



PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Reviu Barros¹



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p1119-1133>

Artigo recebido em 06 de Julho e publicado em 06 de Agosto de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar os desafios experimentados pelo gestor de escolas públicas brasileiras contemporâneas quanto à questão da inclusão escolar. A metodologia utilizada na pesquisa permite classificá-la como exploratória, com uso de levantamento bibliográfico para coleta dos dados. A abordagem do problema é qualitativa, e a análise dos dados é crítica de conteúdo. Os principais resultados obtidos demonstraram que, ainda que se tenha disposição legal acerca da inclusão escolar, incluindo-se os mais diversos grupos de deficiência no texto legal, na prática, o que se percebe é que a questão da inclusão escolar, especialmente no espaço das escolas públicas, ainda esbarra em aspectos que dificultam a sua efetivação. É o caso, por exemplo, da inexistência de docentes capacitados para lidar com alunos com deficiência, além da existência de barreiras arquitetônicas. Como se não bastasse, em determinadas disciplinas, como Educação Física e Matemática, por exemplo, os docentes não sabem como lidar com alunos com deficiência, e a escola não tem a liberação pelo Poder Público, por questões de orçamento, de verba necessária para a contratação de pessoal de apoio especializado.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Inclusão Escolar. Produção de Conhecimento.

¹ Instituição afiliada: Theology & Sciences Institute (ITS) – Flórida – USA. e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Autor correspondente: Reviu Barros - reviub@yahoo.com.br



KNOWLEDGE PRODUCTION FOR INCLUSION: CHALLENGES AND PROSPECTS

ABSTRACT

This article aims to investigate the challenges experienced by the manager of contemporary Brazilian public schools regarding the issue of school inclusion. The methodology used in the research allows classifying it as exploratory, with the use of a bibliographic survey for data collection. The approach to the problem is qualitative, and the data analysis is content critical. The main results obtained showed that, although there is a legal provision on school inclusion, including the most diverse groups of disabilities in the legal text, in practice, what is perceived is that the issue of school inclusion, especially in the space of public schools, still comes up against aspects that hinder its implementation. This is the case, for example, of the lack of teachers trained to deal with students with disabilities, in addition to the existence of architectural barriers. As if that were not enough, in certain disciplines, such as Physical Education and Mathematics, for example, teachers do not know how to deal with students with disabilities, and the school does not have the release by the Public Authorities, for budgetary reasons, of the funds necessary for the hiring specialized support staff.

Keywords: School Management. School Inclusion. Knowledge Production.



INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é reconhecida pelo legislador como um direito de todos, um direito fundamental, a ser promovido e incentivado tanto pelo Estado como pela família e pela sociedade em geral. Sobre isso, Soares Neto et al. (2013), ressaltam que contemplar a educação como sendo um direito fundamental é reconhecer a necessidade de se implementar políticas públicas para conferir a todos o exercício efetivo da cidadania, bem como promover o acesso a direitos de ordem econômica, civil, social e política.

No contexto educacional, a inclusão escolar é política pública adotada para reunir, em um mesmo espaço escolar, pessoas com e sem deficiência (MANTOAN, 2003). Contudo, para que ela ocorra efetivamente, é preciso, segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006), efetuar profundas mudanças nas concepções, adotando-se práticas educativas diferenciadas e promovendo-se real organização do ensino regular. Isso é necessário, conforme os autores, para que não somente se garanta o acesso de todos aos bancos escolares, mas, especialmente, para assegurar a sua aprendizagem e permanência na escola.

Contudo, conforme Glat e Fernandes (2005), muito embora já se tenha caminhado significativamente no sentido de promoção da inclusão escolar, é preciso compreender que acolher um aluno com deficiência requer adaptações não somente do espaço escolar, como, por exemplo, na estrutura do prédio físico. Além disso, é preciso capacitar o corpo docente da instituição para lidar com as limitações e possibilidades do aluno com deficiência, bem como trabalhar a mentalidade de pais e alunos sobre a inclusão escolar.

Diante desse contexto, elaborou-se a seguinte questão-problema a ser respondida nesse artigo: Quais são os desafios experimentados pelo gestor de escolas públicas brasileiras contemporâneas quanto à questão da inclusão escolar?

