

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANNE CAROLLINNE CUNHA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS**

SÃO LUÍS

2025

ANNE CAROLLINNE CUNHA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
para conclusão de curso.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Margarete Silva
Farias Santiago.

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Anne Carolinne Cunha.

A formação e atuação do gestor escolar na inclusão de
alunos autistas / Anne Carolinne Cunha Rodrigues. - 2025.
76 f.

Orientador(a): Alda Margarete Silva Farias Santiago.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Formação. 2. Gestão Escolar. 3. Autismo. I.
Santiago, Alda Margarete Silva Farias. II. Título.

ANNE CAROLINE CUNHA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Margarete Silva
Farias Santiago.

Aprovado em: 07/03/2025

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago
(Orientadora)

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
Universidade Federal do Maranhão

À minha querida avó, Maria Santana Carvalho Cunha (*in memoriam*),
cujo o amor e legado permanecem vivos.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada de formação, não poderia deixar de agradecer àqueles que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nessa caminhada repleta de desafios, mas também rica em conhecimento e experiências.

Primeiramente, agradeço imensamente ao Senhor por me conceder a vida e a capacidade de conquistar mais essa vitória, que, com toda certeza, abrirá novas portas em minha trajetória profissional. Nas dificuldades, sempre recorri a Ele, pedindo ânimo e forças para enfrentar as turbulências. Se consegui alcançar este objetivo, devo tudo a Ti, Senhor. Muito obrigada!

Em segundo lugar, expresso minha profunda gratidão à minha mãe, que sempre fez todos os esforços possíveis para garantir minha educação, alimentação, moradia, vestimentas e, acima de tudo, valores que me servem de base ao longo da vida. Agradeço também à minha tia Maria Madalena Carvalho Cunha, que sempre esteve presente quando minha mãe precisou de auxílio, participando das reuniões escolares e se empenhando para garantir minha vaga quando não havia onde estudar. Sua ajuda foi essencial.

Agradeço também a professora doutora Alda Margarete Silva Farias Santiago por ter aceito me orientar nessa monografia, pois o seu suporte foi de grande relevância para a concretização da pesquisa, sempre sendo cordial, solícita e paciente tanto na elaboração da pesquisa quanto no trabalho de campo que teve seus contratemplos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço às amigas que a universidade me proporcionou: Julia Fernanda, Julia Soares, Rayanne Monteiro, Siuleny Brandão, Tatiara Rodrigues e Wendy. Sem o apoio e a companhia delas, enfrentar os desafios teria sido muito mais difícil. No entanto, com o companheirismo e a motivação de cada uma, consegui chegar até aqui.

A todos, meu mais sincero obrigada.

O estilo de gestão expressa o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição (Libâneo, 2001, p. 20).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre a formação e a atuação do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública municipal de São Luís – MA. A investigação, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se em revisão bibliográfica, análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e mães de alunos autistas. A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal, possibilitando uma análise aprofundada das práticas de gestão voltadas para a efetivação das políticas de inclusão. Os resultados apontam que a formação acadêmica e continuada dos gestores influencia diretamente a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, impactando tanto o planejamento quanto a mediação das relações entre docentes, famílias e demais profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes com TEA. Identificaram-se desafios relacionados à insuficiência de recursos, sobrecarga administrativa e necessidade de maior suporte institucional para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, destaca-se a importância de investimentos contínuos na formação dos gestores, bem como na articulação entre escola, família e especialistas, a fim de garantir a efetividade das políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Formação. Gestão Escolar. Autismo

ABSTRACT

This research aims to understand the relationship between the training and performance of school administrators in the process of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a municipal public school in São Luís – MA. The study, which adopts a qualitative and exploratory approach, is based on bibliographic review, document analysis, observation, and semi-structured interviews with school administrators and mothers of autistic students. The study took place in a municipal public school, enabling an in-depth analysis of management practices aimed at implementing inclusion policies. The results indicate that both academic and continuing education of administrators directly influence the implementation of inclusive pedagogical practices, impacting planning as well as the mediation of relationships between teachers, families, and other professionals involved in supporting students with ASD. Challenges were identified, such as insufficient resources, administrative overload, and the need for greater institutional support to consolidate a truly inclusive education. Thus, the study highlights the importance of continuous investment in administrator training, as well as in the articulation between school, family, and specialists, to ensure the effectiveness of inclusive educational policies.

Keywords: Training. School Management. Autism

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A METODOLOGIA DA PESQUISA	14
2.1 Instrumentos de coleta de dados	14
2.2 Caracterização da escola e dos sujeitos	16
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: concepções e trajetória	19
3.1 Educação Inclusiva	19
3.2 Trajetória histórica e normativa da Educação Especial no Brasil	24
3.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	34
4 GESTÃO ESCOLAR: conceitos e funções	39
4.1 - Aspectos da gestão escolar	39
4.2 O gestor na gestão democrática	41
4.3 A formação do gestor escolar.....	46
5 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANALISANDO OS DADOS	52
5.1 A formação das gestoras e as práticas inclusivas na gestão escola	52
5.2 Reflexões sobre a atuação das gestoras na inclusão dos alunos autistas.	57
5.3 A gestão, a família e os especialistas	60
5.4 Análise e discussão dos dados coletados	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	73
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias e práticas da gestora G1	53
Quadro 2 - Relação da mãe do aluno 01 com a gestão escolar.....	54
Quadro 3 - Estratégias e práticas da gestora G2	54
Quadro 4 - A percepção da mãe do aluno 01 quanto ao conhecimento da gestão com relação as necessidades do seu filho	55
Quadro 5 - Aspectos da formação continuada da gestora G1	56
Quadro 6 - Aspectos da formação continuada da gestora G2	57
Quadro 7 - Melhorias sugeridas pelas mães para a inclusão dos alunos autistas na escola.....	59
Quadro 8 – A relação das mães com a gestão da escolar	61
Quadro 9 – A articulação entre gestão, família e os profissionais da educação	62

1 INTRODUÇÃO

A educação, assegurada como direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 (art. 205), configura-se como um alicerce para o pleno desenvolvimento do indivíduo e para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse direito abrange não apenas o compromisso do Estado, das famílias e da sociedade em geral, mas também engloba a formação cidadã e a qualificação para o mercado de trabalho, demonstrando a amplitude e a complexidade desse conceito. Assim, a educação transcende o ambiente escolar, configurando-se em diferentes formas e contextos, conforme enfatizado por Brandão (2002). Entretanto, é na educação formal que se consolidam os processos de aprendizagem estruturada e a socialização de crianças e jovens.

Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro tem experimentado avanços no âmbito das políticas de inclusão, conforme evidenciado pelo aumento das matrículas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades em classes regulares, como mostram os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023. Esses progressos resultam de importantes marcos normativos, incluindo a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Contudo, apesar dessas conquistas, os desafios persistem no campo prático, particularmente no que tange à formação e às práticas dos gestores escolares para garantir a efetividade dessas políticas.

A inclusão educacional no Brasil, especialmente no âmbito das escolas regulares, configura-se como um dos grandes desafios da contemporaneidade. Entre os alunos que demandam maior atenção do sistema educacional, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo acolhimento adequado requer a construção de ambientes inclusivos e uma gestão escolar comprometida com a diversidade. Nesse contexto, o papel do gestor escolar emerge como fundamental, pois a efetividade das políticas educacionais inclusivas depende diretamente da formação, das práticas e do compromisso desses profissionais.

Desse modo, importa analisar a formação do gestor escolar no contexto das transformações sociais, políticas e institucionais, bem como os seus desdobramentos na escola, nomeadamente, na atuação do gestor, frente a urgente necessidade de concretização de uma educação inclusiva, tendo como sujeitos da inclusão, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como proposto neste trabalho. Pois considera-se, as transformações que permeiam a formação docente, especialmente, as reformas de estado que induzem as políticas educacionais que se materializam nos processos formativos iniciais e continuados, assim como as práticas materializadas na escola.

Este estudo se insere nesse contexto de constantes transformações e buscou compreender de que maneira a formação e a atuação do gestor escolar impactam no processo de inclusão de alunos com TEA numa escola da rede municipal de São Luís, no Maranhão. Essa escolha decorre da vivência prática da autora como cuidadora escolar na instituição de ensino, o que possibilita uma análise aprofundada das especificidades locais. Partindo da premissa de que a chegada de estudantes com TEA às salas de aula regulares traz demandas inéditas e complexas, esta pesquisa visou explorar como as gestoras escolares da escola pesquisada lidam com tais desafios e de que forma a formação profissional pode influenciar diretamente no sucesso das práticas inclusivas.

Diante disso, este trabalho teve como questão norteadora: os gestores escolares têm contribuído para a efetiva inclusão dos alunos com TEA? Para responder a essa questão, elegemos como objetivo geral: compreender como a formação e a atuação do gestor escolar impactam a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares. Como objetivos específicos, buscamos: identificar o entendimento dos gestores escolares sobre a política de educação inclusiva, principalmente, aquelas que abrangem aos alunos autistas; investigar a influência da formação inicial e continuada dos gestores na maneira como articulam medidas inclusivas; analisar as práticas e estratégias adotadas pelos gestores no processo de inclusão de estudantes autistas; compreender o papel desempenhado por esses profissionais na articulação entre corpo docente, família e outros especialistas envolvidos no atendimento a alunos com autismo.

Dessa forma, foi investigado a relação entre a formação e atuação de duas gestoras escolares, que estiveram em momentos diferentes à frente da gestão de uma escola da rede municipal de São Luís. Na ocasião, foi analisada como a formação acadêmica, as práticas cotidianas e os desafios enfrentados influenciaram na garantia de um ambiente pedagógico inclusivo.

O estudo está fundamentado na legislação educacional vigente e nas contribuições da literatura acadêmica, buscando compreender o impacto do gestor na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Assim, apresentamos a pesquisa realizada em cinco tópicos: no primeiro abordamos a concepção de educação inclusiva, a trajetória histórica e normativa da educação especial no Brasil e, por fim, o processo histórico de construção da definição de autismo. O segundo trata sobre aspectos da gestão escolar, o gestor na perspectiva da gestão democrática e a formação do gestor escolar. No terceiro é apresentado os resultados alcançados pela pesquisa em três subtópicos no qual consta a análise da relação entre formação e atuação das gestoras e a inclusão dos alunos autistas, bem como a articulação entre a gestão, a família e os especialistas. Por último, temos as considerações finais da monografia que reúne uma síntese das impressões gerais da pesquisa.

2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos toda a trajetória metodológica seguida para a realização da pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Além disso, caracterizamos a instituição escolar e os sujeitos participantes da investigação, fornecendo um panorama do contexto em que o estudo foi desenvolvido. Essa descrição permite compreender as particularidades do ambiente pesquisado e a relevância da escolha dos participantes para a construção do conhecimento sobre o tema.

2.1 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa desenvolvida segue as orientações do método científico. Para Freitas e Prodanov (2013, p. 43), “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação”. De antemão, esclarecemos que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde busca-se compreender o fenômeno estudado e não apenas descrevê-lo ou explicá-lo. Para tanto, os estudos seguiram os moldes da pesquisa de campo, na qual o pesquisador se desloca até o campo — neste caso, a escola — para coletar dados que permitam a compreensão dos fenômenos que ali ocorrem (Tozoni-Reis, 2009).

Além disso, o estudo realizado se caracteriza por uma pesquisa exploratória no qual, segundo Gil (2008) o objetivo é proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, de um determinado fato. Habitualmente, utiliza-se de revisão bibliográfica e documental, também entrevistas não padronizadas e um estudo de caso.

Ciente disso, foi feita uma revisão bibliográfica para melhor compreender os conceitos que embasam o tema, e também foi realizado um breve levantamento das produções acadêmicas que contemplavam a temática estudada, nas plataformas digitais: Google Acadêmico, SciElo, Periódicos UFMA e Biblioteca de Teses e Dissertações da USP.

Adicionalmente, foi realizada uma análise documental para verificar documentos governamentais que tratam de políticas e normativas voltadas para

a inclusão e formação do gestor. A análise documental é particularmente útil, pois tem como objetivo “desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação” (Tozoni-Reis, 2009, p. 45).

No segundo momento, utilizou-se de dois tipos de técnicas que são muito usadas na etapa de coleta de dados quando realizamos uma pesquisa qualitativa, principalmente, envolvendo trabalho de campo. As técnicas em questão são a entrevista e a observação (Tozoni-Reis, 2009).

A observação é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas de campo e deve ser realizada com o devido cuidado, pois, à proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, a subjetividade pode interferir na forma como os fenômenos são percebidos. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2009, p. 39) adverte:

(...) durante a coleta de dados, em um local onde é realizado um processo educativo, o pesquisador-observador interfere no próprio campo. Além disso, a ‘leitura’ que ele faz dos movimentos nesse campo é fortemente influenciada pelas suas próprias referências históricas, sociais, políticas, culturais, epistemológicas, pedagógicas e metodológicas.

Já a entrevista é uma técnica de pesquisa que visa coletar informações por meio da fala dos entrevistados, podendo ser estruturada, como um questionário, ou semiestruturada, com um roteiro mais flexível. Para este estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, que proporciona maior espontaneidade e liberdade durante o processo (Tozoni-Reis, 2009). Assim, foram realizadas entrevistas presenciais com um suporte de um questionário que serviu de guia para o diálogo com as entrevistadas.

Com base no exposto, o percurso metodológico envolveu visitas a uma escola municipal do ensino fundamental. As atividades desenvolvidas na escola tiveram dois momentos distintos. O primeiro foi destinado ao reconhecimento e caracterização do campo, no qual foi analisado o projeto político pedagógico da escola. Nessa mesma ocasião foi realizada a observação das atividades desempenhadas pela gestão, com ênfase na atuação da gestora escolar.

Cabe salientar que além da observação feita durante o trabalho de campo, ainda foi utilizado como fonte de análise a vivência da autora na escola como funcionária da instituição desenvolvendo a função de cuidadora escolar durante os últimos cinco anos. Assim, a contribuição dessa experiência na escola foi importante para a pesquisa visto que foi realizado um comparativo entre a gestão escolar anterior e a gestão atual referente ao processo de inclusão dos alunos autistas ao ambiente escolar.

