators associate inclusion with ethical values such as equity, empathy, and respect, operationalizing it through collaborative planning, the use of assistive technologies, and curricular flexibility. This study contributes to the literature by integrating Social Representation Theory with the principles of the neurodiversity paradigm, framing inclusion not solely as a normative directive but as a socially negotiated construct within educational institutions. Incorporating principles such as respect for individuality, rejection of forced normalization, and support for the self-determination of neurodivergent individuals broadens the traditional understanding of the topic and fosters a more critical, sensitive, and contemporary inclusive perspective. As a practical implication, the findings offer guidance for public policies and school initiatives better aligned with the realities of inclusive management. It is concluded that fostering an inclusive culture requires the alignment of symbolic values, school practices, and institutional policies.

Keywords: public education; school management; inclusion; neurodiversity; management practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência por eixo.....	30
Tabela 2 – Eixo Valores humanos e atitudinais.....	31
Tabela 3 – Eixo Princípios da inclusão e neurodiversidade.....	32
Tabela 4 – Eixo desenvolvimento profissional.....	33
Tabela 5 – Eixo Contexto institucional e familiar.....	34
Tabela 6 – Eixo Condição para inclusão.....	36
Tabela 7 – Eixo Práticas educativas e pedagógicas.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	14
2.2 NEURODIVERSIDADE: NEUROTÍPICOS E NEUROATÍPICOS	16
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	200
4 ANÁLISE DE DADOS.....	29
4.1 ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO	29
4.1.1 Valores humanos e atitudinais.....	30
4.1.2 Princípios da inclusão e neurodiversidade.....	32
4.1.3 Desenvolvimento profissional.....	33
4.1.4 Contexto institucional e familiar.....	34
4.1.5 Condição para inclusão.....	36
4.1.6 Práticas educativas e pedagógicas.....	38
4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS.....	39
4.2.1 A diversidade do ambiente escolar	39
4.2.2 Políticas de inclusão de alunos neuroatípicos	43
4.2.3 Práticas educativas de aprendizagem escolar e desenvolvimento...48	
4.2.4 Avaliação do sucesso das práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos	53
5 DISCUSSÃO	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PRODUÇÃO DO DADOS	735

1 INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência proposta pela United Nations (UN) impulsionou uma mobilização global em prol da educação inclusiva, conferindo a esse modelo educacional um status normativo e orientador para políticas públicas em diversos países (Paudel & Singh, 2020). A educação inclusiva é um meio de garantir direitos educacionais iguais para todas as pessoas, assegurando que estudantes com necessidades especiais sejam integrados em turmas regulares, evitando a segregação (Haug, 2017).

Esse cenário reforçou a importância de implementar as recomendações da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), visando que a educação inclusiva se torne uma prática universal (Unesco, 2020). Ainda mais com os dados de 2023 apontados pela *World Health Organization*, que estimam cerca de 1,3 bilhão de pessoas, ou, 16 % da população global vivem com algum tipo de deficiência abrangendo condições físicas, sensoriais, mentais e intelectuais de diferentes níveis de suporte (WHO, 2023).

Esse panorama reforça também o compromisso com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que preconiza políticas inclusivas para garantir educação de qualidade e com equidade para todos, incluindo pessoas com deficiência, a ser alcançado até 2030 (UN, 2015). Dessa forma, a inclusão escolar tem sido cada vez mais compreendida como uma ação necessária para mitigar práticas discriminatórias, como aquelas sustentadas pelo capacitismo, que impõe padrões de normalidade e desvaloriza pessoas com deficiência ao restringir sua plena participação na vida social e educacional (Sassaki, 2003).

Além de promover a equidade e o respeito à diversidade, a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Crisol-Moya et al.,

2022; Kefallinou et al., 2020). Nessa mesma direção, Nasir et al. (2020) destacam que a inclusão está diretamente relacionada à qualidade da educação, ao favorecer práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural, incorporam as vivências dos estudantes e ampliam as condições de equidade. Nesse contexto, estudos têm destacado a importância dos estudantes neurodiversos em investigações de práticas inclusivas no ensino (Leifler et al., 2024; Smagorinsky, 2020; Taylor & McDonough, 2021).

A neurodiversidade refere-se à variação neurológica natural da espécie humana, englobando perfis tanto neurotípicos quanto neuroatípicos, sustentando-se na valorização de diferentes formas de cognição como elemento enriquecedor dos processos pedagógicos (Dyewer, 2024). A inclusão de estudantes neurodiversos deve ir além da proposição de políticas públicas (Leijen et al., 2021) e, as escolas precisam estar preparadas para acolher estudantes de diferentes culturas e capacidades cognitivas (Adebayo & Heinz, 2023).

Os neurotípicos, apresentam padrões neurológicos predominantes na população em geral, e neuroatípicos, que manifestam diferenças cognitivas ou comportamentais expressivas em relação a esses padrões (Le Fevre-Levy et al., 2023; Legault et al., 2021). Entre as condições que compõem a neuroatipicidade encontram-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiências intelectuais e também as altas habilidades (Mirfin et al., 2020; Walker, 2021).

Essa perspectiva amplia o foco da inclusão com a finalidade de fomentar ambientes educacionais flexíveis e ajustáveis às singularidades de aprendizagem, rompendo com modelos unidimensionais de normalização (Alstete et al., 2024). Além disso essa demanda externaliza a necessidade de revisão das concepções e práticas

tanto da gestão escolar quanto dos docentes em relação a inclusão de todos os estudantes, especialmente daqueles que apresentam alguma deficiência específica (Ponce & Abrão, 2019). Segundo Agran et al. (2020), estudantes neuroatípicos enfrentam um ambiente de segregação, dificultando a sua integração e convivência do estudante com seus pares.

Diante dessa demanda, algumas barreiras precisam ser superadas, incluindo a falta de sensibilização e cooperação entre governo, organizações sem fins lucrativos e comunidade escolar (Sulasmi & Akrim, 2020). Nessa perspectiva, Dwyer et al. (2024) enfatiza que a neurodiversidade precisa ser vista como um movimento social centrado especialmente na valorização e inclusão de indivíduos neuroatípicos, pois são os mais impactados por barreiras sociais e modelos médicos que tratam suas diferenças como patologias. Dessa forma, os diretores escolares, como líderes inclusivos, podem promover a criação de um ambiente de valorização da diversidade e o acesso à educação para todos, sem exceção (Lewis, 2016).

Além disso, são necessárias a adoção de práticas que incentivem a participação efetiva da comunidade escolar, com suporte contínuo da gestão a professores e estudantes (Fujimoto & Uddin, 2022). Algumas práticas incluem a oferta de formações continuadas, a adaptação das metodologias pedagógicas e a criação de espaços de escuta, que visam fortalecer o senso de pertencimento e colaborativo entre todos os envolvidos (Al-Gerafi et al., 2024). Malik e Sime (2022) enfatizam a necessidade de se criar ambientes de aprendizagem colaborativa que integrem estudantes neuroatípicos, destacando que os diretores escolares precisam adotar abordagens inovadoras para apoiar essa integração.

Embora a literatura considere a educação inclusiva um tema relevante (Kefallinou et al., 2020; Paudel & Singh, 2020), a maior parte dos estudos concentram-

se na formação de professores (Brussino, 2021; Crispel & Kasperski, 2019) e em suas práticas em sala de aula para a promoção da inclusão (Desombre, et al., 2019; Kauffman & Hornby, 2020; Sandoval, 2023). Entretanto, são limitados quando se trata de como a gestão escolar pode promovê-la, considerando estudantes neuroatípicos, principalmente na figura do diretor escolar (Carvalho & Lino, 2023).

Assim, emerge a seguinte questão: Como os diretores escolares de escolas públicas de ensino básico brasileiras percebem e promovem práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos? Logo, o estudo tem por objetivo compreender como os diretores escolares de escolas públicas de ensino básico brasileiras percebem e promovem práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos. Para efeito deste estudo, considerou-se diretores escolares públicos, considerando que a sua atuação abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira (Lück, 2009; Gobbi et al., 2020). Ao focalizar o estudo nesses profissionais, é possível aprofundar a compreensão sobre práticas institucionais para a inclusão de estudantes neurodiversos (Ponce & Abrão, 2019).

Como justificativa pode-se elencar: Primeiro, ao preencher lacunas na literatura sobre a gestão inclusiva ainda pouco estudadas considerando o contexto da neurodiversidade (Dwyer et al., 2024). Adicionalmente, a teoria das representações utilizada como base no método de evocação de palavras que será utilizado neste estudo permite acessar construções simbólicas socialmente compartilhadas que orientam as práticas de inclusão desses diretores (Moscovici, 2003). As representações sociais permitem identificar os conteúdos simbólicos relacionados à inclusão, e como esses conteúdos estruturam as práticas cotidianas dos diretores, revelando aspectos centrais e periféricos que sustentam suas ações (Sá, 1996). Assim é possível compreender a percepção das práticas de inclusão, desenvolvidas

por diretores que buscam atender às necessidades dos estudantes neuroatípicos foco deste estudo (Brussino, 2021; Crispel & Kasperski, 2019).

Terceiro, a pesquisa é relevante agregar a compreensão de práticas de gestão inclusiva para a literatura, apontando que a neuroatipicidade não pode ser vista como uma patologia e sim como um movimento de inclusão e respeito às diferenças intelectuais, sejam elas potenciais ou limitadas (Dwyer et al., 2024).

De forma aplicada, justifica-se por ajudar a identificar os desafios institucionais e culturais que dificultam a integração de estudantes com deficiências, especialmente as de ordem neurológica (Carvalho & Lino, 2023; Agran et al., 2020). Ainda é importante por visar contribuir para a implementação efetiva da educação inclusiva personalizada, alinhada com as recomendações da Unesco, dado que, apesar das normativas vigentes, a inclusão ainda não é amplamente praticada em muitos sistemas educacionais (Unesco, 2020; OMS, 2023). Além disso, o estudo propõe-se a subsidiar a gestão escolar em tomadas de decisões, dado o crescente número de estudantes com deficiência nas escolas regulares, exigindo um papel mais ativo e inovador na adaptação curricular e no acolhimento desses estudantes (Malik & Sime, 2022).

O estudo ainda trouxe *insights* para as redes de ensino público e privado, como lente para mitigar as barreiras institucionais e a implementar uma cultura inclusiva que valorize a neurodiversidade nas escolas (Leijen et al., 2021). Além disso, os achados podem ser utilizados para fomentar o fortalecimento de princípios da neurodiversidade na elaboração de políticas públicas educacionais, promovendo, de fato, a equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação inclusiva na educação básica tem avançado gradativamente ao longo do tempo (Agran et al., 2020). Antes, estudantes com deficiência ou condições neuroatípicas eram frequentemente excluídos das escolas regulares, sendo segregados em instituições especializadas ou mesmo privados do direito à educação (Mann et al., 2024). O conceito de educação inclusiva fundamenta-se em princípios que demandam adaptações curriculares e metodológicas para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes (Carvalho & Lino, 2023), o que inclui a flexibilização do currículo, a criação de ambientes pedagógicos acessíveis e o uso de recursos como tecnologias assistivas (Taylor & McDonough, 2021).

Nesse cenário, a formação continuada dos professores é apontada como um elemento central para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Brussino, 2021; Crispel & Kasperski, 2021). Essa formação deve contemplar estratégias para garantir a participação ativa dos estudantes no processo educativo e fomentar uma cultura de valorização da diversidade (Robiyansah et al., 2020; Taylor & McDonough, 2021). A adaptação curricular, nesse contexto, deixa de ser apenas uma medida de acessibilidade e passa a representar uma postura ética e política das escolas frente às singularidades dos estudantes (Navarro-Mateu et al., 2019).

Além das estratégias pedagógicas, o suporte institucional e a infraestrutura adequada são igualmente necessários. Segundo Robiyansah et al. (2020), o sucesso da inclusão depende da integração entre currículo acessível, abordagem pedagógica diversificada e suporte físico e humano. Essa integração promove um ambiente onde os estudantes se sentem valorizados, acolhidos e desafiados a desenvolver seu pleno potencial. Taylor e McDonough (2021) destacam que a criação de condições

equitativas de aprendizagem requer a corresponsabilidade tanto da escola, da família e da comunidade, reforçando a ideia da inclusão como responsabilidade coletiva.

A educação inclusiva também contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, impactando suas habilidades cognitivas, emocionais, culturais e sociais (Lövdén et al., 2020). A construção de estratégias pedagógicas deve considerar variações neurocognitivas, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e pautados na equidade (De Matthews et al., 2021). Entretanto, mesmo com políticas públicas e legislações que buscam assegurar o direito à inclusão, as escolas ainda enfrentam resistências culturais e estruturais (Mann et al., 2024). Nasir et al. (2021) acrescentam que a educação é moldada por influências políticas em múltiplos níveis, o que exige comprometimento governamental contínuo.

Educadores e membros da comunidade escolar ainda compreendem a inclusão como um desafio ou um ônus, o que compromete sua efetividade (Kauffman & Hornby, 2020). Dificuldades como salas superlotadas, falta de materiais e ausência de apoio técnico e pedagógico adequado também compõem o cenário desafiador da educação inclusiva no Brasil (Okeke & Mtyuda, 2017). Beach (2019) aponta que o aumento da diversidade nas salas de aula, a globalização e a influência de políticas de mercado dificultam mudanças na formação de professores voltadas à equidade. Para Malik e Sime (2022), superar essas barreiras exige uma mudança cultural profunda, em que a inclusão seja reconhecida como um direito e uma oportunidade de enriquecimento coletivo.