O objetivo geral é investigar os desafios experimentados pelo gestor de escolas públicas brasileiras contemporâneas quanto à questão da inclusão escolar. Para atingi-lo, os objetivos específicos são: abordar conceitualmente a inclusão escolar, contrapondo esta ideia à de Educação Especial, vigente no passado; analisar as funções do gestor escolar nas instituições escolares contemporâneas em relação à promoção da inclusão escolar; analisar as condições das escolas públicas brasileiras, verificando se elas têm a estrutura exigida para se prestar o Atendimento Educacional Especial (AEE) aos alunos com deficiência.

A justificativa para escolha do tema e elaboração do presente projeto de pesquisa se



pauta na relevância e importância percebida sobre o tema na contemporaneidade. Isso porque a inclusão escolar é medida necessária, pois proporciona aos alunos com deficiência a plenitude do exercício da cidadania, gozando do convívio social e frequentando uma escola com pessoas que não têm deficiência, sem o caráter segregacionista que a Educação Especial tinha no passado.

Trata-se, pois, de tema que interessa tanto à Academia, como ao Governo e à sociedade como um todo, já que o bem-estar das pessoas e a adoção de medidas de inclusão, com garantia do efetivo uso e gozo de direitos fundamentais, como é o caso da educação, é importante para o regime democrático e o estabelecimento de um conceito de desenvolvimento para o país.

METODOLOGIA

A metodologia adotada na investigação torna possível classificar a presente pesquisa como bibliográfica e exploratória, com abordagem do problema do tipo pesquisa qualitativa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A INCLUSÃO

O acesso à educação, conforme redação do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, é um direito fundamental do homem, estando disposto na categoria de direito social, revelando-se como um dever a ser compartilhado entre o Estado e a família, com promoção e incentivo em colaboração com a sociedade. O objetivo, segundo redação do artigo 205 do texto constitucional, é alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício de sua cidadania, e qualificando-a para o trabalho (BRASIL, 1988). É esse o contexto legal que abarca a noção de inclusão, estando, também, afeto à discussão os conceitos de discriminação e igualdade.

Primeiramente sobre a inclusão escolar, há que se considerar que se trata, conforme Diniz (2012), de um conceito afeto à ideia de congregar na escola de ensino regular alunos “normais” e com necessidades especiais. Para Glat e Fernandes (2005), a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular contribui para o seu desenvolvimento intelectual, na medida em que lhes será possibilitada uma vivência com outros alunos, proporcionando uma interação não segregacionista, direcionada à efetivação de seu aprendizado.



Contudo, destacam as autoras que tal inclusão não deve se dar apenas como resposta a um mandamento legal. Antes, para elas, é necessário que se promova uma real inserção desses alunos, de modo que o objetivo final dessa medida, que é proporcionar-lhes a educação, seja atingida (GLAT; FERNANDES, 2005). Existem, porém, conforme Mantoan, Prieto e Arantes (2006), certos fatores que dificultam a efetivação desta inclusão, pondo em risco o que se pretende com ela, que é proporcionar a estes alunos, em um ambiente livre de discriminação e segregação, tal como se percebia no âmbito da denominada Educação Especial, a ministração do ensino.

Para Diniz (2012), a sociedade em si é que é opressora, sendo ela também quem promove a discriminação e a incapacitação destas pessoas, motivo pelo qual deve o olhar ser direcionado para a remoção destes obstáculos postos à inserção social desta parcela da população brasileira. Nesse mister, o Estado desempenha importante papel, especialmente ao se considerar que, consoante dispõe o inciso IV do artigo 3º da CRFB, a não discriminação é um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: o de promover a inclusão social para que todos, sem exceção, possam usufruir dos direitos que a Carta Magna do país a todos concede.

Atualmente, as tratativas dispostas no direito brasileiro sobre os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais são variadas, abrangendo as diversas espécies de deficiência ou redução de mobilidade pelas quais as pessoas podem ser acometidas. Contudo, estas referências legislativas, embora bastante recentes na contemporaneidade, têm seu nascedouro nos primórdios das civilizações (ROSTELATO, 2009, p. 188).

Os textos históricos, bem como os primeiros ordenamentos jurídicos traziam notícias de proteção da pessoa com de ciência e em linhas gerais apontamos alguns deles:

[...] nas Cartas de Hammurabi, [...] é trazido o caso de um surdo que havia sido roubado e que então se determinou a convocação do ladrão, para que procedesse a restituição ao surdo.