O segundo momento teve como finalidade o encontro com a gestora geral para a realização da entrevista semiestruturada. A mesma ocorreu na sala da direção utilizando como objeto facilitador o gravador que possibilitou a captação do áudio da fala da entrevistada. Além dessa entrevista, ocorreu um encontro fora da escola com a gestora geral anterior no qual também foi empregado o mesmo tipo de entrevista e *modus operandi*. A finalidade dessa escolha foi construir uma visão temporal da chegada das matrículas de alunos com TEA na instituição, pois os primeiros casos foram recebidos pela antiga gestão, com alguns alunos dando continuidade à vida escolar ainda na atualidade. Portanto, tais entrevistas permitiram mensurar suas opiniões e ideias acerca do fenômeno estudado e compreender as práticas desempenhadas por cada uma com realidades distintas.

Num terceiro momento da pesquisa tivemos o encontro na escola com três mães de alunos autistas para uma entrevista que ocorreu na secretaria da escola também utilizando do gravador como objeto facilitador para captar a fala das entrevistadas. Essas entrevistas foram de grande valia para a compreender as práticas e atuação das gestoras por meio da ótica das famílias.

Por fim, ao concluir o percurso metodológico acima apresentado, foi possível responder aos questionamentos da pesquisa, de modo a contribuir com a produção científica sobre questões similares, fortalecendo o debate acadêmico sobre o tema.

2.2 Caracterização da escola e dos sujeitos

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, fundada em 9 de julho de 1959, durante o governo de Dr. José de Matos

Carvalho, inicialmente como uma unidade de ensino da rede estadual. Em 2016, a instituição de ensino foi municipalizada e, atualmente, integra a rede municipal. A escola está localizada na avenida principal de um bairro periférico da área urbana de São Luís, próximo a dois centros comerciais, bancos, farmácias e demais comércios menores. Devido à sua localização, a escola possui grande visibilidade, sendo muito procurada por pais de regiões distantes em busca de vagas para matricular seus filhos.

Quanto à estrutura física da escola, pode-se afirmar que está em bom estado, pois foi reformada há pouco mais de um ano, após parte do seu teto ceder. No entanto, frequentemente, a gestão precisa acionar a Secretaria de Educação do Município para solicitar pequenos reparos a título de manutenção do prédio. Com relação às instalações, vale salientar que, por ter sido originalmente uma escola estadual, o prédio ainda pertence ao Estado, estando cedido ao município.

Atualmente, a escola atende alunos do Ensino Fundamental, sendo que, no período da manhã, funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, e, no período da tarde, as do 1º ao 5º ano. Essas turmas são distribuídas em dez salas de porte médio, dispostas em dois corredores. Além disso, a escola conta com cinco banheiros, um refeitório grande, cozinha, quadra descoberta, biblioteca, pátio central, cantina, secretaria, coordenação, direção e sala de professores. Com exceção do refeitório e da cantina, todos os demais ambientes são climatizados.

Os sujeitos da pesquisa são as duas gestoras da escola e as mães de três alunos autistas. A primeira gestora esteve à frente da direção da escola por mais de vinte anos, desligando-se integralmente em 2023. Ela possui formação superior em Letras/Português e especialização em Gestão Escolar. Atuou por um breve período nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, na gestão.

A segunda gestora está atualmente no comando da escola e ocupa o cargo há apenas sete meses, tendo tomado posse em julho de 2024. Ela possui formação superior em Pedagogia e especialização em Gestão, Orientação e Administração, Neuropsicopedagogia Educacional Institucional e Clínica,

Educação Especial e Autismo: Reabilitação Cognitiva. Já atuou como professora da Educação Infantil ao quinto ano dos Anos Iniciais, além de orientadora dos Anos Finais. Também trabalhou na coordenação e gestão de 2016 a 2018 em uma escola que atendia da creche aos anos iniciais. Além disso, possui experiência de um ano como aplicadora no atendimento ABA.

As mães participantes da pesquisa representam três alunos. O Aluno 01 está na escola desde 2019, quando foi matriculado no 1º ano. A Aluna 02 que ingressou na escola em 2021, para cursar o 4º ano, e, na época, ainda não possuía diagnóstico de autismo, recebendo o laudo apenas no final de 2022. O Aluno 03 que entrou na escola no 6º ano, também em 2022, sem o laudo, pois estava em processo de investigação. Posteriormente, trouxe o documento à escola. Todos os três alunos são autistas com nível de suporte 1.

Essas são as informações sobre a escola e os sujeitos da pesquisa, que foram objeto de investigação sobre a relação entre a formação e a atuação do gestor escolar com o processo de inclusão dos alunos autistas no ambiente escolar, dentro do contexto do ensino regular e das salas de aula comuns. A seguir, trataremos da fundamentação e do desenvolvimento da pesquisa, conforme já anunciado.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA

Neste tópico do trabalho, é abordado aspectos fundamentais da educação inclusiva, destacando as contribuições teóricas de Mantoan (2003) e Vigotski (2003) para a compreensão do tema. Além disso, será traçado um panorama sobre a evolução das normas e políticas educacionais voltadas à inclusão, evidenciando os avanços e desafios que marcaram esse percurso ao longo dos anos.

Por fim, é analisado o processo histórico de construção da definição de autismo, explorando como os estudos psiquiátricos sobre a demência infantil desenvolvidos ao longo dos anos foram primordiais para a sua definição atual. Esse resgate permitiu compreender as transformações no entendimento do transtorno e seu impacto nas práticas educativas.

3.1 Educação Inclusiva

A escola é um espaço social frequentado por grande parte da população de um determinado local, por um período considerável. No caso do Brasil, via de regra, devemos passar, no mínimo, treze anos no ambiente escolar, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Sendo assim, aqueles que passaram por uma instituição escolar, seja por um período longo ou curto, possuem uma ideia do que ela representa a partir de suas experiências. Em outras palavras, a escola pode ser algo totalmente diferente para cada indivíduo, dependendo do período escolar vivenciado.

Tais percepções diversas sobre o ambiente escolar são fruto das transformações pelas quais a escola passa ao longo dos anos, decorrentes das mudanças sociais. Atualmente, vivenciamos um novo contexto social que tem atribuído novas características às instituições escolares. Para Luck (2009), a sociedade atual, impulsionada pela economia do conhecimento e pelas tecnologias de informação e comunicação, possui uma dinâmica social intensa, com relações e influências globalizadas, que oferecem oportunidades culturais instigantes às pessoas e organizações, mas que também representam um grande desafio. Nesse contexto, a educação assume um papel primordial,

exigindo que as escolas adotem medidas que lhes permitam se reinventar para aprimorar suas competências.

Para Mantoan (2003, p. 12), “os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados” e a principal matéria-prima da educação escolar, o conhecimento, está passando por uma reformulação. Assim, a educação como tem sido vivenciada nos últimos tempos dá sinais de esgotamento, e associada a uma crise paradigmática abre portas para um momento propício a transformações. Então é no contexto onde as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, ou seja, no qual a diversidade humana vem ganhando destaque, é que surge a inclusão.

Portanto, afirma Mantoan (2003), a escola não pode ignorar as mudanças ao seu redor e continuar excluindo e marginalizando as diferenças durante o processo de formação do indivíduo. A exclusão escolar ocorre de diversas maneiras, e o ponto central da questão reside no desconhecimento dos alunos acerca dos padrões de cientificidade do saber que são valorizados nas escolas. Mesmo que as instituições escolares tenham democratizado o acesso de novos grupos sociais, continua a excluir aqueles que ignoram o conhecimento adotado por elas. Assim, não proporciona aberturas para novos conhecimentos que ainda não encontraram espaço dentro delas.

Além disso, o currículo escolar organizado por disciplinas, segrega os conhecimentos sem reconhecer as inter-relações entre eles. Os sistemas escolares estão baseados no pensamento que divide os alunos em normais e deficientes, em ensino regular e especial, os professores em especialidades diferentes. A lógica das organizações está baseada nas visões determinista, mecanicista, formalista, reducionista que são típicas do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador e não possibilita o rompimento necessário para a ascensão da inclusão. (Mantoan, 2003).

Dessa forma, segundo Mantoan (2003), a reviravolta institucional exige a extinção das categorizações iguais versus diferentes, normais versus deficientes. Então para que a escola seja inclusiva a educação deve ser voltada

para uma cidadania global, plena, sem preconceitos e com valorização e reconhecimento das diferenças.

Ainda cabe esclarecer o que de fato é o processo de inclusão, para que não ocorra a confusão de entendermos como sinônimos inclusão e integração. Visto que na integração escolar o aluno possui acesso às escolas em diversas possibilidades que vão da sala de aula regular a salas especiais. Ou seja, temos uma inserção parcial, pois ainda é previsto o atendimento educacional segregado, seja: nas escolas especiais, classes especiais em escolas regulares, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e etc. Além disso, na integração escolar nem todos os alunos deficientes são introduzidos ao ensino regular, somente aqueles que passam pelo crivo de uma seleção prévia e são denominados como aptos (Mantoan, 2003).

Com relação à inclusão, Mantoan (2003) destaca que ela se coloca como oposta e incompatível com a integração, pois ela não questiona somente a política e organização da educação, mas também a própria integração. Se por um lado a integração busca a inserção daqueles que já foram excluídos, a inclusão prever que todos façam parte do ensino regular desde o começo da vida escolar. Ou seja, a inclusão prevê uma inserção escolar de forma radical, completa e sistemática de todos, e não somente dos alunos com deficiência. Assim, a inclusão requer uma mudança de direcionamento educacional, visto que não faz diferenciação entre alunos com ou sem deficiência.

Por fim, Mantoan (2003) conclui que a inclusão é a provocação que tem como finalidade a melhoria da qualidade de ensino das escolas, abrangendo todos os discentes que de alguma forma fracassam nas salas de aula. Ainda é colocado que a metáfora da inclusão é o caleidoscópio, que foi descrito por sua defensora, Marsha forest como (Marsha, apud Mantoan, 2003, p.17):

“O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem em um ambiente rico e variado”.

A partir dessas palavras é possível vislumbrar a importância da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar sem segregá-los. Vejamos, que

a escola oferece um conhecimento específico diferente daquele encontrado na educação informal ou familiar. Assim, quando a criança deficiente é excluída dos espaços educacionais é negado a ela o direito de “aquisição cultural específica e fundamental em uma sociedade como a nossa, em que a educação escolar é altamente valorizada” (Silva, 2006, p. 32).

Para corroborar com essa perspectiva, Silva (2006) cita Rego (2002, p.48) que destaca “o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos”.

Dessa forma, fica claro a necessidade da convivência na escola visto que, segundo Saviani (2003, p. 103 apud Silva, 2006, p. 34): “já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação”. Ainda, como afirma Silva (2006), a escola mencionada é aquela que oferece o ensino regular e não as que segregam um determinado grupo de crianças devido algum tipo de deficiência, como é o caso das escolas especiais.

As colocações de Vigotski (2003), também destacam a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Segundo o psicólogo, do ponto de vista psicológico é de grande valia evitar o isolamento das crianças com deficiência em grupos fechados, devendo-se estimular ao máximo sua interação com os demais. Ele pontua ainda que alguns aspectos pedagógicos práticos podem entrar em conflito com essas necessidades psicológicas, embora alguns educadores argumentam que a separação dessas crianças em escolas especiais nem sempre é benéfica.

Além disso, Vigotski (2003) destaca que a educação de crianças com deficiências deve considerar a organização do ambiente como um fator essencial para o seu desenvolvimento. Para isso, é fundamental que o ambiente esteja adequado às necessidades dos educandos. No entanto, não se pode presumir que apenas adaptações ao ambiente escolar, por si só, seja capaz de normalizar completamente qualquer comportamento atípico. Ainda há muito a ser explorado sobre o potencial da educação social, e, embora não seja possível eliminar todas

as dificuldades, é evidente que sem essa abordagem educativa, nenhuma outra seria capaz de orientar esses comportamentos de maneira socialmente útil.

Ademais, Vigotski (2022) defende que para a pedagogia a questão da deficiência infantil deve ser compreendida como um problema social, fundamental e prioritário. Segundo ele, educar crianças deficientes significa incorporá-las à vida. Somado a isso, ainda afirma que do ponto de vista da psicologia não existe a necessidade de uma pedagogia especial, na verdade a educação dessas crianças é o objeto de uma parte da pedagogia geral. Portanto, Vigotski (2022, p. 136) conclui:

O ensino “especial” deve perder seu caráter “especial”, e então se converterá em uma parte do trabalho educativo geral; deve avançar pela linha dos interesses infantis. A escola auxiliar, criada somente para ajudar a escola normal, não deve nunca, nem em nenhum caso, romper os vínculos com esta última. A escola especial deve tomar por certo tempo as crianças com atraso e logo fazê-las regressar novamente à escola normal. A orientação para a norma e a eliminação total de tudo o que agrava o defeito e o atraso constituem a tarefa da escola. Não deve ser uma vergonha estudar nela, e em suas portas, não deve estar a inscrição: “Perca a esperança quem entrar aqui”.

Assim, vemos que o caminho a ser percorrido para o efetivo benefício das crianças deficientes é o da inclusão em escolas comuns a todos. É nos ambientes escolares repletos de estímulos e diversidades culturais, bem como o acesso ao conhecimento sistematizado, que elas poderão desenvolver-se e fazer parte da vida social da melhor maneira possível respeitando seus limites. Para tanto, as lutas travadas pelos movimentos sociais das pessoas deficientes adquiriram garantias legais que hoje servem de instrumentos para exigir o acesso e permanência das crianças, adolescentes e jovens a todo nível de ensino em escolas regulares e nas salas comuns. Ou seja, da Educação Básica ao Nível Superior.

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, como discutido anteriormente, é um processo que exige uma transformação profunda nas práticas educacionais e na gestão escolar. Essa necessidade de mudança não surge de forma isolada, mas é fruto de uma trajetória histórica e normativa que moldou a educação especial no Brasil. Desde os primeiros movimentos no século XIX, com a criação de instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, até as políticas mais recentes que buscam garantir a

inclusão plena no ensino regular, a educação especial passou por diversas fases, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais do país. A luta por direitos e a busca por uma educação mais equitativa e inclusiva foram impulsionadas por movimentos sociais e por normativas internacionais, como a Declaração de Salamanca, que influenciaram diretamente a legislação brasileira. Assim, a trajetória histórica da educação especial no Brasil não apenas contextualiza o cenário atual, mas também evidencia os desafios e avanços que ainda precisam ser enfrentados para que a inclusão seja uma realidade efetiva nas escolas.