Ainda assim, os impactos positivos da educação inclusiva são reconhecidos, mais especificamente para os estudantes com deficiência ou neurodivergentes, o convívio em ambientes regulares promove ganhos acadêmicos, sociais e emocionais (Taylor & McDonough, 2021). Para os demais estudantes, a convivência com a

diversidade favorece o desenvolvimento de empatia, respeito às diferenças e uma formação mais humanizada (Cerna et al., 2021). O uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e plataformas adaptativas também tem ampliado o repertório como a personalização do ensino, para o atendimento às singularidades (Ngadni et al., 2023; Robiyansah et al., 2020).

No Brasil, nos Estados Unidos e alguns países da Europa, tanto escolas regulares quanto escolas especializadas são os principais locais de ensino para pessoas com deficiência (Sakiz et al., 2021). E, nesse contexto, a gestão escolar exerce um papel significativo na promoção da inclusão, especialmente, quanto à integração de estudantes neuroatípicos e com outras deficiências (Robiyansah, 2020). Além disso, a gestão escolar pode fomentar o envolvimento total da comunidade escolar, com ações efetivas, para alcançar a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes neurodiversos (Yalcinkaya et al., 2021).

2.2 NEURODIVERSIDADE: NEUROTÍPICOS E NEUROATÍPICOS

O conceito de neurodiversidade, formulado em 1998, propõe que as variações neurológicas humanas devem ser reconhecidas como expressões legítimas da diversidade humana, e não como déficits ou distúrbios (Bridget et al., 2023). Essa perspectiva foi impulsionada por movimentos sociais e ativistas, que defendem que tais diferenças precisam ser acolhidas em seus próprios termos. Dwyer (2022) complementa que a neurodiversidade é uma característica coletiva de um grupo, e não apenas de indivíduos isolados.

Esse conceito abriga uma diversidade de perfis neurológicos que envolvem modos distintos de pensar, sentir e aprender. Os indivíduos são geralmente agrupados como neurotípicos — cujo funcionamento neurológico segue padrões

majoritários — ou neuroatípicos — aqueles cujas características cognitivas e comportamentais diferem significativamente da norma (Le Fevre-Levy et al., 2023; Legault et al., 2021). Pessoas neuroatípicas incluem aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual, inclusive altas habilidades (Mirfin et al., 2020; Walker, 2021). Globalmente, estima-se que em torno de 20% da população se enquadra nesse espectro (Doyle, 2020).

Essas condições podem acarretar desafios em áreas como comunicação, concentração, processamento sensorial e socialização, exigindo uma resposta educacional ajustada (Yu-Lun Chen & Kristie Patten, 2021). A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1989), sustenta que a inteligência é multifacetada e deve considerar capacidades diversas como as inteligências espacial, musical, corporal e interpessoal. De forma complementar, a neurodiversidade reforça que os neuroatípicos possuem potenciais únicos que devem ser valorizados (Ott et al., 2022).

López et al. (2020) argumentam que valorizar a neurodiversidade exige práticas pedagógicas capazes de respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a promover a equidade. Nesse contexto, o ensino personalizado considera o estudante em sua singularidade e faz uso de tecnologias assistivas como recurso recorrente para viabilizar a aprendizagem (Reis et al., 2024; Ngadni et al., 2023). Assim, a inclusão se concretiza na construção de ambientes de ensino que reconhecem e acolhem as características específicas de cada aluno, potencializando seus processos de aprendizagem (Crisol-Moya et al., 2022).

No campo educacional, o conceito de neurodiversidade tem promovido mudanças importantes, incentivando o uso de metodologias ativas, flexibilização curricular e avaliação contínua (Crispel & Kasperski, 2019). Entretanto, essas

mudanças não estão isentas de tensões. Algumas condições neuroatípicas exigem intervenções médicas e terapêuticas específicas, o que exige equilíbrio entre acolhimento pedagógico e suporte especializado (Ely & Thomas, 2020). O debate em torno dessas abordagens revela a complexidade de se aplicar os princípios da neurodiversidade em contextos reais (Doyle, 2020).

O futuro da inclusão passa, portanto, pelo reconhecimento formal da neurodiversidade nas políticas públicas, na formação docente e na cultura escolar (Malik & Sime, 2022). Para isso, é essencial que diretores escolares compreendam a importância desse conceito na elaboração de práticas que promovam a equidade e o bem-estar de todos os estudantes (Sulasmi & Akrim, 2020). Ao integrar essas perspectivas, a escola pode se tornar um espaço em que a diversidade neurológica não apenas é respeitada, mas se torna fonte de inovação, empatia e aprendizagem transformadora. O Quadro 1 a seguir sumariza os princípios da neurodiversidade.

Quadro 1 – Princípios da Neurodiversidade

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO (O que é?)
A neurodiversidade como um fenômeno Natural	A neurodiversidade reconhece que as diversidades cognitivas, como autismo, TDAH e dislexia, são naturais do funcionamento humano. Embora o modelo médico veja essas condições como distúrbios a serem corrigidos, a teoria da neurodiversidade propõe uma abordagem que valoriza tanto o suporte individual quanto a adaptação do ambiente.
Direitos e inclusão das pessoas neuroatípicas	A neurodiversidade enfatiza que as pessoas neuroatípicas devem ter os mesmos direitos, oportunidades e acesso a suporte adequado na sociedade. Nesse sentido, é importante a proposição de políticas e práticas que promovam a inclusão real, e não apenas adaptações superficiais.
Rejeição da patologização	O movimento da neurodiversidade critica a visão de que diferenças neurológicas precisam ser "curadas" ou "corrigidas". Em vez disso, propõe que a sociedade seja mais receptiva às diversas formas de cognição. No entanto, reconhece que algumas pessoas neuroatípicas podem precisar de suporte clínico sem que isso implique em patologização.
Foco na adaptação do ambiente, e não na modificação do indivíduo	O artigo destaca que muitas intervenções ainda tentam modificar o comportamento das pessoas neuroatípicas para se encaixarem em padrões neurotípicos. Em contraste, a neurodiversidade propõe que as mudanças devem ocorrer no ambiente e na sociedade, tornando-os mais acessíveis e inclusivos.

Valorização das forças e contribuições das pessoas neuroatípicas	A neurodiversidade não ignora os desafios enfrentados pelas pessoas neuroatípicas, mas também ressalta que suas habilidades podem ser valorizadas em determinados contextos. Isso inclui criatividade, pensamento inovador e formas não convencionais de resolução de problemas.
Autodeterminação e autonomia	A neurodiversidade valoriza a voz e a autonomia das pessoas neuroatípicas, incentivando-as a tomarem decisões sobre suas próprias vidas e necessidades. Isso se opõe a abordagens que tratam os neuroatípicos como indivíduos passivos, cujas escolhas são feitas por terceiros.
Neurodiversidade como paradigma social e cultural	O conceito de neurodiversidade vai além da ciência e da medicina, sendo também um movimento social e cultural que busca mudar a forma como a sociedade percebe e trata as diferenças neurológicas. Esse paradigma desafia estereótipos e propõe novas formas de interação e suporte.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Dwyer et al. (2024)

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo em questão objetiva compreender como os diretores escolares públicos percebem e promovem práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos. Para alcançar esse objetivo, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, exploratória e de corte transversal. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela complexidade do fenômeno estudado, que exige uma análise em profundidade das práticas e percepções dos diretores em relação à inclusão educacional (Creswell & Creswell, 2021). Nessa perspectiva, a pesquisa adota como base metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 1988), a qual compreende que os indivíduos constroem sentidos socialmente partilhados sobre objetos e fenômenos a partir de suas experiências, valores e contextos socioculturais.

As representações sociais funcionam como sistemas de interpretação da realidade que orientam comportamentos e práticas, sendo produzidas e reproduzidas em processos comunicacionais no interior de grupos sociais (Sá, 1996; Marchisotti et al., 2022). Além disso, a pesquisa é classificada como exploratória, pois investiga um fenômeno pouco explorado, ou seja, a inclusão sob a perspectiva da neurodiversidade, da TRS e sob lente da gestão escolar. Uma pesquisa exploratória é definida como um tipo de investigação voltada para descobrir o que está acontecendo, buscar novos insights e avaliar fenômenos sob uma nova perspectiva (Makri & Neely, 2021).

O campo de pesquisa é composto por escolas públicas que possuem estudantes neuroatípicos matriculados. Apesar da obrigatoriedade imposta pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as escolas públicas enfrentam muitos desafios para implementar práticas inclusivas eficazes (Camargo et al., 2020). Além disso, segundo o Ministério da Educação (MEC), cresce anualmente o número de

estudantes neuroatípicos nas redes públicas, o que reforça a relevância de investigar a atuação gestora nesse contexto (Brasil, 2019).

A pesquisa foi realizada em escolas públicas localizadas no município de Vila Velha -ES que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, no período de março a abril de 2025, por sua diversidade sociocultural e por abrigar políticas inclusivas em expansão. Além disso, esse município brasileiro abrange 5 regiões com diversos contextos socioeconômicos. Essa etapa escolar é estratégica para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pois concentra a formação básica e o início da trajetória educacional dos estudantes neuroatípicos. Mesmo que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) reforce que todas as escolas regulares, sejam públicas ou privadas, devam aceitar estudantes com alguma deficiência, às escolas públicas enfrentam mais desafios para implementar a gestão da inclusão (Camargo et al., 2020).

Além disso, de acordo com o MEC o número de estudantes neuroatípicos cresce anualmente no Brasil, com a rede pública oferecendo programas e profissionais especializados para apoiar o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2019). Ademais, a necessidade de pesquisas sobre inclusão nesse contexto é importante devido à obrigatoriedade legal, as barreiras vivenciadas pelos docentes e à carência de formação apropriada para a gestão da inclusão (Camargo et al., 2020).

Os diretores do estudo foram diretores escolares atuantes em instituições do ensino básico com estudantes neuroatípicos matriculados. Segundo Oliveira et al. (2023), diretores são centrais na gestão escolar, atuando nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras (Lück, 2009; Gobbi et al., 2020). De acordo com Ponce e Abrão (2019), a percepção desses profissionais são fontes válidas para analisar as múltiplas dimensões da gestão. A produção dos dados ocorreu via

formulário estruturado no *Google Forms*, distribuído individualmente e em grupos de *WhatsApp*. A escolha pela aplicação do formulário do *Forms* em detrimento da entrevista pessoal ou por videoconferência por meio da leitura e sistematização conforme possibilidade descrita por Flick (2009) e Creswell e Creswell (2021). Essa técnica é chamada pelos autores de entrevista por e-mail.

O formulário (APENDICE A) continha três Seções: (I) Apresentação da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (II) Dados demográficos, (III) Três perguntas de controle que direcionava automaticamente os respondentes, assegurando a elegibilidade do público-alvo – Exemplo: “Sua escola possui estudantes neuroatípicos matriculados?”; (IV) Uma questão para evocação livre de palavras e dez questões abertas sobre o tema, formuladas com base no referencial teórico. Todos os procedimentos seguiram as normas éticas e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

É válido evidenciar que foi realizado um pré-teste com 3 diretores que tinha experiência com inclusão de estudantes neuroatípicos. Após o feedback desses diretores, percebeu-se que as questões estão muito fechadas, perdendo assim, a qualidade do conteúdo dos dados. Dessa forma, procedeu-se com o ajustes dos itens do questionário, iniciando as perguntas mais abertas, pedindo ao participante contar ou expressar a sua opinião sobre o fenômeno, o que favoreceu a qualidade dos dados.

O uso da técnica de amostragem Snowball (Parker et al., 2019) foi utilizada para facilitar a identificação de diretores que possuíam experiência em inclusão escolar, principalmente com estudantes neuroatípicos. A técnica é eficaz para acessar diretores com características específicas e que não são facilmente identificados por métodos convencionais de amostragem. Assim, foi solicitado a cada participante

identificado, que indicassem colegas com experiências relevantes em inclusão de neuroatípicos.

Inicialmente, foram capturadas 11 respostas e os dados já apresentavam evidências de saturação, ou seja, os códigos começaram a se repetir. Para assegurar a saturação, seguiu-se com o compartilhamento do formulário para mais 4 respostas, quando, de fato, os dados foram saturados, conforme Creswell e Creswell (2021). No total foram 15 respostas válidas tabuladas em planilha do excel. Essa quantidade de dados corroborou com os critérios identificados por Hennink e Kaiser (2022), que apontam saturação entre 9 e 17 entrevistas. Os dados foram dos diretores conforme sumarizados no Quadro 2, com os dados sociodemográficos dos diretores.

