

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

VANUSA MARIA SARNAGLIA SCHEREDER

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

**VITÓRIA
2024**

VANUSA MARIA SARNAGLIA SCHEREDER

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Luana Santos Lemos

**VITÓRIA
2024**

VANUSA MARIA SARNAGLIA SCHEREDER

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

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 23 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

PROFA. DRA LUANA SANTOS LEMOS
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

PROFA. DRA. FABIOLA BARCELOS RISSO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

PROFA. DRA. JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização desta etapa tão importante e enriquecedora na minha vida. A Ele toda honra e toda glória.

Ao meu marido, Rogério Schereder, pelo apoio incondicional, paciência, carinho, compreensão e principalmente, por acreditar que esse sonho seria possível. Sem você ao meu lado, nada disso teria sentido.

Aos meus amados filhos, Pablo e Nicolas, que me impulsionaram a superar todas as dificuldades e me incentivaram a alcançar esse objetivo e aos meus pais, Valdemar e Zilá, que sempre apoiaram os meus projetos de vida.

Aos amigos, que sempre estiveram presentes com palavras de encorajamento, compartilhando minhas angústias e conquistas durante todo o curso.

Aos queridos colegas de turma, que estiveram comigo nesse processo de conhecimento. Em especial, aos meus colegas de grupo de estudo David, Emerson e Gederson, minha gratidão por percorrerem esta jornada comigo.

Aos professores da FUCAPE, em especial, à minha querida orientadora Profa. Dra. Luana Santos Lemos, pelo apoio incondicional, trazendo reflexões que foram essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa. Gratidão por aceitar o desafio de caminhar comigo.

Às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Fabiola Barcelos Risso e Profa. Dra. Juber Helena Baldotto Delboni, pelos apontamentos pertinentes que enriqueceram este estudo.

Por fim, à FUCAPE, pela excelência. Gratidão pela concessão da bolsa de estudo e pela oportunidade da realização deste meu sonho altaneiro.

“Para viver a inclusão, temos que sair de nós e nos colocar no lugar do outro. Assim aprendemos a conviver no mundo!”

(Maria Teresa Égler Mantoan)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa é qualitativa interpretativa e tem como unidades de análises escolas municipais que ofertam o ensino fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que foram gravadas de forma presencial com oito gestores escolares. Os resultados revelam que os gestores escolares enfrentam grandes desafios e carecem de políticas educacionais elaboradas e implementadas de maneira que os estudantes com TEA tenham suas individualidades respeitadas no ambiente escolar. Em termos teóricos, a pesquisa colabora com a literatura no campo da gestão escolar, com foco na inclusão de estudantes com TEA, fornecendo uma discussão crítica para o enfrentamento dos desafios existentes no contexto educacional. Em termos práticos, os resultados apontam que a atuação da gestão escolar contribui significativamente para o atendimento dos estudantes com TEA e que a formação profissional em TEA é fundamental para as mudanças educativas e para a eliminação de barreiras que dificultam o processo de inclusão no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Gestão escolar; Estudantes com TEA; Inclusão; Formação.

ABSTRACT

This study aims to understand the school management practices for the inclusion of students with ASD in Mountain Region local schools in Espírito Santo State and to identify the challenges that persist regarding the implementation of inclusive public policies in the school ambience. The research is interpretative qualitative and has local schools that offer elementary education as units of analysis. For this purpose, semi-structured interviews were conducted and recorded face to face with eight school managers. The results reveal that school managers face significant challenges and lack of well-developed educational policies implemented in a way that respects the individualities of students with ASD in the school ambience. Theoretically, the research contributes to the literature in the field of school management, focusing on the inclusion of students with ASD, providing a critical discussion to address the challenges existing in the educational context. In practical terms, the results indicate that the role of school management significantly contributes to meeting the needs of students with ASD and that professional training in ASD is essential for educational changes and for the elimination of barriers that hinder the inclusion process in the researched context.

Keywords: School management; Students with ASD; Inclusion; Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Microrregiões do Estado do Espírito Santo.	39
Figura 2: Entrevista com gestores escolares.....	50
Figura 3: Entrevista com gestores escolares.....	53
Figura 4: Entrevista com gestores escolares.....	56
Figura 5: Entrevista com gestores escolares.....	59
Figura 6: Entrevista com gestores escolares.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas do ensino fundamental das redes municipais 2023	41
Tabela 2: Perfis das escolas entrevistadas	42
Tabela 3: Corpus da pesquisa.....	44
Tabela 4: Características sócio-demográficas dos gestores escolares	45
Tabela 5: Experiência profissional dos gestores escolares.....	46
Tabela 6: Organização do atendimento dos estudantes com tea.....	46
Tabela 7: Análise temática das entrevistas	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	16
2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	23
2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	26
2.4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	30
2.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	32
2.6 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
3 METODOLOGIA	38
3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	41
3.2 MÉTODO DE COLETA DE DADOS.....	43
3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	44
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
4.1 ESCOLA INCLUSIVA.....	49
4.2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	52
4.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEA.....	55
4.4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AEE.....	58
4.5 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	63
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ENTREVISTAS	86
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	89

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A educação do século XXI traz uma abordagem inclusiva voltada para a aplicação de estratégias, recursos, processos e formação de professores, que são implementados para eliminar barreiras que surgem nas diferenças individuais durante o processo educacional (Uygur et al., 2020). Com a universalização da educação, salienta-se que os sistemas de ensino precisam implementar estratégias de diferenciação, que possam desenvolver metodologias alternativas de aprendizagem e propiciar ambientes apropriados a fim de reconhecer e valorizar a diversidade no ambiente escolar (Bondezan et al., 2022; Madhesh, 2023).

Acordos internacionais assinados por diversos países, reconhecem que a educação inclusiva é um fator essencial para o desenvolvimento da educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), garantindo o direito de todos os indivíduos em receberem uma educação de qualidade baseada nos princípios da igualdade (Muyor-Rodríguez et al., 2021; Vidal-Eteve & Kossyvaki, 2023).

Desta forma, a escola tem como função social desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas a fim de ampliar as possibilidades da formação dos estudantes, por meio de experiências de aprendizagem e trocas de conhecimento (Dainez & Smolka, 2019). Esse espaço de heterogeneidade a torna essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovendo autonomia e

equiparação de oportunidades ao estudante, garantindo os direitos das pessoas com NEE por meio de metodologias, estratégias e serviços para a promoção da inclusão,

como processo de identificar e atenuar as barreiras que dificultam a participação de todos (Moliner et al., 2022).

A obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com NEE na rede regular de ensino, permitiu a universalização de todos ao acesso à escola, impondo a reestruturação dos processos existentes e implementando novas práticas de aprendizagem (Benitez & Domeniconi, 2015). Entre os estudantes com NEE existem os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam distúrbios do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo, apresentando alguns sintomas comuns como ações repetitivas, dificuldades na comunicação e interações limitadas (Nistor & Dumitru, 2021).

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grande desafio para as escolas, mas também uma possibilidade para promover a diversidade e a igualdade por meio de práticas educativas (Weizenmann et al., 2020). Contudo, os gestores escolares começaram a refletir sobre os desafios e as possibilidades no ambiente escolar a fim de regular o processo de inclusão, garantindo a qualidade de ensino e oferecendo tratamento justo e igualitário na aprendizagem, produzindo resultados satisfatórios com diversas potencialidades (Riowati et al., 2022).

A literatura evidencia que a maioria dos profissionais da educação apresenta despreparo para o atendimento de estudantes com TEA, gerando insegurança no

ambiente educacional pela falta de conhecimento específico sobre a temática (Weizenmann et al., 2020). Em face ao exposto, ressalta-se que a falta de formação e capacitação aos professores, resulta em práticas pedagógicas insuficientes, limitando a aprendizagem desses sujeitos (Schmidt et al., 2016).

No entanto, a atuação da gestão escolar para a implantação de uma cultura inclusiva no ambiente educacional é uma tarefa desafiadora, que perpassa processos e documentos legais, levando em consideração as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e tecnológicos, promoção da aprendizagem e valorização das diferenças atendendo os estudantes que possuem NEE (Silva & Paulino, 2018). Decerto, o papel e a participação do gestor escolar na perspectiva da inclusão, são condições necessárias para assegurar o sucesso e consolidar estratégias pedagógicas diversificadas a fim de romper barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes com TEA, transformando os espaços educativos mais equitativos, sem exclusão ou discriminação (Valdés et al., 2023).

No que diz respeito a atuação do gestor escolar, fundamentada na perspectiva da inclusão, é perceptível o enfrentamento de vários desafios na garantia, permanência e resultados satisfatórios de aprendizagem no processo de inclusão de estudantes com TEA (Santana, 2015). Embora muito tenha se estudado a respeito da atuação do gestor escolar no processo de inclusão, em oferecer uma educação de qualidade e equitativa para todos (Luz, 2018), há poucas evidências qualitativas diante do atendimento de estudantes com TEA, permitindo revelar as diversas possibilidades nos contextos educacionais.

Diante desta lacuna, suscitou o seguinte questionamento emergente: Como os gestores escolares têm garantido a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo? Para respondê-lo, a presente pesquisa tem por objetivo compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar.

Pesquisar a atuação dos gestores escolares das escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo justifica-se por se tratar de uma região composta pelos municípios de Itarana, Itaguaçu, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Santa Teresa, que possuem características similares nos aspectos regionais e culturais (Secretaria de Estado do Turismo [Setur], 2022).

Sendo assim, espera-se colaborar, em termos teóricos, com a literatura no campo da gestão escolar, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fornecendo uma discussão crítica para o enfrentamento dos desafios existentes no contexto escolar (DeMatthews et al., 2020). De forma prática, espera-se que as práticas educacionais encontradas auxiliem os gestores escolares na melhoria do atendimento de estudantes com TEA, promovendo uma educação inclusiva equitativa e de qualidade (Neves et al., 2023).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter interpretativa, com corte transversal e coleta primária de dados. A técnica utilizada para a coleta dos dados foi por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, com questões abertas, e de

forma presencial com os gestores escolares das escolas municipais que ofertam o ensino fundamental da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução que apresenta as principais motivações e objetivo do estudo realizado, relatando-se a sequência em que foi desenvolvido.

No segundo capítulo, é abordado o referencial teórico a partir da discussão conceitual sobre a temática da pesquisa, destacando-se a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil, Desafios e Possibilidades para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada por meio de um estudo qualitativo, em que os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada com oito gestores escolares da rede municipal dos municípios que compõem a Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

No quarto capítulo, destina-se a análise dos resultados a partir das entrevistas realizadas com os gestores escolares da rede municipal dos municípios que compõem a Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

O quinto capítulo é designado à discussão dos resultados da pesquisa acerca da percepção dos sujeitos entrevistados, os gestores escolares, quanto à inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa pautadas na problemática Possibilidades e Desafios da Gestão Escolar para o Atendimento de Estudantes com TEA.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção está organizada em seis tópicos que fundamentam cada temática do presente estudo, sendo: as políticas de educação inclusiva no Brasil; o Transtorno do Espectro Autista (TEA); desafios e possibilidades para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE); formação profissional em Transtorno do Espectro Autista (TEA); gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir de 1988, a homologação da Constituição Federal estabelece a educação básica como direito fundamental e assegura a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público, afirma que é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo pleno desenvolvimento do indivíduo, com igualdade de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Em 1990, é criado o Estatuto da Criança e Adolescente, por meio da Lei nº 8.069, que estabelece proteção integral aos direitos da criança e do adolescente, garantindo como direito fundamental o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, priorizando ações e políticas públicas do Estado aos indivíduos nessa condição (Brasil, 1990).

A Declaração de Salamanca em 1994, refere-se à Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Espanha. O objetivo principal é promover diretrizes e políticas inclusivas para que os sistemas de ensino ofereçam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando espaços acolhedores, garantindo oportunidades iguais para todos, levando em consideração a vasta diversidade de características e necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 1994).

Ainda em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que recomenda a integração instrucional, sendo um processo que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles estudantes com necessidades especiais que apresentam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais (Brasil, 1994).

Em seguida, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, firma a responsabilidade do Estado em garantir a equidade no atendimento educacional a todos os estudantes no ensino regular e estabelece que, quando necessário, haverá apoio de serviços especializados para atender às especificidades de estudantes da Educação Especial (Brasil, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinando que os sistemas de ensino da educação básica devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, promovendo condições para uma educação inclusiva (Brasil, 2001).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, Resolução CNE/CP nº 1/2002, definindo que a formação de professores deve constituir competências específicas à inclusão, inserindo conhecimentos pertinentes sobre Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2002).

O Ministério Público Federal, em 2004, publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, tendo como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e respeita as diferenças, reafirmando o direito da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2004).

O propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil foi um dos países que ratificou o acordo, é de garantir o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, possibilitar a igualdade de oportunidades a todas pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade, assegurando um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino (Brasil, 2006).

No âmbito da Educação Inclusiva, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007, uma estratégia de política pública para melhorar a qualidade da educação do país em todos os níveis de ensino, abordando metas e ações quanto à formação de professores para

a educação especial, à implantação de salas de recursos multifuncionais, à acessibilidade e à infraestrutura dos prédios escolares, o acesso e à permanência das pessoas com deficiência na educação (Brasil, 2007).

O Decreto Legislativo nº 186/2008, aprova a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, é um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e visa a garantir que essas pessoas tenham as mesmas oportunidades e acesso à sociedade que todas as outras, proibindo qualquer espécie de discriminação em todos os aspectos da vida, como saúde, educação, transporte e acesso à Justiça (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um documento que traça o processo de inclusão escolar no Brasil, em que a educação especial passa a integrar as diretrizes pedagógicas da escola regular, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando os sistemas de ensino inclusivos em todos os níveis (Brasil, 2008).