Na Índia, o seu primeiro legislador, na Estância 394, do Livro VIII, veio determinar em suma, a isenção de impostos às pessoas com certas de ciências.

A Lei das Doze Tábuas, por sua vez preceituava que se uma doença ou velhice impedisse o citado em juízo, de andar, aquele que originou a sua citação deveria fornecer-lhe um cavalo e se não o aceitasse, que lhe fosse fornecido um carro.

Da própria Bíblia extrai-se trecho alusivo à matéria, quando o tema, em Levítico 19:14 assevera que não será amaldiçoado o surdo, nem será posto tropeço diante do cego, mas temerá a teu Deus.



No contexto educacional, de acordo com Silva e Medeiros (2011), o termo inclusão ganhou relevância a partir de mudança de paradigma experimentada no direcionamento das questões existentes nesse campo de estudo. De um modo geral, é possível contemplá-la a partir do reconhecimento da importância de uma participação esclarecida e consciente das pessoas no processo de tomada de decisões acerca do planejamento e orientação de seu trabalho.

Nesse cenário, ainda segundo o autor, é possível vislumbrar-se uma associação do conceito de gestão ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, bem como uma participação responsável de todos os atores sociais nas decisões que se fizerem necessárias e em sua efetivação por meio da assunção de um compromisso coletivo, que vise obter resultados educacionais que sejam cada vez mais significativos e efetivos (SILVA; MEDEIROS, 2011).

A expressão “gestão democrática” não é dicionarizada. Contudo, na literatura contemporânea, bem como na condução de políticas públicas voltadas para a educação, ela não surgiu do nada. Antes, conforme Lück (2009), é advinda de valores e ideias que amparam e direcionam a organização sociopolítica sociedade contemporânea. Nesse contexto, consoante dispõe a autora, os sentidos, as ideias e os valores de práticas sociais determinadas encontram a sua base naquilo que se convencionou denominar paradigma.

Porém, ainda segundo Lück (2009), não se trata de assunção do sentido real do termo, que o coloca como padrão ou modelo a ser seguido, mas, sim, como campo com complexidade conceitos, que abrange determinada concepção de mundo, de homem e das relações estabelecidas entre objeto de conhecimento e sujeito. Para o autor, a análise das bases epistemológicas sobre as quais se fincam a noção de gestão democrática da escola supõe análise dos paradigmas que servem de base para as formas de organização política e social que são assumidas pela sociedade atual.

Conforme explica Ozga (2000), os governos fazem uso da educação com o objetivo específico de melhorar a produtividade econômica, bem como treinar mão-de-obra; construir mecanismos de seleção das oportunidades existentes; elaborar meio de transmissão cultural, por meio do qual seja possível alterar ou promover as identidades nacionais; e instituição de meio de valorizar heranças e noções referentes à identidade nacional.

Embora seja possível aproximar a educação da política, ressalta Saviani (1986) a existência de diferenças entre as práticas, embora nutram entre si intrínseca relação de



dependência, como, por exemplo, a advinda da identificação de prioridades no orçamento refletidas na consolidação, constituição e expansão de aspectos físicos pertinentes aos serviços educacionais, dentre outros. Em contrapartida, tem-se que a política depende da educação no sentido de que requer a sua presença para a difusão das políticas públicas, bem como formação de organizações políticas de tipos variados etc.

A necessidade de garantia de educação básica de qualidade a todos (tanto crianças como jovens e adultos) foi sacramentada no âmbito internacional a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jontiem (Tailândia). Nesse encontro, que teve dentre os seus financiadores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), firmou-se acordo entre representantes governamentais e associações profissionais, entidades não-governamentais e educadores de todo o mundo em prol da educação básica de qualidade (PARO, 2004).

No Brasil, o início da implementação de tais políticas somente se deu no governo Itamar Franco, com a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”. Foi, porém, no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma educacional anunciada experimentou concretização. Com isso, foi publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394), que tinha por objetivo, de acordo com Paro (2004), promover aquisição de habilidades e competências pelos indivíduos, buscando proporcionar a uniformização da integração global do mercado.

De acordo com Souza (2009), a LDBEN surgiu como norma destinada a regulamentar o texto constitucional que dispunha sobre a educação como um direito fundamental, a todos garantido, incluindo a noção da gestão democrática escolar, que passou, a partir daí, a nortear a elaboração das ações educacionais.

