



EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E INCLUSÃO: O PAPEL DA GESTÃO NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

CAMARGO, Adeliane Silva Souza¹

Resumo

A inclusão escolar tem se revelado um dos maiores desafios da educação atual, especialmente quando associada à ampliação da jornada na Educação em Tempo Integral. Este artigo analisa o papel da gestão escolar na construção de uma cultura educacional inclusiva, fundamentando-se na teoria histórico-cultural de Vigotski e em referenciais da Educação Especial. A justificativa parte da constatação de que o tempo integral, por si só, não assegura práticas inclusivas, sendo necessário um olhar intencional da gestão para que a diversidade seja reconhecida como potência e para que a escola se organize em função do desenvolvimento integral de todos os estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que articula estudos sobre políticas públicas de educação, gestão escolar e inclusão. A análise permite compreender que a gestão escolar exerce papel fundamental ao articular equipe pedagógica, professores, famílias e comunidade, promovendo mediações sociais que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial. A efetivação de uma escola inclusiva em tempo integral depende da integração entre gestão democrática, políticas públicas consistentes e formação continuada, de modo que o tempo ampliado se traduza em equidade, participação e garantia do direito à educação plena.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Inclusão Escolar. Gestão Democrática. Teoria Histórico-Cultural

Introdução

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios contemporâneos da educação básica, especialmente quando se trata de assegurar o direito de aprendizagem e de participação plena aos estudantes público da Educação Especial. No contexto das escolas de tempo integral, esse desafio assume dimensões ainda mais significativas, pois exige uma reorganização curricular, pedagógica e de gestão capaz de articular o tempo ampliado às necessidades específicas desses estudantes. Discutir a relação entre educação inclusiva e a política de tempo

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito. Especialista em Supervisão Escolar - FIJ (RJ) e Gestão e Direito Educacional - FAVENI (ES). Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela UFES/CEUNES. Professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Mateus-ES, atuando na Gestão educacional da EMEFTI Valério Coser. Contato: adeliane.camargo@edu.ufes





integral, portanto, é fundamental para compreender como a gestão escolar pode atuar na construção de uma cultura educacional verdadeiramente inclusiva, uma vez que de acordo com Amorim (2024, p. 113) “as formas de gestão praticadas têm significativo impacto no trabalho dos professores, nas conexões com a família e no ambiente escolar, o que pode resultar em aspectos positivos ou negativos no aprendizado e no êxito educativo das crianças”.

O interesse pela investigação desta temática emergiu diretamente dos desafios vivenciados pela autora em sua prática profissional como diretora educacional de uma unidade de Tempo Integral no município de São Mateus/ES. As demandas cotidianas relacionadas à gestão escolar e à inclusão de estudantes público da Educação Especial suscitaram inquietações que se tornaram ponto de partida para a presente produção. Esse movimento foi intensificado e ampliado a partir das reflexões fomentadas no âmbito do Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus/ES. Em especial, a disciplina de Ensino e Educação Especial proporcionou o contato aprofundado com os estudos de Vigotski (2022) acerca da defectologia e com os fundamentos da teoria histórico-cultural, os quais forneceram subsídios teóricos para analisar e ressignificar as experiências práticas, contribuindo para a construção de um olhar crítico e propositivo sobre a temática investigada.

A discussão sobre a inclusão no espaço escolar revela contradições históricas. Carneiro (2012, p. 74) problematiza a utilização do adjetivo “inclusiva” como complemento à educação, uma vez que, muitas vezes, este se restringe à presença física dos sujeitos considerados diferentes, sem que isso represente, de fato, garantia de uma educação equitativa:

A escola marca a diferença com ações e espaços separados e não altera sua essência. Dizer que a educação é inclusiva reforça uma contradição. Em nosso cotidiano, o adjetivo, inclusiva, usado como complemento à educação, tem sido utilizado para referir a presença do diferente marcado pela deficiência, pela pobreza, pela cor da pele, para citar apenas alguns exemplos, como se a presença física no mesmo espaço significasse garantia de educação para todos. (CARNEIRO, 2012, p. 74)

Nesse sentido, a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre os caminhos possíveis para a efetivação de práticas de inclusão no espaço da Escola de Tempo Integral, visto que a simples ampliação da jornada escolar não garante, por si só, o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos





estudantes público da Educação Especial. Tal compreensão é reforçada por Arroyo (2012, p. 30), ao afirmar que o tempo integral não deve se reduzir a “apenas mais tempo na escola, mas que toda criança na escola fosse tratada como gente, respeitada em sua integralidade e trabalhada em sua integralidade”. Assim, a gestão escolar assume papel central, pois é ela quem deve articular professores, equipe pedagógica, famílias e comunidade, viabilizando meios para que o tempo integral seja um espaço de garantia de direitos e de desenvolvimento humano pleno, orientado por práticas pedagógicas significativas, equitativas e humanizadoras.

A problemática que orienta esta investigação pode ser assim sintetizada: como a gestão escolar pode contribuir para a consolidação de uma cultura educacional inclusiva nas escolas de tempo integral, assegurando não apenas a matrícula, mas a efetiva inclusão dos estudantes público da Educação Especial, de modo que participem de forma plena e significativa do processo educativo, com garantia de aprendizagem e desenvolvimento? Nessa perspectiva, é fundamental considerar que a inclusão não é apenas a inserção física na escola, mas a efetiva participação e valorização das contribuições de todos os alunos, independentemente de suas condições, conforme ressalta Góes (2002, p. 109), “outra questão central está na noção de que inclusão pode ser efetivada como uma circunstância de inserção escolar que se estabelece no momento dado; longe disso é uma meta a ser atingida de várias formas continuamente num processo”, destacando que a inclusão é um movimento contínuo, que exige práticas pedagógicas e de gestão escolar sensíveis às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica em autores que discutem a educação inclusiva, a educação de tempo integral e o papel da gestão escolar na efetivação de políticas públicas educacionais. Essa abordagem permite compreender a temática e estabelecer diálogos críticos entre os referenciais teóricos e a realidade das escolas.

O objetivo deste artigo é analisar o papel da gestão escolar na construção de uma cultura educacional inclusiva para os estudantes público da Educação Especial no contexto da educação em tempo integral, buscando discutir os fundamentos da educação inclusiva e seus desdobramentos para a prática escolar através da reflexão sobre as estratégias de gestão que podem favorecer a efetivação de práticas inclusivas na Educação de Tempo Integral.





1 Breve Histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil

O conceito de educação integral no Brasil tem suas raízes nas reflexões de pensadores como Anísio Teixeira, que, nas décadas de 1930 e 1940, defendia uma educação que transcendesse o currículo tradicional, incorporando atividades culturais, artísticas e esportivas, promovendo o desenvolvimento pleno do estudante (MOLL, 2012). O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) é considerado a “certidão de nascimento” da Educação Integral, com Teixeira como referência central, sem desconsiderar contribuições de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Milton Santos, que ampliaram o debate sobre educação e cidadania.

A partir das décadas de 1980 e 1990, políticas públicas passaram a estruturar a oferta de Educação em Tempo Integral, impulsionadas pela democratização e pela necessidade de reduzir desigualdades educacionais. Experiências pioneiras, como as Escolas-Parque e os CIEPs, ofereceram ensino curricular em um turno e atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais no contraturno, incluindo atendimento médico e odontológico, evidenciando o potencial do modelo para promover desenvolvimento integral e participação cidadã (CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012).

Marcos legais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996) e o FUNDEF (1996/1997) consolidaram o direito à ampliação da jornada escolar e à implementação progressiva do ensino em tempo integral (BRASIL, 1996). Nos anos 2000, programas como o Programa Mais Educação (2007) e o Plano Nacional de Educação (2001) reforçaram a prioridade do tempo integral, especialmente para crianças e jovens das camadas sociais mais vulneráveis, destacando a importância de experiências pedagógicas diversificadas e significativas (BRASIL, 2001).

Apesar dos avanços, a implementação da educação em tempo integral enfrenta desafios, como desigualdade regional, infraestrutura inadequada, necessidade de formação continuada de professores e planejamento pedagógico diversificado. Como destaca Arroyo (2012), “a educação integral não deve e não pode ser entendida apenas como ampliação do tempo, mas como uma política afirmativa do direito da criança e do adolescente a um justo viver”, evidenciando que esse modelo





deve oferecer oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento de potencialidades e garantia de direitos de todos os estudantes.

2 Breve Histórico da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

A trajetória da Educação Especial no Brasil evidencia que, por muito tempo, prevaleceu uma lógica excludente, marcada pela segregação e pela responsabilização de instituições filantrópicas, que assumiram o papel de educar pessoas com deficiência em lugar do Estado (JANNUZZI, 2004). A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, esse paradigma começou a ser questionado, dando início a um processo de reconhecimento do direito de todos à educação no ensino regular. A Declaração de Salamanca (1994) fortaleceu esse movimento, ao afirmar que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de suas diferenças.

No ano de 2008 o MEC divulga a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que define como público-alvo da Educação Especial “[...] aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.” (Brasília: MEC/SEESP, 2008).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consolidou-se a compreensão de que a escola precisa se reestruturar como um todo, acolhendo os estudantes público da Educação Especial, acessibilizando o currículo, oferecendo recursos pedagógicos diferenciados e atendimento educacional especializado. O termo inclusão, nesse sentido, assume um caráter mais abrangente: não se trata apenas de garantir a matrícula ou a presença física dos alunos, mas de assegurar condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno.

De acordo com Silva e Figueiredo (2012), a Educação Inclusiva não deve ser entendida como mera legitimação do direito à presença, mas como um movimento de respeito às diferenças que transforma os paradigmas da própria educação. A escola inclusiva, portanto, deve se organizar para valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, potencializando as capacidades individuais a partir das interações sociais.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura o direito à educação básica para todos, incluindo pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e





Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçam a obrigação de oferecer condições adequadas de aprendizagem, estimulando a participação plena dos estudantes da Educação Especial.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) estabelece metas voltadas para a inclusão e ampliação da educação em tempo integral (meta 6), ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e gestão eficiente.

Nessa perspectiva, a concepção histórico-cultural de Vigotski (1997) traz contribuições significativas, ao compreender que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação e das interações sociais, e que a deficiência não deve ser vista como limitação estática, mas como possibilidade de reorganização funcional e de superação de barreiras. Como afirma o autor, “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas” (VIGOTSKI, 1998, p. 117). Assim, o ambiente escolar inclusivo, mediado por professores, gestores e colegas, constitui-se como espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento de todos os estudantes.

3 Gestão Escolar e Inclusão na Educação de Tempo Integral

A escola de tempo integral traz consigo a possibilidade de ressignificar a educação, ampliando o tempo não apenas como permanência física, mas como ampliação de oportunidades de aprendizagem, convivência social e mediação cultural. Nesse contexto, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski oferece contribuições relevantes, ao destacar que “aquilo que a criança consegue fazer hoje em cooperação, conseguirá fazê-lo sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1998, p. 117). Assim, o tempo estendido na escola pode ser compreendido como uma oportunidade privilegiada para favorecer processos de desenvolvimento integral, por meio de interações mediadas por professores, colegas e demais atores da comunidade escolar.

As atividades propostas na Educação de tempo integral, como projetos interdisciplinares e oficinas de dança, música, tecnologia e esportes, configuram-se como espaços de aproximação da cultura, proporcionando que os estudantes ampliem seu repertório cultural e fortaleçam vínculos sociais. Essa dimensão é

13 a 17 de outubro de 2025

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES
São Mateus – ES





reforçada pela teoria da compensação, na qual, segundo Vigotski (1997), as experiências culturais e sociais oferecidas pela escola podem atenuar desigualdades, compensando ausências de oportunidades vividas no ambiente familiar ou comunitário. Desse modo, as interações propiciadas no tempo integral favorecem a construção de caminhos alternativos de aprendizagem, entendidos, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, como possibilidades de reorganização do desenvolvimento por meio da mediação social, permitindo que os estudantes superem barreiras e ampliem suas potencialidades. Assim, a ampliação do tempo escolar não deve ser vista apenas como quantitativa, mas como qualitativa, abrindo espaço para práticas educativas mais significativas.

O papel da gestão escolar torna-se central neste processo, uma vez que cabe ao gestor organizar o tempo pedagógico de forma a favorecer interações significativas e mediações intencionais, garantindo que todos os estudantes, inclusive o público da Educação Especial, tenham acesso às diferentes linguagens e experiências. Mais do que administrador, o gestor deve assumir a função de articulador de práticas pedagógicas e culturais, criando condições para que a diversidade seja valorizada e para que os profissionais da escola atuem de maneira colaborativa. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que inclusão não se confunde com integração, pois, conforme Carneiro (2016, p. 75):

Diferentemente da ideia de integração, o papel da escola não é adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica mas, sim, produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. [...] Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender. (CARNEIRO, 2016, p. 75)

Assim, a gestão democrática emerge como princípio fundamental, pois promove a participação efetiva de estudantes, famílias e professores nas decisões escolares. Ouvir diferentes vozes e garantir o direito à participação fortalece a cultura inclusiva, ampliando o sentimento de pertencimento, o protagonismo e a cooresponsabilidade dos agentes envolvidos no processo educacional.

A construção de uma cultura educacional inclusiva nas Escolas de Tempo Integral demanda reconhecer que a função do gestor não pode se restringir ao cumprimento de rotinas burocráticas e à administração de recursos. Como apontam Silva e Leme (2009), as relações que permeiam o ambiente escolar exigem do diretor





sensibilidade para lidar com tensões, contradições e pressões que emergem no contexto educacional, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades. Mais do que um administrador, o gestor deve constituir-se como líder, modelo e motivador da inclusão, assumindo uma postura formativa que inspire a equipe e fortaleça práticas pedagógicas voltadas para o acolhimento e o pertencimento de todos os estudantes, em especial daqueles com necessidades educacionais especiais.

Esse papel exige que a gestão escolar assuma uma função de facilitadora no processo de inclusão, atuando não apenas na coordenação das ações institucionais, mas também como articuladora das relações humanas e pedagógicas que estruturam a vida escolar. Assim, o gestor torna-se responsável por promover espaços de diálogo, reflexão e partilha de responsabilidades, estimulando os professores e demais profissionais a repensarem práticas e superarem barreiras exclucentes. Como destacam Sage (1999) e Barros (2004), a concepção do diretor acerca da educação inclusiva exerce forte influência sobre sua equipe, uma vez que ele atua como formador desse grupo, orientando-o para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e comprometida com a equidade.

Em contraste com uma gestão centrada apenas em exigências burocráticas e moldada por relações de poder verticalizadas (VALE, 1995), o gestor comprometido com a inclusão deve adotar uma postura dialógica, participativa e acolhedora, em consonância com os princípios da Educação Integral. Nesse contexto, a pedagogia da presença assume papel central no Tempo Integral, ao reconhecer as singularidades dos estudantes e promover relações educativas pautadas pelo cuidado, pela escuta e pelo acolhimento. Como afirma Pacheco (2014, p. 67), “a pedagogia da presença não se esgota em estar fisicamente com o outro, mas em estar disponível para escutar, acolher e estabelecer relações que permitam ao estudante sentir-se pertencente e capaz de aprender”. Essa perspectiva favorece o sentimento de pertencimento e possibilita que a escola se constitua como espaço inclusivo, no qual a diversidade é valorizada e cada aluno encontra condições para aprender e se desenvolver em suas potencialidades. Trata-se de uma educação que considera o estudante em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais, e que fortalece a corresponsabilidade entre escola, família e comunidade (MOLL, 2012).





Nessa perspectiva, a gestão democrática constitui-se como eixo estruturante, pois cria condições para que o Tempo Integral se torne espaço de experiências significativas, de escuta e de participação ativa de todos os sujeitos, onde a liderança se constrói não pela imposição, mas pela capacidade de mobilizar, motivar e engajar a comunidade escolar na busca de práticas mais humanas, justas e transformadoras. Sendo assim, a gestão escolar inclusiva não apenas garante o funcionamento administrativo da instituição, mas se afirma como espaço de mediação pedagógica, construção de valores e efetivação de direitos (Mantoan, 2001; Silva; Leme, 2009).

A construção de uma escola inclusiva em tempo integral exige, ainda, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e incentivo à formação docente. A integração entre a proposta do tempo integral e a perspectiva inclusiva depende de uma gestão que reconheça a importância da formação continuada para que professores e demais profissionais se sintam preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Ao motivar a formação e o acompanhamento, a gestão cria condições para que a ampliação do tempo escolar seja efetivamente transformada em ampliação de oportunidades de aprendizagem, equidade e desenvolvimento humano. Além disso, a Educação em Tempo Integral, por meio de oportunidades educativas diversificadas e ações bem articuladas de gestão, contribui para a compensação das desigualdades históricas e sociais, promovendo uma educação em que a diferença não seja marcada por uma educação menor, mas reconhecida como potência e direito.

4 Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a ampliação da jornada escolar, por meio da Educação em Tempo Integral, não assegura, por si só, a efetivação de uma escola inclusiva. A inclusão exige mais do que tempo: requer intencionalidade pedagógica, reorganização curricular e, sobretudo, uma gestão escolar comprometida com a valorização da diversidade como potência, e não como limitação.

Nesse processo, construir uma cultura escolar inclusiva implica compreender a escola não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como espaço de interação, cooperação e valorização da diversidade. Isso significa reconhecer que

13 a 17 de outubro de 2025

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES
São Mateus – ES





todos os alunos são sujeitos únicos, com trajetórias próprias, e que o processo de escolarização deve garantir condições para que aprendam e se desenvolvam em suas potencialidades, em diálogo com o coletivo e com os recursos culturais que a escola oferece.

A teoria histórico-cultural de Vigotski reforça esse entendimento, ao demonstrar que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem por meio da mediação social. Assim, a escola de tempo integral, através de uma gestão bem orientada, configura-se como espaço fértil para potencializar interações significativas, oportunizando que todos os estudantes, inclusive os pertencentes ao público da Educação Especial, avancem em seus processos de desenvolvimento.

Entretanto, para que essa perspectiva se consolide, é imprescindível que a gestão escolar esteja ancorada em princípios democráticos, que assegurem a participação coletiva e o diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Além disso, faz-se necessária a garantia de políticas públicas consistentes, que sustentem a oferta da educação em tempo integral com qualidade e equidade, bem como o incentivo contínuo à formação dos profissionais da educação, preparando-os para lidar com os desafios e as potencialidades da inclusão.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva em tempo integral perpassa pela convergência entre tempo, mediação pedagógica e gestão democrática, sustentada por políticas públicas e formação continuada. Somente assim será possível transformar o tempo integral em um espaço de equidade, de valorização da diversidade e de efetivação do direito de todos à educação plena.

Referências

AMORIM, Aline Martins Cardoso. **Organização e gestão escolar em instituições de educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural.** 2024. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/5105>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.





BARROS, A. P. A formação continuada de professores: perspectivas e práticas.
São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. Cadernos de pesquisa em educação, n. 43, 2016.

CAVALIERE, F. Educação Integral: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea, v. 1, p. 95-114, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2001.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral: limites e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José. Educar na esperança e na coragem. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a inclusão escolar. Porto Alegre: Artmed, 1999.





SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V. **Educação Inclusiva: um movimento de respeito às diferenças.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 129-142, jan./abr. 2012.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

VALE, J. M. **O diretor escolar: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4485>. Acesso em: 24 ago. 2025.