O Decreto nº 6.571/2008, é instrumento normativo que estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a finalidade de ampliar a as oportunidades educacionais para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, por meio de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de maneira diferenciada oferecidas na sala de aula comum, visando eliminar barreiras que podem restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos beneficiados (Brasil, 2008).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4 CNE/CEB, estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com objetivo de garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a oferta do suporte educacional necessário para promover a inclusão e o desenvolvimento no ambiente escolar, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado públicos ou em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é uma legislação que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com objetivo de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando a oferta da Educação Especial na rede regular de ensino, com adaptações que atendam às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio dos serviços de apoio especializado eliminando os desafios que possam dificultar o processo de escolarização (Brasil, 2011).

A Lei nº 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecida como Lei Berenice Piana, determina que pessoas com autismo tenham os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência, garantindo acesso à educação e ao ensino profissionalizante, não podendo ser negada matrícula pelo gestor escolar ou outra autoridade, com base na condição do estudante com TEA, e que seja garantido o

acompanhamento especializado. Estabelece como algumas de suas diretrizes, o estímulo à inserção no mercado de trabalho e que o Estado ofereça diagnóstico precoce e tratamento adequado (Brasil, 2012).

Em 2014, é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.146/2014, que apresenta na meta 4, estratégias para a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os direitos de crianças e adolescentes com NEE, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais e serviços especializados (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como objetivo principal garantir e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em condições de igualdade, propondo à inclusão social e cidadania plena. A LBI afirma que a educação é um direito que deve ser assegurada por sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de aprendizagem, com finalidade de desenvolver habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Em 2020, é homologada a Lei nº 13.977, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com a finalidade de garantir acessos a serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social, assegurando os direitos das pessoas com autismo, objetivando

uma vida mais inclusiva e digna. A lei leva o nome de Romeo Mion, em homenagem ao filho do ator e apresentador Marcos Mion, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Política Nacional de Educação Digital (PNDE), Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui programas, projetos e ações a fim de potencializar as políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, tendo como objetivo garantir a inserção da tecnologia nos ambientes escolares. Desta forma, engloba a Tecnologia Assistiva (TA) por meio de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para a promoção da aprendizagem, com foco na inclusão das pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Em 17 de julho de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.624, formalizando o uso nacional da fita ou cordão de girassol, que simboliza as deficiências ocultas, ou seja, aquelas que podem não ser percebidas de imediato, passando a ser reconhecido como um símbolo nacional de identificação para pessoas com esse tipo de deficiência. O uso não é obrigatório e não dispensa a apresentação de documentos que comprovem a condição do cidadão. O objetivo não é segregar, separar ou rotular a pessoa, mas facilitar o atendimento (Brasil, 2023).

Por fim, a Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023, normatiza atendimento prioritário para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com mobilidade reduzida ou doadores de sangue, em diversos estabelecimentos, como bancos e hospitais, bem como reserva de assentos com identificação em transporte público e coletivo (Brasil, 2023).

O debate sobre educação inclusiva no Brasil tem se intensificado nos últimos anos gerando uma série de mudanças nos sistemas educacionais (Souza & Mendes, 2017). A reorganização da educação brasileira traz avanços consideráveis a partir dos anos 1990, com a parceria da UNESCO, na conferência “Educação para Todos”, trazendo abordagens inclusivas à nível nacional, especificamente para a etapa do ensino fundamental (Painaud & Kohout-Diaz, 2019).

É importante ressaltar que as leis refletem as lutas e as conquistas com o compromisso pela inclusão escolar impondo a necessidade de adaptar-se às especificidades dos estudantes com NEE na sala de aula regular. Desta forma, é preciso adequar-se aos novos contextos sociais considerando as necessidades individuais de cada estudante, estabelecendo novas políticas públicas educacionais (Weizenmann et al., 2020).

Em resumo, todas essas leis demonstram os avanços das políticas inclusivas no cenário brasileiro, que têm como objetivo promover a igualdade de direitos e garantir oportunidades iguais que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Rodrigues et al., 2019).

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), como uma deficiência do neurodesenvolvimento ao longo da vida, sendo caracterizada pelo déficit na interação social, na comunicação e na manifestação de comportamentos restritos, repetitivos e

estereotipados (Lee & Hu, 2020). Além dos sintomas centrais, outras alterações podem acompanhar como epilepsia, deficiência intelectual, déficit sensorial, problemas motores ou psiquiátricos. Por isso, o diagnóstico de indivíduos com TEA em idade precoce, favorece o melhor desenvolvimento a longo prazo (Sefrioui et al., 2023).

Conforme estudos da Organização Mundial da Saúde, em cada 100 nascidos, um é diagnosticado com TEA (Cañete et al., 2021). O TEA aparece antes dos 3 anos de vida, por isso, quanto mais cedo ocorrer o diagnóstico, maiores as chances do indivíduo potencializar suas habilidades e ser incluído na sociedade. Para tal, é fundamental um trabalho entre setores, principalmente nas áreas da saúde e educação, para que sejam realizadas intervenções precoces adequadas (Teodoro et al., 2016).

Não existe exame sanguíneo ou genético para o diagnóstico do indivíduo com TEA, a medicina conta com uma variedade de ferramentas como observações e históricos médicos para a avaliação e diagnóstico (Smith-Young et al., 2022). Sendo que uma das características principais de definição do TEA é um déficit significativo nas habilidades sociais, de comunicação e interação, dessa forma, a informação baseada em evidências é a melhor opção para a busca de novas abordagens com indivíduos com TEA (Smith et al., 2020).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por nível de dependência do indivíduo, podendo ser classificado em grau 1, leve; grau 2, moderado; e grau 3, severo (Fitzgerald et al., 2021). Dessa forma, não se pode homogeneizar o indivíduo com TEA, considerando

que para cada classificação é relacionado ao nível de comprometimento causado pelo transtorno, com variação no grau de dependência de outras pessoas (de Moura Evêncio et al., 2019).

No Brasil, o diagnóstico do TEA é realizado seguindo a diretriz da Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do Código Internacional de Doenças (CID 10), sendo classificado dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Fitzgerald et al., 2021).

Segundo os pesquisadores Cañete et al. (2021), o TEA por ser um transtorno neurológico complexo que apresenta restrições sociais, sensibilidade sensorial, disfunções mentais e comportamentais variadas como agressividade, automutilação, restrição de interesses, hiperatividade ou passividade envolve diferentes tipos de necessidades. Este transtorno apresenta inúmeras deficiências, sendo percebida pela tendência anormal associada à interação social, habilidades de comunicação verbal e não-verbal e limitação de interesses em tarefas específicas (Sreedasyam et al., 2017; Sharif & Khan, 2022).

Com esses pressupostos, pesquisadores descrevem que as famílias de indivíduos diagnosticados com TEA, têm dificuldade de aceitação do diagnóstico e experimentam a sensação de isolamento devido à falta de conhecimento e compreensão da sociedade (Smith-Young et al., 2022). Portanto, a escola é percebida como um local que transmite confiança e bem-estar, sendo um espaço social onde o cuidado é estabelecido entre as conexões de seus atores, de forma contínua e diária, tornando o ambiente escolar uma referência importante de apoio, de respeito e de compromisso com o desenvolvimento dos estudantes com TEA (Fadda & Cury, 2019).

Entendendo que há diferentes classificações do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial que o gestor escolar desenvolva estratégias educacionais que atendam as especificidades dos estudantes com TEA, a fim de eliminar barreiras que comprometem a permanência e a aprendizagem dos estudantes, transformando os espaços educativos mais inclusivos (Santana, 2015; Valdés et al., 2023).

2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Estudos em diversos países, apresentam dados com aumento considerável de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse aumento dá-se pelos critérios utilizados em diagnósticos e políticas de educação especial (Mazon et al., 2019; Ndlovu, 2021; Buli-Holmberg et al., 2022). Diante deste cenário, a educação como intervenção precoce e contínua para crianças com TEA, evidencia resultados positivos na qualidade de vida, reduz problemas comportamentais, aumentam as habilidades de comunicação, de atenção e de interação social (Yazici & Akman, 2020).

Desta maneira, a inclusão de crianças com TEA em classes regulares, envolve um processo de pertencimento à educação, rompendo barreiras e garantindo que todos os estudantes, incluindo aqueles com NEE, tenham as mesmas oportunidades (Yazici & Akman, 2020). Países desenvolvidos mostram evidências científicas favoráveis às adaptações curriculares em atendimento ao estudante com TEA, promovendo estímulos adequados e potencializando as habilidades cognitivas, padrões comportamentais, de comunicação e de interação social (Faria et al., 2018).

Nos EUA, pesquisadores produziram estudos científicos, abordando minuciosas práticas com evidências eficazes no atendimento de estudantes com TEA, trazendo contribuições nas políticas públicas de educação inclusiva capazes de romper barreiras que dificultam o acesso e a permanência destes educandos (Torres et al., 2021). Nesta perspectiva, é necessário que se crie uma cultura do conhecimento pautada dentro dos achados científicos explorando o que realmente funciona para a prática eficaz da educação inclusiva voltada a estudantes com diagnóstico de TEA (Fitzgerald et al., 2021).

No âmbito das concepções sobre as pessoas com deficiência é importante destacar o poder de ações capacitistas utilizadas para evidenciar que indivíduos sem deficiência física são superiores aos que apresentam alguma deficiência (Nieminen, 2023). Dessa forma, o capacitismo é incorporado na sociedade, assumindo que a condição física define a capacidade do indivíduo, gerando atitudes discriminatórias e ofensivas nas pessoas com deficiência, internalizando-os seres inferiores e menos capazes (Camargo & Carvalho, 2019).

Do mesmo modo, o capacitismo se materializa dentro das escolas com ações de pré-julgamento gerando um cenário de preconceito (Anicésio & Anache, 2024). Muitas vezes se manifesta com a segregação de estudantes com deficiência, por meio de práticas normalizadoras projetadas para estudantes ditos normais ou ideais, promovendo barreiras significativas para a inclusão (Nieminen, 2023). Dessa forma, é importante que a escola desenvolva práticas educacionais anticapacitistas, garantindo o direito de aprendizagem aos estudantes com NEE (De Mamann Ferreira et al., 2023).

Portanto, as políticas públicas inclusivas garantem que as escolas sejam acessíveis a todos os estudantes, como forma de romper as barreiras excludentes no âmbito educacional, permitindo o acesso justo e equitativo, com direitos à educação de alta qualidade independente das diferenças individuais (Woodcock et al., 2022; Pillay et al., 2022). Logo, a inclusão nas escolas é a ação de promover o acolhimento dos indivíduos com NEE, oportunizando as diferentes vivências e interações entre colegas, fornecendo ambientes e práticas de aprendizagem acessíveis a cada indivíduo, superando desafios e desenvolvendo habilidades de ajustamento social ao longo da vida (Yazici & Akman, 2020; Ainscow, 2020).

Parsons et al. (2021), defendem que toda criança é construtora ativa de suas próprias vidas e os espaços escolares a serem explorados, devem ser com base nos interesses individuais dos estudantes, por meio de abordagem metodológica desafiadora a fim de promover uma inclusão positiva e significativa. Nesta perspectiva, os autores argumentam que os estudantes com TEA precisam ser vistos e ouvidos por todos os segmentos escolares.

Cabe salientar que a inclusão escolar é um processo desafiador, mas fundamental, que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade (Trento et al., 2023). Portanto, para promover uma inclusão escolar eficaz e uma convivência igualitária de estudantes com TEA, é necessário adotar várias estratégias e abordagens (Cábrio & Carneiro, 2017).

Cada estudante com TEA apresenta características individuais e peculiares de comunicação, interação social e padrões comportamentais que determinam o nível de

dependência de outras pessoas (Loureiro et al., 2022). Diante desses aspectos, cabe a escola traçar mecanismos de inclusão com o envolvimento de todos os setores que estão presentes na vida do aluno, desde capacitação para os funcionários, adaptações curriculares e estruturais do prédio escolar, investimento em tecnologia, parcerias com a equipe do atendimento multidisciplinar e por meio de relacionamento com a família a fim de potencializar a convivência desses estudantes (Vaz et al., 2015; Costa et al., 2018; Bondezan et al., 2022).

Nesse sentido, o processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares, precisa ser consolidado com práticas educativas que impactam na adaptação, na aceitação e na redução da discriminação que permeia o ambiente escolar quanto à sua inclusão. A implementação de programas escolares nos sistemas de ensino, deve garantir serviços e recursos para atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno (Nistor & Dumitru, 2021). Contudo, é importante destacar o processo de medicalização no contexto educacional, que ocorre dentro de uma perspectiva da medicina e que perpetua na presunção de que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TEA serão eliminadas (Rozeira et al., 2024).

Para Vidal-Esteve e Kossyvaki (2023), é preciso que os sistemas de ensino reestruturem seus processos e implementem novas estratégias e recursos a fim de garantir a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem de forma individualizada. Sendo assim, as escolas devem oferecer políticas inclusivas que permitam professores capacitados, espaços estruturados, suporte com atendimento individualizado, ferramentas tecnológicas e apoio de especialistas para facilitar as relações interpessoais (Devi & Ganguly, 2022).

A partir dessa discussão, entende-se que o grande desafio da gestão escolar, além de garantir o acesso do estudante com TEA à sala de aula, é propor possibilidades e estratégias de permanência e participação no processo de aprendizagem, envolvendo toda a comunidade escolar por meio de um planejamento pedagógico flexível, dinâmico, atrativo e inclusivo, construindo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todos os estudantes se sintam valorizados e incluídos (Benini et al., 2016; Balbino et al., 2021).