Em seu texto, mais precisamente no inciso VIII do artigo 3º, a gestão democrática do ensino público é posta como um dos principais princípios relacionados à ministração do ensino no país. Dispõe ainda o artigo 14 da referida norma que a sua definição se dará pelos sistemas de ensino, observadas as peculiaridades existentes e os seguintes princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico escolar e a participação da comunidade de entorno e escolar em conselhos escolares ou convenções que a eles equivalham. Dispõe, ainda, em seu artigo 56, sobre a necessidade de se manter observância, no âmbito das instituições públicas de educação superior, ao princípio da gestão democrática, assegurando a formação de órgãos colegiados deliberativos, dos quais



deverão participar os segmentos da comunidade local, institucional e regional (BRASIL, 1996).

Desse modo, como bem expõe Silva (2009), é possível extrair da LDBEN o caráter participativo na gestão democrática escolar contemporânea. Nesse sentido, destaca Paro (2004) que a democratização do ensino é prática afeta à possibilitação da participação dos atores sociais que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo educacional, localizando-se dentro ou fora do contexto escolar. Para Souza (2009), a gestão democrática constitui-se em maneira de condução da instituição escolar com vistas a garantir transparência, participação e democracia.

Ao discutirem concepções de gestão e organização escolar, Libâneo et al (2003) afirmam a efetivação de modalidades diversas segundo a concepção tida de finalidades políticas e sociais da educação relacionada à formação dos alunos. Nesse cenário, os autores incluem duas concepções distintas: a que convencionaram denominar sociocrítica e a técnico-científica. Revelam, segundo os autores, paradigmas fundantes tanto das concepções e das políticas educacionais, como das práticas de gestão, englobando, também, a articulação entre si desses níveis.

Para Silva (2009), esse paradigma vai se opor ao empírico analítico ou racional-positivista, que se encontra na base orientativa para se conduzir a gestão escolar e educacional em seu formato científico e técnico. Segundo o autor, as suas características basilares consistem em contemplar a realidade como um todo que se mostra estruturado, existindo, nesse todo, uma neutralidade originária na relação travada entre objeto do conhecimento e sujeito.

Nesse contexto, é possível contemplar a relação sujeito-objeto de modo fragmentado, refletindo, com isso, uma concepção que remonta à existência de uma educação que se baseia em relação hierarquizada, formada a partir de uma dualidade de autoridade e poder estabelecida entre o que ensina – o docente – e o que aprende – o educando. No âmbito da gestão escolar, essa concepção enseja uma organização da gestão compartilhada, na qual os níveis de poder e os papéis se encontram definidos claramente (CATANI et al, 2009).

Na visão de Gracindo (2004), tal paradigma se mostra como sendo elemento constituinte da base da concepção técnico-científica de gestão escolar por muito tempo dominante dos processos educacionais e de gestão escolar. Para Silva (2009), a gestão educacional ou escolar, que deve ser entendida como um controle que é feito do processo



de materialização da política educacional nas escolas, tem a sua organização feita por meio de um organograma piramidal de funções, em que a administração escolar pressupõe uma organização hierarquizada e verticalizada do poder.

Em tal formato, conforme Gracindo (2004), quanto mais perto estiver da base da pirâmide, menor poder de decisão o sujeito terá no processo decisório. Essa forma de gestão se encontra afinada com o modelo fordista/taylorista adotado pelas organizações empresariais. Seguindo tal modelo, ainda segundo o autor, as empresas partem do pressuposto de que cada membro da organização ocupa lugar atomizado e determinado no processo, devendo, a partir daí, exercer certa função específica para que se possa ter um sistema funcionando em harmonia (concepção sistêmica/funcionalista).

Segundo Libâneo (2001), na gestão educacional e escolar estabelecida a partir desse modelo, conviviam-se com os denominados técnicos-formuladores das políticas, detentores do conhecimento, e que, por tal razão, se ocupavam de traçar as metas, os caminhos e as estratégias a serem seguidas pela escola para garantir que o trabalho pedagógico fosse bem conduzido, assegurando, assim, a efetivação de uma educação que se pudesse considerar como sendo de qualidade.

Por outro lado, conforme destacam Bordignon e Gracindo (2000), o paradigma emergente, também denominado crítico-dialético, está alinhado com a base da concepção sociocrítica da gestão democrática que foi proposta por Libâneo et al (2003), dantes mencionada. Com isso, contrapõe-se tal modelo ao paradigma empírico-analítico, fazendo com que a maneira com a qual a educação é concebida tem o homem como ser histórico e social, muito embora seja determinado por contextos políticos, econômicos e culturais, cria a realidade social vivenciada, bem como transforma os contextos vislumbrados.

Diante disso, é possível afirmar que a base organizacional da gestão escolar e da educação não será formada a partir de uma estrutura hierarquizada e piramidal, mas, sim, como um círculo, pressupondo a inter-relação existente entre os atores sociais, que partilham o poder. Tal cenário, conforme Bordignon e Gracindo (2000) implica a efetivação de corresponsabilidade pelas ações tomadas no âmbito escolas. Para Libâneo et al (2003), isso fica bastante claro ao se analisar a estrutura forma, considerando a organização escolar que é formada a partir de uma gestão democrática.

Gracindo (2007) também dá importante contribuição, destacando que a gestão democrática escolar precisa desenvolver meios de proporcionar a participação de todos nas decisões que forem tomadas em cada um dos níveis inseridos em seu contexto. Isso se daria



porque, como bem explana o autor, a sua finalidade seria construir a cidadania, sendo esse espaço socialmente construído específico para que se possa atingir tal meta.

Malheiros (2011), por sua vez, sustenta a necessidade de se impregnar a gestão democrática no contexto escolar, espelhando a sua efetivação não somente no compartilhamento do processo decisório, mas, também, no estabelecimento do calendário escolar, na circulação de informações, na divisão interna do trabalho, na distribuição das aulas, na reunião de grupos de trabalho, no processo que envolva a criação ou elaboração de novas disciplinas ou novos cursos, na capacitação que se realizar dos recursos humanos, dentre outros. Por esta visão, pois, a gestão democrática seria, ao ver do autor, método e atitude, sendo ambos imprescindíveis para o exercício efetivo da democracia.

Assim, de acordo com Lück (2008), tem-se, atualmente, um perfil traçado para o Gestor Escolar como sendo o profissional que tem a sua atuação circunscrita na esfera da gestão democrática, o que lhe exige capacidade, conforme o autor, para administrar todas as dimensões reais vivenciadas na instituição escolar, abrangendo, pois, desde a feição pedagógica, até a cotidiana, abrangendo, ainda, a financeira e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos apontaram no sentido de que, ainda que se tenha disposição legal acerca da inclusão escolar, incluindo-se os mais diversos grupos de deficiência no texto legal, na prática, o que se perceber é que a questão da inclusão escolar, especialmente no espaço das escolas públicas, ainda esbarra em aspectos que dificultam a sua efetivação. É o caso, por exemplo, da inexistência de docentes capacitados para lidar com alunos com deficiência, além da existência de barreiras arquitetônicas.

Como se não bastasse, em determinadas disciplinas, como Educação Física e Matemática, por exemplo, os docentes não sabem como lidar com alunos com deficiência, e a escola não tem a liberação pelo Poder Público, por questões de orçamento, de verba necessária para a contratação de pessoal de apoio especializado.

Diante disso, acredita-se que os objetivos foram atingidos, bem como respondida a questão-problema suscitada, com a confirmação da hipótese inicialmente elaborada. Para estudos futuros, sugere-se um aprofundamento na temática ora proposta, com vistas a confirmar – ou refutar – os resultados que foram aqui obtidos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988. Promulgada em 05/10/1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 23/12/1996.

CATANI, A. M.; et al. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GRACINDO, R. V. **Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento**. In: AGUIAR, Márcia A.; SILVA, Aída Monteiro (Org.). *Retrato da Escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.



MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OZGA, J. **Recursos para uma investigação em política.** In: _____ Investigação sobre políticas educacionais. Porto: Porto Editora, 2000, p.129-202.

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

ROSTELATO, T. A. **Portadores de deficiência e prestação jurisdicional.** Curitiba: Juruá, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SILVA, C. A. da; MEDEIROS, A. M. S. de. Gestão democrática na escola pública: o administrativo e o pedagógico em discussão. Publicado nos anais do II Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso: Sujeito e sociedade. Mossoró-RN: 01 e 02 de dezembro de 2011. **Anais...** p. 1-11, 2011.

SILVA, E. P. da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo, Capivari**, v. 1, n. 2, jul/dez.2009.

SOARES NETO, J. J.; et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan-abr. 2013.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 25, n. 3 p. 123-140, dez. 2009.