Quadro 2 - Caracterização dos diretores

Participante	Gênero	Idade	Tempo na educação	Tempo de direção	Formação	Etapas de Ensino
P1	Feminino	49 anos	27 anos	7 anos	Pós-Graduação	Educação Infantil
P2	Feminino	58 anos	24 anos	12 anos	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P3	Masculino	42 anos	19 anos	4 anos	Pós-Graduação	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P4	Feminino	52 anos	20 anos	18 anos	Pós-Graduação	Educação Infantil
P5	Feminino	38 anos	10 anos	4 anos	Pós-Graduação	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
P6	Feminino	46 anos	15 anos	12 anos	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
P7	Masculino	48 anos	28 anos	16 anos	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P8	Feminino	55 anos	37 anos	23 anos	Pós-Graduação	Ensino Fundamental - Anos Finais
P9	Feminino	50 anos	30 anos	4 anos	Pós-Graduação	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P10	Feminino	50 anos	27 anos	3 anos	Pós-Graduação	Educação Infantil
P11	Feminino	35 anos	14 anos	6 anos	Pós-Graduação	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P12	Feminino	52 anos	25 anos	14 anos	Mestrado	Educação Infantil
P13	Feminino	57 anos	27 anos	8 anos	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais

P14	Feminino	41 anos	21 anos	12 anos	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais
P15	Masculino	32 anos	11 anos	3 meses	Mestrado	Ensino Fundamental - Anos Finais

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, procedeu-se com a análise dos dados em duas técnicas. A primeira técnica da análise consistiu na aplicação da técnica de evocação livre de palavras, com o objetivo de identificar as representações sociais dos diretores, por meio da sua percepção sobre práticas de inclusão no ambiente escolar. Solicitou-se que cada respondente indicasse cinco palavras associadas à expressão “práticas de inclusão”. Essa técnica, amplamente adotada em pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003; Sá, 1996), pois permite acessar conteúdos simbólicos que orientam percepções coletivas sobre determinado objeto social.

Complementarmente, foi realizado o agrupamento das palavras evocadas em eixos temáticos por meio da categorização em eixos temáticos (Bardin, 2010). As palavras evocadas foram organizadas no *Excel* em 4 colunas, conforme apresentado no capítulo de análise dos dados: (i) Na primeira, o Eixo principal; (ii) Na segunda coluna as palavras evocadas. O Quadro 3 apresenta os resultados deste processo em seis eixos a saber: Valores Humanos e Atitudinais, Princípios da inclusão e neurodiversidade, Desenvolvimento profissional, Contexto institucional e familiar, Condição para inclusão, Práticas educativas e pedagógicas. Para cada eixo associou-se as palavras evocadas pelos diretores.

Quadro 3 - Eixos categóricos das palavras evocadas

Eixos	Palavras evocadas
Valores Humanos e Atitudinais	Respeito
	Acolhimento
	Inclusão
	Empatia
	Amor
	Diálogo
	Cuidado
	Aceitação

	Autonomia
	Direito
	Superação
	Compreensão
	Pluralidade
Princípios da Inclusão e Neurodiversidade	Equidade
	Diversidade
	Igualdade
	Representatividade
	Oportunidade
Desenvolvimento Profissional	Conhecimento
	Trabalho colaborativo
	Profissionalização
	Formação continuada
	Tecnologia
	Conhecimento
	Trabalho colaborativo
Contexto Institucional e Familiar	Desafios
	Representatividade
	Saúde
	Participação
Condição para a Inclusão	Adaptação
	Acessibilidade
	Regulação
	Estrutura física
Práticas Pedagógicas e Planejamento	Socialização
	Planejamento
	Rotina
	Ensino diferenciado
	Desenvolvimento
	Projetos
	Socialização

Fonte: elaborado pela autora

A segunda técnica consistiu na análise das respostas das perguntas abertas que exploraram, de forma mais aprofundada, o tema central da pesquisa. A análise das respostas seguiu os procedimentos de codificação e categorização, conforme orientado por Bardin (2010), passando por três etapas. A pré-análise, quando as respostas foram organizadas no *excel*, consolidando o corpus de análise, já se realizando uma leitura prévia para uma identificação de códigos e categorias que se alinhavam ao objetivo da pesquisa.

A exploração do material, onde os códigos e categorias emergiram tendo como base o objetivo do estudo. Essa abordagem capturou a complexidade das ações e percepções dos diretores escolares, fornecendo subsídios qualitativos para

compreender como a inclusão é operacionalizada nas escolas públicas diretores. E por último, o tratamento dos resultados, momento em que foi realizada inferência e interpretação a luz a teoria da neurodiversidade e das representações sociais. A análise das respostas às questões abertas permitiu a compreensão sobre como a gestão escolar concebe, implementa e enfrenta os desafios da inclusão de estudantes neuroatípicos. Assim, os dados foram organizados em quatro eixos temáticos, quinze categorias e setenta e seis códigos, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Eixos temáticos, categorias e códigos

Eixos Temáticos	Categorias	Códigos
<i>A diversidade no ambiente escolar</i>	Compreensão sobre diversidade	Valorização
		Equidade
		Respeito
		Princípios
		Convivência
	Práticas de valorização da diversidade	Metodologias ativas
		Currículo inclusivo
		Clima
		Adaptação curricular
		Sensibilização
	Benefícios da valorização da neurodiversidade	Desenvolvimento social
		Formação consciente
<i>Políticas de Inclusão de estudantes Neuroatípicos</i>	Protocolos de inclusão de estudantes neuroatípicos	Avaliação inicial
		Plano individualizado
		Flexibilização da rotina
		Ausência formal
		Capacitação profissional
		Intervenção social
		Inclusão progressiva
		Atendimento prioritário
		Diretrizes
	Práticas de desenvolvimento profissional	Formação
		Orientação
		Diálogo
		Compartilhamento de práticas
	Suporte e apoio emocional	Organização
		Adaptações
		Inclusão escolar
		Contraturno
		Multidisciplinaridade
		Colaboração
		Acolhimento
		Cuidados
		Suporte integral
		Atendimento externo
	Garantia de recursos estruturais	PDDE e Sala de recursos

	Responsabilidade com os processos de aprendizagem	Eficiência Equidade Matrícula prioritária
<i>Práticas educativas de desenvolvimento e aprendizagem escolar</i>	Planejamento institucionalizado	Planejamento
	Recursos pedagógicos	Trabalho colaborativo
		Ambientes de aprendizagem
		Metodologias ativas
		Recursos visuais
		Tecnologias assistivas
		Avaliação Personalizada
		Equipamentos de apoio
		Ensino personalizado
	Autonomia estudantil	Autonomia assistida
		Autonomia funcional
		Aprendizagem colaborativa
		Atividades sistemáticas
		Estímulo
		Protagonismo estudantil
	Envolvimento e Responsabilização familiar	Habilidades socioemocionais
		Parceria
		Grupos de apoio
		Orientação institucional
		Diálogo aberto
		Reuniões periódicas
<i>Avaliação do sucesso da inclusão de estudantes neuroatípicos</i>	Desafios para inclusão de estudantes neuroatípicos	Feedback
		Famílias
		Aceitação docente
		Vulnerabilidade
		Despreparo
		Recursos
		Déficit de pessoal
		Resistência à inclusão
	Práticas para mitigar desafios	Preconceito escolar
		Parcerias externas
		Conscientização escolar
		Coletivização do atendimento
	Progresso dos alunos e Feedback da comunidade escolar	Otimização do colaborativo
		Compromisso
		Indicadores
		Monitoramento
		Resultado

Fonte: Elaborada pela autora

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi organizada em duas técnicas complementares, orientadas pelo objetivo de analisar como os diretores escolares percebem e promovem a inclusão de estudantes neuroatípicos na educação básica pública de ensino fundamental e educação infantil. A primeira técnica teve como foco diagnosticar o que os diretores pensam sobre práticas de inclusão, utilizando a técnica de evocação livre de palavras, fundamentada na Teoria das Representações Sociais. Conforme Moscovici (2003), essa teoria permite compreender como certos conceitos são socialmente construídos e compartilhados em um grupo, revelando núcleos de significação que orientam percepções e comportamentos.

Dessa forma, ao solicitar que os diretores indicassem cinco palavras associadas à expressão “práticas de inclusão”, buscou-se captar representações simbólicas e espontâneas que refletem sentidos atribuídos ao tema. A segunda técnica consistiu em um bloco de perguntas abertas que exploraram, mais especificamente, o tema proposto pela pesquisa, em que os diretores expressaram como percebem e realizam tais práticas de inclusão desenvolvidas com foco nos estudantes neuroatípicos.

4.1 ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO

A primeira técnica da análise consistiu na aplicação da técnica de evocação livre de palavras, com o objetivo de identificar as representações sociais dos diretores acerca das práticas de inclusão no ambiente escolar. Para isso, foi solicitado que cada respondente mencionasse cinco palavras que lhe viessem à mente ao ouvir a expressão “práticas de inclusão”. Essa técnica, amplamente utilizada em estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003; Sá, 1996),

permite acessar conteúdos simbólicos que orientam a percepção coletiva sobre determinado objeto social.

Os resultados apresentaram 77 evocações, das quais, 5 foram fundidas, considerando ter o mesmo sentido semântico, restando 72 evocações, distribuídas em 38 palavras. Em seguida, foram agrupadas por similaridade de sentido seis eixos (Figura), conforme a análise lexical e semântica, fundamentada nos princípios de Bardin (2010). A Tabela 1 apresenta as seis categorias identificadas, acompanhadas do total de evocações associadas a cada uma delas.

Tabela 1 - Frequência por eixo

Categoria	Frequência total de evocações
Valores Humanos e Atitudinais	26
Princípios da Inclusão e Neurodiversidade	12
Desenvolvimento Profissional	10
Contexto Institucional e Familiar	5
Condição para a Inclusão	12
Práticas Pedagógicas e Planejamento	7
Total	72

Fonte: Elaborada pela autora

4.1.1 Valores humanos e atitudinais

O eixo “Valores humanos e atitudinais” concentrou o maior número de evocações, totalizando 26 menções distribuídas em 13 palavras evocadas (Tabela 2). Destacam-se os termos: respeito, empatia, acolhimento, amor e diálogo, que expressam uma concepção de inclusão ancorada em dimensões subjetivas, afetivas e éticas. A intensidade desses termos revela que os diretores associam as práticas inclusivas a atitudes relacionais, como o reconhecimento da alteridade e o cuidado com o bem-estar coletivo.

A recorrência de valores como respeito e empatia reforça a ideia de que a inclusão não se limita a ações técnicas ou normativas, mas depende da construção cotidiana de vínculos humanos baseados na escuta, no acolhimento e na valorização da diversidade. Assim, esse eixo evidencia uma representação social da inclusão

como prática ética-relacional, compreendida como uma atitude permanente diante da diferença, essencial para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

Tabela 2 - Eixo Valores humanos e atitudinais

Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Valores humanos e atitudinais	Respeito	6	23%
	Acolhimento	3	12%
	Inclusão	3	12%
	Empatia	3	12%
	Amor	2	8%
	Diálogo	2	8%
	Cuidado	1	4%
	Aceitação	1	4%
	Autonomia	1	4%
	Direito	1	4%
	Superação	1	4%
	Compreensão	1	4%
	Pluralidade	1	4%
	Total	26	100%

Fonte: Elaborada pela autora

A predominância desse eixo sugere que os diretores compreendem as práticas de inclusão principalmente como relacionamentos interpessoais pautados na ética, na empatia e no reconhecimento do outro. O uso recorrente de termos como *respeito* (23%), *acolhimento* (12%), *inclusão* (12%) e *empatia* (12%) indica que o aspecto relacional é central nas representações sociais da inclusão. Essa percepção reforça a ideia de que a presença de atitudes humanas solidárias e sensíveis é vista como pré-requisito para a construção de um ambiente inclusivo.

Além disso, o caráter emocional presente nos termos evocados aponta para um entendimento da inclusão como uma postura cotidiana que depende da abertura ao diálogo, da escuta ativa e do compromisso com o bem-estar coletivo. Dessa forma, evidencia-se uma representação que ultrapassa a dimensão técnica ou normativa da inclusão e destaca seu aspecto ético-relacional como pilar fundamental.

4.1.2 Princípios da inclusão e neurodiversidade

Esse eixo reuniu 12 evocações que foram distribuídas em 5 palavras evocadas (Tabela 3): equidade, igualdade, diversidade, representatividade, oportunidade. Por meio desses códigos, o eixo reflete uma compreensão das práticas inclusivas baseada em fundamentos ético-normativos, que sustentam políticas educacionais voltadas à justiça social e ao reconhecimento das diferenças (Bridget et al., 2023; Dwyer, 2022).

Tabela 3 - Eixo Princípios da inclusão e neurodiversidade

Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Princípios da Inclusão e da Neurodiversidade	Equidade	6	50%
	Diversidade	3	26%
	Igualdade	1	8%
	Representatividade	1	8%
	Oportunidade	1	8%
Total		12	100%

Fonte: Elaborada pela autora

A palavra *equidade* (50%) destacou-se como a mais frequente, indicando que os diretores reconhecem a inclusão como um processo que vai além da igualdade formal, exigindo ações diferenciadas para assegurar condições justas de acesso, permanência e aprendizagem. Esse entendimento converge com os debates contemporâneos que posicionam a equidade como princípio estruturante das políticas inclusivas (Crisol-Moya et al., 2022).

A presença de termos como diversidade, igualdade e representatividade reforça a ideia da escola como espaço de convivência com a pluralidade de identidades, culturas e modos de aprender, o que está em consonância com a perspectiva da neurodiversidade, ao reconhecer diferentes perfis neurológicos como expressões legítimas da condição humana (Le Fevre-Levy et al., 2023; Walker, 2021). Ainda que o termo neurodiversidade não tenha sido explicitamente evocado, ele se manifesta de forma implícita na valorização das diferenças cognitivas e

comportamentais observadas. A evocação *oportunidade* indica o reconhecimento da inclusão como meio de ampliação das possibilidades de participação social e educacional de grupos historicamente marginalizados.