2.4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (2014), por meio da Resolução nº 3.777/2014, prevê que o Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo deve garantir matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, dotadas de equipamentos, mobílias e materiais pedagógicos de maneira a promover a qualidade da aprendizagem dos usuários (Secretaria de Estado da Educação, 2014).

As salas de recursos multifuncionais é a aplicação dos diversos recursos metodológicos, pedagógicos e tecnológicos capazes de prestar um atendimento individualizado, considerando as características específicas de cada estudante com NEE, dentro do ensino regular, garantindo a inclusão e a autonomia dos estudantes da educação especial (Silva, 2022).

Dessa maneira, o AEE para o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que apresenta comportamentos e habilidades específicas, exige o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar na colaboração com o trabalho pedagógico, por meio de equipe especializada em educação especial, com recursos acessíveis, troca de experiências, realização de atividades, trabalhos e o cumprimento das necessidades pedagógicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem (Benini et al., 2016; Balbino, et al., 2021).

Cabe ressaltar, que o especialista em AEE da sala de recursos multifuncionais é quem faz a mediação entre os professores da sala comum e os estudantes com TEA, desenvolvendo atividades pedagógicas específicas, por meio de currículo flexível, a fim de garantir maior autonomia desse indivíduo, permitindo eliminar as possíveis barreiras que dificultam a aprendizagem e a integração social (Gomes, 2019).

Gomes (2019) afirma que o professor especialista que atua nas salas de recursos multifuncionais necessita de formação continuada para o atendimento aos estudantes com TEA, a fim de aperfeiçoar novas práticas pedagógicas eficientes, com foco em estratégias de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem e otimização do potencial desses estudantes, garantindo uma inclusão social com maior autonomia.

Além dos ambientes escolares apresentarem ênfase nos resultados de aprendizagem, há uma necessidade de instituições de ensino darem foco na interação social do indivíduo (Brasil, 2008). O programa de apoio especializado voltado especificamente para estudantes com TEA, por meio de suporte flexível e com

abordagens individualizadas, apresenta evidências de melhora no bem-estar do indivíduo (Siew et al., 2017).

Em síntese, as salas de recursos multifuncionais são espaços destinados para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que professores com formações especializadas atuam como importantes mediadores entre o estudante da Educação Especial, os professores da classe regular e familiares, contribuindo para que a escola cumpra sua função social (Silva, 2022).

2.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Pereira (2021) comenta que após a regulação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, o Brasil propõe novos contextos de formação para professores da educação básica, e que práticas baseadas em evidências positivas, podem ser a base dessa formação, favorecendo a aprendizagem dos estudantes com NEE. Sendo assim, é essencial que a equipe escolar leve em consideração esses aspectos para lidar com as particularidades do estudante com TEA e estabeleça práticas educativas pedagógicas com perspectivas nas relações de socialização e de integração, explorando as emoções como facilitadoras para o enfrentamento de suas dificuldades interpessoais, oferecendo um suporte emocional e criando um ambiente escolar seguro e acolhedor (Sumiya et al., 2018; Folostina et al., 2022).

Diversos estudos têm indicado o papel do professor para a adequada inclusão de estudantes com TEA e o impacto dessa inclusão no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, sociais e de comunicação (Camargo et al., 2020). Contudo, professores apresentam dificuldades no atendimento aos estudantes com TEA por

falta de conhecimento do transtorno, resultando em baixa expectativa quanto à aprendizagem desses indivíduos (Schmidt et al., 2016).

Bondezan et al. (2022) afirma que a falta de formação para os professores torna-se uma barreira para o processo de inclusão dos estudantes com NEE. Por isso, as redes de ensino precisam organizar processos de formação continuada em serviços aos professores com a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma excelente estratégia para informar sobre as questões do transtorno, preparando esses profissionais para realizarem o atendimento de qualidade aos estudantes com TEA, assegurando uma aprendizagem de qualidade a esses indivíduos (Mayboroda et al., 2023).

Portanto, a formação continuada específica aos professores é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes com TEA. Da mesma forma, a expansão de formação para todos os profissionais que atuam na educação básica, a fim de eliminarem as barreiras que dificultam a permanência e a aprendizagem significativa desses estudantes (Caetano et al., 2017; Gómez-Marí et al., 2021).

2.6 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mantoan (2017), apresenta a escola como um ambiente para todos, em que as limitações perdem o sentido, o que prevalece é o desenvolvimento e a construção dos saberes pela convivência das diferenças. Portanto, o gestor escolar tem por função garantir que a escola caminhe para um modelo de inclusão abordando políticas públicas educacionais que atenda as individualidades dos estudantes, considerando

as instituições escolares espaços equitativos. Para assegurar o sucesso deste processo, o gestor escolar deve ser o protagonista para a promoção das mudanças necessárias no ambiente escolar, aplicando estratégias pedagógicas diversificadas para atender a todos (Valdés et al., 2023).

Algumas pesquisas no campo da educação sugerem que gestores eficazes desempenham papel fundamental na administração e na liderança das escolas, e suas ações e comportamentos podem impactar significativamente no desempenho acadêmico dos estudantes, demonstrando que a liderança e a dedicação são características fundamentais para a equidade na aprendizagem e eficácia da escola (Darling-Hammond, et al., 2022).

Na perspectiva da gestão inclusiva, o gestor desenvolve políticas e recursos de aprendizagem que apoiam a todos os estudantes, identificando problemas e estabelecendo prioridades, valorizando a diversidade e promovendo práticas eficazes para atender às necessidades individuais de cada indivíduo (Mbua, 2023). Outro papel importante a ser desenvolvido é a promoção e a manutenção do envolvimento da comunidade escolar para a promoção da saúde organizacional, traçando relacionamentos de confiança e engajamento. É ele quem dita o tom para o alto desempenho da instituição de ensino (Smith et al., 2019).

É imprescindível que o gestor mantenha uma abordagem inclusiva com participação de toda a comunidade escolar, sendo esta uma questão vital para a melhoria dos processos educacionais em consonância com um projeto pedagógico inclusivo para todos (Moliner et al., 2022). Por isso, é fundamental que o debate e os estudos sobre novas práticas inclusivas se aprofundem, para que haja maior abertura

ao diálogo sobre a temática, a fim de propor soluções efetivas para os distanciamentos entre teoria e prática, tornando a escola um espaço de cultura inclusiva (Pletsch, 2015).

Porém, a falta de preparação e qualificação dos professores em atender estudantes com NEE é um dos principais desafios para a educação inclusiva, causando resistência e insegurança (Rocha, 2017). Nesse sentido, a gestão escolar é essencial para a efetivação de novas técnicas e metodologias para uma educação inclusiva a fim de garantir oportunidades iguais independente das diferenças (Triviño-Amigo et al., 2023). Além disso, a educação inclusiva precisa ser concebida como um direito que é assegurado pelas políticas públicas e exige o aprimoramento do sistema educacional, além das condições de acesso, em garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com NEE, por meio de serviços e recursos pedagógicos (Brasil, 2015).

Cabe ao gestor escolar práticas de liderança que estimulem ações que ampliem a capacidade de reflexão e responsabilidade em vários segmentos dentro da escola, onde todos são facilitadores no processo de inclusão educacional, criando altas expectativas pautadas na igualdade e valorização de todos os indivíduos (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011). Em escolas inclusivas eficazes, todos os colaboradores trabalham juntos no atendimento dos estudantes com NEE (DeMatthews et al. 2020).

Para Lima e Gusmão (2020) o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta essencial para orientar a ação pedagógica e administrativa do gestor escolar, pois estabelece diretrizes e metas para a instituição de ensino, sendo um

elemento que une diversos atores envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade em geral. Nesse sentido, é fundamental que o PPP da escola contemple políticas inclusivas em atendimento aos estudantes com NEE, a fim de garantir espaços mais equitativos (Cunha et al., 2021).

O gestor escolar que desempenha um papel ativo na articulação de políticas e práticas inclusivas e no engajamento da equipe escolar no processo de organização da escola e na aprendizagem dos estudantes com NEE, desempenha um papel vital na promoção de uma sociedade mais igualitária e na eliminação de barreiras que comprometem a permanência desses estudantes nas instituições de ensino (Santana, 2015).

Desta forma, exercer uma gestão escolar inclusiva significa estreitar as relações entre família e escola, criando o sentimento de pertencimento por meio de da confiança mútua e estabelecendo compromissos compartilhados com foco na equidade (López-López et al., 2021). Nesse sentido, é essencial que a gestão e a comunidade escolar estabeleçam medidas e investimentos adequados para a melhoria da oferta de ensino de qualidade e permanência dos estudantes com TEA, valorizando as diferenças e o caráter heterogêneo determinantes para a o desenvolvimento da equidade no ambiente escolar (Barbosa, 2018).

Para DeMatthews et al. (2020), o gestor escolar é uma figura essencial para construir e apoiar políticas de inclusão e possibilitar condições organizacionais eficazes dentro do ambiente escolar. Portanto, no processo educativo, a gestão escolar se destaca como um pilar fundamental para garantir uma escola com potência

na preparação de pessoas para melhorar sua própria realidade (Alves & Barbosa, 2020).

Por fim, o gestor escolar deve auxiliar na desconstrução de alguns esteriótipos que circundam o ambiente escolar à cerca dos estudantes com NEE, desempenhando um papel fundamental no processo organizacional de práticas inclusivas compartilhadas e mantendo o engajamento de toda equipe escolar, assegurando e promovendo condições de igualdades para todos os estudantes (Mbua, 2023).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter interpretativa (Yin, 2016), com corte transversal e coleta primária de dados. A técnica utilizada para a coleta dos dados foi por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, com questões abertas e de forma presencial com os respondentes que compõem a amostra da população da pesquisa, visto que, as entrevistas realizadas individualmente oferecem orientações apropriadas para o estudo (Castillo-Montoya, 2016).

A unidade de análise se constituiu nas escolas públicas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo. O estudo teve como proposta compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar.

Ressalta-se que esse recorte se deu pela inexistência de achados científicos à inclusão de estudantes com TEA, no âmbito educacional desta microrregião, além de considerar as especificidades locais quanto às escolas do campo, uso do transporte escolar, as redes municipais envolvidas não possuem sistema próprio de educação e falta de profissionais qualificados para o atendimento de estudantes com TEA, permitindo novos conhecimentos, percepções e contribuições à temática de estudo.

Vale também destacar a caracterização regional e cultural dos municípios envolvidos que possuem similaridades com a tradição e os costumes de origem

alemã, pomerana, italiana, entre outros, o que refletiu na construção de suas identidades locais. A Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo é composta pelos municípios limítrofes sendo Itaguaçu, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Santa Teresa (Lei n. 9.768, 2011) e ocupa 6,44% do território estadual (Secretaria de Desenvolvimento [Sedes], 2019).

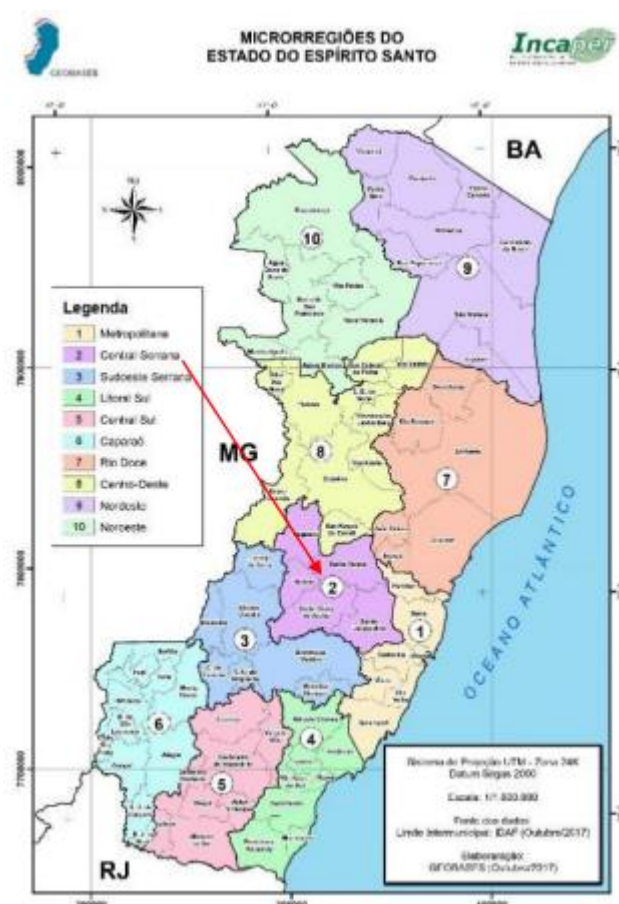


Figura 1: Mapa das Microrregiões do Estado do Espírito Santo.
Fonte: Geobases (2017).

É importante destacar algumas características dos municípios que compõem a Microrregião Central Serrana, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

- Itaguaçu: possui população atual estimada em 13.589 pessoas. O nome do município é de origem tupi, ITA (pedra) e GUAÇU (grande). O município foi constituído

inicialmente pela imigração italiana e tempos depois teve a imigração alemã (IBGE, 2022).

- Itarana: possui população atual estimada em 10.597 pessoas. A maioria dos imigrantes é de descendência italiana e uma pequena concentração de pomeranos que formaram uma comunidade de luteranos, preservando assim suas tradições culturais (IBGE, 2022).

- Santa Leopoldina: possui população atual estimada em 13.106 pessoas. A cidade fica situada às margens do Rio Santa Maria da Vitória. Foi a região onde abrigou os primeiros imigrantes europeus no estado do Espírito Santo, dentre eles suíços, alemães, luxemburgueses, austríacos, italianos e pomeranos. Santa Leopoldina possui características de terras elevadas e férteis (IBGE, 2022).