3.2 Trajetória histórica e normativa da Educação Especial no Brasil

Com as matrículas de alunos com deficiência tivemos uma mudança no perfil do público-alvo nas escolas. A chegada desses alunos trouxe a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem de modo que as especificidades dos novos alunos sejam atendidas. Tal realidade é resultado das lutas travadas pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que conquistaram, ao longo dos anos, avanços em direitos, inclusive no campo da educação.

As primeiras medidas realizadas no Brasil no intuito de educar as pessoas deficientes surgiram em meados de 1854, ainda no período Imperial, devido a influência das ideias pedagógicas europeias. Tais medidas foram a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1857, e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011 apud Gisi e Ziliotto, 2018). O objetivo da educação das pessoas com deficiência era realizar a instrução básica, e para os surdos também tinha a oferta das disciplinas de história, o catecismo, aritmética, geografia, agricultura teórica e prática e as oficinas de encadernação e sapataria (Niskier, 1989 apud Gisi e Ziliotto, 2018).

Quanto a esse primeiro momento da educação especial no Brasil vale destacar que as concepções sobre a educação dos “não normais”, como eram chamados na época, não era baseada numa perspectiva de inclusão. As

peças eram colocadas nas instituições de cunho assistencialista muitas vezes associadas a uma ordem religiosa e não tinham objetivos pedagógicos claros, na verdade tinham como finalidade a proteção e retirada dessas pessoas do convívio social. O resultado foi a segregação das pessoas deficientes (Costa, 2023).

Na década de 1930, após críticas dos especialistas associados à educação especial e com a influência dos ideais da Escola Nova, a deficiência passou a ser concebida como uma condição que não impedia o desenvolvimento humano (Costa, 2023). Segundo Miguel (2011 apud Gisi e Ziliotto, 2018), foi nesse período que surgiram as discussões sobre a escolarização da pessoa deficiente em classes especiais.

A psicóloga russa, Helena Wladimirna Antipoff, pioneira na introdução de estudos relacionados à educação especial no Brasil e fundadora da Sociedade Pestalozzi, havia sido convidada, em 1929, pelo Estado de Minas Gerais para ministrar aulas de Psicologia da Educação e Experimental na Escola de Aperfeiçoamento de professores na cidade de Belo Horizonte. Na ocasião, desenvolveu um sistema de aulas intensivo e treinou os professores para a aplicação dos testes de inteligência. O intuito dos mesmos era identificar os deficientes intelectuais leves e graves, para que os de níveis leves fossem encaminhados às salas regulares e os graves para o atendimento nas instituições especializadas, como por exemplo a Pestalozzi, criada em 1935 pelo Decreto 11.908 (Borges, 2015 apud Castro, 2023).

Na mesma época, influenciados também pelo movimento escolanovista e os "avanços científicos da psicologia, da biologia e da sociologia" (Miguel 2011, p. 135 apud Gisi e Ziliotto, 2018), estudos baseados na psicométrica ganharam força por meio de testes de inteligência realizados em crianças no intuito de identificar deficientes intelectuais, que eram os casos leves de anormalidade da inteligência presente nas escolas, pois os graves não eram aceitos nas escolas públicas (Jannuzzi, 2004 apud Gisi e Ziliotto, 2018).

Durante o Estado Novo, governo de Getúlio Vargas, as reformas educacionais buscavam adaptar o ensino ao novo contexto social marcado pelo

autoritarismo, centralização da educação e populismo. Assim, o governo reunia forças para a modernização dos setores econômicos e expansão industrial, e para isso necessitava de mão de obra qualificada. Com essa intenção foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino em 1942, com foco no ensino técnico profissional, o secundário e o primário. Com relação a educação especial, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal e o Decreto-lei 8.530 determinavam aos Institutos de Educação, e também ao ensino normal, que fosse ministrado cursos de especialização para formar, entre outras áreas, professores de educação especial (Saviani, 2009 apud Ziliotto e Gisi, 2018).

Com o fim do Estado Novo, a educação com a influência de movimentos econômicos, entrada de capital estrangeiro e interferência de organismos internacionais, passou a alimentar ações para a sua redemocratização. Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, emitida pela ONU, repercutiu nas políticas públicas e instrumentos jurídicos de diversos países, inclusive no Brasil. Nela era anunciado a igualdade de direitos para todos os cidadãos e a contribuição para que os textos legais sobre a educação de excepcionais dos países abordassem o tema nas suas diretrizes da educação e, nas políticas de Estado direcionadas a esse público (Ziliotto e Gisi, 2018).

Dessa forma, com base no exposto, a Lei nº 4.024, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu no art. 88 que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no art. 89 ficou determinado que a rede privada estaria apta a fazer o atendimento dos chamados excepcionais, e para tanto teriam incentivos financeiros do Estado, por meio de bolsas, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961). Portanto, com o incentivo do governo as instituições particulares estariam responsáveis pela educação do novo público-alvo e o Estado ficaria isento dessa função, um posicionamento ambíguo, visto que ao mesmo tempo propõe o atendimento integrado na rede regular de ensino (Kassar, 1998 apud Ziliotto e Gisi, 2018).

Em 1971, a LDBEN/61 é revisada pela Lei Educacional nº 5.692, introduzindo a obrigatoriedade e a organização da escolaridade na faixa etária

entre 7 a 14 anos. Ainda, a Lei alterou novamente a LDBEN, no seu artigo 9º que estabeleceu como público-alvo alunos com deficiência físicas ou mentais, os com idade avançada e os superdotados (Brasil, 2010). Na época, também, é dado início a uma política de Estado para a educação especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que se responsabiliza pelas ações referentes à educação especial (Ziliotto e Gisi, 2018).

Com relação ao atendimento desses alunos, Ziliotto e Gisi (2018) pontuam que eles receberam tratamento especial que acabou incentivando a organização de um sistema de ensino para encaminhá-los para as classes e escolas especiais, numa configuração predominantemente integracionista. Ou seja, os alunos deficientes acabavam sendo segregados por meio de uma política de educação especial que tinha uma concepção integralista.

Na década de 1980, no contexto de reivindicação e, com a organização da sociedade civil na busca pela igualdade de direitos e oportunidades, uma espécie de onda democrática, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada e garantiu, no art. 6, que a educação é um dos direitos sociais. Com relação à educação especial temos o art. 208, inciso II, onde estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de atendimento educacional especializado às pessoas deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Vale ressaltar que diversos documentos internacionais e as manifestações da sociedade civil contribuíram para a normatização da educação especial no Brasil (Castro, 2023).

Quando observamos o percurso histórico das normas referentes à educação especial no país é possível observar que os avanços alcançados a nível internacional, por meio da luta do movimento social por direitos da pessoa deficiente, têm forte poder de influência sobre as determinações legais conquistadas no Brasil. Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial com o tema “Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” originou a Declaração de Salamanca. Esse documento é hoje um marco fundamental e de extrema importância para educação inclusiva, pois ela reafirma o compromisso com a educação para todos, sustentando que

todas as crianças apesar das diferenças ou dificuldades, têm o direito de aprenderem juntas (Castro, 2023).

No texto da declaração consta diretrizes claras para a elaboração de políticas educacionais inclusivas, bem como também pontua sobre a necessidade de adaptações curriculares, apoio especializado e a construção de ambientes escolares que possam acolher a diversidade. A declaração influenciou a formulação e revisão de diversas políticas educacionais em inúmeros países e por isso desempenhou a função de conscientização do valor que tem a inclusão (Castro, 2023).

No Brasil, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece as normas e diretrizes da educação no país, determinou com relação a educação especial (Brasil, 1996, p. 25):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial

Assim, como a LDB outras políticas e legislações foram posteriormente anunciadas e que possibilitam a garantia de direitos educacionais aos discentes deficientes. Em 1999, tivemos a instauração da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº 3298/99, que estabelece a proibição das escolas negarem a matrícula aos alunos com deficiência e também determina a obrigação da oferta de apoio e estrutura para a integração desses alunos nas salas de aula regulares (Castro, 2023).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que trouxe um reforço a mais na abordagem da educação especial de acordo com os ideais de inclusão da pessoa deficiente. O texto da política destaca como objetivo:

“o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, p. 12).

Como fica evidente na citação, o objetivo da política é promover uma educação especial inclusiva, que possibilite às pessoas com deficiência o direito à educação em escolas regulares, e não mais exclusivamente em centros especializados. Assim, a mudança de perspectiva para a educação especial representa um novo desafio para as instituições escolares.

Além disso, o texto da política estabelece a importância de assegurar uma educação especial abrangente, desde a educação infantil até o ensino superior, oferecendo assistência educacional especializada e incentivando a continuidade educacional em níveis mais elevados. Portanto, torna-se crucial investir na capacitação de docentes e demais profissionais da educação, preparando-os para práticas inclusivas. Ademais, o envolvimento direto da família e da comunidade é essencial nesse processo. Outro aspecto importante é garantir a acessibilidade em ambientes físicos, meios de transporte e sistemas de comunicação e informação. Finalmente, a implementação de políticas públicas deve ser organizada de forma intersetorial, integrando diversos setores para atender às demandas educacionais de maneira abrangente e inclusiva (Brasil, 2008).

Cabe aqui esclarecer o significado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelecido pela política. O AEE é um suporte adicional com a finalidade de suprir as demandas específicas dos estudantes, de modo que seja garantida a sua participação plena e aprendizado. Assim, o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizado pelas instituições, que podem ser oferecidos de diversas maneiras como auxílio permanente e limitado ao tempo e frequência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais ou, no caso de superdotação, de forma específica (Castro, 2023).

Ainda com relação ao AEE temos o Decreto nº 7.611 de 2011, que estabelece os serviços que devem ser oferecidos e os objetivos, ambos com foco em eliminar barreiras que podem atrapalhar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades. No art. 2º constam os serviços oferecidos e no art. 3º constam os objetivos do AEE (Brasil, 2011, p. 02):

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Essas medidas são fundamentais para assegurar os direitos dos alunos com deficiência que hoje fazem parte do público-alvo das escolas regulares. Além dos parâmetros governamentais já citados temos também a Lei nº 13.146 de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aborda aspectos relevantes sobre a educação especial. No capítulo IV, art. 27, parágrafo único, é afirmado:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 12).

Assim, a matrícula em instituições de ensino regular, sejam públicas ou privadas, é um direito de toda pessoa com deficiência, independentemente de sua idade ou etapa de escolaridade. Cabe às escolas se reinventarem para se adequarem à nova realidade, de forma a garantir as necessidades de apoio e atendimento especializado.

No caso do Maranhão a trajetória histórica das normativas acerca da educação especial iniciaram em 1960. O ponto de partida se deu com a iniciativa privada com uma classe de alunos deficientes mentais e auditivos, e outra para alunos com deficiência visual que posteriormente resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão (Maranhão, 1991b apud Carvalho e Bonfim, 2016).

Na rede pública de ensino maranhense a primeira iniciativa voltada para a educação especial ocorreu em 1966, com a criação de uma classe de alunos surdos, e em 1969 a Portaria nº 423/69 criou o Projeto Plêide de Educação de Excepcionais, com o objetivo de “promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial”. Na década de 70 houve a expansão do projeto para quatro municípios e passou-se a atender pessoas com deficiência mental. (Maranhão, 1971 e 1977 apud Carvalho e Bonfim, 2016).

Em 1978, o referido projeto foi substituído pela Seção de Educação Especial com o Decreto 6.838/78, que determinava um atendimento educacional à pessoa com deficiente de modo que fosse proporcionado a sua integração à sociedade. Dois anos mais tarde foi dado início ao Programa de Bolsa de Trabalho, uma ação realizada a partir do convênio entre o MEC/CENESP e a secretaria de educação, o intuito era inserir os alunos excepcionais no mercado de trabalho (Maranhão, 1991b apud Carvalho e Bonfim, 2016).

Outro marco importante para a educação especial no Maranhão foi a criação do Centro de Ensino Helena Antipoff, em 1982. Essa instituição tinha

como objetivo atender o público da educação especial que eram maiores de 14 anos, com a proposta de uma formação profissionalizante ou pré-profissionalizante. Ainda nos anos 80, teve uma reforma na Secretaria de Educação, com a Seção de Educação Especial sendo transformada em Centro de Educação Especial, com subordinação direta à Superintendência de Ensino da Secretaria de Educação (Maranhão, 1986 e 1991 apud Carvalho e Bonfim, 2016).

As iniciativas na rede pública mencionadas até aqui aconteceram no âmbito estadual, somente em 1993 a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), em convênio com o MEC/FNDE, deu início às atividades na área da educação especial através do Núcleo de Educação Especial vinculado ao Departamento de Educação da SEMED. Um ano depois foram instaladas as salas de apoio pedagógico exclusivamente para os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, com o atendimento sendo realizado no contraturno nas salas de recurso (São Luís, 2002a apud Carvalho e Bonfim, 2016).

Ademais, tivemos na década de 90 a aprovação da Resolução 177/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que estabeleceu normas para a Educação Especial na rede de ensino do Estado. Em 1997, na rede estadual, foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana, para implantação da modalidade de atendimento previsto na Política Nacional de Educação Especial, realizando suas ações nos campos de avaliação, diagnóstico, estimulação precoce e escolarização. Um ano mais tarde o centro iniciou o atendimento ao aluno portador de autismo infantil e o projeto de estimulação precoce com crianças de 0 a 3 anos. Já em 2000, o Estado do Maranhão inaugurou o Centro de Apoio Pedagógico - CAP (Carvalho e Bonfim, 2016).

Tais medidas, brevemente mencionadas, demarcam os primeiros anos de educação especial no Maranhão. Essa área da educação no Estado sofreu influência das normativas lançadas a nível nacional, refletindo a concepção de ensino da pessoa deficiente no Brasil durante o período. Portanto, tínhamos o predomínio de ações voltadas para a integração da pessoa com deficiência,

ainda existindo a segregação desses alunos por meio das salas especiais. No entanto, em 2003, no âmbito municipal, temos uma ação desenvolvida com base nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita em todos os alunos dos níveis e modalidades de ensino.

O Programa Diretor da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA, intitulado “São Luís te quero lendo e escrevendo”, teve diversas ações e projetos com finalidades diversas, mas o principal objetivo baseava-se na Política de Educação Inclusiva, no qual todos devem ter oportunidades iguais na construção da sua aprendizagem. Segundo Melo e Ferreira (2006), no município de São Luís houve a adoção de uma postura de reflexão sobre a realidade educacional e das diversidades socioculturais, assim como o compromisso com uma nova concepção de educação proposta na LDB nº 9.394/96 e a Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2001, no qual todos os envolvidos com as propostas, diretrizes e ações pedagógicas tiveram que pensar numa reestruturação curricular que correspondesse às necessidades oriundas de tais reflexões e concepções.

Com essa perspectiva foi apontado por Melo e Ferreira (2006), que os alunos com deficiência tiveram a garantia do seu direito à aprendizagem através do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” voltado para a construção de uma escola inclusiva. Assim, elas afirmam que mesmo com suas limitações e ainda imperfeições a SEMED possibilitou um atendimento especializado aos alunos da rede municipal. Para tanto é mencionado o processo de avaliação psicopedagógico oferecido pela Superintendência da Área de Educação Especial, através de uma equipe interdisciplinar em articulação com os professores de sala comum. A intenção dessa avaliação era investigar um possível diagnóstico após o educador evidenciar em sala uma dificuldade de aprendizagem.

Assim, é possível concluir que o trabalho desempenhado pela Superintendência da Área de Educação Especial, como mencionado pelas autoras, se destacou como um passo importante em direção a construção de

uma Educação Inclusiva, mas ainda é necessário continuar a trilhar um caminho rumo a uma educação para todos.

Ainda com relação à trajetória normativa do processo de inclusão da pessoa com deficiência é válido destacar a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, também conhecida por Lei de Proteção aos Autista ou Lei Berenice Piana, em homenagem a uma ativista pela causa autista que tinha três filhos, sendo o mais novo autista. A referida Lei trata exclusivamente dos direitos das pessoas autista e consta em seus artigos garantias para a educação das crianças autistas em salas comuns. No Art. 3º, consta que a educação e o ensino profissionalizante é um dos “direitos da pessoa com transtorno do espectro autista”. Bem como, “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado”.

Portanto, como já determina as normas legais anteriormente citadas, a Lei 12.764/12 reforça ainda mais a inclusão das crianças autista nas escolas regulares em salas de aula comuns, ou seja, junto às demais crianças favorecendo o seu desenvolvimento. Então, cabe àqueles que irão envolver-se direta ou indiretamente com a inclusão delas nas instituições de ensino compreender de fato o que é o transtorno de modo que possam ter uma noção das barreiras a serem vencidas para o seu pleno aprendizado. Já de antemão estar com a convicção de que cada pessoa autista possui suas especificidades, pois trata-se de um espectro que abrange diferentes perfis comportamentais.

3.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A educação especial no Brasil, como demonstrado no capítulo anterior, tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por políticas públicas que visam garantir a inclusão e o acesso equitativo ao ensino para todos os estudantes, inclusive, os com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Como reflexo dessa nova perspectiva no campo da educação destacamos os dados do Censo Escolar de 2023 que revelaram avanços importantes nessa modalidade de ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) o número de matrículas na educação especial, em 2023, alcançou 1,8 milhão, um aumento expressivo de 41,6% em relação a 2019. O ensino fundamental concentra a maior parcela dessas matrículas, correspondendo a 62,9% do total. Observa-se também um crescimento notável na educação infantil com um acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola, entre 2019 a 2023. Esses números indicam uma tendência crescente de inserção de crianças com deficiência e TEA em ambientes educacionais comuns desde os primeiros anos da educação básica.

Assim, é possível afirmar que o percentual de alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Visto que, segundo o Censo de 2023, mais de 90% dos estudantes da educação básica estão incluídos em turmas regulares, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a maior taxa de inserção encontra-se no ensino médio, alcançando 99,5%. Já a educação infantil detém o maior aumento proporcional na inclusão entre os anos de 2019 a 2023, com um acréscimo de 4,8 pontos percentuais. Portanto, de acordo com os dados do Censo Escolar, o percentual de alunos incluídos em classes comuns era de 92,7% em 2019 e subiu para 95% em 2023, demonstrando um avanço significativo na promoção da educação inclusiva no país. (INEP, 2023).

Outro ponto relevante apresentado pelo Censo Escolar de 2023 é o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço complementar ao ensino regular. Nos dados publicados consta que o percentual de alunos incluídos em classes comuns que também frequentam o AEE passou de 40,6% em 2019 para 42% em 2023, o que aponta para uma crescente busca por suporte pedagógico especializado dentro das escolas. Ainda temos como fator importante demonstrado no relatório do censo a questão da oferta da educação inclusiva entre as instituições de ensino do país. Quanto a isso verifica-se que as redes estaduais (97,8%) e municipal (97,3%) apresentam os maiores índices de inclusão. Em contrapartida, a rede privada ainda enfrenta desafios nesse aspecto, pois das 263.874 matrículas na educação especial, apenas 148.308

(56,2%) estão em classes comuns, um percentual consideravelmente inferior ao das escolas públicas (INEP, 2023).

Com o exposto fica claro que o contexto escolar das escolas, principalmente, as públicas vêm sendo gradativamente povoado pelos alunos deficientes, com TEA e altas habilidades/superdotação. Para a pesquisa aqui desenvolvida foi escolhido apenas uma parte desse novo público que adentra cada vez mais as instituições escolares como objeto de estudo. Assim, a análise volta-se para crianças com o Transtorno do Espectro Autista que atualmente representam uma parcela das matrículas que vem aumentando em todas as modalidades de ensino.

Desta forma, passamos a compreender os aspectos conceituais que norteiam o diagnóstico do TEA nas crianças, partindo do processo histórico dessa condição. Segundo Bianchi e Abraão (2023, p. 5261):

O autismo infantil é um grave transtorno do desenvolvimento, que tem como consequência o comprometimento da aquisição de algumas das habilidades indispensáveis para a vida humana. Dentre as características desse transtorno, pode-se citar os prejuízos nas interações sociais, deficiências na comunicação verbal e não-verbal e a limitação das atividades e dos interesses. Todo esse quadro interfere diretamente no ambiente escolar, na relação entre aluno e docente e até mesmo entre alunos especiais e os considerados normais.

No âmbito da saúde pública no Brasil são adotados dois sistemas de classificação que possuem suas definições quanto o Transtorno de Espectro Autista. Um deles é a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecido como CID, que foi publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), atualmente na 10ª edição. O outro é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, representado pela sigla DSM, que hoje está na sua 5ª edição (Bianchi e Abraão, 2023).

Cada um desses sistemas possui suas orientações e definições com relação ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. No CID o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não possuía um código único, sendo categorizado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84), o que dificultava um diagnóstico preciso. Recentemente, houve a atualização para a CID-11, no qual os diferentes transtornos relacionados ao espectro autista, como autismo infantil

e Síndrome de Asperger, foram unificados sob o código 6A02. A intenção com a mudança é buscar simplificar o diagnóstico, reduzir erros e melhorar o acesso aos serviços de saúde (Gaiato, 2025).

No entanto, a concepção atual é resultado de toda uma discussão e estudos sobre a saúde mental na infância desempenhado no ramo da psiquiatria. Nos caminhos percorridos pela psiquiatria infantil tivemos as primeiras manifestações características do que hoje denominamos autismo, associada a um tipo de retardamento mental, que ganhou a nomenclatura de Idiotia. Com o caminhar das discussões sobre a demência infantil houve a primeira menção ao termo autismo para nomear uma forma específica de esquizofrenia, por Eugen Bleuler, a Síndrome Autística da Esquizofrenia (Bianchi e Abraão, 2023).

Das contribuições do trabalho desempenhado por Bleuler, dois importantes médicos realizaram as primeiras impressões sobre o autismo infantil e o transtorno autista. O médico austríaco, Leo Kanner, publicou em 1943 o artigo: “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, nele o autor descreveu 11 crianças que tinha como sintomas “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (Kanner, 1943, p. 243 apud Brasil, 2015).

Um ano antes da publicação de Kanner, outro médico psiquiatra de Viena, Hans Asperger, já havia escrito um artigo, no qual também utilizava o termo autismo de Bleuler, intitulado “Psicopatia Autística na Infância”. No texto, ele descreve as características de quatro crianças destacando como central “o transtorno no relacionamento com o ambiente ao seu redor, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade no pensamento e nas atitudes” (Brasil, 2015 p. 21). Ambos psiquiatras foram importantes para a compreensão do que entendemos hoje por Transtorno do Espectro Autista.

Ademais, o autismo ainda é uma condição que vem sendo estudada em diversas áreas do conhecimento, inclusive, na educação. A presença das crianças autistas no ambiente escolar vem revolucionando e transformando todo o paradigma do fazer educação. Como bem coloca os defensores da inclusão, as escolas são espaços de grande importância no desenvolvimento dessas

crianças, e por isso garantir a elas esse direito requer das instituições de ensino um acolhimento das suas necessidades.

A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar tem se mostrado um desafio significativo, mas também uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e estruturas de gestão. Como evidenciado, o aumento expressivo no número de matrículas de crianças com TEA em classes regulares reflete um avanço nas políticas de educação inclusiva no Brasil. No entanto, a efetivação dessa inclusão depende não apenas de recursos pedagógicos especializados, mas também de uma gestão escolar comprometida com a criação de ambientes acolhedores e adaptados às necessidades desses alunos.

A gestão escolar, portanto, assume um papel central nesse processo, sendo responsável por articular estratégias que garantam a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Nesse sentido, a discussão sobre a gestão escolar torna-se essencial para compreender como os líderes educacionais podem promover práticas inclusivas e democráticas, garantindo que a escola cumpra seu papel social de forma inclusiva e eficaz. Assim, ao adentrarmos no tópico sobre Gestão Escolar, é fundamental refletir sobre como a atuação dos gestores pode influenciar diretamente no sucesso da inclusão de alunos autistas, bem como na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e participativa.

4 GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNÇÕES

Neste tópico, serão apresentados conceitos e definições essenciais sobre a gestão escolar, com o objetivo de fundamentar a compreensão do papel do gestor dentro das instituições educacionais. A partir da literatura especializada, é caracterizada a gestão escolar, destacando sua importância para a organização do ambiente educacional e para a promoção de um ensino de qualidade. Essa abordagem permitiu compreender os diferentes modelos de gestão e suas implicações no cotidiano escolar.

Além disso, é discutido a formação do gestor escolar, considerando as contribuições de autores que analisam o tema e as legislações que regulamentam o cargo. A partir dessa análise, é possível compreender as exigências e desafios da função, bem como a necessidade de um preparo contínuo para o exercício da liderança educacional. Por fim, é apresentada a gestão democrática como uma perspectiva essencial para a atuação do diretor escolar, ressaltando a importância da participação coletiva na tomada de decisões e na construção de uma escola inclusiva e participativa.

4.1 - Aspectos da gestão escolar

Para o entendimento de fato da gestão escolar é necessário compreender alguns conceitos importantes. Primeiramente, é essencial esclarecer o conceito de organização escolar, tendo de antemão a convicção que organização é ordenar, estruturar e planejar uma ação, dando condições para a sua execução (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012). Dessa forma, a organização escolar:

“Refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012, p. 436).

Com base no exposto, vale ressaltar que a escola é uma organização, mas que se diferencia de uma empresa por estar diretamente ligada às interações sociais e educacionais. Em outras palavras, é uma organização onde

a interação entre pessoas busca promover a formação humana (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012).

Assim, as escolas sendo organizações com fins educacionais devem no seu interior desempenhar atividades que garantam o funcionamento e alcance dos objetivos. Para tanto, é necessário uma tomada de decisões, bem como a execução das mesmas, uma ação típica da gestão. Visto que:

(...) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico administrativo (Libâneo, 2001, p. 79).

Dessa forma, a gestão é a responsável pelo processo de articulação de medidas e recursos para alcançar objetivos prévios, tendo como base as ferramentas advindas do gerenciamento e das técnicas oferecidas pela administração. No entanto, quando falamos de gestão escolar estamos lançando mão de aspectos da administração para organizar as coisas e práticas pedagógicas.

Por outro lado, Paro (2010) conceitua administração, para ele, sinônimo de gestão, como a utilização racional de recursos para um fim previamente determinado. Um conceito bastante geral e sintético que pode servir a todo tipo de administração, no qual o que deve ser abstraído são os objetivos de cada administração. Além disso, o conceito mais abrangente deixa de focar somente nas atividades-meio na busca por objetivos, para reconhecer o processo como todo.

O conceito de Paro (2010), revela que não é somente a direção e os serviços de secretaria (atividades-meio) - são na verdade o suporte às atividades pedagógicas (atividades-fim) - que fazem parte dos atributos da gestão escolar, mas também a parte pedagógica em si. Ou seja, a busca pelos objetivos não é prioridade das atividades-meio, mas está ainda mais intensa nas atividades-fim.

Essa definição de gestão será de grande relevância para compreendermos o papel e atuação da direção escolar, mas antes é necessário entender o que de fato vem a ser a direção. Para Libâneo (2001), a direção é um princípio e atributo da gestão, é quem tem a responsabilidade da tomada de

decisões na organização, e coordena os trabalhos para que tudo seja executado da melhor maneira.

Portanto, tais conceitos compreendem e dão moldes o que rotineiramente chamamos de gestão escolar. São ações engendradas por essa importante parte da estrutura escolar que muitas vezes determina os rumos que os trabalhos realizados nas unidades de ensino devem tomar. Porém, a concepção de gestão empregada tem forte influência do contexto social e econômico.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), a gestão educacional pode assumir modalidades como centralizada, colegiada, participativa e cogestão. Conforme Castro (2007), o modelo predominante na administração pública até o final do século XX era o burocrático weberiano, caracterizado por rigidez e apego às normas, típico do contexto social e econômico do Welfare State no pós-Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1970, com a crise do capitalismo e o avanço do neoliberalismo, o modelo burocrático foi criticado por não atender às novas demandas. Ele foi gradualmente substituído pelo gerencialismo, que trouxe maior flexibilidade, redução na hierarquia e maior autonomia para os gestores. Isso levou à reestruturação do Estado, impactando diretamente os serviços públicos, inclusive a educação. Nas escolas, a cultura organizacional e o papel do gestor escolar se transformaram. Além de gerenciar os serviços escolares, o gestor passou a captar recursos, estabelecer parcerias e assumir a responsabilidade pelos resultados da instituição (Castro, 2007).

4.2 O gestor na gestão democrática

Como citado anteriormente, o modelo de gestão burocrático que imperou na administração pública nas últimas décadas do século XX, passou a ser criticado devido à incapacidade de atender às novas demandas do capital. Um novo sistema administrativo denominado gerencialismo substituiu essa gestão mais rígida (Castro, 2007).

As mudanças advindas da incorporação desse novo paradigma para a gestão pública alcançaram a gestão educacional, através da orientação dada

pelos organismos internacionais com relação às políticas educacionais. Assim, com a chegada da lógica gerencial na gestão educacional tivemos um incentivo para flexibilização, descentralização e, principalmente, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Ou seja, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso das instituições escolares seria dos gestores pelas ações desenvolvidas e do protagonismo de pais, alunos e professores (Castro, 2007).

No entanto, Castro (2007) pontua que a cultura predominante nas escolas ainda é a burocrática, com a gestão centralizada na pessoa do diretor escolar. Um fato que foi constatado por uma pesquisa dos próprios organismos internacionais que verificou avanços, mas reconheceu que a dinâmica tradicional ainda está presente. Então a descentralização prevista pode servir para uma governabilidade democrática, mas a maneira que vem sendo executada não condiz com uma gestão democrática para a educação, pois utiliza-se dos mesmos conceitos, mas opera de modo diferente dando uma participação a comunidade escolar de forma previamente pensada e planejada.

Assim, Castro (2007) conclui que apesar das críticas ao modelo gerencial devido a apropriação inadequada dos termos - participação, autonomia e descentralização - ainda é possível a superação desse modelo para garantir a implantação de uma gestão verdadeiramente participativa e autônoma. Para isso temos o conselho escolar, a eleição de diretores, os conselhos de controle social e a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) como espaços de participação que precisam ser ocupados por uma presença ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisão.

Além disso, é preciso o fortalecimento da escola pública por meio de políticas educacionais, para o favorecimento da igualdade e de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Para tanto, é necessário a criação de uma cultura de participação em todos os segmentos, bem como a melhoria das condições dela. Um desafio aos educadores que acreditam na possibilidade de espaços democráticos superarem toda uma lógica de mercado atuante na política educacional (Castro, 2007).

Portanto, é visto que o gerencialismo introduzido na gestão educacional precisa ser superado para que tenhamos uma gestão verdadeiramente democrática, no qual as decisões sobre os rumos administrativos e pedagógicos das escolas sejam decididas junto à comunidade escolar e à gestão escolar. Nesse sentido, é importante compreender de fato o que é uma gestão democrática para as escolas.

Antes, vejamos como está estabelecido na legislação a questão da gestão democrática. Inicialmente, temos na Constituição Federal do Brasil, de 1988, que a gestão democrática deve ser um dos princípios norteadores para o ensino público. A LDBEN/96 (Brasil, 1996), aponta que o ensino deverá ser ministrado com base, entre outros princípios, no da gestão democrática. Além disso, a lei dá um sutil direcionamento para o estabelecimento de uma gestão do tipo democrática, sendo elas: a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP das escolas, e a participação das comunidades escolares nos conselhos escolares (Gracindo, 2009).

Observamos, que Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), caracteriza “a concepção democrática-participativa” de gestão como aquela que se baseia na relação entre direção e a participação dos demais membros da equipe. Pois, a participação é critério fundamental para assegurar uma gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos no processo de tomada de decisão.

Assim, “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (Libâneo, 2001, p. 82). Dessa forma, vemos a importância que a participação tem para a construção de uma gestão democrática, pois ela é essencial na garantia de uma decisão coletiva sobre os rumos da escola.

Com relação a gestão democrática da escola pública Paro (1995), destaca o fato desse tipo de gestão ser visto muitas vezes como algo utópico. Segundo ele, o objetivo dessa administração aos moldes democrático é considerar a participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões, de modo que tenhamos a “conquista da escola pela classe trabalhadora” ou seja, o intuito

é transformar o sistema de autoridade nas escolas. No entanto, o sistema hierárquico ainda predominante nas instituições de ensino centraliza o poder na figura do diretor, sendo esse considerado a autoridade máxima dentro do ambiente escolar.

Assim, colocar em prática as medidas democráticas com a participação de diversos segmentos da escola esbarra, segundo Paro (1995), na contradição que permeia a função de diretor na escola pública. Ele destaca que sendo o diretor a autoridade máxima dentro do ambiente escolar lhe proporciona certo poder e autonomia. No entanto, justamente por ser o responsável máximo pelo cumprimento das normas e da ordem acaba sendo um mero porta-voz do Estado.

Para Paro (1995), a impotência e falta de autonomia vivenciada pelo diretor revela a própria impotência e falta de autonomia da escola. E por essa razão, a classe trabalhadora fica impossibilitada de adquirir o saber e consciência crítica, pois uma escola com autonomia pode alcançar objetivos educacionais alinhados aos interesses da classe trabalhadora. Segundo ele, essa conquista de autonomia não se dará de forma espontânea por parte daqueles que detém o poder, ela deve ser uma conquista adquirida junto com os trabalhadores.

Dessa forma, Paro (1995) destaca que o maior obstáculo é a função do diretor que é colocado como autoridade máxima dentro das escolas. Para ele, essa especificidade do cargo de diretor é mantida maliciosamente pela classe dominante, por intermédio do Estado, e denota um caráter autoritário ao diretor o colocando como o chefe que emite todas as determinações, levando a divisão dos setores nas instituições e a construção de uma imagem negativa do gestor. Bem como levar o dirigente a defender os interesses da classe dominante e a construção de uma falsa aparência de poder.

Com tudo, na gestão democrática o papel do gestor dentro do processo democrático é de fato importante. Por esse motivo, é preciso compreender qual deve ser o perfil do gestor dentro dos moldes de uma gestão baseada na participação ativa de todos os segmentos da escola.

A direção, como é definida por Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 453), é “uma das funções do processo organizacional”. No entanto, o seu significado nas escolas difere do contexto empresarial, visto que as instituições escolares realizam ações com fins educativos. Por esse motivo, os processos direcionais vão além de gerenciar as pessoas na realização das tarefas, envolve ainda, direcionar e planejar o processo educacional.

Nesse sentido, o papel do diretor escolar, segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), é importante visto que após a tomada de decisões de forma coletiva e participativa, as ações decididas precisam ser colocadas em práticas de modo satisfatório. Nesse ponto é preciso a coordenação e administração adequada para o alcance dos objetivos traçados. No entanto, eles afirmam que:

“Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa autocrática - na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor com o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum” (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012,).

Portanto, no processo de construir um espaço democrático nas escolas a direção, mais especificamente, o diretor escolar atua como o líder que coordena e direciona as atividades de modo que a cooperação e a participação do corpo docente, dos discentes e da comunidade local sejam garantidas, bem como as decisões tomadas possam ser aplicadas de forma proveitosa. Para tanto, o diretor precisa ter uma postura de abertura para a colaboração na tomada de decisões sobre o processo educativo, afastando -se do perfil autoritário.

Com o entendimento de que o gestor escolar deve ter sua atuação alinhada às perspectivas da gestão democrática temos a questão da sua formação e preparo. Segundo Gracindo (2009), durante décadas quem ocupava o cargo de diretor nas escolas eram pessoas especialistas com graduação, no qual o currículo estava voltado para a sua atuação, que na época era vista como exclusivamente focada para o campo administrativo da escola, sendo assim uma formação técnica, sem ligação com os aspectos políticos e pedagógicos que estão presentes nas ações exercidas pelos diretores escolares.

4.3 A formação do gestor escolar

A gestão de uma escola muitas vezes é resumida à figura do gestor. No entanto, o diretor escolar é na verdade o profissional responsável por liderar e organizar o trabalho de todos, orientando-os para a construção de um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e a formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do cotidiano (Luck, 2009). Assim, os gestores são líderes que colocam em ação obrigações ligadas à direção escolar.

Com relação ao papel do diretor escolar Paro (2010), destaca que ao profissional não cabe somente a administração e coordenação escolar mas também é quem ocupa o mais alto nível hierárquico dentro da escola sendo o responsável pelo seu bom funcionamento. Dessa forma, o cargo não se limita somente aos aspectos administrativos típicos da direção dentro de uma organização capitalista. Para ele, o diretor educacional utiliza das técnicas administrativas para articular atividades puramente da administração, mas também deve orientar as questões pedagógicas. Somado a tudo isso, é destacado ainda o aspecto de poder intrínseco ao cargo, pois como funcionário do estado o gestor desempenha medidas que não estão muitas vezes alinhadas às questões educacionais.

Com tudo, a posição do diretor escolar dentro da escola implica a construção da imagem de chefe com plenos poderes para gerir os recursos disponíveis com o fim último de alcançar os objetivos pedagógicos. Além do mais, o cargo possui poderes que lhe são investidos justamente por ser, em alguns momentos, o representante e executor das políticas estatais (Paro, 2010).

Para Saviani (2000) o papel do diretor escolar pode ser definido como o responsável pelo bom funcionamento das escolas. Então cabe a ele garantir que a função educativa da escola seja cumprida, sendo esse o principal objetivo de uma instituição de ensino. Portanto, o diretor é antes de tudo também um educador. Ciente disso, é necessário então pensar em quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas ou possuir aqueles que ocupam ou

almejam ocupar a direção escolar. Em outras palavras, qual deve ser a formação necessária para que um indivíduo esteja habilitado a exercer a chefia escolar.

Veamos, que no Brasil a formação do gestor escolar ocorre basicamente de duas formas: a inicial, por meio de um aprofundamento ofertado pelo curso de pedagogia e a continuada com as pós-graduações lato sensu ou stricto sensu. Assim, apenas com a habilitação adquirida pela formação inicial nas instituições de nível superior é possível atuar como gestor no sistema de ensino. Já a formação continuada possibilita aos dirigentes escolares manter uma constante aprendizagem, por meio de cursos em unidades acadêmicas, ou mesmo com o uso das tecnologias de informação (Gracindo, 2009).

Tais alternativas para a formação dos dirigentes escolares constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no art. 64 que a formação dos profissionais da educação para atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional é realizada em curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação. Veja:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 26).

Portanto, na legislação vigente não temos a menção de nenhuma formação técnica específica para atuar como gestor da educação básica. Dessa forma, qualquer docente pode eventualmente ocupar o cargo de gestão e por isso todas as licenciaturas devem disponibilizar nas estruturas curriculares disciplinas voltadas para o entendimento da organização administrativa e pedagógica da educação, e das políticas educacionais, bem como do processo educativo (Gracindo, 2009).

Assim sendo, para a formação do gestor o curso de Pedagogia oferece um aprofundamento na área de gestão. Vale ressaltar que antes da LDBEN/96 (Brasil, 1996) tal formação no curso de Pedagogia era contemplada, segundo a Resolução nº 02/69, com a habilitação de Administração Escolar (Brasil, 1969), mas com as mudanças impostas pelo art. 64 da lei encerrou qualquer tipo de habilitação (Albuquerque, 2012).

Além disso, a LDBEN/96 (Brasil, 1996), determina ainda que toda Instituição de Ensino Superior que queira ofertar o Curso de Pedagogia deve seguir as condições estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação na área. No qual consta:

“Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino**, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, p. 02, grifo nosso).

Com o exposto, fica claro que a graduação em Pedagogia deve proporcionar a aquisição de competências para atuação na gestão educacional. No entanto, segundo Albuquerque (2012, p.1), a formação inicial oferecida não é "abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática gestora cotidiana e da compreensão do contexto da escola e do contexto sócio-econômico-político do qual faz parte". Ou seja, essa formação muitas vezes não proporciona o aprendizado necessário para o desenvolvimento de um perfil de liderança capaz de administrar de modo satisfatório as dimensões pedagógicas, administrativas, socioeconômicas e políticas que integram o ambiente escolar.

Dessa forma, é relevante salientar que a formação para o exercício da docência era regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 que reforçava a necessidade de uma formação inicial que contemplasse não apenas à docência, mas também a gestão educacional, com uma abordagem que articulasse teoria e prática. Essa diretriz valorizava a formação crítica, reflexiva e interdisciplinar, enfatizando a importância da educação inclusiva e da diversidade no currículo de formação docente. Entretanto, essa normativa foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que trouxe mudanças significativas no modelo de formação de professores, incluindo a ampliação da carga horária de práticas pedagógicas e a adoção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (Moreira, Silva et al., 2022).

A nova resolução, segundo Moreira, Silva et al. (2022), tem como objetivo o alinhamento da formação do professor à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tornando instrumentalizado, hegemônico, metódico e padronizado. Assim, ao priorizar uma formação mais voltada para competências e habilidades específicas, gera o questionamento sobre a possibilidade de enfraquecimento da abordagem crítica e interdisciplinar anteriormente prevista.

No contexto da inclusão escolar, essa mudança pode impactar a formação dos gestores educacionais, pois, ao reduzir a ênfase na formação humanística e nas questões sociopolíticas da educação, há o risco de que aspectos fundamentais para a implementação de uma gestão escolar inclusiva – como a adaptação curricular e o desenvolvimento de políticas de acolhimento para alunos autistas – sejam tratados de forma superficial.

Somado a essa discussão temos o posicionamento de estudiosos da formação docente que trazem perspectivas relevantes com relação a formação inicial e continuada de professores. Por exemplo Nóvoa (2019, p. 7), afirma que assim como a transformação da escola exige a criação de um “novo ambiente educativo”, as mudanças na formação de professores demanda a construção de um “novo ambiente para a formação profissional docente”. Para ele, os ambientes universitários (cursos de licenciatura) e escolares (as pós-graduações) não estão preparadas para formar os docentes do século XXI. Dessa forma, é necessário reconstruir tais ambientes “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”.

Para Nóvoa (2019), a potencialidade transformadora da formação docente está na interação entre os ambientes profissionais, universitários e escolares. No entanto, ele esclarece que a oposição frequentemente estabelecida entre universidades e escolas ignora que, enquanto as primeiras são associadas ao conhecimento teórico e científico, por outro lado carecem de inovação e questionamento; já as segundas, embora ligadas à prática profissional, podem se tornar repetitivas e pouco inovadoras. Então, para superar essa oposição é necessário considerar a profissão como um terceiro elemento fundamental, pois é ele o potencial formador, mas é preciso que tenhamos a interação entre esses três espaços, promovendo uma formação profissional mais abrangente. Para ele, tal conexão entre formação e exercício da profissão é essencial tanto para

a estruturação de programas formativos coerentes quanto para a valorização e renovação da docência.

Já Gauthier et al. (2013 apud Leal, 2022), pontua que houve o esquecimento dos professores nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, não ocorreu o reconhecimento da docência voltada para a educação básica como uma profissão que possui saberes específicos. Ele afirma ainda que a profissionalização aconteceu em massa e sem a articulação entre a teoria e a prática, sem o diálogo entre as universidades e as instituições escolares. Dessa forma, os professores principiantes saiam da graduação sem conhecer de fato a realidade profissional e por isso acreditavam que somente o saber disciplinar bastava.

Para Gauthier et al. (2013 apud Leal, 2022, p. 414) o professor exerce duas funções: gestão do conteúdo e gestão de sala. Ciente disso, acredita que ser professor é um ofício permeado de saberes que denomina de “saber da ação pedagógica”, um repertório de conhecimentos sobre o ensino ou uma jurisprudência já validada publicamente. Nesse repertório o saber experiencial que “é quando cada professor constrói suas próprias leis particulares elaboradas ao longo de anos de erros e acertos” contribuirá para uma expertise para lidar com o domínio de sala. Então, os “professores principiantes” devem adquirir uma formação a partir das experiências e observações adquiridas no estágio em docência, juntamente com a formação teórica recebida na graduação para nortear sua atuação inicial na docência.

Ainda pontuando a importância dos saberes docentes Tardif (2014 apud Leal, 2022), afirma que existem quatro saberes que auxiliam na formação docente: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os da experiência. Para ele, os saberes práticos ou experienciais são assim determinados por originarem do próprio cotidiano da prática docente e por ela ser validado.

Assim, se levarmos tais colocações quanto a formação docente para a realidade da gestão escolar, mais precisamente para a formação do gestor escolar podemos relacionar esse saberes e profissionalismo com a intencionalidade de termos diretores (as) preparados (as) para exercer a função

pautados não unicamente pela teoria necessária, mas também pelo contato com a prática da direção escolar dentro das escolas. Seria essa condição de extrema relevância para uma formação tanto dentro dos cursos de licenciatura quanto para o próprio curso de pedagogia.

Ainda com relação à formação para assumir a gestão escolar, Paro (2011) destaca que existem dois posicionamentos distintos: (1) uma visão tradicional, que defende uma formação técnica específica para a função de dirigente escolar, baseada na ideia de que o diretor exerce funções diferentes das do professor; e (2) uma visão que considera o gestor escolar, antes de tudo, um educador, acreditando que as habilidades administrativas podem ser adquiridas ao longo do exercício da função.

Essa discussão se torna ainda mais relevante no contexto da inclusão escolar, pois a gestão eficaz da educação inclusiva exige não apenas conhecimento técnico-administrativo, mas também uma compreensão pedagógica aprofundada. O gestor escolar precisa garantir que a equipe docente tenha formação continuada adequada, que o projeto político-pedagógico contemple práticas inclusivas e que a escola esteja preparada para atender alunos autistas de forma efetiva. Nesse sentido, as mudanças promovidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 podem afetar diretamente a qualidade dessa formação, tornando essencial que gestores e educadores busquem, por meio da formação continuada, suprir eventuais lacunas deixadas pela formação inicial.

Portanto, fica claro que a função de gestor escolar possui exigências com relação a desenvoltura para lidar com os aspectos tanto administrativos quanto com os pedagógicos e políticos inerentes a posição de liderança dentro do ambiente escolar, no qual cabe ao dirigente coordenar, planejar, supervisionar e, principalmente, direcionar os rumos do funcionamento da instituição.

Ciente de tudo isso, ou seja, com a compreensão das funções dentro da estrutura escolar, mais especificamente, da de gestor escolar, e da formação desse profissional, passamos a entender como se dar o desempenho de suas atividades dentro de uma perspectiva de uma gestão inclusiva, no qual temos uma mudança no paradigma de como fazer educação. Mais adiante verificaremos, através de um estudo de caso, como a implantação da política

inclusiva na educação trouxe às escolas um novo público-alvo, com o enfoque nos alunos autistas.

5 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANALISANDO OS DADOS

A partir dessa base, é feita análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada e da observação, destacando os principais achados da pesquisa. Essa abordagem possibilitou um entendimento mais aprofundado sobre a relação entre a formação e a atuação do gestor escolar no processo de inclusão de alunos autistas. Ao interpretar os resultados, o objetivo é evidenciar desafios, práticas eficazes e aspectos que podem ser aprimorados, contribuindo para reflexões sobre a gestão escolar inclusiva.

5.1 A formação das gestoras e as práticas inclusivas na gestão escola

A princípio é preciso lembrar o papel do gestor escolar dentro das escolas. Como afirma Luck (2009) o gestor é o líder responsável por comandar a todos e orientar o bom funcionamento da instituição. Assim, a formação desse gestor deve contemplar aspectos que os molde para a sua atuação no cargo. Saviani (2000) também aponta o diretor como o responsável pelo bom funcionamento da escola e, ainda, coloca que esse profissional precisa ser antes de tudo um educador.

Quanto à formação do gestor escolar, Paro (2011), pontua que duas vertentes dominam a discussão no qual uma defende uma formação técnica específica enquanto a outra aposta somente na experiência enquanto educador acreditando que os aspectos administrativos que são inatos ao cargo são facilmente aprendidos na prática.

Na escola pesquisada, é possível observar duas realidades distintas com relação a formação das gestoras. Para identificá-las é utilizado as seguintes siglas: G1 para a gestora que esteve no cargo de gestora geral até o ano de 2023, e G2 para a atual gestora geral. Assim, passamos a analisar a formação de cada uma e como tal formação pode ter influenciado a sua prática no processo de inclusão dos alunos autista.

Então, vejamos que a G1 possui formação em licenciatura em Letras/Português e especialização em Gestão Escolar, com experiência em docência nos anos iniciais. Um perfil que reflete uma recorrência entre aqueles que ocupam o cargo nas escolas brasileiras, segundo Gracindo (2009, p.141):

No Brasil, por mais de duas décadas, o gestor escolar era um especialista formado em nível de graduação, cujo currículo moldava-se à sua atuação. Isto é, na medida em que sua prática estava voltada apenas para organização administrativa da escola, sua formação tinha um caráter eminentemente técnico, descolado das ações políticas e pedagógicas que são o cerne de sua ação.

Então, G1 possui um perfil de formação bastante comum aqueles que ocupavam ou adentravam o cargo na época. Além do mais, a própria LDB prevê que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, parágrafo único, art. 67).

Dessa forma, quando se fala em formação para a gestão só temos dois caminhos a serem seguidos, a formação inicial em Pedagogia onde é oferecido no currículo um aprofundamento na área de gestão educacional e as especializações Lato Sensu e Stricto Sensu (Gracindo, 2009). No caso de G2, já temos a formação em Pedagogia acompanhada de especialização em Gestão e, também, na área da educação especial.

Assim, quando é feita a relação da formação das gestoras com a prática inclusiva é possível observar uma leve diferença na tomada de decisões. Durante as entrevistas foram feitos questionamentos a ambas sobre práticas e estratégias para promover a inclusão de alunos autistas. Para G1 foi feita o seguinte questionamento:

Quadro 1 - Estratégias e práticas da gestora G1

PERGUNTA
Quais estratégias ou práticas utilizou para promover a inclusão de alunos autistas? Você considera que essas práticas foram eficazes? Por quê?
RESPOSTA G1
Quanto às estratégias ou práticas que nós usamos na época, eu não digo que elas foram eficazes, mas que nós tentamos, de certa forma, trabalhar junto com a família e nos últimos anos, juntamente com as técnicas que vinham da SEMED, com a pessoa que era cuidadora. E vinha nos proporcionando mais segurança em como tratar esse aluno, os métodos, as

maneiras. Eu acredito que precisa mais ser fortalecido esse conhecimento, através de informações. Então todas as estratégias e práticas que nós utilizamos foi justamente para que o aluno se sentisse protegido, acolhido, incluído e não excluído.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

A fala da gestora destaca os esforços da sua gestão em acolher e sempre promover o diálogo com a família. A mãe do aluno 01 evidencia essa ação da gestão quando questionada sobre como era sua relação com a gestão de G1.

Quadro 2 - Relação da mãe do aluno 01 com a gestão escolar

PERGUNTA
Como era o relacionamento da escola com você, enquanto familiar? Existia abertura para o diálogo?
RESPOSTA ALUNO 01
Sim. Boa. Para conversar? Sim! Quando precisava, se era necessário vir à escola, eu vinha. A gente sempre teve acesso ao diálogo.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Já com relação a gestora G2, no intuito de compreender quais práticas e estratégias ela busca realizar para garantir a inclusão dos alunos autistas fizemos o seguinte questionamento:

Quadro 3 - Estratégias e práticas da gestora G2

PERGUNTA
Quais estratégias ou práticas sua escola utiliza para promover a inclusão de alunos autistas? Você considera que essas práticas são eficazes? Por quê?
RESPOSTA G2
Como cheguei agora, as estratégias vão ser colocadas em prática. O que eu soube durante as formações da SEMED que eles não dão formação para fazer PEI, como é a vida desse aluno na escola? O que eu quero fazer agora com a coordenadora, quando a gente voltar. Pegar a lista de todos os alunos especiais e saber as características individuais, vamos supor aqui, que são 50 vamos fazer os 50. Porque o professor ele vai pegar os alunos ver o que são da sala dele, e ter um olhar significativo para aquele aluno. Porque no dia que ele fizer a avaliação, eles vão ter que realizar uma avaliação individualizada do aluno. Isso aqui não é uma exigência da escola. Isso aqui é uma exigência que é direito do aluno. Entendeu? E o que é feito aqui? Passa batido.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Na fala da G2 é observado que com a chegada recente na escola as estratégias e práticas era um projeto a ser aplicado após o retorno às aulas. Mas já foi possível perceber que existe uma noção mais clara dos caminhos que podem e devem ser seguidos para de fato promover a inclusão dos alunos autistas.

O fato é que a escola passou a exigir demandas diferentes após a adoção da perspectiva de educação inclusiva. Sendo assim, os gestores passaram a lidar com um contexto educacional que exige deles uma bagagem mais robusta para sua formação. Vejamos, que na fala de G1 podemos perceber que a mesma destaca a necessidade de reforço no conhecimento sobre como lidar com as demandas oriundas da inclusão do aluno autista. Durante esse período acompanhando as atividades desempenhadas pela gestora foi possível perceber a preocupação e interesse da mesma em proporcionar um ambiente acolhedor e mais inclusivo aos alunos. No entanto, na época o conhecimento sobre a condição autista e as necessárias de adequações para a garantia da sua aprendizagem satisfatória ainda eram limitadas.

Uma fala da mãe do aluno 01 reforça essa percepção quando foi questionada sobre até que ponto ela acreditava que a gestão conhecia as necessidades do seu filho:

Quadro 4 – A percepção da mãe do aluno 01 quanto ao conhecimento da gestão com relação as necessidades do seu filho

PERGUNTA
Você percebeu que a gestão da escola tinha conhecimento sobre as necessidades de seu filho?
RESPOSTA ALUNO 01
Assim, dele eu não sei porque ele não tinha estudado, mas ela tinha conhecimento de que as crianças especiais também necessitavam de uma escola para se desenvolver. Aí eu achei bacana.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

De acordo com a resposta da mãe podemos perceber que a gestora reconhecia o direito a escola do aluno autista, mas observando a prática da mesma e de todo corpo gestor, aqui incluindo a coordenadora, não se tinha ainda

a noção da necessidade de, por exemplo, oferecer uma avaliação mais inclusiva aos alunos, com atividades adaptadas a condição do aluno.

Por outro lado, G2 devido a sua bagagem de formação e experiência prática na área da educação especial possui um olhar mais metódico com relação as questões como a adaptação da avaliação, ou mesmo, da dimensão dos direitos da pessoa autista. Enquanto que G1 utilizou da própria vivência e determinação para buscar os conhecimentos necessários para direcionar sua prática. Durante a entrevista ela pontua que foi necessário aprender na prática:

Quadro 5 – Aspectos da formação continuada da gestora G1

PERGUNTA
Na época chegou a participar de alguma formação específica voltada para a inclusão de alunos TEA? Se sim, quem ofereceu? Quando? Qual foi a duração? Como avalia? Dos conhecimentos adquiridos teve aplicabilidade no seu contexto escolar? Houve dificuldades na aplicação?
RESPOSTA G1
Não recorde de ter participado de alguma formação específica, no momento eu não recorde. Mas nós tivemos a capacidade de receber técnicos, tanto da época do estado, que eu estava no estado, e assim como em 2016 que a gente veio para a rede municipal, nós tínhamos através do acompanhamento das técnicas, e por ter o hábito da leitura, então eu sempre ia buscar conhecimentos através das leituras. Dos livros, das revistas. Porque quando a gente está na gestão de uma escola e quando o assunto é educação, então nos permite ter oportunidades. E a gente sempre está buscando saber mais, ter maiores esclarecimentos de como a gente ia entender o outro, entender o aluno, entender o estudante. E, para mim, foi isso. Todos os meus conhecimentos foram também na prática. Quando recebíamos o aluno, a gente sentia a necessidade de acolher, de fazer com que ele se adaptasse ao ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Na resposta de G1 podemos ver a relevância das técnicas de acompanhamento que eram muitas vezes a referência para os gestores e gestoras e demais profissionais que atuavam na escola diretamente ou diretamente com a inclusão dos alunos autista. Visto que, como afirma a gestora, as formações não eram alcançadas por todos. Atualmente, a formação continuada é bem mais frequentemente oferecida pela SEMED aos professores e, em algumas ocasiões, aos cuidadores escolares. No entanto, em conversa com a coordenadora escolar foi informado que ela desconhece a existência de

formações voltadas para o autismo. Dessa forma, não teríamos possivelmente uma oferta de formações continuadas com foco nas questões autistas ofertada pela SEMED. Por exemplo, em seis anos como cuidadora tive apenas uma formação sobre o tema.

Com relação a formação continuada oferecida por instituições privadas e públicas, sem contar as especializações, a G2 informou que ainda não participou nesse período como servidora da SEMED de nenhuma pelo órgão, mas ao longo da sua vivência na iniciativa privada já participou de diversas formações, inclusive, voltada para a temática autista:

Quadro 6 - Aspectos da formação continuada da gestora G2

PERGUNTA
A rede municipal oferece com frequência formações voltadas aos gestores com a temática do autismo? Participa também de formações externas?
RESPOSTA G2
Eu acredito que não participei de nenhuma ainda, o que eu sei é o que eu tinha nas outras, que eram muito mais constantes essas formações nas outras escolas, no crescimento, no Marista eu tive mais coisas mais específicas de pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Portanto, é possível mensurar que a formação do gestor escolar pode influenciar diretamente na sua tomada de decisão acerca da inclusão dos alunos autista, pois um entendimento maior da questão possibilita que a administração exercida pelo diretor possa ser mais efetiva quanto a elaboração de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas.

5.2 Reflexões sobre a atuação das gestoras na inclusão dos alunos autistas

Das entrevistas realizadas tanto com as gestoras quanto com as mães dos alunos foi possível perceber a influência da atuação das gestoras para um direcionamento das ações e atividades com relação aos alunos autistas. No entanto, como bem afirma Paro (2002), temos uma contradição que permeia a função do diretor, pois o mesmo tem que conciliar aspectos administrativos referentes às demandas do sistema de ensino, com os aspectos pedagógicos que estão presentes nos objetivos educacionais da escola.

Dessa forma, das observações feitas na escola pude observar que são diversas as demandas oriundas da Secretaria de Educação Municipal, a ponto de exigir das gestoras uma dedicação maior ao processo administrativo. Como exemplo, temos o manuseio das plataformas das avaliações formativas: Sistema de Avaliação Educar para Valer (SAEV), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA). Além do mais, ao longo dos anos as escolas municipais vêm sofrendo com a falta de recurso humano para trabalhar nas secretarias das escolas o que acaba sobrecarregando os gestores com atividades administrativas.

Nesse contexto, o tempo dedicado à prática pedagógica na escola acaba ficando em segundo plano prejudicando a aplicação de medidas necessárias para o alcance dos objetivos educacionais da instituição. Quanto a esse aspecto do papel do gestor Silva (2006, p. 64) pontua:

O diretor também estaria submetido à dupla pressão: por parte dos trabalhadores da escola, alunos e pais em suas reivindicações de melhores condições de trabalho e de ensino, e por parte do Estado, como o funcionário que deve cumprir orientações superiores. A forma como o diretor lida com esse conflito pode implicar na maneira como é visto pelos demais agentes do processo pedagógico.

Então, a complexidade da função de gestor escolar é também um desafio que quem ocupa o cargo deve enfrentar. Para a construção de uma escola inclusiva é preciso que o diretor esteja disposto a abandonar o perfil de gestão mais autoritário e tradicional. Com relação a essa flexibilidade do gestor para o novo Almeida (2003 apud Silva, 2016), aponta ser uma condição para que posições contrárias às suas sejam recebidas e levadas em conta, dando abertura para a participação de todos os membros do corpo escolar.

Dessa forma, é importante para o processo de inclusão que a escola esteja assentada sobre uma gestão democrática que viabilize a participação e colaboração de todos na tomada de decisões, inclusive com relação às práticas inclusivas no ambiente escolar. Ciente disso, destaca-se algumas colocações feitas pelas mães de alunos acerca da necessidade de algumas melhorias que podem ser realizadas pela gestão da escola. As sugestões foram apresentadas nas entrevistas após as mesmas serem questionadas sobre quais melhorias

deveriam ser realizadas pela gestão da escola no intuito de promover um ambiente escolar inclusivo. As respostas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 7 - Melhorias sugeridas pelas mães para a inclusão dos alunos autistas na escola

PERGUNTA
Que melhorias você acredita que poderiam ser implementadas pela gestão escolar para promover uma melhor inclusão do (a) seu (sua) filho (a)?
RESPOSTA ALUNO 01
É, eu acho que ela deveria não excluir, incluir em tudo que fosse parte da escola. Vamos fazer um passeio. Não poderia deixar de fora, até porque ele é especial, mas ele também é uma pessoa. Então eu acho que eles deveriam incluir em todo passeio. Se for fazer uma visita em outra escola, deveria levar. Incluir ele em tudo que faz parte do colégio para que ele saísse daqui interagindo muito mais. Porque eu acho que as crianças especiais como todos também deveriam participar de tudo, e eu sempre disse para gestora, meu filho, ele é especial, mas ele é uma criança normal como qualquer outra pessoa.
RESPOSTA ALUNA 02
É comunicar com os outros alunos, para ser mais amigável com ela, com as outras pessoas da escola, com todo o conjunto. Para ter mais aquela aproximação com os outros alunos da escola, para se sentir mais acolhida, da parte dos alunos. Então seria essa interação, essa intervenção da gestão para com os alunos. Os alunos ter mais consciência da situação do aluno para não oprimir e, sim acolher mais.
RESPOSTA ALUNO 03
Que eu sempre venho falando desde o começo do ano, que são as atividades adaptadas. É isso. Que ele tem dificuldade. Ele sempre chega em casa chorando, falando que ele não está fazendo. Porque realmente ele tem dificuldade. Ele é inteligente, mas ele tem dificuldade de pegar as coisas. Demora mais. Ele sempre me pede pra me falar aqui na escola.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

As dificuldades apresentadas pelas mães pontuam aspectos que são relevantes quando pensamos em construir um ambiente escolar inclusivo. Quando a mãe do aluno 01 afirmar que é preciso incluir mais seu filho nas atividades desempenhadas na escola tanto dentro quanto fora dos muros da instituição evidencia que a razão maior da presença dos alunos autista na escola precisa ser revista para que as participações efetivas deles sejam garantidas.

Outro ponto colocado foi o acolhimento maior destacado pela mãe da aluna 02. Segundo a mãe é preciso ser realizada uma intervenção por parte da gestão para que os demais alunos compreendam e respeitem a condição dos

autistas, bem como a partir desse esclarecimento possam acolher melhor os colegas autistas.

Por fim, temos a contribuição da mãe do aluno 03, que apresenta como proposta de intervenção a aplicação de atividades adaptadas para os alunos autistas, como forma de proporcionar uma equiparação de oportunidade de aprendizagem a todos. Além disso, as avaliações adaptadas é uma demanda sempre cobrada pelo próprio aluno junto à gestora e coordenadora da escola.

Portanto, o que pode ser concluído das colocações expostas acima é que as exigências são na verdade direitos garantidos por lei que ainda não são concretizados dentro do ambiente escolar. A gestão escolar é apontada pelas mães como o agente que pode intervir para que tais condições sejam oferecidas. De fato, como tudo aqui já apresentado com relação às atribuições do gestor, é a partir de um posicionamento da direção que os rumos das práticas pedagógicas adotadas pela escola podem ganhar formas inclusivas.

5.3 A gestão, a família e os especialistas

A relação da escola com a família é de grande relevância para um bom desenvolvimento do aluno, e, quando estamos lidando com estudantes autistas, não é diferente. Na verdade, ao observarmos o cotidiano da escola, foi possível perceber que o trabalho em conjunto com as mães dos alunos autistas é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, harmônico e favorável.

Como bem coloca Libâneo (2001, p. 89), temos a “necessidade de vínculo maior com as famílias”. Essa afirmativa se torna ainda mais válida quando lidamos com crianças autistas, que possuem suas especificidades e devem ser conhecidas para que a escola possa adaptar-se, visando garantir seu direito à educação. Portanto, família e escola devem realizar um trabalho em conjunto, e a construção desse vínculo deve ser o primeiro passo.

Dessa forma, nas entrevistas realizadas com as mães dos alunos, buscou-se compreender como era a relação delas com a gestão da escola. Visto que, muitas vezes, o primeiro contato das mães de alunos autistas é com a direção da escola. Assim, foi feito esse questionamento a três mães de alunos autistas:

Quadro 8 – A relação das mães com a gestão da escolar

PERGUNTA
Como é o relacionamento da escola com você, enquanto familiar? Existe abertura para diálogo?
RESPOSTA ALUNO 01
Sim, sempre que preciso mando mensagem e ela responde. Se necessário, venho até a escola e sempre tenho acesso às informações sobre o desempenho dele.
RESPOSTA ALUNA 02
Sim. Eu sou sempre presente, sempre procuro saber como ela está na escola.
RESPOSTA ALUNO 03
Sim, sempre fui recebida. Conversei com elas, entenderam o caso dele. Eu trouxe os documentos que comprovavam o diagnóstico e explicaram para mim que era bom voltar ao médico porque ele estava muito agitado, chorava muito na escola.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

De início, é preciso pontuar que, quando é perguntado em entrevista sobre essa relação com a escola, de fato está sendo pontuado a relação com a gestão da escola, pois, na fala das mães e mesmo durante as observações, fica claro que, quando é preciso reportar algo sobre seus filhos, a direção da escola é sempre procurada. Além da figura das gestoras, há a cuidadora escolar que, devido ao trabalho direto com os alunos, é eventualmente procurada pelas mães para esclarecimentos, em sua maioria, sobre ausências devido a consultas e terapias.

Com relação às respostas dadas pelas mães, é possível perceber que a relação com a gestão é algo limitado à busca das mães por esclarecimentos ou informações sobre seus filhos, ou seja, trata-se de uma interação que ocorre apenas por iniciativa das famílias e, geralmente, apenas a título de informação. Portanto, essa relação entre gestão e família, dentro de uma proposta inclusiva, precisa ter maior ênfase na participação ativa dessas mães nas decisões sobre como a aprendizagem de seus filhos está sendo trabalhada.

De modo algum, essa relação deve ser negativa, sem um diálogo saudável e contributivo para o trabalho pedagógico. Como afirma Silva (2006, p. 140), “uma cultura escolar inclusiva será mais efetivamente implantada se as

relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura democrática da gestão escolar”.

Dessa forma, é pontuada a necessidade de uma relação mais contributiva com as famílias, visando inseri-las no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas, de modo que possam, de alguma forma, somar forças com o corpo docente e a gestão. Para tanto, será preciso um posicionamento favorável de todos os envolvidos e, principalmente, da direção da escola, para que ocorra, de fato, o engajamento nesse sentido.

Outro questionamento feito às mães buscava, justamente, entender como a gestão da escola vinha administrando essa articulação entre gestão, família e os demais profissionais que realizam o atendimento a esses alunos na escola. Antes de tudo, é importante pontuar que tais profissionais englobam o(a) professor(a) da sala regular, o(a) professor(a) da sala de recursos e a cuidadora. Dito isso, foram obtidas as seguintes respostas das mães:

Quadro 9 – A articulação entre gestão, família e os profissionais da educação

PERGUNTA
A gestão escolar promove algum tipo de interação entre a gestão, a família e outros profissionais que atendem seu (sua) filho (a)?
RESPOSTA ALUNO 01
Não. Apenas uma técnica da SEMED veio orientar sobre a procura por uma sala de recursos, que na época ainda não existia.
RESPOSTA ALUNA 02
Ainda não.
RESPOSTA ALUNO 03
Não, nunca.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Das respostas dadas, nota-se que essa relação entre família e gestão ainda é bastante limitada, pois não há, por parte da gestão, um posicionamento que promova uma interação mais efetiva entre todos os envolvidos no atendimento aos alunos. As observações feitas na escola demonstraram essa mesma situação e, além disso, foi possível verificar que a gestão enfrenta dificuldades para realizar essa articulação devido ao acúmulo de atividades que recaem sobre sua responsabilidade.

O fato é que, na rotina escolar, há uma infinidade de demandas que acabam dificultando a devida atenção às questões trazidas pelos pais. No entanto, quando a gestão é procurada por essas mães para a resolução de questões relacionadas a seus filhos, as gestoras, tanto a atual quanto a anterior, buscam articular estratégias que possam atender às necessidades dos alunos.

Atualmente, como a escola não possuía uma sala de recursos e conta com um número significativo de alunos autistas, a gestora abriu mão de uma sala de multimídia para que essa pudesse ser reestruturada e utilizada como sala de recursos. Essa decisão foi tomada devido à forte demanda das famílias, que não tinham condições de levar os filhos a outra escola no contraturno para receber o atendimento especializado. Portanto, mesmo diante de certas limitações, a gestão busca atender e dialogar com as famílias dos alunos autistas, com o objetivo de proporcionar o melhor atendimento educacional possível.

5.4 Análise e discussão dos dados coletados

A educação inclusiva adentrou os muros da escola para revolucionar a forma como vinha, até então, sendo realizado o ensino no Brasil. As ideias inclusivas ganharam ainda mais força com a contribuição do pensamento de Vigotski (2003), que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Assim, o caminho da inclusão passou a ser o percurso trilhado por aqueles que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, após uma trajetória normativa que vai do integracionismo à inclusão, a educação especial tem, estabelecida na legislação, normas que garantem às crianças autistas o direito à educação em salas de aula comuns ao longo de toda a Educação Básica e também no Nível Superior. Uma vitória jurídica que vem fortalecendo a luta dos familiares pela inserção de fato das crianças autistas no ambiente escolar.

Na presente pesquisa, foi analisado como a formação do gestor escolar pode contribuir para um processo de inclusão mais eficaz, visto que o posicionamento da direção escolar reflete as concepções e convicções do diretor

escolar com relação ao autismo, bem como às demais deficiências e altas habilidades/superdotação. Portanto, o seu conhecimento sobre a condição do autismo pode direcionar suas ações, inclusive aquelas que coordenam os aspectos pedagógicos da instituição.

Vejamos que, como afirma Saviani (2000), é responsabilidade do gestor o pleno funcionamento da escola. Dessa forma, podemos entender como "funcionamento pleno" não somente as atividades de caráter administrativo que estão de fato concentradas na gestão da escola, mas também o direcionamento e controle das tarefas pedagógicas, que estão mais intimamente relacionadas com o objetivo educacional das instituições escolares: a aprendizagem dos seus discentes.

Então, para a construção de uma escola inclusiva, é necessário que a gestão escolar tenha um desempenho satisfatório nessas duas esferas da organização escolar. Para tanto, recai sobre o gestor a missão de ser o articulador dessa atuação da gestão dentro das escolas. Cientes disso, é observado, na escola analisada, os desafios que a gestão enfrenta diariamente para conciliar essas duas linhas de ação.

Com relação a esse ponto, Paro (2003) contribui destacando a ambiguidade presente na função do gestor escolar, pois, segundo ele, ao mesmo tempo, o diretor tem que administrar as demandas oriundas dos sistemas de ensino e as exigências daqueles que são seus subordinados na escola, inclusive o corpo docente, que reclama uma maior atitude do líder para com os assuntos de cunho pedagógico. Ou seja, exige-se uma atuação mais educadora do gestor.

Na escola, das observações realizadas, foi visto que, muitas vezes, o gestor fica preso às demandas administrativas advindas da SEMED, o que impossibilita uma ação mais efetiva junto aos assuntos pedagógicos. Libâneo (2001) pontua que tal demanda pedagógica é uma responsabilidade da coordenação pedagógica. No entanto, mesmo que seja a título de controle das decisões, o gestor precisa dar seu direcionamento. Afinal, numa perspectiva de inclusão, é necessário que o gestor seja o elo mediador das ações para garantir de fato práticas inclusivas.

Outro ponto é com relação à participação da comunidade escolar. Quando o intuito é estabelecer uma escola inclusiva, é necessário dar abertura para a participação de todos na tomada de decisão, algo que ainda pareceu muito prejudicado na escola investigada, justamente devido às exigências administrativas, que fazem do conselho escolar apenas uma obrigação burocrática. A falta da cultura de participação dos pais, funcionários e professores também impossibilita que as decisões sejam alcançadas de forma democrática.

Quanto à formação do gestor escolar, observou-se que não existe uma graduação específica. O que determinam as legislações vigentes é que, no curso de Pedagogia, ocorra um aprofundamento que possibilite essa preparação para atuação na função, ou que isso ocorra de forma complementar nas pós-graduações. No caso das gestoras estudadas, temos as duas situações: uma possui licenciatura em Letras com especialização em Gestão Escolar, e a outra, graduação em Pedagogia com diversas pós-graduações, inclusive na área de Gestão e Educação Especial.

A questão é: até que ponto essas formações satisfazem as necessidades atuais de atuação do diretor escolar frente a uma educação na perspectiva inclusiva? Como vimos na legislação e foi observado na escola estudada, o critério normativo para atuar como gestor escolar é a graduação em Pedagogia ou uma licenciatura com especialização na área de Gestão. Então, cabe concluir que, antes de tudo, o diretor (a) escolar é também um educador em sua formação, o que nos faz pensar que a formação inicial desse profissional deveria abranger os conhecimentos necessários para a atuação na gestão das escolas.

No entanto, como destaca Nóvoa (2019), os ambientes que atualmente fornecem tanto a formação inicial quanto a pós-graduação não estão preparados para formar educadores para o século XXI. De fato, as demandas que hoje estão presentes nas instituições escolares requerem uma formação que contemple toda a complexidade da profissão de educador. No caso das gestoras, as formações iniciais e continuadas apresentam realidades diferentes, tanto com relação aos caminhos que trilharam quanto ao tempo dessa formação.

Além disso, observa-se que a vivência na docência de cada uma é um fator importante na formação dessas docentes. Segundo Gautier (2013) e Tardif (2014), ambos destacam a importância dos saberes docentes, entre eles, o saber da experiência, no qual a própria vivência do educador na docência é um elemento formador. Com esse entendimento, é feita a análise da trajetória das gestoras.

A gestora G1, atualmente já aposentada, vivenciou o processo de chegada dos alunos autistas na escola e, como fica claro em sua fala: "Todos os meus conhecimentos foram também na prática", as experiências e ações elaboradas na prática foram de grande valor para que ela pudesse lidar com as novas demandas advindas da necessidade do atendimento especializado aos alunos autistas.

Como cuidadora, pude observar os desafios enfrentados por G1 para engendrar estratégias que pudessem garantir o acolhimento e a integração dos alunos autistas. Na minha chegada, pude perceber o quanto a escola tinha, por intermédio da gestão, construído uma rede de apoio e medidas que pudessem proporcionar um ambiente inclusivo aos discentes autistas. Vejo que tais medidas só foram possíveis devido a uma bagagem adquirida pela gestora após anos à frente da gestão.

No entanto, ainda faltavam, na época, muitas melhorias, tanto físicas quanto de recursos humanos, para que todas as barreiras ao ensino e aprendizado desses alunos fossem superadas. Coloco como exemplo a sala de recursos na escola, que era uma das angústias da gestora G1, pois não tinha como garantir o atendimento especializado no contra turno.

Quanto à G2, destaca-se que as vivências durante sua trajetória docente também contribuíram para a forma como vem lidando com os desafios da inclusão de alunos autistas. Com ênfase na fala da gestora sobre as formações que participou nas escolas anteriores: "O que eu sei é o que eu tinha nas outras, que eram muito mais constantes essas formações". Além das formações, a gestora atuou por um ano em clínica como aplicadora da ABA (Análise do Comportamento Aplicada).

Assim, a gestora G2, mesmo com pouco tempo à frente da gestão, demonstrou que possui conhecimentos adquiridos que contribuem para um olhar mais metucioso com relação ao atendimento dos alunos. A exemplo disso temos a procura da gestora junto aos professores de proporcionar atividades e avaliações adaptadas de acordo com as especificidades de cada aluno e uma proposta de formação com os professores sobre o autismo.

Concluimos esta análise pontuando que os desafios enfrentados pela gestão escolar ainda incluem questões políticas relacionadas à educação especial. Atualmente, a ausência de cuidadores, tutores e salas de recursos inviabiliza que os alunos autistas tenham seus direitos garantidos. Portanto, a gestão escolar ainda precisa lidar com muitos desafios na busca por estabelecer um ensino de qualidade para todos. Contudo, isso não depende unicamente dos esforços dos diretores escolares, pois suas ações estão bastante dependentes das decisões tomadas pelo sistema de ensino municipal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reforça a importância da gestão escolar no processo de inclusão de alunos autistas, destacando como a formação do gestor influencia diretamente na implementação de práticas pedagógicas eficazes. Observa-se que o conhecimento do gestor sobre o autismo pode determinar a qualidade das ações voltadas à inclusão, impactando tanto o planejamento pedagógico quanto a interação com os diversos agentes escolares.

Com base nos dados analisados, foi percebido que a formação do gestor influencia sua prática e as estratégias adotadas para a inclusão de alunos autistas. No caso estudado, é identificadas diferenças na abordagem das gestoras G1 e G2, demonstrando o impacto da formação acadêmica e das experiências profissionais em suas decisões.

A gestora G1, formada em Letras e com especialização em Gestão Escolar, demonstrou esforços significativos para acolher alunos autistas, ainda que reconhecesse limitações no conhecimento específico sobre o tema. Seu principal recurso foi o apoio de familiares, técnicos da SEMED e a busca autônoma por informações. Já a gestora G2, formada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial, apresentou um olhar mais estruturado e técnico sobre a inclusão, adotando avaliações individualizadas e acompanhamento sistemático dos alunos, evidenciando maior preparo para essa demanda.

Os relatos das mães destacaram a importância do acolhimento efetivo e de ações concretas para garantir a inclusão real dos alunos. Demandas como adaptação de atividades, participação em eventos escolares e maior envolvimento dos colegas na compreensão do autismo foram pontos cruciais levantados durante as entrevistas.

Além disso, observou-se que a função do gestor escolar vai além da administração burocrática, exigindo um equilíbrio entre o gerenciamento pedagógico e a mediação das relações interpessoais. A falta de recursos humanos e a alta carga de trabalho administrativo dificultam a implementação

de práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de suporte institucional para a gestão escolar.

Dessa forma, é possível concluir que a formação do gestor é determinante para a eficiência da inclusão de alunos autistas. A capacitação continuada deve ser incentivada e ofertada pelas secretarias de educação, garantindo que os gestores tenham condições de implementar práticas inclusivas de maneira mais assertiva. Além disso, é fundamental fortalecer o diálogo entre escola, família e especialistas, promovendo uma gestão participativa e comprometida com a educação inclusiva.

Os resultados evidenciam que a formação específica em educação especial (como no caso da gestora G2) potencializa práticas inclusivas, corroborando estudos como os de Mantoan (2003) e Vigotski (2003). No entanto, limitações como a escassez de recursos e a sobrecarga administrativa revelam a necessidade de políticas públicas que apoiem a gestão escolar..

Por fim, essa investigação permitiu olhar para o processo de inclusão por uma perspectiva diferente da tradicional, que geralmente foca no papel do professor. Analisar o fenômeno pela ótica da gestão foi enriquecedor tanto para a autora quanto para o campo científico. Dessa forma, este trabalho representa apenas o início de uma possível pesquisa mais aprofundada. Assim, recomenda-se que o tema continue a ser explorado, buscando ampliar a compreensão sobre as responsabilidades da liderança escolar na construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. P. O. Curso de Graduação em Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar. In. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza: Espanha, 2012.

BIANCHI, Vilma Aparecida; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. A construção histórica do autismo. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 5260-5277, mar./abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção especializada e Temática. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de atenção psicossocial do SUS*. Brasília : Ministério da Saúde, 2015.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. especial, p. [176]-[191], set./dez. 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. [115]-[143].

COSTA, Joelma Sampaio. Trajetória histórica dos normativos da educação especial no Brasil. *Anais*, v. XVII, n. 2, p. xx-xx, set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 08 fev. 2025.

GRACINDO, R. V. *O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação*. Revista Retratos da Escola, 3(4), p. 135-147, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LEAL, Cristianni Antunes. À mesa com Gauthier e Tardif: conselhos aos professores principiantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 3, jul./set. p. 409-429, 2022.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

GAIATO, Mayra. CID-11: o que é? Qual sua importância para o diagnóstico de autismo? Instituto Singular, 2025. Disponível em: <

https://institutosingular.org/blog/cid-11-autismo/?utm_source=google_ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=21759940711&utm_content=&utm_term=&gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMI8s7N2-fTiwMVa1NIAB2HNTL0EAAYASAAEqJpZfD_BwE>. Acesso em: 08/02/ 2025.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Anais da VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Brasília, DF: v. 6, n. 1, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019.

PARO, V. H. *A utopia da gestão escolar democrática*. Caderno de Pesquisa, 60, 1987, p.51-53.

SAVIANI, Demerval. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 207-210.

SILVA, C. L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba: IESDE, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras completas – *Tomo cinco: fundamentos de defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. *Sisyphus Journal of Education*, v. 6, n. 3, p. 99-115, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS que será apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago.

Nesta pesquisa nosso objetivo se debruça em compreender como a formação e a atuação do gestor escolar impactam a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares.

Para este trabalho de pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

- O(A) Sr.(a) responderá a uma entrevista semiestruturada, embasada na pesquisa exploratória, cujas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, sendo sua participação voluntária e, a qualquer momento, caso sinta desconfortável ou constrangido(a), o(a) senhor(a) poderá se recusar a responder a todo ou a qualquer questão proposta, sem necessidade de prévia autorização da pesquisadora;
- O(A) Sr.(a) não terá nenhum custo, bem como não receberá qualquer tipo de vantagem financeira;
- Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada;
- O(A) Sr.(a) e a escola *locus* de pesquisa não serão identificados(as) em nenhuma publicação que possa resultar esta pesquisa, bem como sua identidade será tratada dentro dos padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, conforme a legislação brasileira, as Resoluções do CONEP/CEP.
- Os instrumentos de coleta de dados e seus resultados da pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse tempo, os mesmos serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

Eu, _____, contato _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: “compreender como a formação e a atuação do gestor escolar impactam a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Tenho ciência que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Sendo assim, declaro que concordo em participar da referida pesquisa.

Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

São Luís -MA, ____ de janeiro de 2025

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Os roteiros abaixo serviram como guia para a realização das entrevistas com as duas gestoras e com as três mães de alunos autistas da escola.

❖ Roteiro Gestora 01

Dados Pessoais

Idade:

Formação:

Tempo de Gestão:

Tempo na Rede Municipal:

Perguntas:

1 – Quando ainda estava na gestão qual era o seu entendimento sobre a política de educação inclusiva, particularmente no que se refere a alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

2 – Na época chegou a participar de alguma formação específica voltada para a inclusão de alunos TEA? Se sim, quem ofereceu? Quando? Qual foi a duração? Como avalia? Dos conhecimentos adquiridos teve aplicabilidade no seu contexto escolar? Houveram dificuldades na aplicação?

3 – A rede municipal ofereceu com frequência formações voltadas aos gestores com a temática do autismo? Participou também de formações externas?

4 - Quais estratégias ou práticas utilizou para promover a inclusão de alunos autistas? Você considera que essas práticas foram eficazes? Por quê?

5 - Como foi o processo de comunicação e articulação entre a Gestão, o corpo docente e as famílias de alunos com TEA?

6 – A Gestão possuía algum suporte de profissionais de outras áreas, como terapeutas, psicólogos para apoio aos alunos autistas?

❖ Roteiro Gestora 02

Dados Pessoais:

Formação:

Tempo de Gestão:

Tempo na Rede Municipal:

Perguntas:

1 - Qual é o seu entendimento sobre a política de educação inclusiva, particularmente no que se refere a alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

2 - Você já participou de alguma formação específica voltada para a inclusão de alunos TEA? Se sim, quem ofereceu? Quando? Qual foi a duração? Como avalia? Dos conhecimentos adquiridos teve aplicabilidade no seu contexto escolar? Houveram dificuldades na aplicação?

3 – A rede municipal oferece com frequência formações voltadas aos gestores com a temática do autismo? Participa também de formações externas?

4 - Quais estratégias ou práticas sua escola utiliza para promover a inclusão de alunos autistas? Você considera que essas práticas são eficazes? Por quê?

5 - Existe alguma adaptação pedagógica ou metodológica que a escola oferece para os alunos com TEA?

6 - Como é o processo de comunicação e articulação entre a Gestão você, o corpo docente e as famílias de alunos com TEA?

7 – A Gestão Você possui algum suporte de profissionais de outras áreas, como terapeutas, psicólogos para apoio aos alunos autistas?

❖ Roteiro mães

Dados pessoais

Grau de parentesco:

Tempo do aluno na escola:

Perguntas:

1 - Como foi o processo de matrícula do (a) seu (sua) filho (a) na escola? A escola forneceu algum tipo de orientação ou acolhimento no momento da matrícula?

2 - Você percebe que a gestão da escola tem conhecimento sobre as necessidades de seu (sua) filho (a)?

3 - Como você avalia o preparo da Gestão da escola em lidar com questões relacionadas ao autismo?

4 - Como é o relacionamento da escola com você, enquanto familiar? Existe abertura para diálogo?

5 - A gestão escolar promove algum tipo de interação entre a escola, a família e outros profissionais que atendem seu (sua) filho (a)?

6 - Quais tipos de suporte ou práticas você considera mais eficazes para atender as necessidades do (a) seu (sua) filho (a) na escola?

7- . Que melhorias você acredita que poderiam ser implementadas pela gestão escolar para promover uma melhor inclusão do (a) seu (sua) filho (a)?