Em conjunto, as palavras evocadas desse eixo revelam uma representação normativa e estrutural da inclusão, fortemente influenciada pelos discursos de direitos humanos, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. Trata-se de uma dimensão que valoriza a escola como espaço de reconhecimento, onde políticas e práticas devem ser guiadas por princípios éticos e legais.

4.1.3 Desenvolvimento profissional

Esse eixo teve 10 evocações distribuídas em 5 palavras evocadas (Tabela 4): Conhecimento, Trabalho colaborativo, Profissionalização, Formação continuada, Tecnologia. O eixo reflete como os diretores percebem as práticas de gestão escolar voltadas à qualificação e ao aperfeiçoamento docente para a inclusão dos estudantes.

Tabela 4 - Eixo Desenvolvimento profissional

Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Desenvolvimento profissional	Conhecimento	4	40%
	Trabalho colaborativo	2	20%
	Profissionalização	2	20%
	Formação continuada	1	10%
	Tecnologia	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Elaborada pela autora

O destaque para conhecimento evidencia que os diretores valorizam a apropriação de saberes específicos como base essencial para a inclusão, reconhecendo a complexidade do processo e a importância de fundamentos teóricos e éticos (Taylor & Mc Donough, 2021). A presença dos termos trabalho colaborativo e profissionalização aponta para uma compreensão da inclusão como prática coletiva, que exige atuação integrada entre os profissionais da escola e preparo técnico

contínuo. Essa perspectiva se alinha à defesa de formações sistemáticas e práticas articuladas no cotidiano escolar (Brussino, 2021; Garcia & Santana, 2022).

A menção à formação continuada reforça a proposição de políticas estruturadas que ampliem o repertório dos educadores e fortaleçam seu compromisso com a diversidade (Crispel & Kasperski, 2021). Já o código tecnologia indica que o uso de recursos assistivos e apoio técnico especializado é visto como condição para garantir acessibilidade, sobretudo em contextos com estudantes neuroatípicos (Carvalho & Lino, 2023; Robiyansah et al., 2020).

Esse conjunto de evocações revela uma a necessidade de profissionalização para atuação no contexto da inclusão, na qual o desenvolvimento das práticas está condicionado ao fortalecimento das capacidades docentes e ao engajamento coletivo, movimento necessário para consolidar uma cultura escolar mais equitativa (Malik & Sime, 2022).

4.1.4 Contexto institucional e familiar

O eixo "Contexto institucional e familiar" compreendeu 5 evocações em 4 palavras evocadas (Tabela 5), incluindo os termos Desafios, Representatividade, Saúde, Participação. As palavras agrupadas nessa categoria apontam para uma concepção ampliada da inclusão escolar, que ultrapassa a dimensão pedagógica ou relacional e incorpora elementos estruturais, organizacionais e contextuais que envolvem a escola em sua relação com outras esferas da sociedade. Essa perspectiva alinha-se ao entendimento de que a inclusão depende não apenas de práticas escolares, mas de condições institucionais e políticas públicas articuladas (Malik & Sime, 2022; Robiyansah et al., 2020).

Tabela 5 - Eixo Contexto institucional e familiar

Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Contexto Institucional e Familiar	Desafios	2	40%

	Representatividade	1	20%
	Saúde	1	20%
	Participação	1	20%
	Total	5	100

Fonte: Elaborada pela autora

O termo desafios sinaliza que os diretores reconhecem a complexidade da implementação de práticas inclusivas, especialmente quando estas envolvem fatores externos à sala de aula. Tal reconhecimento pode refletir tanto limitações estruturais quanto a necessidade de maior apoio das políticas públicas para o fortalecimento da cultura inclusiva (Kauffman & Hornby, 2020).

A evocação de representatividade, ganha um caráter institucional, referindo-se à necessidade de que as estruturas escolares reflitam e acolham a diversidade dos sujeitos que nela circulam. Isso envolve desde a composição dos quadros profissionais até a adaptação dos currículos e práticas para que sejam culturalmente e socialmente responsivos (Carvalho & Lino, 2023). A referência à saúde também indica a valorização da articulação entre educação e políticas públicas de cuidado integral ao estudante, conforme discutido por Sakiz et al. (2021) ao enfatizarem a integração entre setores como condição para a inclusão plena.

Por fim, a palavra participação destaca-se ao indicar que, na percepção dos diretores, a inclusão não se limita às ações do professor ou da equipe gestora, mas demanda o envolvimento de múltiplos atores como famílias, profissionais da saúde, comunidade e instâncias administrativas. A inclusão, nesse sentido, é entendida como resultado de uma rede de corresponsabilidade que envolve o diálogo entre os diferentes segmentos que integram e circundam o ambiente escolar (Taylor & McDonough, 2021).

Esse eixo evidencia uma representação sistêmica da inclusão, em que os aspectos institucionais, intersetoriais e contextuais são compreendidos como elementos fundamentais para a efetividade das práticas escolares inclusivas. Ao

trazerem à tona essas dimensões, os diretores demonstram uma visão crítica e abrangente, que reconhece os limites e possibilidades da escola no enfrentamento das desigualdades educacionais.

4.1.5 Condição para inclusão

O eixo concentrou 12 evocações agrupadas em 4 palavras evocadas (Tabela 6) que remetem a aspectos estruturais, normativos e organizacionais considerados necessários para a efetivação das práticas inclusivas. Entre os termos presentes nesse grupo estão Adaptação, Acessibilidade, Regulação, Estrutura física. Diferentemente dos eixos anteriores, que destacam valores ou princípios, este foca em elementos operacionais e institucionais que dão suporte às práticas pedagógicas voltadas à inclusão (Carvalho & Lino, 2023; Robiyansah et al., 2020).

Tabela 6 - Eixo Condição para inclusão			
Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Condição para a inclusão	Adaptação	6	50%
	Acessibilidade	4	34%
	Regulação	1	8%
	Estrutura física	1	8%
Total		12	100%

Fonte: Elaborada pela autora

O termo adaptação, o mais frequente entre as evocações, remete à flexibilidade das estratégias e estruturas escolares para atender à diversidade dos alunos. Isso envolve o redesenho de práticas pedagógicas, como também apontam Taylor e McDonough (2021), que ressaltam a importância da responsividade educacional diante de diferentes estilos de aprendizagem.

A palavra acessibilidade (34%) é uma das mais recorrentes nestes eixos e aparece vinculada à ideia de viabilização. Seu uso sugere que os diretores compreendem que a inclusão não se realiza apenas pela boa vontade ou

predisposição dos atores escolares, mas demanda condições realistas que contribuam para a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades. A acessibilidade, portanto, remete à necessidade de condições materiais e pedagógicas objetivas, como infraestrutura adaptada, materiais pedagógicos específicos, tecnologia assistiva e suporte técnico especializado (Brussino, 2021).

A presença de palavras como regulação e estrutura física, ainda que menos frequentes, reforça a percepção de que há um componente legal e arquitetônico indispensável ao processo de inclusão (Mann et al., 2024). Nesse sentido, as práticas inclusivas são vistas não apenas como ações pedagógicas, mas como resultados de políticas institucionais, normas técnicas e investimentos em infraestrutura (Robiyansah et al., 2020).

O termo ensino personalizado amplia esse entendimento, indicando que as práticas de ensino também precisam ser revistas e adaptadas, contemplando diferentes ritmos, estilos e perfis de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1989), que sustenta a valorização de múltiplas formas de expressão cognitiva no ambiente escolar. A inclusão, nesse sentido, depende da combinação entre estrutura física adequada, regulamentação normativa e práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes (Crispel & Kasperski, 2021).

Este eixo revela, portanto, uma representação funcional da inclusão, na qual os diretores apontam a importância de elementos sistêmicos que sustentam as ações inclusivas na escola. Ao enfatizarem condições como acessibilidade, adaptação e estrutura, os respondentes indicam que a ausência desses elementos pode comprometer a efetividade das práticas, mesmo em contextos onde haja engajamento dos profissionais.

4.1.6 Práticas educativas e pedagógicas

Esse eixo reúne um total de 7 evocações, distribuídas em 6 palavras evocadas (Tabela 7) como: Socialização, Planejamento, Rotina, Ensino diferenciado, Desenvolvimento, Projetos. Trata-se de um conjunto lexical que remete à dimensão prática e operacional da inclusão, com ênfase na atuação pedagógica do professor e na dinâmica da sala de aula (Brussino, 2021; Crisol-Moya et al., 2022).

Tabela 7 - Eixo Práticas educativas e pedagógicas

Eixo	Palavras evocadas	Frequência	Percentual
Práticas Pedagógicas e Planejamento	Socialização	2	29%
	Planejamento	1	14%
	Rotina	1	14%
	Ensino diferenciado	1	14%
	Desenvolvimento	1	14%
	Projetos	1	14%
Total		7	

Fonte: Elaborada pela autora

O termo socialização (29%) apareceu com maior frequência, sugerindo que os diretores compreendem as práticas inclusivas como estratégias que favorecem a interação entre os estudantes, o senso de pertencimento e o desenvolvimento de habilidades sociais. Essa ênfase na socialização aponta para uma concepção de inclusão que vai além da dimensão cognitiva da aprendizagem, incluindo também aspectos relacionais e comunicacionais que contribuem para a participação plena dos alunos (De Matthews et al., 2021).

A palavras planejamento e rotina indicam que a inclusão demanda intencionalidade e sistematização do trabalho pedagógico. Ambas as práticas reforçam a ideia de que a inclusão requer organização e continuidade das práticas einclusão (Crispel & Kasperski, 2021). A evocação ensino diferenciado, embora menos frequente, destaca a importância de metodologias adaptadas aos diferentes

perfis de aprendizagem, reforçando a necessidade de abordagens personalizadas no processo de ensino (Ngadni et al., 2023; Robiyansah et al., 2020).

Já o termo desenvolvimento pode ser interpretado como o avanço integral do estudante e o aprimoramento das práticas pedagógicas com base na experiência docente (Malik & Sime, 2022). Por fim, o código projetos (f=1) aponta para o papel da gestão pedagógica no incentivo a práticas inovadoras e colaborativas que favoreçam a inclusão. Esses projetos podem envolver diversos atores escolares e comunitários, fortalecendo a cultura institucional da inclusão como compromisso coletivo (Sulasmi & Akrim, 2020). Assim, esse eixo revela uma representação técnico-pedagógica da inclusão, em que a prática docente planejada e adaptada é reconhecida como fundamental para a promoção da equidade nas escolas.

4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS

Essa teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre como a gestão escolar concebe, implementa e enfrenta os desafios relacionados às práticas de inclusão voltadas a estudantes neuroatípicos. As respostas dos diretores foram examinadas com base na técnica de codificação aberta e categorização (Bardin, 2010), com a organização dos dados em quatro grandes eixos temáticos: (i) Diversidade no ambiente escolar; (ii) Políticas de inclusão de estudantes neuroatípicos; (iii) Práticas educativas voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem escolar; e (iv) Avaliação do sucesso da inclusão de estudantes neuroatípicos.

4.2.1 A diversidade do ambiente escolar

A análise das falas dos diretores revelou que a diversidade é compreendida como um valor basilar das práticas escolares inclusivas. Nessa perspectiva, este eixo

analítico aborda a forma como a diversidade é compreendida, valorizada e operacionalizada nas escolas, com base em três categorias: Compreensão sobre diversidade, Práticas de valorização da diversidade e Benefícios da valorização da neurodiversidade. Os códigos mais recorrentes foram Valorização, Currículo inclusivo e Formação consciente, indicando que a valorização das diferenças, a integração de práticas inclusivas no currículo e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã são elementos importantes nas estratégias escolares de promoção da diversidade.

No âmbito da compreensão sobre diversidade, os depoimentos destacam a valorização das diferenças como condição para uma escola equitativa e representativa. O participante P1 afirma que "a diversidade no espaço escolar tem um conceito amplo, refere-se à valorização das diferenças entre os estudantes no âmbito educacional", enquanto P2 complementa que "a diversidade na escola não significa apenas aceitar as diferenças, mas sim criar um espaço onde todas as pessoas se sintam seguras, representadas e valorizadas." Essa concepção se alinha ao entendimento de diversidade como reconhecimento e legitimação das múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar, como evidência P3: "a diversidade significa reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos em aspectos como raça, etnia, gênero, orientação sexual, habilidades, origens socioeconômicas, religião, entre outros."

Essa perspectiva também se reflete no planejamento pedagógico. Para P5, "cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, por isso nossas práticas pedagógicas são planejadas para atender a essa pluralidade", ideia reiterada por P6: "diversidade no ambiente escolar significa reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, sejam elas culturais, sociais, cognitivas ou físicas." P10 complementa

afirmando que sua escola busca "identificar as especificidades de cada um e trabalhar de forma coletiva para que cada um seja atendido no que necessita", e P14 reforça que "a diversidade significa trabalhar com a potencialidade do estudante."