- Santa Maria de Jetibá: possui população atual estimada em 41.636 pessoas. O município foi constituído por imigrantes pomeranos. O povo colonizador, ao se instalar na localidade, providenciou a construção de uma escola e de uma capela, demonstrando forte conexão com o ensino e a religião. A comunidade mantém viva a cultura pomerana, até os dias atuais, com alguns costumes como a celebração de casamento e a língua pomerana, precisando em certas ocasiões, da intermediação de um intérprete, principalmente quando precisa vir à sede do município para utilizar-se de algum serviço. Destaca-se pelo centro sócio-econômico cultural da região (IBGE, 2022).

- Santa Teresa: possui população estimada em 22.808 pessoas. O Município foi constituído por imigrantes italianos, com uma pequena concentração de alemães, suíços e poloneses. A cultura predominante é a italiana (IBGE, 2022).

Essas características dos municípios inseridos na Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo aproximam as experiências educacionais dos gestores escolares trazendo contribuições para o cenário da inclusão dos estudantes com TEA.

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

A população da pesquisa são gestores escolares que atuam em escolas públicas municipais que ofertam o ensino fundamental, localizadas na Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

A Tabela 1, apresenta dados referentes às matrículas das redes municipais do ano letivo de 2023, da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

TABELA 1: MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS REDES MUNICIPAIS 2023

Microrregião Central Serrana	Matrícula Ensino Fundamental	Matrícula Educação Especial	Matrícula Estudantes TEA
Itaguaçu	819	39	14
Itarana	480	36	21
Santa Leopoldina	993	79	27
Santa Maria de Jetibá	2.228	82	32
Santa Teresa	1.986	89	32

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelas Secretarias de Educação dos Municípios da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo (2023).

O processo de escolha dos participantes ocorreu após a pesquisadora protocolar ofício às Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos, com requerimento de autorização para a realização das entrevistas com gestores escolares.

Os critérios de inclusão/exclusão foram unidades de ensino pertencentes à rede municipal da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo, com oferta da etapa do ensino fundamental, considerando o aumento de estudantes com diagnóstico de TEA, visto que esta é a etapa de ensino de maior permanência do

estudante, e atender, no mínimo, quatro estudantes matriculados com TEA, com intuito de verificar as possibilidades e os desafios da gestão escolar para o atendimento de um público maior de estudantes com esse transtorno, não ficando limitado somente à uma matrícula por escola.

Os cinco municípios apresentaram o deferimento para a realização das entrevistas, por meio de e-mail ou aplicativo de mensagens, com identificação das escolas, nomes dos gestores escolares, endereço e informações específicas quanto ao número de estudantes matriculados no ensino fundamental. É importante ressaltar que o quantitativo de escolas pesquisadas foi disponibilizado por cada Secretaria Municipal de Educação, por esse motivo não existe um padrão no número de gestores escolares entrevistados por município. A descrição dos perfis das escolas pesquisadas encontra-se na Tabela 2.

TABELA 2: PERFIS DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS

Microrregião Central Serrana	Escola	Matrícula Ensino Fundamental	Matrícula Educação Especial	Matrícula Estudantes TEA
Itaguaçu	Escola A	437	11	06
Itarana	Escola B	261	14	09
Santa Leopoldina	Escola C	254	23	11
	Escola D	321	34	11
Santa Maria de Jetibá	Escola E	343	20	10
	Escola F	329	8	06
	Escola G	210	7	04
Santa Teresa	Escola H	1.200	49	17

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação.

As etapas da realização da pesquisa contemplam três passos: primeiro - realização de protocolo nas Prefeituras Municipais por meio de requerimento de autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização das entrevistas e acesso aos gestores escolares das escolas de ensino fundamental; segundo – contato

com os gestores escolares das escolas para agendar a data da entrevista; e terceiro – visita in loco às escolas.

3.2 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Para este estudo os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e de forma presencial, com os respondentes que compoem a amostra da população da pesquisa, visto que, as entrevistas realizadas individualmente oferecem orientações apropriadas para o estudo (Castillo-Montoya, 2016). As perguntas das entrevistas foram baseadas em um roteiro pré-estabelecido (ver Apêndice A), que auxilia a suportar uma transição harmônica entre os tópicos da pesquisa (Brinkmann & Kvale, 2015), permitindo que ela seja efêmera (Cheron et al., 2022) e flexível (Braun & Clarke, 2016; King, 2004), porém, sem perder o foco da busca por resultados que respondam o problema da pesquisa. A entrevista foi conduzida de forma dialógica, admitindo que a entrevistadora reordenasse ou formulasse novas perguntas caso necessário, para agregar melhores resultados a esta etapa, garantindo a intersubjetividade da pesquisa qualitativa (Cheron et al., 2022).

A primeira parte do roteiro da entrevista possui seis perguntas para identificar as características sociodemográficas dos respondentes. Já na segunda parte, constam 16 questões semiestruturadas que foram elaboradas com base no referencial teórico. As entrevistas foram agendadas previamente com os oito gestores escolares e realizadas individualmente nos meses de novembro e dezembro de 2023.

Os pontos mais relevantes das entrevistas foram registrados em um diário de campo com a finalidade de compreender e complementar o objeto da pesquisa (Kroeff et al., 2020). O áudio de cada entrevista foi gravado na íntegra e transcrito para posterior interpretação e análise. Para maior lisura, no início da entrevista a pesquisadora informou a cada participante a duração provável, a natureza, o conteúdo e o objetivo deste estudo, bem como a solicitação do Termo de Consentimento (ver Apêndice B), por meio da assinatura do entrevistado em um termo próprio (Cheron et al., 2022).

A Tabela 3 apresenta a data e o tempo de gravação das entrevistas de cada gestor escolar.

TABELA 3: CORPUS DA PESQUISA

Microrregião Central Serrana	Escola	Gestor Escolar	Data da Entrevista	Tempo de Gravação
Itaguaçu	Escola A	GE1	13/12/2023	44'11"
Itarana	Escola B	GE2	13/12/2023	45'11"
Santa Leopoldina	Escola C	GE3	06/12/2023	30'40"
	Escola D	GE4	07/12/2023	38'45"
Santa Maria de Jetibá	Escola E	GE5	27/11/2023	32'06"
	Escola F	GE6	14/12/2023	43'28"
	Escola G	GE7	05/12/2023	29'09"
Santa Teresa	Escola H	GE8	08/12/2023	25'14"

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados utilizando a técnica de análise temática, proposta por Braun e Clarke (2016), pois esse método permite identificar, analisar e relatar padrões nos dados coletados, além de organizar e descrever minimamente seu conjunto de dados em detalhes e agrupar as categorias em temas a partir de uma matriz para mapear e verificar o alinhamento das respostas dos

entrevistados com abordagem semântica, em que a pesquisadora se concentrou no que foi dito literalmente, de forma explícita pelos respondentes (Braun & Clarke, 2016).

Os nomes dos gestores escolares que participaram das entrevistas foram identificados de acordo com as siglas GE1 a GE8, por parâmetros éticos em pesquisas (Lima Monteiro et al., 2019). A descrição dos perfis dos entrevistados, encontram-se na Tabela 4.

TABELA 4: CARACTERÍSTICAS SÓCIODEMOGRÁFICAS DOS GESTORES ESCOLARES

Microrregião Central Serrana	Escola	Identificação dos Entrevistados	Idade	Sexo
Itaguaçu	Escola A	GE1	55	F
Itarana	Escola B	GE2	45	F
Santa Leopoldina	Escola C	GE3	45	F
	Escola D	GE4	49	M
Santa Maria de Jetibá	Escola E	GE5	43	F
	Escola F	GE6	54	F
	Escola G	GE7	38	F
Santa Teresa	Escola H	GE8	43	F

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelos entrevistados.

Observa-se que os oito gestores escolares entrevistados possuem idade média de 46 anos e 87,5% são do sexo feminino. A representatividade feminina é maioria na gestão escolar e está associada diretamente a contextos históricos (Bernardes & Guimarães, 2019; Gonçalves & Ferreira, 2020).

O estudo também apresenta a experiência profissional dos gestores escolares entrevistados, conforme demonstra a Tabela 5.

TABELA 5: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS GESTORES ESCOLARES

Microrregião Central Serrana	Escola	Identificação dos Entrevistados	Formação Acadêmica	Tempo de Serviço na Educação	Experiência na Gestão Escolar
Itaguaçu	Escola A	GE1	Pós-graduada	38 anos	1 ano e 6 meses
Itarana	Escola B	GE2	Pós-graduada	23 anos	2 anos
Santa Leopoldina	Escola C	GE3	Pós-graduado	24 anos e 7 meses	2 anos
	Escola D	GE4	Pós-graduada	23 anos	5 anos
Santa Maria de Jetibá	Escola E	GE5	Pós-graduada	24 anos	2 anos
	Escola F	GE6	Pós-graduada	33 anos	6 anos
	Escola G	GE7	Pós-graduada	18 anos	3 anos
Santa Teresa	Escola H	GE8	Pós-graduada	20 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelos entrevistados.

De acordo com as informações dos entrevistados, 100% tem formação em pós-graduação, o tempo de serviço na educação varia de 18 anos a 38 anos e a experiência na gestão escolar varia de dois anos a seis anos.

Cada município da Microrregião Central Serrana apresenta uma organização distinta para o atendimento de estudantes com TEA na colaboração com o trabalho pedagógico dentro do ambiente educacional (Benini et al., 2016; Balbino, et al., 2021), conforme apresenta a Tabela 6.

TABELA 6: ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM TEA

Microrregião Central Serrana	Colaboradores para o Atendimento dos Estudantes com TEA
Itaguaçu	Professor de AEE e Monitor
Itarana	Professor de AEE e Estagiário
Santa Leopoldina	Professor de AEE e Auxiliar de Educação Especial
Santa Maria de Jetibá	Equipe Multidisciplinar, Professor de AEE e Auxiliar de Educação Especial
Santa Teresa	Professor de AEE e Cuidador

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelos entrevistados.

Para a classificação dos dados foram utilizados métodos de análise temática que possibilitaram identificar, analisar, interpretar e relatar temas, por meio de análise

indutiva, em que os dados foram codificados a partir da teoria que fundamenta a pesquisa (Braun & Clarke, 2016). A análise dos relatos dos gestores escolares foi percorrida por meio da transcrição dos dados, seguida de leituras e releituras constantes entre o banco de dados e codificação de maneira sistemática para o agrupamento dos dados relevantes.

Posteriormente, os códigos foram agrupados em temas potenciais, gerando uma tabela temática de análise das entrevistas. Por fim, os temas foram revisados, definidos e renomeados, a partir de uma análise interpretativa e elaborado o relatório final da análise. Desse modo, foi possível identificar e analisar aspectos comuns na experiência dos gestores escolares para o atendimento dos estudantes com TEA. A Tabela 7 apresenta as categorias finais, os temas identificados e as referências teóricas que lhes dão embasamento.

TABELA 7: ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS

Categorias Finais	Temas Identificados	Referencial Teórico	Autores
Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento dos estudantes - Sentimento de pertencimento - Socialização - Afetividade - Diversidade - Atendimento com igualdade 	A educação inclusiva abrange o desenvolvimento integral do estudante, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades.	Muyor-Rodríguez et al. (2021), Yazici e Akman 2020, Pletsch (2015), López-López et al.(2021), Sumiya et al.(2018), Folostina et al. (2022) e Mbua (2023).
Inclusão de estudantes com TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Escola como local de segurança e confiança para os pais - Frequência escolar - Aprendizagem significativa - Interação e inclusão social - Autonomia dos estudantes com TEA 	As escolas devem ser acessíveis a todos os estudantes com TEA, como forma de romper as barreiras excludentes no âmbito educacional, permitindo o acesso justo e equitativo, com direitos à educação de qualidade.	Sumiya et al.(2018), Faria et al. (2018), Fadda & Cury (2019), Gomes (2019)Weizenmann et al., 2020, Woodcock et al. (2022), Silva (2022) e Pillay et al. (2022).

<p>Formação profissional em TEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de gestores em TEA - Formação continuada de professores em TEA - Falta de conhecimento dos profissionais sobre TEA - Investimentos em formação - Resistência do Professor 	<p>Os sistemas de ensino devem ofertar formação específica para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam as especificidades dos estudantes com TEA.</p>	<p>Gómez-Marí et al. (2021), , Pereira (2021) e Bondezan et al. (2022).</p>
<p>Sala de Recursos Multifuncionais e AEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos - Importância do especialista em AEE - Planejamento pedagógico - Adaptações curriculares 	<p>A educação inclusiva precisa oferecer condições de acesso, garantir a permanência e a aprendizagem plena dos estudantes com NEE, por meio de serviços e recursos pedagógicos.</p>	<p>Brasil (2014), Benini et al. (2016); Faria et al. (2019), Gomes (2019) e Balbino, et al. (2021).</p>
<p>Práticas Inclusivas na Gestão Escolar: desafios e possibilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Político Pedagógico - PPP - Aceitação da família - Parceria escola-família - Equipe multidisciplinar - Rede de apoio intersetorial - Acessibilidade 	<p>O gestor escolar é uma figura essencial para construir e apoiar políticas de inclusão e possibilitar condições organizacionais eficazes dentro do ambiente escolar.</p>	<p>Santana (2015), DeMatthews et al. (2020), Alves e Barbosa (2020), Devi e Ganguly (2022) e Valdés et al. (2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Capítulo 4

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo do estudo é compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar. Por meio da análise das entrevistas, emergiram cinco categorias finais que se destacaram nas falas dos gestores escolares: escola inclusiva, inclusão de estudantes com TEA, formação profissional em TEA, sala de recursos multifuncionais e AEE e práticas de gestão escolar: desafios e possibilidades. Face ao exposto seguem as análises.

4.1 ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão escolar nos últimos anos tem sido debate recorrente por muitos estudiosos que pesquisam sobre novas práticas educacionais, a fim de garantir a universalização da educação para todos nos sistemas de ensino e promover uma cultura inclusiva dentro dos ambientes educacionais (Pletsch, 2015; Muyor-Rodríguez et al., 2021). Nesse sentido, a escola inclusiva se caracteriza com princípios que visam à aceitação das diferenças individuais e à valorização da diversidade humana.

Para os gestores escolares entrevistados, uma escola inclusiva é aquela que possibilita condições organizacionais eficazes dentro do ambiente escolar, oferecendo oportunidades igualitárias para todos independente de condição social, econômica, raça, religião, sexo ou limitação física (Muyor-Rodríguez et al., 2021). Ao serem questionados se a escola onde atuam é inclusiva, sete gestores afirmaram que sim,

porém, um dos gestores disse que não considera sua escola totalmente inclusiva. Contudo, todos disseram que estão caminhando para um modelo de escola inclusiva.

A Figura 2 apresenta as afirmativas dos entrevistados em cada temática.

Temas Identificados	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8
Acolhimento dos estudantes	X	X	X	X	X	X		X
Sentimento de pertencimento		X					X	
Socialização e afetividade	X			X	X		X	X
Diversidade	X	X	X				X	
Atendimento com igualdade	X	X		X	X			X

Figura 2: Entrevista com gestores escolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As evidências mostram que o acolhimento dos estudantes com NEE oportuniza diferentes vivências e interações entre colegas para a superação de barreiras e o desenvolvimento de ajustes sociais e emocionais. Um dos relatos dos gestores merece destaque:

[...] o acolhimento das demais crianças, das ditas normais, também mudou. Antigamente eu via que as crianças sofriam muito bullying, hoje não, hoje eu percebo o respeito das outras crianças com os estudantes com NEE. O acolhimento faz toda diferença, é muito importante esse carinho, esse acolhimento da criança com NEE, tornando-a parte essencial do ambiente escolar (GE4).

É importante pontuar que falas como “demais crianças” e “ditas normais” revelam um conhecimento que ainda precisa ser desenvolvido para evitar o capacitismo na escola (De Mamann Ferreira et al., 2023). É necessário evidenciar que ações dessa natureza, demonstram a presença do capacitismo no ambiente escolar.

Uma abordagem importante para uma escola inclusiva são as ações pedagógicas que levam ao favorecimento do sentimento de pertencimento dos

estudantes com NEE no contexto educacional (López-López et al., 2021). Essa opinião é compartilhada por GE2:

Eu acredito numa escola coletiva, construída com sentimento de pertencimento. O estudante tem que se sentir pertencente desta escola, para poder cuidar dela. Ele tem que estar incluído nela, independente do seu credo, da sua cor, da sua etnia, da sua condição física... isso é ser uma escola inclusiva (GE2).

Outro aspecto a ser considerado no que se refere à escola inclusiva, é a de estabelecer práticas educativas pedagógicas com perspectivas nas relações de socialização e de afetividade, para o enfrentamento de dificuldades interpessoais, oferecendo um suporte emocional e criando um ambiente escolar seguro e acolhedor.

De acordo com GE7:

Eu enxergo as possibilidades que a escola tem de socialização e de afetividade, não apenas com resultados de ensino e aprendizagem dos estudantes. Os estudantes com TEA, mesmo aqueles com nível mais severo, têm vontade de vir para a escola, pois esse é um espaço que cria novas possibilidades por meio das vivências com outras pessoas (GE7).

As práticas de liderança devem estimular ações que ampliem a igualdade e a valorização de todos os indivíduos no ambiente escolar, tornando-o um espaço inclusivo (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011). Nesse contexto, a temática igualdade aparece em uma das falas dos gestores escolares e merece destaque.

Para mim, uma escola inclusiva é aquela que acolhe a todos os estudantes com princípio de igualdade, seja de gênero, de cor, de raça, com necessidades educacionais especiais, enfim, de uma forma geral. Uma escola inclusiva tem que atender a todos os estudantes com igualdade, e aqui na escola nós trabalhamos para a inclusão de todos os estudantes (GE4).

Para Mbua (2023) o gestor escolar é o elo entre os atores envolvidos no ambiente escolar que possibilita políticas e estratégias inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo práticas satisfatórias para atender às necessidades individuais de cada estudante. GE8 argumenta que a escola precisa levar em

consideração a vasta diversidade dos estudantes e suas diferenças em um mesmo contexto educacional oferecendo meios mais eficazes de garantir oportunidades iguais para todos por meio do planejamento pedagógico diversificado.

Uma escola inclusiva é aquela capaz de atender todos os estudantes com essa diversidade de aprendizagem, porque nem todas aprendem da mesma forma, então isso é inclusão. Atender a todos com planejamento pedagógico diversificado, contemplando as necessidades de cada um, com intenções diferenciadas (GE8).

É importante destacar que o conceito de igualdade na educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes têm garantidos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, criando um ambiente escolar desafiador a fim de eliminar as barreiras das diferenças (Muyor-Rodríguez et al., 2021).

Dessa forma, é possível notar que há uma preocupação dos gestores escolares entrevistados em tornar a escola onde atuam em um espaço educacional inclusivo com abrangência no desenvolvimento integral do estudante com NEE, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e especificidades. No entanto, é preciso ponderar que há diferença entre prática e discurso dos gestores escolares entrevistados quanto à igualdade dos estudantes com NEE dentro do ambiente escolar.

4.2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um grande desafio para as escolas (Weizenmann et al., 2020). Porém, há também muitas possibilidades em se promover a diversidade e a igualdade por meio de práticas e políticas educativas inclusivas como forma de romper as barreiras

excludentes no âmbito educacional, permitindo o acesso justo e equitativo, com direitos à educação de qualidade (Valdés et al., 2023).

Considerando as percepções dos gestores escolares sobre a inclusão dos estudantes com TEA, percebe-se algumas similaridades em suas falas, conforme apresenta a Figura 3.

Temas Identificados	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8
Escola como local de segurança e confiança para os pais	X	X	X	X	X	X	X	X
Frequência escolar do estudante com TEA	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendizagem significativa	X	X	X	X	X	X	X	X
Interação e inclusão social		X		X	X			
Autonomia dos estudantes com TEA	X			X				X

Figura 3: Entrevista com gestores escolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para todos os respondentes, a escola transmite um lugar de segurança e confiança para as famílias de estudantes com TEA, sendo reconhecida como importante instituição de apoio no contexto da inclusão (Fadda & Cury, 2019). Essa opinião fica evidente na fala de um dos gestores:

Aqui na escola nunca houve infrequência e nem evasão escolar, muito pelo contrário, os estudantes com TEA não faltam. A escola é um ambiente mais seguro para os pais, onde eles se sentem mais à vontade em deixar os filhos e isso é muito importante para estabelecer as relações entre escola e família (GE7).

A frequência escolar é outro ponto levantado por todos os gestores escolares ao serem questionados sobre casos de infrequência de estudantes com TEA. Os gestores foram unânimes em responder que não há registros de infrequência e nem evasão escolar desses estudantes, sendo um dos motivos favoráveis a confiança das famílias no ambiente educacional. Exceto para GE5 que apontou um caso de evasão

escolar de um estudante com TEA, filho de usuários de droga, sendo um problema que foge à governabilidade da escola.

Sendo assim, é essencial que o gestor escolar leve em consideração alguns aspectos para o atendimento de estudantes com TEA e estabeleça práticas de interação social que favoreçam o enfrentamento de dificuldades interpessoais resultantes dos comportamentos disfuncionais do próprio transtorno (Sumiya et al., 2018; Folostina et al., 2022). Portanto, criar um ambiente escolar inclusivo é fundamental para o desempenho dos estudantes com TEA, conforme aponta GE4 quando sugere que “a escola deve ser um ambiente agradável para os estudantes com TEA, promovendo práticas de interação social que favoreçam a sua permanência nesse espaço”.

Para os gestores escolares, a escola além de ser um espaço de promoção de aprendizagem significativa para os estudantes com TEA também é um espaço social (Bondezan et al., 2022). Nota-se que todos os gestores demonstraram preocupação e dedicação para com a aprendizagem significativa dos estudantes com TEA (Darling-Hammond, et al., 2022). Todavia, o comportamento específico de alguns estudantes com TEA é potencializado nos casos mais severos do transtorno, demandando serviços e recursos específicos para acompanhá-los nas atividades rotineiras da escola.

Moliner et al. (2022) indica a escola como espaço de heterogeneidade, tornando-a essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a promoção da inclusão dos estudantes com TEA. Como demonstra GE2 ao relatar.

Busco junto à minha equipe na escola garantir uma aprendizagem significativa aos estudantes, trabalhando com as diferentes adversidades que circula no

cotidiano, num processo de identificar e atenuar as barreiras que dificultam a participação de todos, em especial aos estudantes com TEA (GE2).

Outra contribuição mais citada pelos gestores foi a “autonomia dos estudantes com TEA”. A esse respeito, GE1, GE4 e GE8 defendem que uma escola inclusiva é aquela que possibilita condições organizacionais eficazes dentro do ambiente escolar, garantindo a autonomia dos estudantes com TEA (Silva, 2022).

Em suma, é importante dizer que há avanço na universalização e inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Porém, é um desafio da gestão escolar a promoção da autonomia, da aprendizagem significativa e da interação desses estudantes, sendo necessário potencializar as políticas educacionais para além da permanência desses indivíduos nas instituições de ensino (Faria et al., 2018).

4.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEA

Para os gestores entrevistados, a formação continuada para professores com foco específico no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de extrema necessidade a fim de aprofundar novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem atendendo às especificidades do estudante com TEA expandindo assim, para todos os profissionais que atuam na educação básica (Uygur et al., 2020; Gómez-Marí et al., 2021). Observa-se na Figura 4, que os entrevistados defendem que o conhecimento mais aprofundado desse transtorno irá trazer benefícios aos estudantes com TEA durante às abordagens pedagógicas.

Temas Identificados	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8
Formação para gestores sobre TEA	X	X	X	X	X	X	X	X
Formação continuada para professores sobre TEA	X	X	X	X	X	X	X	X
Falta de conhecimento dos profissionais sobre TEA	X	X	X	X	X	X	X	X
Defasagem de Investimentos em formação	X	X	X		X			
Resistência do professor	X	X	X	X			X	

Figura 4: Entrevista com gestores escolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com relação à formação dos gestores escolares em TEA, todos os entrevistados disseram ter realizado alguma formação ou estudo para aprofundar o conhecimento sobre a temática. Vale ressaltar que GE3 e GE6 informaram que realizaram uma pós-graduação em educação inclusiva, no ano vigente, devido à necessidade de ampliarem os conhecimentos na educação especial.

No que tange à percepção dos gestores escolares sobre formação dos profissionais em TEA, os entrevistados indicaram que há fragilidade no atendimento de estudantes com TEA no ambiente escolar devido à falta de conhecimento dos profissionais (Gomes, 2019). Contudo, ao serem questionados se a rede municipal oferta formação sobre TEA aos professores, todos os gestores foram unânimes na afirmativa de que esse tema já foi abordado em algum momento, porém, não houve uma formação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para GE5, GE6 e GE7, a rede municipal no ano letivo corrente, ofertou formações em diversas áreas por meio de plataforma, entre elas formação para a Educação Especial, sendo disponibilizada para todos os professores e se estendendo aos demais profissionais da educação, porém, os professores têm autonomia de

escolha sobre a temática, exceto para os professores de AEE. Os relatos de GE1, GE2, GE3 e GE8, afirmaram que as redes municipais não ofertaram formação específica sobre TEA, mas realizaram algumas abordagens informativas sobre a temática no decorrer do ano letivo.

As evidências mostram que as escolas onde os gestores atuam não ofertam formação sobre TEA aos professores e demais profissionais, devido à falta de recurso financeiro. Todos os entrevistados foram enfáticos em dizer que não há verba disponível para contratação de palestrante ou especialista para a realização de formações. Porém, GE5, GE6 e GE7 afirmaram que quando há matrícula nova de estudante com TEA em suas unidades de ensino, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da equipe do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), composta por uma equipe multidisciplinar que promove espaços formativos envolvendo todos os funcionários da escola para detalhar o nível do transtorno e quais abordagens utilizar com o estudante.

Contudo, a ausência de investimento para a formação dos professores no atendimento de estudantes com TEA é um dos principais desafios para a educação inclusiva, causando fragilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação (Rocha, 2017; Pereira 2021). Os gestores destacaram que há resistência de alguns professores na realização de formação, sendo relatada por GE7 quando afirma que existe uma relação cultural do professor em não realizar formação: “A classe de professores não procura se informar sobre o Transtorno do Espectro Autista para melhorar sua prática pedagógica. Essa resistência em realizar formação é cultural”.

A formação continuada de professores é entendida como processo contínuo de desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar, promovendo uma atuação inclusiva no atendimento dos estudantes com TEA, a fim de eliminar as barreiras que dificultam a permanência e a aprendizagem desses estudantes (Gómez-Marí et al., 2021).

GE4 evidenciou sua vivência no ambiente escolar quanto à formação de professores em educação inclusiva. Segue relato.

O maior desafio que vivencio aqui na escola são com aqueles professores que ainda não têm formação em educação inclusiva. Contudo, os professores que têm formação em educação inclusiva, esses realizam o trabalho com atividades pedagógicas diferenciadas e adaptadas para os estudantes com NEE (GE4).