A equidade aparece como princípio associado à diversidade, como destaca P1: "a escola tem o papel de proporcionar as mesmas oportunidades para todos, com equidade e qualidade." A esse princípio se soma o respeito às formas distintas de aprender e existir, como aponta P3: "ela [a diversidade] abrange também as diferentes formas de aprender e de se expressar, respeitando as necessidades e os contextos variados de cada estudante." P13 amplia essa perspectiva ao afirmar que:

Diversidade significa respeitar as diferentes identidades dentro de um grupo, de um espaço ou sociedade. Um dos elementos fundamentais nesse universo de práticas desenvolvidas dentro do ambiente escolar para que de fato ele seja considerado diverso, com certeza, é formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade. (P13)

Ainda no campo dos princípios, P2 observa que "em um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, a diversidade é reconhecida como um valor fundamental para o aprendizado, promove o respeito, a empatia e a convivência harmoniosa", e P3 reforça: "em um ambiente escolar inclusivo, a diversidade é entendida não como um obstáculo, mas como uma fonte de enriquecimento para todos os envolvidos." Já P15 reconhece os desafios da prática: "a inclusão vai além das adaptações de atividades escritas, mas em tornar um ambiente inclusivo. Vejo que em minha escola há um caminho longo para percorrer, embora já aconteça práticas exitosas." A convivência entre diferentes sujeitos é mencionada como prática cotidiana e desafiadora. P5 resume: "a diversidade no ambiente escolar envolve a convivência de diferentes identidades, culturas, habilidades e formas de aprender."

No que diz respeito às práticas para valorização da diversidade, há destaque para o uso de metodologias ativas, como aponta P5: "utilizamos metodologias ativas,

materiais acessíveis e estratégias diversificadas para garantir oportunidades equitativas para todos." O desenvolvimento de um currículo inclusivo é ressaltado por P5 e P6 por meio da promoção de eventos culturais, projetos interdisciplinares e rodas de conversa. P13 reforça: "criamos projetos que envolvem pesquisas e apresentações sobre diferentes culturas, histórias de vida, culinárias do mundo, tradições religiosas etc. Realizamos atividades em datas como o Dia da Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher, Dia dos Povos Originários, entre outros." Já P3 enfatiza a importância de um ambiente acolhedor com adaptações pedagógicas e incentivo à autonomia.

O fortalecimento do clima escolar também é considerado parte dessa valorização, como expressa P15: "a diversidade é um tema que permeia várias ações dentro do ambiente escolar, tão logo se apresenta como um enorme desafio para práticas escolares. A inclusão [...] se apresenta diariamente como um exercício necessário, mas também desafiador." As adaptações curriculares foram apontadas por P9, que destaca que a escola "integra a diversidade no currículo, adequa o currículo para incluir alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades e incentiva comportamento de respeito e empatia", e por P13: "tentamos o máximo fazer as adaptações nesse ambiente para dignificar o atendimento aos estudantes com deficiência garantindo a participação das atividades."

A sensibilização da comunidade escolar é outra estratégia mencionada para reforçar valores inclusivos. P9 relata que:

Criamos ações de conscientização, como por exemplo, estamos na campanha de sensibilizar nossos alunos sobre a síndrome de Down, entregando panfletos, passando vídeos, dando palestras e finalizando convidando toda a comunidade escolar para na sexta comparecer à escola com par trocado de meias.(P9)

P13 complementa: "trabalhamos o bullying e o preconceito com regras claras contra atitudes discriminatórias e realizando campanhas de discriminação."

Por fim, os diretores mencionam as consequências da valorização da diversidade e da neurodiversidade, como o fortalecimento do desenvolvimento social. P2: "isso impacta diretamente o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos, preparando-os para viver em uma sociedade plural e democrática" e a formação consciente dos estudantes. P4: "contribuem para formação mais consciente, ajuda a combater o preconceito, ajuda a combater o bullying". P13 retoma a função da escola nesse processo ao afirmar que "formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade" é uma das finalidades centrais da valorização da diversidade no ambiente educacional".

4.2.2 Políticas de inclusão de estudantes neuroatípicos

Evidenciou-se nesse eixo analítico as práticas de gestão relacionadas às políticas de inclusão de estudantes neuroatípicos, organizadas em quatro categorias: Protocolos de inclusão de estudantes neuroatípicos, Práticas de desenvolvimento profissional, Práticas educativas de suporte e apoio emocional e Garantia de recursos estruturais. Os dados revelam tanto a formalização de protocolos institucionais quanto lacuna. Os códigos mais recorrentes foram avaliação inicial, ensino personalizado e diretrizes, indicando que as escolas priorizam o diagnóstico das necessidades dos estudantes, o planejamento individualizado de atendimento e o alinhamento com normativas institucionais como estratégias centrais para a efetivação das políticas inclusivas e improvisações que ainda persistem no cotidiano das unidades escolares.

A primeira categoria, protocolos de inclusão de estudantes neuroatípicos, mostra que muitas escolas iniciam o processo por meio de avaliações iniciais e

encontros com as famílias. P2 descreve: “[...] que há avaliação inicial, entendimento das necessidades do aluno por meio de reuniões com a família e análise de documentos pertinentes”. P10 complementa, indicando que consideram “a tipologia das turmas, o perfil do professor e o grau de suporte de que o aluno necessita.”

Esse processo é aprofundado por P12: “nosso primeiro passo é fazer uma entrevista inicial com a família para conhecer o histórico do estudante, entender o diagnóstico e as necessidades específicas, compartilhar os laudos, pareceres ou relatórios terapêuticos com a equipe pedagógica”. Já P13 destaca que “a escola realiza conversa com a família a fim de entender um pouco mais do estudante e observação da rotina escolar e identificação dos gatilhos”.

A partir dessa etapa inicial, várias escolas relatam a formulação de planos individualizados. P5 detalha:

A escola possui protocolos específicos para garantir uma inclusão estruturada e eficaz. O primeiro passo é uma reunião com a família [...] Com base nisso, desenvolvemos um plano de atendimento personalizado, que pode incluir adaptações no currículo, apoio especializado e estratégias para facilitar a interação social. (P5)

Além disso, há relatos de flexibilização da rotina escolar, como indica P6: “um estudante com TEA pode ter suporte de um mediador e flexibilização na rotina”. Por outro lado, nem todas as escolas contam com processos formalizados. P7 relata: “não há [protocolo formal], mas criamos meios para ensinar [alunos]”.

Diversas práticas adicionais são mencionadas para garantir a efetividade da inclusão. P3 afirma que há “capacitação aos profissionais envolvidos, intervenção social, parceria com a família”. A intervenção social, mencionada no mesmo trecho, mostra o compromisso em envolver múltiplos atores no processo. P5 traz o exemplo da inclusão progressiva, citando: “um exemplo prático é a inclusão progressiva de alunos com dificuldades de socialização, permitindo que eles participem de atividades

em pequenos grupos antes de serem integrados a turmas maiores”. Em relação ao atendimento prioritário, P8 explica: “prioridades de atendimentos específicos sem espera, em ambientes acolhedores e organizados para os estudos, com grupos de alunos ditos normais simultaneamente”.

No que diz respeito às diretrizes institucionais, os relatos mostram adesão a normativas municipais, estaduais e nacionais. P1 informa que “a unidade de ensino que atuo segue todos os protocolos orientados pelo Núcleo de Educação Especial. Desde a maneira de atuação do professor colaborativo, as responsabilidades das famílias, o auxílio da Assistente de apoio escolar”. P6 menciona a “utilização de políticas de inclusão, como a BNCC e diretrizes de educação especial”.

P9 refere-se às diretrizes específicas do município de Vila Velha, que envolvem “o trabalho colaborativo no mesmo turno, no Atendimento Especializado Educacional (AEE) no contraturno, no atendimento à deficiência visual e de surdez”. P3 é direta: “seguimos as orientações da Secretaria de Educação”. P12 acrescenta que sua instituição: “segue orientações baseadas em políticas públicas como a PNEE, além das normas da LDB e LBI”. Por fim, P13 sintetiza: “a inclusão educacional e social dos estudantes neuroatípicos é respaldada por políticas públicas e colocada em prática pelas escolas por meio de ações concretas e recursos específicos”.

A segunda categoria diz respeito às práticas de desenvolvimento profissional, que são vistas como fundamentais para a consolidação das políticas de inclusão. Os relatos mostram a existência de formações continuadas, embora com reconhecidas limitações. P1 afirma que “as formações em serviço preparadas pelo NEE ocorrem mensalmente [...] Sentimos necessidade de preparo dos diretores e professores regentes”. P2 relata incentivo à participação: “apoio com materiais didáticos pedagógicos, incentivo a participar das formações em serviço promovidas pela

Secretaria de Educação”. De acordo com P10, “todos os profissionais passam por formação continuada e são diariamente orientados pela escola na condução de seus trabalhos”. P5 reforça: “através da Secretaria de Educação investimos em formação continuada, oferecendo cursos, palestras e workshops sobre práticas inclusivas”.

Há também menções a outras formas de orientação, como trazem P3 e P6: “através de capacitações” e “com capacitações contínuas, palestras, cursos e apoio de especialistas para orientar práticas inclusivas”. O diálogo interno surge como mecanismo informal de desenvolvimento, como relata P4: “conversa com professores. Mas acreditamos que é necessário formações específicas”. O compartilhamento de práticas aparece como estratégia de valorização do saber docente: “promovemos planejamentos com pedagogos e outros professores para compartilhar experiências e discutir estratégias eficazes através da troca de conhecimentos entre os profissionais”. A organização do planejamento pedagógico também é mencionada como espaço de fortalecimento profissional (P8): “a partir da organização nos planejamentos”.

No que diz respeito às práticas educativas de suporte e apoio emocional, apontadas como centrais para o bem-estar dos estudantes, P5 relata: “adotamos um suporte pedagógico baseado em adaptações curriculares, acompanhamento individualizado e uso de tecnologias assistivas”. P9 complementa: “são realizadas adaptações nas atividades. Desde atividades escritas como atividades práticas, por exemplo, envolver os neuroatípicos nas apresentações”. P1 afirma que “os alunos neuroatípicos estão inseridos nas salas de aulas e participam da rotina escolar”, reforçando a perspectiva de inclusão escolar plena. O contraturno aparece como estratégia adicional de suporte, conforme P9: “no contraturno, temos uma professora dando suporte ao aluno em um atendimento mais individual”.

A equipe escolar é descrita como composta por profissionais com formação específica, como indica P3: “com profissionais formados e capacitados, além de termos pedagogas também com formação na área”. P1 destaca a necessidade de preparo: “percebemos a necessidade de preparo dos professores e demais profissionais para garantir o suporte emocional”. A multidisciplinaridade é apontada por P5 como característica das equipes: “contamos com uma equipe composta por pedagogos, coordenadores, professores regentes, professores especializados e profissionais de apoio escolar (cuidadores) que auxiliam no desenvolvimento das habilidades dos alunos”.

A colaboração entre profissionais também é destacada por P9: “nossa unidade de ensino conta com profissionais de atendimento educacional especializado e professores qualificados atendendo o aluno no trabalho colaborativo junto com a regente de sala”. P14 reforça: “tentativa de trabalho em rede”. O acolhimento emocional é relatado por P5: “promovemos programas de acolhimento, atividades socioemocionais e momentos de escuta ativa para que os estudantes se sintam pertencentes ao ambiente escolar”. P11 acrescenta: “acolhimento diferenciado e respeitoso aos seus limites”. Já P14 diz que esse processo é conduzido pela equipe de educação especial.

O apoio cotidiano inclui cuidados práticos, como expõe P9: “assistente de apoio escolar auxiliando dentro ou fora da sala de aula, complementando a aprendizagem, ajudando com alimentação, higiene, locomoção e atividades escolares”. P10 menciona “desenvolver técnicas de regulação para os estudantes, com escuta ativa, acolhimento e identificação dos gatilhos a fim de minimizar as desregulações”. O suporte é descrito como integral, como relata P6: “suporte com equipe multidisciplinar, acompanhamento pedagógico individualizado, mediação em sala de aula e

atendimento psicopedagógico”. P15 complementa: “ações de suporte vão além das adaptações, passando pelo acompanhamento do caderno dos alunos, diálogo em diferentes momentos [...] facilitando melhor diálogo dos estudantes”. Há ainda atendimentos externos, como relata P9: “em Vila Velha também temos o Núcleo de Educação Especial que oferta atendimento com fono e psicólogo”, corroborado por P3: “estamos unidos ao núcleo de educação especial onde nos oferece todo apoio possível”.

A categoria sobre garantia de recursos estruturais mostra a importância do suporte material. P1 menciona “PDDE estrutura – sala de recurso”, e P2 reforça: “atendimento educacional especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais e disponibilização de materiais didáticos adaptados”. P5 acrescenta: “utilizamos recursos como salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado (AEE) e tecnologia assistiva”. Para P15, “temos uma sala de aula adaptada para a Educação Especial com computador e impressora de suporte para as adaptações e desenvolvimento do trabalho dos professores e alunos”.

Por fim, os diretores destacam a responsabilidade com os processos de aprendizagem, afirmando que o compromisso vai além da presença física do estudante na escola. P8 resume essa postura: “a principal política é atender bem a todos com responsabilidade e garantindo eficiência nos processos de aprendizagem”. P7 complementa: “trabalhando a equidade”. A questão da matrícula prioritária é levantada por P9: “é priorizado a vaga para alunos neuroatípicos que são matriculados conforme vaga existente na escola”.

4.2.3 Práticas educativas de aprendizagem escolar e desenvolvimento

As práticas pedagógicas voltadas a estudantes neuroatípicos foram agrupadas em três frentes: planejamento institucionalizado, recursos pedagógicos e autonomia

estudantil. Os códigos mais frequentes foram ensino personalizado, planejamento e habilidades socioemocionais, evidenciando o foco das escolas na adaptação individualizada e no apoio emocional.

A primeira categoria, planejamento institucionalizado, evidencia o esforço das escolas em alinhar práticas entre os diversos atores pedagógicos. P1 relata que “a professora do colaborativo busca fazer planejamento juntamente com a professora regente.” Essa colaboração é reiterada por P3: “planejamento pedagógico. Ações planejadas com professores regentes, professores de Ed. especial e pedagogos.” Há uma clara ênfase na personalização das ações, conforme afirma P5: “a escola realiza planejamentos pedagógicos colaborativos, nos quais os professores analisam o desempenho dos alunos e traçam estratégias de ensino personalizadas.”

O planejamento compartilhado é reforçado por P9: “as ações são planejadas juntamente com as pedagogas, o professor regente e o professor colaborativo.” Já P11 menciona: “planejamento semanal individualizado.” A construção do PEI (Plano Educacional Individualizado) também aparece em destaque no relato de P13: “começamos com a construção do PEI, adaptação curricular e metodológica, ambiente acolhedor e acessível, acompanhamento multidisciplinar e parceria com a família, formação e sensibilização da equipe escolar.” O trabalho coletivo é formalizado em reuniões de equipe, como explicita P3: “com reuniões da equipe pedagógica e professores.”

A segunda categoria, recursos pedagógicos, aponta para o uso de práticas colaborativas, ambientes adaptados e tecnologias educacionais. O trabalho colaborativo entre os professores é recorrente. P3 relata: “professores especialistas acompanham, dão suporte e o professor faz adaptações na didática.” P15 descreve: “para o atendimento aos estudantes neuroatípicos, temos o serviço do professor que

atua em regime colaborativo com os professores regentes.” E complementa: “as ações são desenvolvidas em regime de colaboração entre os professores regentes e os professores colaboradores que acompanham os estudantes, além da coordenação pedagógica.”

O ambiente físico e simbólico da escola também é destacado. P15 afirma: “o acompanhamento dos estudantes é realizado em sala de aula e oportunamente os estudantes são acompanhados em outros ambientes para o melhor desenvolvimento das atividades propostas.” P4 destaca a dimensão lúdica: “atividades lúdicas, ‘passear pela escola’, jogos.” Já P14 afirma: “vejo que o ambiente escolar é muito potente para o desenvolvimento dos estudantes neuroatípicos.”

As metodologias ativas são vistas como estratégias promissoras. P6 afirma: “o planejamento é feito com base no currículo, observando as necessidades dos alunos e priorizando metodologias ativas.” P5 reforça: “isso inclui o uso de metodologias ativas, avaliações diversificadas e a incorporação de recursos tecnológicos para potencializar a aprendizagem.” O uso de recursos visuais é outro ponto importante. P5 menciona: “um exemplo é o uso de agendas visuais para alunos autistas, permitindo que eles compreendam melhor a rotina escolar.” Também diz: “as adaptações podem envolver materiais com maior suporte visual, flexibilização do tempo para a realização de atividades.” P6 acrescenta: “as adaptações incluem flexibilização de conteúdos, recursos visuais e apoio especializado.”

As tecnologias assistivas fazem parte do repertório pedagógico. P6 menciona “recursos como salas de atendimento especializado e tecnologia assistiva.” P5 relata o uso de “ferramentas tecnológicas assistivas e estratégias diferenciadas de ensino, como instruções simplificadas e reforço individualizado.” Além disso, as escolas realizam avaliação personalizada. P5 afirma: “outro caso são os testes adaptados,

onde utilizamos questões objetivas ou atividades manipulativas para avaliar o conhecimento sem exigir exclusivamente a escrita convencional.” Os equipamentos de apoio também são utilizados, como explica P6: “uso de fones antirruído para alunos com sensibilidade auditiva ou rotinas visuais para alunos com TEA.”

A personalização do ensino é um traço marcante. P3 fala em “planejamento, ensino personalizado, uso de tecnologias, desenvolvimento de habilidades práticas, entre outros.” P5 acrescenta: “aplicamos práticas de ensino individualizado e promovemos a mediação escolar para auxiliar na socialização dos alunos.” P8 descreve: “cada criança especial é tratada conforme as características apresentadas na rotina diária. A partir daí, adaptações das tarefas diárias são necessárias, com recursos específicos diferenciados.” P9 reforça: “devendo o currículo ser funcional e priorizar as necessidades dos alunos.” P10 exemplifica com diferentes níveis de intervenção: “planejamos baseados na realidade cognitiva de cada aluno [...] alunos que não são alfabetizados, ficamos nessa área com atividades diferenciadas [...] alunos já alfabetizados propomos atividades que reforcem seus conhecimentos”.

Também relata o uso de estratégias baseadas em interesse: “muitas vezes utilizamos o hiperfoco ou a área de interesse do aluno para criar atividades atrativas”. E completa: “no âmbito pedagógico procuramos identificar os níveis de aprendizado e trabalhar de forma individual para potencializar a aprendizagem”. P13 resume: “de forma individualizada, colaborativa e contínua, buscando garantir o acesso, participação e progresso no currículo comum”. P14 complementa: “cada aluno tem a sua rotina, alguns demandam mais atenção e mais tempo para adaptação”. Já P12 sintetiza: “adaptação das atividades conforme o perfil do aluno, uso de rotinas claras e previsíveis, desenvolver habilidades para a vida, apoio individualizado com foco na independência e o reconhecimento e valorização dos progressos”.

A terceira categoria analisa a promoção da autonomia estudantil. P1 afirma que “na educação infantil [...] buscamos ensiná-los a ter autonomia, sendo sempre assistidos pelos profissionais”. P4 complementa: “proporcionando ações de acordo com cada aluno [...] alguns trabalhamos para que possam realizar atividades simples como pegar água”. P9 descreve: “fazemos um trabalho de atendimento em grupos de alunos, construindo uma aprendizagem baseada na coletividade”. A fragmentação de tarefas aparece como estratégia pedagógica, como relata P2: “fragmentação de atividades complexas em passos simples [...] contribui para a construção da confiança e autonomia do aluno”. O estímulo à independência é citado por P5: “atividades que estimulam a independência, como a realização de tarefas estruturadas e o uso de reforço positivo para pequenas conquistas”.

O protagonismo estudantil é destacado por diversos diretores. P7 afirma: “criando um protagonismo para esses alunos”. P5 complementa: “criamos oportunidades para que os alunos tomem decisões e assumam responsabilidades dentro de suas possibilidades”. P10 acrescenta: “incluir na rotina da escola”. E P14 reforça: “a inclusão dos estudantes em práticas escolares, saídas pedagógicas, apresentações são exemplos de momentos oportunos para o desenvolvimento”.

As habilidades socioemocionais também são trabalhadas de forma sistemática. P5 relata: “trabalhamos habilidades socioemocionais para que eles desenvolvam segurança na interação com colegas e professores”. P9 afirma: “estimulamos e ampliamos a convivência fora da sala de aula”. P6 descreve: “com estímulo à independência, uso de recursos acessíveis e desenvolvimento de habilidades sociais no dia a dia escolar”. P10 destaca: “sempre promovemos momentos de conversa para que eles ouçam histórias de superação uns dos outros e também para que relatem”. E P14 conclui: “a aprendizagem acadêmica é importante e acontece, porém o

desenvolvimento de outras habilidades e competências, sobretudo as socioemocionais, ocorrem a todo instante”.

4.2.4 Avaliação do sucesso da inclusão de estudantes neuroatípicos

O quarto eixo temático reúne percepções dos diretores sobre os critérios adotados nas escolas para avaliar a efetividade das práticas inclusivas voltadas a estudantes neuroatípicos. Nesse caso, a avaliação do sucesso da inclusão de estudantes neuroatípicos, estruturado em três categorias: Desafios para inclusão de estudantes neuroatípicos, Práticas para mitigar desafios e Progresso dos alunos e feedback da comunidade escolar.

Os códigos mais frequentes foram Recursos, Famílias e Indicadores, revelando que as principais barreiras percebidas estão relacionadas à carência estrutural e à baixa corresponsabilização familiar, ao mesmo tempo em que se destaca o empenho das escolas em acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com base em avaliações contínuas de cunho acadêmico, social e emocional. A análise revela a coexistência de fragilidades estruturais e simbólicas com iniciativas institucionais voltadas à mitigação de desafios, bem como estratégias de monitoramento e indicadores de progresso.

Entre os principais desafios, destaca-se a fragilidade na corresponsabilização das famílias. As falas evidenciam que, embora as famílias demonstrem interesse em garantir a matrícula dos estudantes, a participação efetiva nas práticas propostas pela escola nem sempre se consolida. P1 afirma que “as famílias demonstram apenas o interesse de inseri-los na escola, mas não praticam as solicitações da escola”. A mesma percepção é reforçada por P9, ao apontar que “a maior dificuldade é a parceria da família”, e por P10: “falta de comprometimento das famílias”. Para além da baixa

adesão, os profissionais também apontam aspectos emocionais, como a dificuldade de aceitação, mencionada por P13: “dificuldade de aceitação de algumas famílias”.

Outro obstáculo recorrente diz respeito à aceitação docente das práticas inclusivas. P1 reconhece que “ainda passamos por muitos desafios. Desde a aceitação dos professores, como a negação por parte das famílias”. Já P15 amplia a análise ao afirmar: “ainda temos o desafio de que haja um acolhimento junto aos outros professores e alunos de forma mais inclusiva”.

A vulnerabilidade institucional, especialmente no que diz respeito ao suporte intersetorial, também aparece como entrave para a consolidação da inclusão. P1 observa que “a maioria dos estudantes neuroatípicos não tem atendimento com médicos especializados, terapias ou medicação quando necessário”. Para P10, “temos poucas políticas públicas que agem efetivamente na inclusão [...] somos carentes de políticas que facilitem o acesso ao diagnóstico”. P15 alerta para a desconexão entre as redes de saúde e educação: “a relação entre a educação e a saúde, em especial a saúde pública, não acompanha a mesma velocidade e urgência que ocorre na educação”.

No campo da formação profissional, embora algumas falas sinalizem a existência de capacitação, ainda é perceptível a insuficiência de preparo técnico-pedagógico de parte dos docentes. P2 afirma que “muitos professores não possuem formação adequada para lidar com a diversidade neurocognitiva”. P9 reconhece que “contamos com os profissionais qualificados, mas consciente que ainda precisamos avançar”. P7 complementa: “profissionais capacitados para o sistema”.

As questões de infraestrutura e recursos são recorrentes nas falas. P2 aponta uma “carência de materiais pedagógicos adaptados e de infraestrutura adequada”. Essa crítica é compartilhada por P5, que menciona a “falta de recursos

especializados”, e por P6, que identifica como desafio a “falta de recursos”. A precariedade física também é relatada por P11: “espaço físico adequado”. P13 afirma: “um dos grandes desafios da nossa escola são estruturais, enfrentamos hoje uma infraestrutura inadequada”. P14 acrescenta: “os ambientes escolares não são adaptados”. Por fim, P15 observa que “nos anos finais ainda há necessidade de recursos específicos para o maior suporte dos estudantes”, com destaque para os suportes tecnológicos.

A falta de pessoal especializado também compõe os entraves institucionais à inclusão. P1 aponta que, com o aumento no número de alunos com laudo, é necessário ampliar o quadro profissional: “observamos que houve um aumento no número de alunos com laudo, necessitando de um aumento no número de profissionais”. P9 confirma: “falta de docente para o atendimento no colaborativo”. Além dos aspectos estruturais, há menções à resistência institucional e ao preconceito, ainda que de forma menos frequente. P5 menciona “resistência à inclusão em alguns contextos escolares”, e P3 pontua simplesmente: “preconceito”.

Diante de tais desafios, os diretores também apontam práticas institucionais voltadas à mitigação das barreiras. As parcerias interinstitucionais são percebidas como uma possibilidade de fortalecimento da rede de apoio, como indica P5: “parcerias com instituições que oferecem suporte técnico”. Campanhas e práticas voltadas à sensibilização da comunidade escolar também são relatadas. P5 afirma: “campanhas de conscientização para sensibilizar a comunidade escolar”. Já P10 explica que, diante da ausência de suporte externo, a própria escola atua na sensibilização das famílias: “procuramos conscientizar as famílias da importância desses fatores e acionar os órgãos competentes”.

Algumas escolas implementam estratégias de reorganização pedagógica, como planejamento personalizado, mencionado por P6, e a coletivização do atendimento, como explica P9: “colocando alunos neuroatípicos na mesma sala, ofertando atendimento baseado na coletividade”. A mesma participante descreve a otimização do trabalho colaborativo: “deixando o professor do colaborativo mais tempo em uma mesma sala, ofertando maior tempo de atendimento para aquele grupo”. Além das práticas já elencadas, destaca-se o compromisso das equipes escolares como elemento central no enfrentamento das dificuldades. Um dos diretores afirma que “uma das formas de superar é o atendimento aos estudantes às suas necessidades, mesmo sem o acompanhamento médico ocorrer de forma profícua”. P2 sintetiza: “superação dos desafios requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.”

Por fim, os diretores descrevem os indicadores utilizados para avaliar o sucesso da inclusão. O critério mais citado é o progresso dos alunos, expresso tanto em sua dimensão acadêmica quanto no desenvolvimento social e emocional. P2 relata: “acompanhando o desempenho escolar e as interações sociais dos alunos, identificando avanços e áreas que necessitam de ajustes”. P3 complementa: “quando vemos a evolução dos alunos, da inclusão, desenvolvimento social, feedback da família, participação dos alunos em todos os processos da escola”. P7 menciona: “sempre buscando o crescimento e os avanços pelos alunos”.

P8 destaca: “através dos resultados que são muito evidentes em cada avanço”. P5 afirma que “a percepção dos próprios estudantes sobre seu bem-estar na escola” também é considerada um indicador. P6 reforça: “progresso dos alunos, feedbacks das famílias, observação pedagógica e avaliação contínua das práticas aplicadas”. Para P13, “a avaliação dessas práticas vai além de simples resultados acadêmicos

[...] buscamos compreender o desenvolvimento integral desse aprendiz”. Já P14 resume: “quando dentro de suas potencialidades há um desenvolvimento”.

O monitoramento contínuo, por meio de observação pedagógica e reuniões sistemáticas, é igualmente destacado. P5 explica que “a avaliação é realizada de forma contínua, por meio da observação do progresso acadêmico, social e emocional dos alunos”, complementando que “realizamos reuniões pedagógicas periódicas, feedback com as famílias e aplicação de instrumentos de monitoramento”. P15 adiciona uma análise crítica ao mencionar que “ainda temos que avançar, principalmente em acompanhar os estudantes que precisam de um suporte maior no acompanhamento social e emocional”. Em meio às dificuldades, há também espaço para a valorização das conquistas, mesmo que parciais. P10 afirma: “dentro das possibilidades que temos, que estão longe de ser as ideais, temos nos saído excelentes ‘bombeiros’ e promovido o desenvolvimento desses estudantes, mesmo com tantas dificuldades”.

A análise integrada dos dados provenientes das duas fases da pesquisa revela uma articulação clara entre os sentidos atribuídos à inclusão de estudantes neuroatípicos (Fase 1) e as práticas efetivamente implementadas pelos diretores escolares (Fase 2). A técnica de evocação livre permitiu identificar núcleos de significação que se confirmam ou se desdobram nas respostas às questões abertas, demonstrando uma relação direta entre representação e ação.

No campo dos valores ético-afetivos, termos como “respeito”, “empatia” e “acolhimento” — amplamente evocados na Fase 1 — refletem-se, na Fase 2, em práticas institucionais que priorizam o bem-estar dos estudantes, como escuta ativa, mediação socioemocional e práticas de acolhimento. Já os princípios de equidade e valorização da diversidade, centrais nas representações da inclusão, orientam o uso

de instrumentos formais de gestão, a exemplo de planos individualizados, avaliações diagnósticas e adaptações curriculares.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, a valorização do conhecimento e do trabalho coletivo aparece diretamente associada à realização de formações continuadas e à prática de planejamento pedagógico colaborativo, envolvendo diferentes profissionais da escola. As limitações de ordem estrutural e organizacional também foram representadas pelos diretores. Elementos como “acessibilidade”, “desafios” e “participação” aparecem articulados, na segunda fase, a estratégias de enfrentamento que envolvem parcerias intersetoriais, reorganização do atendimento e práticas voltadas à sensibilização da comunidade escolar.

Por fim, os significados associados a práticas pedagógicas planejadas e diferenciadas — com destaque para termos como “ensino diferenciado”, “projetos” e “planejamento” — revelam, na Fase 2, a adoção de metodologias ativas, rotinas estruturadas, agendas visuais e ensino personalizado. Esses achados demonstram que há uma continuidade lógica e interpretativa entre o que os diretores declaram valorizar em termos de inclusão e o que, de fato, realizam no cotidiano escolar, evidenciando a função mediadora das representações sociais na configuração das práticas institucionais voltadas à inclusão de estudantes neuroatípicos.

5. DISCUSSÃO

A análise dos dados desta pesquisa, conduzida com diretores escolares da rede pública, permitiu identificar as representações sociais sobre práticas de inclusão e aquelas relacionadas à promoção da inclusão de estudantes neuroatípicos. O estudo, dividido entre evocação de palavras e questões abertas, foi orientado pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) e pelos princípios da neurodiversidade, que compreendem os saberes socialmente elaborados como base para a ação.

Conforme a leitura clássica de Sá (1996), a investigação dessas representações, emerge o núcleo central – composto por valores consensuais – que orienta as condutas dos diretores, enquanto os elementos periféricos absorvem as especificidades de cada contexto escolar. Assim, essa abordagem teórica possibilitou entender como os significados atribuídos à inclusão se traduzem em práticas de gestão concretas.

Na evocação, termos como “empatia”, “respeito”, “acolhimento” e “igualdade” revelaram uma representação ancorada em valores ético-afetivos. Esses achados estão em consonância com Taylor e McDonough (2021), que enfatizam a inclusão para além das adaptações formais e exige um ambiente relacional acolhedor. A alta frequência desses termos, podem ser interpretados como componentes do núcleo central, conferindo estabilidade e legitimidade às práticas relatadas (Sá, 1996). Esses valores também refletem os princípios da neurodiversidade (Dwyer et al., 2024), sobretudo o respeito à singularidade, a valorização das forças individuais e a rejeição da patologização. A centralidade de aspectos relacionais, como escuta ativa e reconhecimento do outro, revela a incorporação intuitiva desses princípios pelos diretores.

A frequência maior de termos vinculados ao campo afetivo também se relaciona à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1989), ao considerar que a aprendizagem ocorre por diversas vias – musical, interpessoal, lógico-matemática, entre outras – e que os sistemas educacionais precisam reconhecer tais singularidades. Nesse sentido, a presença de práticas pedagógicas como metodologias ativas, ensino personalizado e uso de recursos visuais e tecnológicos nas falas dos diretores indica um movimento alinhado à valorização das múltiplas inteligências e ao uso de recursos acessíveis para todos (Carvalho & Lino, 2023).

Por outro lado, a dispersão de termos de baixa frequência pode sinalizar que a representação social da inclusão ainda está em processo de construção coletiva. Crispel e Kasperski (2021) sugerem que a consolidação de visões compartilhadas exige formações continuadas e políticas institucionais que orientem o cotidiano escolar. À luz da TRS, esses vocábulos periféricos funcionam como espaço de negociação simbólica, permitindo que a representação se ajuste às exigências práticas e às pressões contextuais (Moscovici, 2003; Sá, 1996). A ausência de uma política robusta que articule os significados da inclusão favorece leituras individualizadas por parte das escolas, considerando o diretor como líder e gestor dessa unidade, o que compromete a sistematização das práticas.

A segunda técnica da pesquisa, com questões abertas, evidenciou que os diretores compreendem a inclusão como um processo multifacetado. Foram descritas práticas como planejamento colaborativo e adaptação curricular – entendida não apenas como medida de acessibilidade, mas como postura ética e política das escolas (Navarro-Mateu et al., 2019) –, uso de tecnologias assistivas, parcerias intersetoriais e avaliação contínua, o que dialoga diretamente com os estudos de Robiyansah et al. (2020), que defendem a inovação pedagógica como eixo central da inclusão. Essas

práticas correspondem, na lógica das representações sociais, a processos de objetivação, pelos quais os diretores materializam valores inclusivos em ações observáveis e rotinas institucionais (Moscovici, 2003; Abdalla, 2009).

A presença de práticas de personalização e acolhimento aponta para um compromisso institucional com os princípios da neurodiversidade, tais como a adaptação do ambiente ao estudante e a valorização das forças individuais (Ott et al., 2022; Dwyer et al., 2024). Além disso, segundo Reis et al. (2024) a personalização do ensino, o uso de tecnologias assistivas são estratégias fundamentais nesse processo de valorização da neurodiversidade, principalmente de estudantes neuroatípicos. Essas práticas são relatadas, também, por Ngadni et al. (2023),

Os relatos sobre estímulo à autonomia e ao protagonismo também refletem a busca por uma escola que promova a autodeterminação dos indivíduos, como sugere Bridget et al. (2023). Do ponto de vista da TRS, essas ações reforçam a função prescritiva das representações: elas não apenas descrevem a realidade, mas orientam modos específicos de intervenção (Sá, 1996). A aprendizagem colaborativa, a mediação escolar e o suporte às habilidades socioemocionais emergem como estratégias compatíveis com esse novo paradigma inclusivo.

Entretanto, os limites da inclusão também foram enfatizados pelos diretores. Dificuldades como ausência de recursos, fragilidade da formação docente, falta de apoio intersetorial e resistência cultural foram amplamente apontadas (Sakiz et al., 2021; Kauffman & Hornby, 2020; Mann et al., 2024). Essas barreiras evidenciam tensões entre o núcleo central – que consagra a inclusão como valor – e elementos periféricos que refletem estrangimentos institucionais, confirmando a dinâmica descrita por Sá (1996). A constatação de que as famílias nem sempre compartilham da corresponsabilização educativa reforça o argumento de De Matthews et al. (2021)

sobre a necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e comunidade para alcançar o sucesso da inclusão.

Mesmo diante das dificuldades, os diretores revelam estratégias para mitigar barreiras, como campanhas de sensibilização, reorganização do atendimento e fortalecimento do trabalho colaborativo. Como mostram Malik & Sime (2022), a eficácia das políticas inclusivas depende de sua concretização cotidiana, a qual exige intencionalidade política e comprometimento. Essas ações sugerem um movimento de atualização do sistema periférico que, segundo a TRS, pode gradualmente impactar o núcleo central, produzindo transformações duradouras nas representações coletivas (Sá, 1996).

A avaliação do sucesso da inclusão foi descrita por meio de múltiplos indicadores: avanços acadêmicos, participação social, bem-estar subjetivo, feedback familiar e observação pedagógica. Essa diversidade de critérios é coerente com os estudos de Le Fevre-Levy et al. (2023) e Lövdén et al. (2020), que defendem uma abordagem ampliada de avaliação, centrada no desenvolvimento integral do estudante. Do ponto de vista representacional, esses indicadores funcionam como âncoras objetivas que legitimam a prática inclusiva e reforçam sua relevância social (Abdalla, 2009). A valorização das conquistas parciais, mesmo em contextos desafiadores, evidencia um olhar sensível e esperançoso, que recusa padrões normativos como única medida de êxito escolar.

Em síntese, os dados revelam que os diretores escolares possuem uma compreensão ampliada da inclusão, marcada por representações éticas, práticas ajustadas às singularidades e sensibilidade às condições reais da escola pública. A articulação entre núcleo central e periferia – tal como descrita por Sá (1996) – demonstra que valores inclusivos se mantêm estáveis, enquanto as práticas se

adaptam às limitações contextuais, revelando a plasticidade das representações sociais.

A integração dos princípios da neurodiversidade, da teoria das representações sociais e da valorização das múltiplas formas de inteligência mostra-se promissora para uma educação mais justa e humana. Ao transformar a diferença em potência e o acolhimento em prática cotidiana, a escola promove empatia, respeito e formação humanizada (Cerna et al., 2021). Como concluem Dwyer (2022) e López et al. (2020), só haverá inclusão genuína quando a escola for capaz de transformar a diferença em potência e o acolhimento em prática cotidiana, reforçando o papel estratégico da gestão escolar nesse processo (Yalcinkaya et al., 2021).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como diretores escolares da rede pública percebem e implementam práticas de inclusão voltadas a estudantes neuroatípicos. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa em duas técnicas complementares: a técnica de evocação livre de palavras e a análise de questões abertas. Ambas as estratégias permitiram captar tanto os significados simbólicos atribuídos à inclusão quanto as práticas efetivamente adotadas nas unidades escolares.

De forma geral, os resultados evidenciaram que os diretores concebem a inclusão a partir de valores associados à diversidade, ao respeito e ao acolhimento, demonstrando sensibilidade às dimensões humanas e éticas da educação inclusiva. Paralelamente, as práticas descritas nas respostas abertas revelam esforços para viabilizar práticas de apoio pedagógico, emocional e institucional aos estudantes neuroatípicos, ainda que permeadas por desafios estruturais e formativos. Essa combinação de elementos simbólicos e operacionais permite afirmar que as representações sociais da inclusão entre os diretores escolares estão em processo de consolidação, mas já orientam, de forma significativa, suas práticas cotidianas.

Como contribuição teórica, este estudo avança na literatura ao articular a Teoria das Representações Sociais com os princípios do paradigma da neurodiversidade, demonstrando que a inclusão não pode ser reduzida a uma adaptação normativa, mas deve ser compreendida como um fenômeno simbólico, relacional e situado. A teoria adotada permitiu compreender como as representações partilhadas pelos diretores são estruturadas em torno de valores centrais – como empatia, acolhimento e respeito – que, por sua vez, orientam a construção de práticas escolares. Esse avanço contribui para o campo da educação inclusiva ao evidenciar as práticas de diretores

no âmbito da gestão escolar na ancoragem e objetivação de valores inclusivos, ampliando a compreensão teórica sobre os mecanismos sociais de produção e sustentação de práticas escolares voltadas à diversidade.

Do ponto de vista prático, os achados oferecem subsídios relevantes para diretores educacionais, secretarias de educação e formuladores de políticas públicas. As práticas identificadas nas escolas como o planejamento individualizado, o trabalho colaborativo, a formação continuada e o envolvimento familiar, constituem repertórios úteis para o desenho de políticas com maior aderência à realidade das escolas.

Além disso, a identificação de desafios persistentes – como a carência de recursos, a fragilidade da formação docente e a limitada corresponsabilização das famílias – oferece um mapeamento preciso de pontos críticos que demandam políticas intersetoriais, especialmente entre os campos da educação, saúde e assistência social. O estudo também reforça a importância de ações formativas que mobilizem os valores centrais da inclusão e favoreçam a internalização das práticas como parte da cultura institucional das escolas públicas.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o fato de que a análise privilegiou exclusivamente a percepção dos gestores escolares, não incluindo a visão de professores, estudantes ou familiares, o que poderia ampliar a compreensão da dinâmica inclusiva, o que limita a compreensão mais abrangente do ecossistema da inclusão escolar. Como sugestões para pesquisas futuras, propõe-se compreensão do cenário descortinado pela pesquisa a partir das diferenças socioeconômicas onde as escolas estão localizadas; o aporte financeiro que eles recebem em termos de políticas na área da educação influencia as práticas de diretores escolares.

Investigações que incorporem perspectivas interseccionais — como gênero, raça, classe e território — também são recomendadas, a fim de compreender de forma

mais abrangente como diferentes formas de exclusão se interconectam no ambiente escolar. Por fim, seria pertinente explorar, sob a ótica da neurodiversidade, o papel das tecnologias assistivas e das práticas pedagógicas inovadoras na promoção de trajetórias escolares mais autônomas e significativas para esses estudantes.

REFERÊNCIAS

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., ... & Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Al-Gerafi, M. A., Goswami, S. S., Sahoo, S. K., Kumar, R., Simic, V., Bacanin, N., ... & Lasisi, A. (2024). Promoting inclusivity in education amid the post-COVID-19 challenges: An interval-valued fuzzy model for pedagogy method selection. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101018>
- Alstete, J. W., Meyer, J. P., & Beutell, N. J. (2024). Empowering neurodivergent students in management education with gradual release of responsibility. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100941>
- Amka, A., Mirnawati, M., Asri, I. L., & Siti, F. (2021). Identification and learning services of gifted students in inclusion schools. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(8), 4534-4543. <https://repo-dosen.ulm.ac.id//handle/123456789/21394>
- Adebayo, S. B., & Heinz, M. (2023). 'Teachers should put themselves in their students' shoes': Perspectives of Parents from Minority-ethnic Backgrounds on Schooling in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3124-3142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2175269>
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 23(4), 1-19. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Bridget, L., Gibson, M. F., Douglas, P., Leo, S. S., & Gruson-Wood, J. (2023). Weighing in: Academic writers on neurodiversity. *International Journal of Disability and Social Justice*, 3(3), 72-98. <https://doi.org/10.13169/intljofdissocjus.3.3.0072>
- Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. *OECD Education Working Papers*, 256, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos

- professores. *Educação Em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Carvalho, C. L. de, & Lino, C. M. (2023). Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, 36(1), 1–28. <https://doi.org/10.5902/1984686X69202>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*, No. 260, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>.
- Chen, Y. L., & Patten, K. (2021). Shifting focus from impairment to inclusion: Expanding occupational therapy for neurodivergent students to address school environments. *The American Journal of Occupational Therapy*, 75(3), 1-7. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.040618>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A., & Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive Leadership from the Family Perspective in Compulsory Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- De Matthews, D. (2021). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Doyle N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British medical bulletin*, 135(1), 108-125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach (es): What are they and what do they mean for researchers?. *Human development*, 66(2), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Dwyer, P., Gurba, A. N., Kapp, S. K., Kilgallon, E., Hersh, L. H., Chang, D. S., ... & Gillespie-Lynch, K. (2024). Community views of neurodiversity, models of disability and autism intervention: Mixed methods reveal shared goals and key tensions. *Autism*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/13623613241273029>

- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2020). Getting serious about diversity. *Harvard Business Review*, 98(6), 114-122. https://students.tippie.uiowa.edu/sites/students.tippie.uiowa.edu/files/2022-08/HBR_Getting_Serious_About_Diversity.pdf
- Fujimoto, Y., & Uddin, J. (2022). Inclusive leadership for reduced inequality: economic–social–economic cycle of inclusion. *Journal of business ethics*, 181, 563-582. <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04920-2>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Itaborai, F. C. S., de Jesus Portela, C. P., & Reis, C. D. A. R. (2021). Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 6(17), 328-344. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p328-344>
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 50, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100894. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894>
- Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2021). Effects of a collaborative planning and consultation framework to increase participation of students with severe disabilities in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/1540796921992518>

- LeFevre-Levy, R., Melson-Silimon, A., Harmata, R., Hulett, A. L., & Carter, N. T. (2023). Neurodiversity in the workplace: Considering neuroatypicality as a form of diversity. *Industrial and Organizational Psychology*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/iop.2022.86>
- Legault, M., Bourdon, J. N., & Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: the role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, 199(5), 12843-12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>
- Leifler, E., Borg, A., & Bölte, S. (2024). A multi-perspective study of Perceived Inclusive Education for students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(4), 1611-1617. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12, 633066.
- López-López, M. D. C., León Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of lei-q. *Education Sciences*, 11(9), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberg, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6-41. <https://doi.org/10.1177/1529100620920576>
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions—a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Makri, C., & Neely, A. (2021). Grounded theory: A guide for exploratory studies in management research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.1177/16094069211013654>
- Malik, M., & Sime, J. A. (2022). Orchestrating Learning Together and Development of Team-Trust in Neurologically Typical and Neurologically Atypical Students: A Multicase Study. *IEEE Transactions on Education*, 65(3), 320-330. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3195043>
- Mann, G., Carrington, S., Lassig, C., Mavropoulou, S., Saggars, B., Poed, S., & Killingly, C. (2024). Closing special schools: lessons from Canada. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1729-1747. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00661-5>
- Merry, M. S. (2020). Do inclusion policies deliver educational justice for children with autism? An ethical analysis. *Journal of school choice*, 14(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>

- Mirfin-Veitch, B., Jalota, N., & Schmidt, L. (2020). Responding to neurodiversity in the education context: An integrative literature review. *Donald Beasley Institute*, 1-56. <https://disabilityconnect.org.nz/wp-content/uploads/responding-to-neurodiversity-beasley-institute-1.pdf>
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais. *Investigações em psicologia social*, 9, 1-17.
- Mutasa, S., & Munsaka, E. (2019). Botswana and international policies on the inclusion of disaster risk reduction in the school curriculum: Exploring the missing link. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 40, 101271. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101271>
- Nasir, N. I. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking learning: What the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50(8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?. *PloS one*, 14(12), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- Ngadni, I., Singh, G. K. S., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges faced by teachers in inclusive classrooms in Early Childhood Education (ECE) setting. *International Journal of Academic Research in progressive education and development*, 12(2), 1635-1649. <http://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17267>
- Okeke, C.I., & Mtyuda, P.N. (2017). Teacher Job Dissatisfaction: Implications for Teacher Sustainability and Social Transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 2017.54-68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0004>
- Oliveira, P. H. de, Almada Santos, F. C., Paschoalotto, M. A. C., Delmônico, D. V. de G., & Terence, A. C. F. (2023). Cultural dimensions as key aspects to change and improve school performance: a qualitative study in the Brazilian public schools. *International Journal of Educational Management*, 37(6/7), 1197–1211. <https://doi.org/10.1108/ijem-06-2022-0236>
- Ott, D. L., Russo, E., & Moeller, M. (2022). Neurodiversity, equity, and inclusion in MNCs. *AIB Insights*, 22(3), 1-5. <https://doi.org/10.46697/001c.34627>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A., (2019). Snowball Sampling, In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, & R.A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>
- Paudel, R., & Singh, R. (2020). Teacher training in Austria in the last decade -The development of and challenges for an inclusive school system. *Education Sciences*, 10(3), 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.596244>

- Pereira, R. S., & Pinto, N. F. da. S. (2021). Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da Covid-19. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(10), 3320-3334. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.3046>
- Ponce, J. O., & Abrão, J. L. F. (2019). Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, 24(2), 342–357. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357>
- Reis, N. S. dos., Miranda, M. M. C., Fuzinato, R. M. A., Ribeiro, M. F. de. A., & Macêdo, P. C. M. (2024). Neurodiversidade na escola: Quebrando barreiras e construindo uma educação inclusiva para todos. *ARACÊ*, 6(4), 16062-16075. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-293>
- Robiyansah, I. E. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270856>
- Sá, C. P. D. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em psicologia*, 4(3), 19-33.
- Sakiz, H., Toren, Z., & Yildirim, H. (2021). Student and parent perceptions of government-funded private special education schools. *Sage Open*, 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211021396>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465-479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sandoval Mena, M. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). UNESCO. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17551.15524>
- Siddik, M. A. B., & Kawai, N. (2020). Government Primary School Teacher Training Needs for Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 35-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268928>
- Smagorinsky, P. (2020). Neurodiversity and the deep structure of schools. Ought: The *Journal of Autistic Culture*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.9707/2833-1508.1051>

- Sulasmi, E., & Akrim, A. (2020). Management construction of inclusion education in primary school. *Talent Development & Excellence*, 12(1), 334-342. <https://publication.umsu.ac.id/index.php/ht/article/view/811/770>
- Taylor, A., & McDonough, K. (2021). Safeguarding the Epistemic Agency of Intellectually Disabled Learners. *Philosophy of Education*, 77(1), 24–41. <https://doi.org/10.47925/77.1.24>.
- Unesco. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution A/RES/70/1). <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- Walker, N. (2021). Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. *Word Futures*, 78(5), 339-341. <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2094194>
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3), 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- World Health Organization. (2023). Disability and health. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- World Health Organization. (2011). World report on disability. WHO. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- World Health Organization. (2017). Depression and other common mental disorders: Global health estimates. WHO. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>
- Yalçinkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., & Kalkan, Ü. (2021). The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. *Sustainability*, 13(5), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13052711>

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PRODUÇÃO DO DADOS

SEÇÃO I

Apresentação da pesquisa

Prezado(a) Diretor(a),

Sou Thiara Demunner Dariva, aluna do Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, na linha de pesquisa em Gestão Escolar da FUCEPE Fundação de Pesquisa e Ensino S/A – Vitória, ES. Estou desenvolvendo um estudo que pretende *compreender como os diretores escolares percebem e promovem a inclusão de estudantes neuroatípicos em escolas públicas municipais*. Por meio deste estudo pretende-se contribuir com *insights* para futuras políticas públicas no campo da educação inclusiva para o seu município.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Diante do exposto, venho te convidar para participar desta pesquisa. A sua participação ocorrerá somente na etapa de preenchimento deste questionário. Não há necessidade de se identificar e suas respostas serão tratadas de forma sigilosa e totalmente anônima. Os dados aqui preenchidos servirão exclusivamente para fins acadêmicos, e não existe resposta certa ou errada. Informo que sua participação na pesquisa é voluntária e, poderá desistir a qualquer momento.

Você aceita participar da pesquisa?

() Sim () Não

Desde já agradeço o apoio, concretização desta pesquisa!

Em caso de alguma dúvida, por gentileza, entre em contato com:

Pesquisadora Responsável: Thiara Demuner Dariva

E-mail:

Orientador: Msc. Marcelo Zanon

E-mail: mazanonev2015@gmail.com

SEÇÃO II

Dados sociodemográficos

Qual seu sexo?

Qual a sua idade?

Há quanto tempo atua como profissional do magistério do ensino básico?

Você atua como diretor na sua escola?

Há quanto tempo você atua nesta função?

Qual a sua Formação acadêmica

A sua escola oferta qual(is) etapas de ensino?

Seção III

Perguntas controle

1 - Atualmente você exerce o cargo de diretor escolar no município de Vila Velha - ES?

2 - Na sua escola tem estudantes neuroatípicos?

3 - A sua escola possui práticas de inclusão de estudantes neuroatípicos?

Seção IV

Questão para evocação livre de palavras sobre o tema

1 - Quais são as cinco primeiras palavras que vêm à sua mente quando você pensa em práticas inclusivas?

Questões abertas sobre o tema

2 - Descreva o máximo que você puder sobre o que significa diversidade no ambiente escolar? Continue apresentando de que maneira você as ações da escola são desenvolvida considerando a diversidade?

3 - Conte como escola organiza o suporte pedagógico e emocional para estudantes neuroatípicos?

4 - Há protocolos específicos para a inclusão de novos estudantes neuroatípicos? Conte um pouquinho sobre eles.

5 - Conte com suas palavras como a escola planeja as ações de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos neuroatípicos? Você pode compartilhar exemplos concretos?

6 - Conte livremente de forma sobre como a escola prepara os profissionais para proporcionarem um ambiente acessível e acolhedor para estudantes neuroatípicos?

7. Conte de que maneira a escola motiva as famílias dos estudantes neuroatípicos no processo de inclusão?

8. Conte como a escola como escola possibilita o desenvolvimento da autonomia dos estudantes neuroatípicos?

9. Na sua opinião o que dificulta a implementação da educação inclusiva para alunos neuroatípicos?

Conte como a escola desenvolve ações para superá-los?

10. Fale um pouco sobre as políticas educacionais e recursos utilizados pela escola para possibilitar a inclusão educacional e social dos estudantes neuroatípicos?

11. De que forma a escola avalia o sucesso de suas práticas inclusivas para alunos neuroatípicos? Qual região de Vila Velha a sua Escola se encontra? Qual o regime de funcionamento da sua escola?

Observações ou comentários adicionais (opcional):

Seus dados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa acadêmica, respeitando a confidencialidade e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) – (lei 13.709, de 14 de agosto de 2018). Caso deseje mais informações, entre em contato pelo e-mail demuner.thiara@gmail.com