Por fim, a gestão escolar enfrenta alguns desafios quanto a formação de professores no Transtorno do Espectro Autista (TEA), ora por falta de investimento dos sistemas de ensino, ora por falta de interesse do próprio profissional. Fica evidenciado que os resultados positivos da aprendizagem dos estudantes com TEA estão inerentes à formação dos professores, ou seja, professores com formação adequada e bem informados são capazes de ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas, da mesma forma quando há formação ampliada a todos os profissionais que atuam no ambiente escolar.

4.4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AEE

Uma das ações de fortalecimento quanto ao processo de inclusão dos estudantes com TEA, são as salas de recursos multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma ação complementar à sala de aula comum, sendo frequentada pelos estudantes com NEE no contraturno (Brasil,

2014). As evidências mostram que a sala de recursos multifuncionais e o AEE são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes com TEA no ambiente escolar, conforme demonstra a Figura 5.

Temas Identificados	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8
Recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos	X	X	X	X	X	X	X	X
Importância do especialista em AEE	X	X	X	X	X	X	X	X
Importância de uma equipe multidisciplinar		X			X	X	X	
Planejamento pedagógico	X	X	X	X				X
Atendimento no contraturno	X	X			X	X	X	
Adaptações curriculares	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 5: Entrevista com gestores escolares.
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A sala de recursos multifuncionais deve conter recursos pedagógicos e tecnológicos em espaços adequados para o atendimento dos estudantes da educação especial (Brasil, 2014). Observa-se que os gestores apontam que as escolas em que atuam possuem salas de recursos multifuncionais, porém, nem todas estão adaptadas, conforme expõe GE3.

Com o aumento do número de matrículas em 2022, nós precisamos abrir duas novas turmas de primeiro ano e não tinha espaço para atendê-las. Então, tivemos que utilizar o espaço que era específico para a sala de recursos multifuncionais. Então, fizemos uma adaptação com divisória na sala dos professores para o atendimento da educação especial (GE3).

Ao longo das entrevistas, nota-se que apesar de ser uma política pública nacional a sala de recursos multifuncionais muitas vezes não é priorizada, sendo acomodada em lugares inapropriados ou adaptados. Porém, há preocupação dos gestores com os espaços destinados à essa oferta, em que todos apontaram a falta

de recursos pedagógicos e tecnológicos destinados às salas de recursos multifuncionais, conforme expõe GE5.

Nossa escola possui sala de recursos multifuncionais, é uma sala pequena. Nós conseguimos adaptar esse espaço de uma forma mais aconchegante para o estudante com NEE. Mas, ainda precisa de mais recursos pedagógicos e tecnológicos (GE5).

É nítida a movimentação por parte de alguns gestores para a entrega de um espaço mais aconchegante e melhor equipado com recursos pedagógicos e tecnológicos para o atendimento de cada estudante da educação especial, considerando as características específicas de cada um (Silva, 2022). GE4 relatou sua experiência.

Hoje, a sala de recursos multifuncionais tem cadeira com braço, tem cadeira com rodinha, tem mesa redonda para o professor trabalhar com os estudantes, computadores adaptados que ajudam na autonomia. A sala de recursos é um ambiente agradável com pinturas divertidas, antes as estudantes tinham resistência em entrar porque a sala não tinha nada escola. Foi um investimento alto de quase R\$ 40.000,00 na época. Mas temos muito que avançar ainda.

Os estudantes com TEA apresentam comportamentos e habilidades específicas que favoreçam estímulos adequados a fim de potencializar suas habilidades cognitivas, comportamentais e de interação social, por meio de uma equipe de profissionais especializados (Benini et al., 2016; Balbino, et al., 2021). Porém, GE1, GE2, GE3 e GE4 apontam que há dificuldade de recursos humanos para o atendimento dos estudantes com TEA, sendo um grande desafio para a gestão escolar. Para GE4, essa rotatividade de profissionais de apoio aos estudantes com NEE, gera grandes desafios para o atendimento dos estudantes com TEA. O relato desse gestor demonstra muita preocupação.

Aqui na escola existe um problema que é o rodízio de auxiliares de sala. A pessoa assume o serviço de auxiliar de sala, o estudante começa a se adaptar com esse profissional e logo ele se desvincula da rede, pede conta, então é preciso contratar outro profissional e a criança precisa se adaptar com outra

pessoa dentro da sala de aula. Isso é um problema que enfrento na escola, impactando uma regressão no desenvolvimento do estudante, principalmente quem tem autismo (GE4).

Outro grande desafio para o gestor escolar é a rotatividade de profissionais que acompanham os estudantes com TEA, considerando o nível de dependência do indivíduo (Fitzgerald et al., 2021). Dessa forma, essa rotatividade de profissionais pode acarretar estagnação ou retrocesso no processo de aprendizagem do estudante com TEA devido às dificuldades de lidar com as mudanças.

Outro desafio apontado por GE2, é a ausência de cargo público para o atendimento dos estudantes da educação especial, dificultando o processo de inclusão no ambiente escolar, conforme desabafa.

O município não possui cargo criado de cuidador e isso dificulta todo o processo de inclusão dos estudantes com TEA. O professor fica sem esse auxílio na sala de aula, com uma turma numerosa e não consegue desenvolver as ações necessárias de atendimento, comprometendo a aprendizagem (GE2).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sala de recursos multifuncionais é um serviço desenvolvido por um professor especialista que tem por função mediar os professores da sala comum, sendo frequentada pelos estudantes com NEE no contraturno (Brasil, 2014, Faria et al., 2018). Todos os gestores relataram que as escolas possuem professor especialista de AEE e o atendimento é realizado no contraturno, exceto, dois gestores que expõem que o atendimento para os estudantes com NEE, ocorre no mesmo turno de aula devido a organização e logística dos roteiros do transporte escolar. Conforme relato.

O profissional acompanha esses estudantes na sala de aula regular, junto ao professor regente. O professor do AEE tem a formação específica na área da educação especial. Esse professor faz o atendimento colaborativo na sala de aula e o atendimento de AEE ocorre no próprio turno de aula, não conseguimos ofertar no contraturno devido à dificuldade do transporte escolar (GE3).

Vale ressaltar, a questão do território da Microrregião Central Serrana (Secretaria de Estado do Turismo [Setur], 2022) que dificulta a organização dos roteiros do transporte escolar nas escolas das redes municipais dos municípios localizados nesta região, sendo um dos desafios para os gestores escolares a oferta de AEE no contraturno da aula do estudante com NEE.

Outra evidência apresentada por alguns gestores é o trabalho da equipe multidisciplinar para auxiliar na promoção de novas habilidades específicas de aprendizagem, na busca da inclusão dos estudantes com TEA (Balbino, et al., 2021). Um dos relatos merece destaque.

O CREI é o Centro de Referência de Educação Inclusiva, aqui no nosso município que auxilia todas as escolas da rede municipal nesse trabalho de inclusão. Quando a escola recebe uma matrícula com laudo, eu entro em contato com o CREI, que vem até a escola e faz uma avaliação desse estudante, e orienta a equipe escolar em como desenvolver as metodologias de trabalho. É um apoio muito forte (GE5).

Destaca-se a importância da equipe multidisciplinar, sendo esta composta por profissionais especializados em educação especial, para a colaboração com o trabalho pedagógico, criando estratégias e promovendo abordagens inclusivas para suprir as necessidades individuais dos estudantes com NEE no processo ensino-aprendizagem (Benini et al., 2016; Balbino, et al., 2021). GE5, GE6 e GE7 relataram a importância da equipe multidisciplinar para o trabalho colaborativo dentro das escolas para o atendimento dos estudantes com TEA. Porém, GE1, GE2, GE3, GE4 e GE8 relataram que a ausência de equipe multidisciplinar nas redes municipais dificulta às práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento dos estudantes com TEA.

É de extrema importância que a inclusão dos estudantes com TEA seja um trabalho realizado por todos os envolvidos no processo de aprendizagem, professor regente e professor de AEE, sendo fundamental o planejamento pedagógico na elaboração das adaptações curriculares dos conteúdos com a finalidade de atender as especificidades individuais (Benini et al., 2016; Balbino, et al., 2021). Para GE6 “o planejamento pedagógico é fundamental para garantir uma aprendizagem significativa aos estudantes com TEA, por meio de adaptações curriculares necessárias”.

No entendimento dos gestores entrevistados, não basta apenas ofertar uma sala de recursos multifuncionais, é preciso assegurar melhores espaços, com mobílias adequadas, investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos e planejamento pedagógico inclusivo para o atendimento dos estudantes da educação especial. É imprescindível que a gestão escolar estabeleça prioridades no ambiente escolar a fim de eliminar barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes com TEA.

4.5 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O gestor escolar desempenha um papel ativo na articulação de políticas e práticas inclusivas, por meio do engajamento da equipe escolar no processo de organização da escola e avanços da aprendizagem (Valdés et al., 2023). Ele desempenha um papel importante para a eliminação de barreiras que comprometem a permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar. A Figura 6 apresenta as opiniões dos gestores quanto às práticas vivenciadas dentro das escolas.

Temas Identificados	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8
Projeto Político Pedagógico – PPP	X	X	X	X	X	X	X	X
Aceitação da família	X	X		X		X	X	
Parceria escola-família	X	X			X	X	X	X
Rede de apoio intersetorial	X	X	X		X	X		X
Salas numerosas e o atendimento individualizado do estudante com TEA		X	X	X	X			
Intervenções no ambiente físico e acessibilidade		X		X	X	X	X	X

Figura 6: Entrevista com gestores escolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), no contexto da gestão escolar inclusiva, é um instrumento fundamental que estabelece diretrizes e metas para orientar a ação pedagógica e administrativa do gestor escolar, sendo um documento elaborado por toda a comunidade escolar (Lima & Gusmão, 2020). Nota-se que todos os entrevistados afirmaram que as escolas em que atuam possuem o PPP, sendo um documento norteador para as estratégias de inclusão dos estudantes com TEA no ambiente educacional, conforme apresenta GE8:

Nossa escola possui o PPP e garante a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com TEA dentro da escola por meio de estratégias pedagógicas inclusivas. Uma ação simples que a instituição adotou em relação às trocas de aula, é o uso de músicas ao invés de sirenes, no intuito de evitar ruídos (GE8).

Essas evidências comprovam que há conscientização dos gestores escolares quanto à organização da escola e a novas práticas pedagógicas inclusivas, a fim de eliminar barreiras que comprometem a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA no ambiente escolar (Santana, 2015).

Outra evidência apontada para a maioria dos gestores entrevistados é a aceitação da família no diagnóstico do TEA (Smith-Young et al., 2022). Um dos

gestores esclarece que quando a família não aceita o diagnóstico tudo fica mais difícil, inclusive no desenvolvimento das habilidades desses estudantes, conforme relata:

A família sabe, ela tem conhecimento, mas a aceitação é um grande desafio! Já ocorreu aqui na escola a demora de dois a cinco anos para essa aceitação. Nem todo mundo está preparado e muitas vezes quando há essa aceitação, mesmo quando vai no neuropediatra e consegue um laudo, ainda assim a família resiste em dá um medicamento e isso dificulta o trabalho dentro da escola (GE4).

A participação das famílias dos estudantes com TEA é fundamental no processo de aprendizagem e de interação social no ambiente escolar, portanto, cabe a gestão criar possibilidades para o envolvimento dessas famílias dentro do contexto educacional. Um dos gestores relata essa preocupação.

Estou sempre buscando o diálogo com as famílias dos estudantes com TEA, porque que eu acho primordial essa interação com professores, pedagogo e família. Eu, como diretora, preciso estar muito alinhada às famílias, de ter a sensibilidade e ouvi-los, de estar em contato direto com todos.

Porém, há diversos apontamentos feitos pelos gestores escolares que em determinados casos, foi necessário acionar órgãos competentes como o Conselho Tutelar e Ministério Público por omissão da família em cuidados básicos para o acompanhamento com especialistas e intervenções escolares. Essa dinâmica da escola se faz necessária para garantir a aprendizagem e qualidade de vida do estudante com TEA. Para tal, é fundamental um trabalho entre setores, principalmente nas áreas da saúde e educação (Teodoro et al., 2016).

Conforme expõe GE2:

Quando percebemos que existem crianças que estão precisando de um atendimento especializado como psicólogo, neurologista ou fonoaudiólogo, nós fazemos esse contato para as famílias com a finalidade de agilizar esse

atendimento junto à secretaria municipal de saúde. E sempre somos atendidos, até mesmo com exames (GE).

Outro fator que compromete a interação social e a aprendizagem do estudante com TEA, é a negligência por parte de algumas famílias com o uso da medicação e acompanhamento com especialistas, sendo um dos desafios relatados pelos os gestores, conforme expõe GE2.

Não é adequado as famílias medicarem a criança somente para enviarem para a escola, para que a mesma fique dopada, dormindo o tempo inteiro na cadeira e isso não tem significado, é desconfortável para o professor. Sem falar quando a criança não tem o uso do medicamento correto por negligência familiar. Nesses casos, eu aciono o Conselho Tutelar para fazer intervenção. Faço relatórios desses casos (GE2).

Vale ressaltar a preocupação dos gestores escolares quanto à medicalização dos estudantes com TEA, devido a fatores associados a aprendizagem e a socialização das crianças no ambiente escolar (Rozeira et al., 2024). Conforme relata GE2 “existem famílias que medicam as crianças com TEA e as mandam para a escola dopadas...ficam dormindo o tempo inteiro na cadeira e isso não tem significado, é desconfortável”.

Outro fator levantando por alguns gestores, é a preocupação com o número de estudante por sala que acaba comprometendo o atendimento individualizado do estudante com TEA (Devi & Ganguly, 2022). Conforme aponta GE1 ao relatar que “um dos desafios que os professores vivenciam é o número de estudantes por sala de aula, dificultando o atendimento individualizado do estudante com TEA”.

As práticas do gestor escolar têm um impacto favorável na forma como ele conduz as políticas de inclusão no ambiente escolar, o que pode resultar em um ambiente mais eficaz para os estudantes com TEA, e a acessibilidade do ambiente escolar é fundamental para eliminar barreiras, como apresenta GE7 “nossas ações

são cotidianamente executadas aqui na escola, levando em consideração à acessibilidade desse estudante às dependências do nosso prédio”.

Fica evidenciado na fala de GE8 a importância da gestão dos recursos financeiros também expõe a preocupação em relação ao espaço físico do ambiente escolar, conforme relato “desenvolvemos algumas ações aqui na escola para o atendimento dos estudantes com TEA. Melhoramos o espaço externo com um parquinho para auto-regulação e uma da sala especial exclusiva para auto-regulação nos momentos de crise”.

Em suma, as práticas inclusivas nas escolas mostram a dinâmica dos gestores escolares no desenvolvimento do planejamento de estratégias para o atendimento dos estudantes com TEA. De forma geral, os gestores entendem que bons resultados na aprendizagem desses estudantes dependem do envolvimento de toda a comunidade escolar alinhada a recursos financeiros, bem como a parceria com outras redes de apoio intersetoriais.

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escola inclusiva precisa ser concebida como um direito que é assegurado pelas políticas públicas e exige o aprimoramento dos sistemas educacionais, como a reestruturação do currículo, a atuação do docente, as inovações metodológicas, os recursos pedagógicos e tecnológicos e as condições de acesso para garantir a permanência dos estudantes com TEA (Brasil, 2015; Bondezan et al., 2022). Nota-se que os sistemas de ensino precisam pôr em prática essas políticas para garantir que a inclusão de fato aconteça no ambiente educacional.

As evidências das entrevistas mostram a dinâmica que envolve o gestor escolar na identificação de problemas, a fim de estabelecer prioridades no ambiente educacional, devendo proporcionar e potencializar o envolvimento das famílias e da comunidade escolar no processo de inclusão, além de executar ações objetivas para atender os estudantes com TEA (Mbua, 2023). Na perspectiva da gestão escolar inclusiva, o gestor desenvolve um papel primordial para garantir políticas e recursos pedagógicos que promovam práticas eficazes para atender às necessidades individuais de cada indivíduo (Smith et al., 2019).

Percebe-se que os resultados da investigação revelam que os gestores escolares enfrentam grandes desafios e carecem de políticas educacionais elaboradas e implementadas de maneira que os estudantes com TEA tenham suas individualidades respeitadas no ambiente escolar (Smith et al., 2019). Acredita-se firmemente que a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar enriquece a

experiência de todos, fomentando a equidade e a valorização das diferenças (Barbosa, 2018).

Entretanto, o processo de inclusão de estudantes com TEA nos sistemas de ensino envolve a formação de diversos atores no ambiente educacional (Pletsch, M. D., 2015). O estudo apresenta que a formação dos profissionais no transtorno impacta significativamente no desempenho acadêmico dos estudantes com TEA. Portanto, entender as características específicas do TEA é fundamental para que os profissionais desenvolvam boas práticas de aprendizagem, de habilidades sociais, de comunicação e de interação desses estudantes (Smith et al., 2020).

As evidências apresentam que os gestores apontam a resistência de alguns professores quanto a realização de formação para entender o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Somente a partir da conscientização e do conhecimento sobre o TEA, não somente por parte dos professores, mas de toda a comunidade escolar, é que se iniciam as mudanças educativas para a eliminação de barreiras que dificultam o processo de inclusão de estudantes com TEA no ambiente educacional (Uygur et al., 2020).

Contudo, o gestor escolar deve proporcionar um ambiente mais equitativo e acolhedor construindo e apoiando políticas de inclusão e possibilitando condições organizacionais eficazes dentro do ambiente escolar (DeMatthews et al., 2020). Nesse processo educativo, a sala de recursos multifuncionais destinadas ao AEE se destaca como um espaço fortalecedor no processo de inclusão de estudantes com TEA, sendo uma ação complementar à sala de aula (Brasil, 2014). Portanto, cabe a gestão escolar garantir, além da matrícula dos estudantes com TEA, espaços que promovam o

acolhimento, a acessibilidade, as adaptações curriculares, os recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos, a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com TEA com a finalidade da superação de suas necessidades sociais, emocionais e comportamentais.

Observa-se nos diálogos entrelaçados, que os entrevistados destacam o acolhimento dos estudantes com TEA como uma ação importante no ambiente escolar, oportunizando diferentes experiências de vivências e interações entre os pares (Yazici & Akman, 2020; Ainscow, 2020). Logo, a inclusão nas escolas é uma temática que vem recebendo muita atenção dos gestores escolares, que buscam promover práticas educativas mais eficazes visando a superação de desafios que dificultam o atendimento e a permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Enfim, é fundamental a percepção e a intervenção dos gestores no ambiente escolar, identificando e propondo práticas inclusivas adequadas às especificidades dos estudantes com TEA (Monteiro et al., 2020). As evidências apresentam que todos os gestores das redes municipais da Microrregião Central-Serrana do Estado do Espírito Santo desempenham papel significativo na administração das escolas enfrentando desafios e criando possibilidades para o atendimento dos estudantes com TEA (Darling-Hammond, et al., 2022).

Capítulo 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar. A partir do referencial teórico e da análise dos resultados, foram evidenciados que a atuação da gestão escolar contribui significativamente para o desempenho de práticas que promovam uma cultura escolar inclusiva, promovendo possibilidades no ambiente escolar com melhorias e dinâmicas no atendimento das necessidades educacionais e das preferências individuais dos estudantes com TEA.

Evidências da pesquisa mostram a importância de formação específica aos professores para o atendimento dos estudantes com TEA, com a finalidade desenvolver as competências e as habilidades que atendam às especificidades desses estudantes, expandindo assim, para todos os profissionais que atuam no ensino fundamental, a fim de identificarem barreiras e apresentarem práticas para melhor inclusão desses indivíduos.

Indubitavelmente, há avanços consideráveis nos últimos anos nas políticas públicas para a inclusão de estudantes com TEA no ambiente educacional. Contudo, esses mecanismos ainda são insuficientes para a superação dos desafios enfrentados pela gestão escolar para o atendimento adequado ao estudante com TEA.

A pesquisa mostra a necessidade de formação específica para os profissionais da educação para o atendimento dos estudantes com TEA no ensino fundamental, com a finalidade de se efetivar a permanência e a participação desse indivíduo no processo de aprendizagem. As intervenções educacionais devem envolver toda a comunidade escolar por meio de um planejamento flexível, dinâmico e atrativo, construindo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todos os estudantes com TEA se sintam incluídos.

Em termos teóricos, este estudo colabora com a literatura no campo da gestão escolar, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fornecendo uma discussão crítica para o enfrentamento dos desafios existentes no contexto escolar. De forma prática, espera-se que as práticas educacionais encontradas auxiliem os gestores escolares na melhoria do atendimento de estudantes com TEA, promovendo uma educação inclusiva equitativa e de qualidade nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

Há limitações nesta pesquisa. Foram abordadas somente escolas das redes municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo. Contudo, pesquisas futuras podem ampliar para as escolas públicas da rede estadual da mesma região, para escolas públicas municipais e estaduais de todo Estado do Espírito Santo de forma a traçar um panorama amplo de práticas de gestão escolar para o atendimento de estudantes com TEA.

Em suma, conclui-se que as práticas da gestão escolar são fundamentais para que o atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorra

de maneira significativa garantindo os direitos de aprendizagem desses indivíduos. Os desafios enfrentados pelos gestores são diversos e necessitam de políticas educacionais bem planejadas e executadas de maneira que todos os estudantes sejam incluídos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Alves, S. M. C., & Barbosa, M. R. B. (2020). Democratic school management: directive dimension to significant educational processes. *Research, Society and Development*, 9(4), e139942985. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2985>
- Anicésio, A. dos S., & Anache, A. A. (2024). The contribution of the Accessibility Program: include for the insertion of people with disabilities in higher education: A contribuição do Programa de Acessibilidade: incluir para a inserção de pessoas com deficiência na educação superior. *Concilium*, 24(1), 147–162. <https://doi.org/10.53660/CLM-2706-24A18>
- Barbosa, M. O. (2018). O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, 31(61), 299–310. <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>
- Balbino, E. M. S., da Silva, S. G., de Oliveira, N. C. S., & Balbino, E. S. (2021). O Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. *Diversitas Journal*, 6(1), 1593-1605. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1663>
- Benini, W., Castanha, A. P., & Benini, W. C. (2016). A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. *Cadernos PDE, Paraná*, 1. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2015). Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 1007-1023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>
- Bernardes, C. F. da S., & Guimarães, S. F. (2019). Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01–18. <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1284>
- Bondezan, A. N., de Góes, E. P., & Soares, R. T. C. (2022). Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa / Challenges faced in the process of including students with Autism Spectrum Disorder at the university level: integrative review. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 721–738. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-048>

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Brasília*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. *Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (1994). Política Nacional de Educação Especial. *Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº 9394, de 1996. Senado Federal, Brasília. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70320>.
- Brasil. (2001). Resolução CNB/CEB nº 1, de 11 de setembro de 2011. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. (2002). Resolução CNB/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Curso de Licenciatura, Graduação Plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Brasil. (2004). Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. *Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4-24-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>
- Brasil. (2008). Decreto Legislativo que Aprova a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm

- Brasil. (2008). Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=389-decreto-ae&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Brasil. (2009). *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação. CNE/CEB nº 4/2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. (2012). *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Lei nº Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. <https://pne.mec.gov.br/>
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2020). Lei nº 13.977, de 08 de janeiro. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (Ciptea). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm
- Brasil. (2023). Lei de Política Nacional de Educação Digital. Lei nº 14533, de 11 de janeiro. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm
- Brasil. (2023). Lei que institui o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. *Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm
- Brasil. (2023). Lei que amplia o atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva

de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. *Lei nº 14.626, de julho de 2023*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14626.htm

- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015) *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjørne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Cábrio, R. C., & Carneiro, R. U. C. (2017). Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental II. *Temas Em Educação E Saúde*, 13(2), 260–270. <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9549>
- Caetano, A. M., Buss, J. J., & Espíndula, V. (2017). Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: diálogos sobre inclusão escolar. *Revista Estreia Dialogos*, 2, 27-44.
- Camargo, F. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2019). O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 617-634. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>
- 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*. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Cañete, R., López, S., & Peralta, M. E. (2021). KEYme: Multifunction smart toy for children with autism spectrum disorder. *Sustainability*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/su13074010>
- Cardozo, P. R., & Santos, A. M. dos. (2020). A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia/The child with ASD: entering elementary school amid the pandemic. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 46193–46201. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Quality Research*, 21(5), 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>

- Cheron, M., Costantini, D., & Brischoux, F. (2022). Nicosulfuron, a sulfonylurea herbicide, alters embryonic development and oxidative status of hatchlings at environmental concentrations in an amphibian species. *Ecotoxicology and Environmental Safety*, 232. <https://doi.org/10.1016/j.ecoenv.2022.113277>
- Costa, F. A. D. S. C., Zanata, E. M., & Capellini, V. L. M. F. (2018). A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 10(21), 294-313. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>
- Cunha, A. M. T., Bergamin, A. C., Arantes-Brero, D. R. B., Silva, R. V., Cunha, V. A. B. da, & Zanata, E. M. (2021). IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. *Educação Em Foco*, 26(1). Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921>
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>.
- Darling-Hammond, L.; Wechsler, M. E.; Levin, S.; Leung-Gagné, M. & Tozer, S. (2022). Developing effective principals: what kind of learning matters? [Report]. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/641.201>
- De Mamann Ferreira, S., Gesser, M., Letícia Kempfer Böck, G., & Carvalho Leandro, G. (2023). A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1), e23022. <https://doi.org/10.21814/rpe.27998>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-017>
- Devi, A., & Ganguly, R. (2022). Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder—an exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088869>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referência y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1 *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación 12*, 26-46.
- Fadda, G. M., & Cury, V. E. (2019). A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35nspe2. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe2>
- Faria, K. T., Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Amoroso, V., & de Paula, C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com

autismo. *Revista Educação Especial*, 31(61), 353-370.
<https://doi.org/10.5902/1984686X28701>

Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in Ireland: Does provision mapping support na integrated, school-wide and systematic approach to inclusive special education? *Educ. Sci.*, 11 (4), 168.
<https://doi.org/10.3390/educsci11040168>

Folostina, R., Dumitru, C., Iacob, C. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2022). Mapping knowledge and training needs in teachers working with students with autism spectrum disorder: A comparative cross-sectional investigation. *Sustainability*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/su14052986>.

Gomes, A. K. F. de S. R. (2019). A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. *Revista Caparaó*.
<https://revistacaparao.org/caparao/article/view/4>.

Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teacher's knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13095097>

Gonçalves, J. P., & Ferreira, M. C. (2020). Inter-relações entre os gêneros feminino e masculino: representações sociais que perpassam o âmbito escolar. *EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação*, 7(17), 1429–1446.
<https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3982>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Itaguaçu*. IBGE.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/itaguaçu/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Itarana*. IBGE.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/itarana/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Santa Leopoldina*. IBGE.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santaleopoldina/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Santa Maria de Jetibá*. IBGE.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santamariadejetiba/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Santa Teresa*. IBGE.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santateresa/panorama>

King, N. (2004). 21- sing templates in the thematic analysis of text - *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, 256.
<https://doi.org/10.4135/9781446280119.n21>

- Kroeff, R. F. da S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 20(2), 464–480. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Lee, E. C., & Hu, V. W. (2020). Phenotypic Subtyping and Re-Analysis of Existing Methylation Data from Autistic Probands in Simplex Families Reveal ASD Subtype-Associated Differentially Methylated Genes and Biological Functions. *International Journal of Molecular Sciences*.21(18),6877. <https://doi.org/10.3390/ijms21186877>
- Lei nº 9.768, de 26 de dezembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo*. Assembleia Legislativa. <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/lei97682011.html>
- Lima, D. V. L. de, & Gusmão, D. J. G. (2020). Gestão escolar: comunicação e inclusão/ School management: communication and inclusion. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 457–472. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-031>
- Lima Monteiro, A. C., Borsoi Raimundo, M. P., & Gerard Martins, B. (2019). A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 114-123.
- López-López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership in School Management from the View of Families: Construction and Validation of the LEI-Q. *Education Sciences*.11(9),511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Loureiro, V. S., Bruno Cardoso, F., Lourenço Santos, A. F., & da Silva Caetano, L. (2022). Transtorno do espectro autista: análise e considerações a partir da ótica da neuropsicopedagogia clínica sobre o diagnóstico precoce e instrumentos validados no Brasil. *Revista Saúde. Com*, 18(2). <https://doi.org/10.22481/rsc.v18i2.9039>
- Luz, R. M. N. D. (2018). Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>
- Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specializing in special education in Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*.1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10(2).

- Mbua, E. M. (2023). Principal Leadership: Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. *American Journal of Education and Practice*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>
- Mayboroda, F. G., Noronha, L. M., & Müller, C. O. (2023). Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio: desafios e possibilidades. *Trajectoria Multicursos*, 14(2), 73-88.
- Mazon, C., Fage, C., Consel, C., Amestoy, A., Hesling, I., Bouvard, M., Etchegoyhen, K., & Sauzéon, H. (2019). Cognitive Mediators of School-Related Socioadaptive Behaviors in Pre- and Adolescent ASD and Intellectual Disability: A Pilot Study in French Special Education Classrooms. *Brain Sciences*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/brainsci9120334>
- Moliner, O., Lozano, M., & Sanahuja, A. (2022). Construction of a Participatory Model of School Accompaniment to Improve School Inclusion. *Education Sciences*. 12(10):708. <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>
- Monteiro, R. C., Santos, C. B., Araújo, R. C. T., Garros, D. S. C., & Rocha, A. N. D. C. (2020). Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 623-638. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>
- Moura Evêncio, K. M., Menezes, H. C. S., & Fernandes, G. P. (2019). Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico/Autism spectrum disorder: Diagnostic considerations. *ID on line. Revista de Psicologia*, 13(47), 234-251. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.1983>
- Muyor-Rodríguez, J., Fuentes-Gutiérrez, V., De la Fuente-Robles, Y.M., & Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive University Education in Bolivia: The Actors and Their Discourses. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su131910818>
- Ndlovu, S. (2021). *Fornecimento de Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior Sul-Africano*. *Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública*, 18(8),3892. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083892>.
- Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: a critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education* 85,613-626. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1>
- Nistor, G., & Dumitru, C. L. (2021). Preventing school exclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) through reducing discrimination: Sustainable integration

- through contact-based education sessions. *Sustainability*, 13(13), 7056. <https://doi.org/10.3390/su13137056>
- Painaud, K. S., & Kohout-Diaz, M. (2019). Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 14(32), 44-58. <https://doi.org/10.36556/eol.v14i32.680>
- Parsons, S., Ivil, K., Kovshoff, H., & Karakosta, E. (2021). Seeing is believing': Exploring the perspectives of young autistic children through Digital Stories. *Journal of Early Childhood Research*, 19 (2), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1476718X20951235>
- Pletsch, M. D. (2015). Deficiência múltipla: *formação de professores e processos de ensino aprendizagem*. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 12-29. <https://doi.org/10.1590/198053142862>.
- Pereira, M. L. D. S. (2021). *A Inserção de Práticas Inclusivas Baseadas em Evidências na Formação de Professores*. [Dissertação de Mestrado em Ensino para Educação Básica, Instituto Federal Goiano]. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2109>
- Pillay Y., Brownlow C., & March S. (2022). Transition approaches for autistic young adults: A case series study. *PLoS One*, 17(5): e0267942. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267942>
- Riowati, R., Hendriani, W., & Paramita, P. (2022). School-Based Inclusive Education Management as a Quality Assurance System in Indonesia (Systematic Literature Review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8 (2), 437-449. <https://ejournal.undikma.ac.id/index.php/jurnalkependidikan/article/view/4363>
- Rocha, A. B. de O. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, 7(2). <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo.pdf>.
- Rodrigues, F. M. C., Nozu, W. C. S., & Neto, J. P. C. (2019). Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 7(1), 173-190
- Rozeira, C. H. B., Vicente, A. C. D., Maette, C. C., Pinheiro, C. A. A., Zanon, D. da S., Queiroz, E. de F., Pacheco, E. B., D'Elia, G. F. B., Souza, I. C. V. F. de, Ferreira, J. P. G., Oliveira, J. de, Santos, J. H. V. dos, Silva, M. F. da, Oliveira, R. da S. de, & Mozer, V. L. (2024). A Escola e a Epidemia Silenciosa da Psicopatologização e da Medicalização. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(3), 2056–2076. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n3p2056-2076>

- Santana, A. (2015). A Gestão Escolar no Contexto da Educação Inclusiva: A Educação Especial em Questão. *Revista de Educação do Vale Do Arinos - RELVA*, 2(1). <https://doi.org/10.30681/relva.v2i1.789>
- Secretaria de Estado da Educação. (2014). *Resolução CEE nº 3.777/2014*. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. <https://cee.es.gov.br/GrupodeArquivos/resolucao-cee-no-3-777-2014>
- Secretaria de Estado do Turismo. (2022). Plano de Desenvolvimento Sustentável do Turismo do Estado do Espírito Santo 2025. Secretaria de Estado do Turismo: Vitória, 2010. <https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Outras/Planos/2025.pdf>
- Secretaria de Desenvolvimento. (2019). Plano Regional de Desenvolvimento. <https://investanoes.es.gov.br/desenvolvimento-regional>
- Schmidt, C., de Paula Nunes, D. R., Pereira, D. M., de Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: teoria e prática*, 18(1). <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>
- Sefrioui, M. R., Elidrissi, I., El Othmani, I. S., Derfoufi, S., Said, A. A. H., Benmoussa, A., & Derraji, S. (2023). Profile of autism spectrum disorders in Morocco: cross-sectional retrospective study of parents of children with autism. *Medicine and Pharmacy Reports*. 96(1),71-78. <https://doi.org/10.15386/mpr-2308>
- Sharif, H., & Khan, R. A. (2022). A Novel Machine Learning Based Framework for Detection of Autism Spectrum Disorder (ASD). *Applied Artificial Intelligence*.36(1),1-33. <https://doi.org/10.1080/08839514.2021.2004655>
- Siew, C. T., Mazzucchelli, T. G., Rooney, R., & Girdler, S. (2017). A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180854>.
- Silva, A. S., & Paulino, O. M. D. S. G. (2018). Educação inclusiva, gestão escolar e projeto político pedagógico interdependências mobilizadas para a promoção da inclusão escolar. *Rein-Revista Educação Inclusiva*, 2(1), 80-93.
- Silva, R. S. (2022). AEE for Multifunctional Resource Rooms: Legal, Pedagogical and Organizational Aspects. *Research, Society and Development*. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594>
- Smith, C. A., Parton, C., King, M., & Gallego, G. (2020). Parents' experiences of information-seeking and decision-making regarding complementary medicine for children with autism spectrum disorder: a qualitative study. *BMC complementary medicine and therapies*, 20(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s12906-019-2805-0>

- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology, 34*(4), 363–375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Smith-Young, J., Chafe, R., Audas, R., & Gustafson, D. L. (2022). "I Know How to Advocate": Parents' Experiences in Advocating for Children and Youth Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Health Services Insights*. <https://doi.org/10.1177/11786329221078803>
- Souza, C. T. R. D., & Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil1. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(2), 279-292. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>
- Sreedasyam, R., Rao, A., Sachidanandan, N., Sampath, N., & Vasudevan, S. K. (2017). Aarya – A Kinesthetic companion for children with autism spectrum disorder. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, 32* (4), 2971-2976.
- Sumiya, M., Igarashi, K., & Miyahara, M. (2018). Emotions surrounding friendships of adolescents with autism spectrum disorder in Japan: A qualitative interview study. *PLoS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191538>
- Teodoro, G. C., Godinho, M. C. S., & Hachimine, A. H. F. (2016). The student inclusion with autism spectrum disorder in Primary Education. *Research, Society and Development, 1* (2), 127-143. <https://doi.org/10.17648/rsd-v1i2.10>
- Trento, S. D. S. M., Araújo, M. P. M., & Drago, R. (2023). A Pessoa com Deficiência na Sociedade: Uma retrospectiva histórica. *ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, 22*(1). <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2132>
- Triviño-Amigo, N., Polo-Campos, I., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Mendoza-Muñoz, M., & Rojo-Ramos, J. (2023). Differences in the Perception Regarding Inclusion Preparation among Teachers at Different Educational Stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(4), 3420. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043420>
- Torres, A. da S. P., Lione, V. de O. F., & Caminha, V. L. P. dos S. (2021). Curso experimental de aplicação da escala pedagógica HaSA: relatórios sobre práticas baseadas em evidências na educação inclusiva. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 10*(13), e207101321007. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21007>
- Uygur, M, Ayçiçek, B, Doğrul, H. & Yanpar Yelken T. (2020). Investigating Stakeholders' Views on Technology Integration: The Role of Educational Leadership for Sustainable Inclusive Education., *Sustentabilidade, 12*(24), 10354. <https://doi.org/10.3390/su122410354>.

- Valdés, R., Campos, F. & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Torbjörn, F. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Plos One* 10(8): e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vidal-Esteve, M. I., & Kossyvaki, L. (2023). The pillars of inclusive education for students with ASD: a scoping review based on the case of Spain, *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI: 10.1080/20473869.2023.2173837
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices, *Teaching and Teacher Education*. 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yazici, D. N., & Akman, B. (2020). The expectations of parents having children with autism from early intervention programs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 264-276. doi: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.201009
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

ABERTURA DA ENTREVISTA

Ao/a Secretário/a de Educação do Município

Sr/Sra

.....

Eu sou a mestranda **Vanusa Maria Sarnaglia Schereder** do curso de Mestrado Profissional em Administração com linha de atuação em Gestão Escolar, pela FUCAPE/ES.

Os Gestores Escolares da rede municipal estão sendo convidados a participarem da entrevista como parte do levantamento de dados para a pesquisa intitulada Desafios e possibilidades do Gestor Escolar para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O objetivo do estudo é compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar.

Uma das contribuições esperadas é o compartilhamento entre redes municipais sobre as práticas inclusivas adotadas pelos gestores escolares na inclusão dos estudantes com TEA.

A participação é voluntária, não havendo quaisquer incentivos, com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa. Também não há despesas para o participante.

Nesta etapa, a coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual, com duração estimada de 60 minutos, que será gravada e, posteriormente, transcrita para a análise de dados. Se houver necessidade, a pesquisadora poderá solicitar informações complementares por telefone, *e-mail*, *whatsapp*, ou *Google Meet*, ou

mesmo, pessoalmente. As respostas serão tratadas de maneira sigilosa e totalmente anônimas e os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Na pesquisa, serão divulgados dados sociodemográficos para mostrar o perfil do participante e da organização, como formação acadêmica, idade e tempo de experiência no cargo de gestão escolar.

Como recorte, a pesquisa será realizada em escolas que ofertam o Ensino Fundamental e que tenham quatro estudantes, ou mais, matriculados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Caso haja alguma dúvida, gentileza entrar em contato com:

Vanusa Maria Sarnaglia Schereder

E-mail: vanusaschereder@yahoo.com.br

Celular: (27) 99808-0630

Orientadora: Prof^a Luana Lemos

E-mail: luagora@yahoo.com.br

Após esses esclarecimentos, você aceita de forma voluntária participar desta pesquisa?

INÍCIO DA ENTREVISTA

Peço gentilmente, que você informe seu nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de serviço na educação e tempo de experiência na gestão escolar.

Seguir o roteiro de entrevistas.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO COM PERGUNTAS ABERTAS

1. O que você entende por uma escola inclusiva?
2. Você considera a escola em que você atua inclusiva? Por quê?
3. O Projeto Político Pedagógico - PPP da sua escola prevê estratégias para a inclusão de estudantes com NEE?

4. Quais desafios são vivenciados pela escola para garantir a inclusão de qualidade dos estudantes com TEA?
5. A rede municipal oferta formação para os gestores escolares para atender estudantes com TEA?
6. A escola onde você atua, oferta formação para os funcionários para o atendimento dos estudantes com TEA?
7. Há infrequência ou evasão dos estudantes com TEA? Por quê?
8. Há participação das famílias dos estudantes com TEA na escola?
9. A escola possui sala de recursos multifuncionais para atender os estudantes com TEA?
10. Como acontece o atendimento de AEE para os estudantes com TEA? O profissional acompanha os estudantes na sala de aula regular?
11. Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no atendimento dos estudantes com TEA?
12. Como é realizado o planejamento pedagógico dos estudantes com TEA?
13. Como é feito o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes com TEA?
14. Quais são as ações desenvolvidas em sua gestão para efetivar a inclusão de estudantes com TEA?
15. Para você, quais são os principais desafios enfrentados no atendimento dos estudantes com TEA?

FECHAMENTO DA ENTREVISTA

Muito obrigada por seu apoio a esta pesquisa!

Solicitar documentos complementares, se necessário.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado (a) e concordo em ser
participante do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante