

GESTÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: uma análise sobre a produção de conhecimento

Amanda Spíndola Leal Ferreira¹

Resumo:

Este texto tem por objeto o estudo da relação entre gestão educacional dos espaços escolares e o atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, tem por objetivo estabelecer uma análise da produção de conhecimento no Brasil sobre a relação entre gestão educacional e autismo. Sendo assim, para que se alcance tal objetivo, optou-se por, metodologicamente, estruturar o trabalho como um exercício analítico-descritivo com aporte na técnica da Análise Documental, por meio da revisão bibliográfica. Desse modo, essa pesquisa aponta que a produção de pesquisas e legislações no Brasil sobre a educação, na perspectiva da inclusão, é amplo e consistente, mas que não encontra maior aderência quando a legislação dessa área e a produção científica trata especificamente do papel da gestão educacional na perspectiva da inclusão, mais especificamente ainda, quanto esta inclusão se trata dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-Chave: Gestão Educacional. Autismo. Produção de Conhecimento

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a análise das demandas da gestão educacional na relação com as crianças autistas e seus acompanhantes no ambiente escolar. Desse modo, justifica-se pela própria experiência da pesquisadora no desenvolvimento da atividade de estágio acompanhando uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino.

Nessa perspectiva, partindo do reconhecimento de que o atendimento e o cuidado com toda criança dentro das instituições escolares é de responsabilidade compartilhada com o conjunto dos profissionais, figurou pertinente assumir como problema da pesquisa como a relação inclusão-exclusão o afeta no exercício da docência, conseqüentemente, como esta configura uma importante demanda para o conjunto da gestão educacional da escola.

Assim, a pesquisa tem por objetivo investigar, a partir do levantamento da produção científica da área, como os gestores e professores pensam o seu papel no atendimento ao público escolar considerado como pertencente ao Transtorno do

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). O trabalho é orientado pelo professor Paulo Fioravante Giaretta.

Espectro Autista, bem como analisar a política educacional que rege o funcionamento das instituições escolares, e quais as dificuldades mais frequentes no cotidiano desses profissionais para atender à legislação inclusiva, e particularmente, ao público com TEA.

Para isso, a pesquisa teve uma abordagem de cunho qualitativo, considerando o objeto de estudo e sua natureza, e se estrutura como um exercício analítico-descritivo, com aporte na técnica da Análise Documental, por meio da Revisão Bibliográfica. Nesse sentido, será possível compreender a percepção dos gestores e professores a partir da análise da produção científica sobre a temática socializada via artigos científicos.

Dessa forma, foi realizado um levantamento de artigos científicos a partir de algumas bases de dados, tais como: Scielo Brasil, Crossref, CAPES e Redalyc, usando os descritores: Gestão Escolar e Educação Inclusiva; Gestão Educacional e Educação Inclusiva; Gestão Escolar e Autismo; Gestão Educacional e Autismo; Gestão Escolar e Educação Especial; Gestão Educacional e Educação Especial.

Este exercício possibilitou um primeiro levantamento com cem (100) artigos científicos, que em novo tratamento possibilitou a seleção de trinta (30) artigos, que em nova triagem possibilitou a identificação de vinte e um (21) artigos científicos, sendo este o conjunto da produção científica analisada neste trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho se estrutura a partir de três movimentos: o primeiro busca conceituar o Transtorno do Espectro Autista e apresenta os diferentes pontos de vista sobre a inclusão escolar. No segundo movimento, é apresentada a relação do exercício da gestão escolar e o trabalho com as crianças com autismo e por fim, como terceiro movimento, busca-se a análise do conjunto da produção científica produzida no Brasil sobre a relação da gestão educacional e o trabalho com as crianças autistas.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista, ou autismo, como é comumente conhecido, caracteriza-se como uma síndrome comportamental, que afeta o desenvolvimento motor e psiconeurológico, atingindo a cognição, comunicação e interação social. Há estimativa de que o predomínio do TEA mundialmente esteja aproximadamente em

70 casos para cada 10.000 habitantes, acometendo com mais frequência crianças do sexo masculino, embora no Brasil haja poucos estudos e dados a respeito desse transtorno. Observou-se também, em pesquisas recentes, um índice de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (Pinto et al, 2016).

De acordo com Camargo e Rispoli (2013), a síndrome descrita, possui três áreas fundamentais, sendo elas a dificuldade na interação social, na comunicação e propensão a comportamentos repetitivos e estereotipados. Sendo assim, o autismo possui graus variados que são classificados como leve, moderado e grave. Esses graus são definidos pelo atraso na fala, o pouco contato visual, diversas alterações emocionais, a seletividade alimentar, o apego a objetos, entre outros sintomas. A literatura especializada nesse transtorno afirma que nem todas as crianças apresentam todos os sintomas, e o que vai determinar essa classificação é o grau de comprometimento relacionado a dependência de outras pessoas ou profissionais.

Apesar de não possuir uma causa exata, na maioria dos casos e estudos o autismo está relacionado com a genética dos pais ou da própria criança, além disso pais com mais de 40 anos, prematuridade, malformação e outras ocorrências gestacionais são fatores que podem estar relacionados ao transtorno (Araújo et al, 2022).

Discutindo sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na escola regular, Silva Neto et al (2018) relatam que a escola foi projetada para um tipo de aluno padrão, contudo existem diferentes perfis de alunos, sendo necessário, assim, uma modificação no sistema escolar e nas metodologias de ensino de modo a atender as necessidades de todos os alunos.

Sabe-se que atualmente a educação traz a perspectiva da inclusão como princípio, desse modo, o ensino de crianças autistas, ou com algum tipo de deficiência, deve ser ofertado também pelas escolas regulares, no entanto ainda há uma discrepância na oferta de uma educação inclusiva e a qualidade dessa educação, como nos relata Tezani (2010):

A legislação vigente e os documentos normativos estabelecem a mudança da escola tradicional para a inclusiva, mas a realidade atual precisa ser vista sob uma perspectiva mais crítica: nem escolas, nem profissionais estão preparados e comprometidos com tal proposta, gerando problemas para sua implementação no cotidiano escolar, principalmente no caso das escolas públicas (Tezani, 2010, p.288).

Para tanto, essa pesquisa vem com o intuito de analisar como é possível que a equipe gestora auxilie na inclusão e permanência desse público na escola. Nessa perspectiva, em sua pesquisa, Camargo e Bosa (2009) discutem sobre a importância da interação social na infância, destacando que o relacionamento de pares, ou a relação com crianças de idades iguais, proporcionam maior desenvolvimento humano, bem como a falta dessa interação traz malefícios que refletem até na vida adulta. Dessa forma, é possível perceber a importância da interação social para a apropriação de conhecimentos das crianças. Tendo em vista que o autismo é justamente uma dificuldade de comunicação e interação, a inclusão desses alunos na educação regular é necessária, ainda de acordo com Camargo e Bosa (2009):

[...] fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo e Bosa, 2009, p. 68).

Com efeito, apesar dos benefícios de a educação inclusiva estar prevista em lei, sabe-se que há dificuldades em sua implementação, pois ainda existem vestígios da integração, período do processo até se chegar a inclusão.

2.1 Inclusão Escolar

Na antiguidade os padrões de normalidade eram determinados de acordo com os dogmas da igreja, assim todos que possuíssem algum comportamento ou desenvolvimento fora do padrão seriam totalmente excluídos da sociedade. Esse período ficou conhecido como exclusão. Porém, no início do século XIX, revela-se a segregação, fase em que passa a surgir espaços especializados para pessoas com deficiências, surgindo então a educação especial, que se diferenciava em muitos aspectos da escola regular (Silva Neto et al, 2018).

Entretanto, após esse período, enfrentavam-se a integração, como bem mostra Blanco (2003):

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (Blanco, 2003 apud Silva Neto et al, 2018, p. 84).

A partir desse período. Começam a ocorrer diversos movimentos em prol das crianças com deficiência, que até aquele momento só poderiam frequentar as escolas regulares se conseguissem enquadrar-se a ela, o que ainda assim excluía aqueles que não se encaixavam nos padrões impostos. Sabe-se então que a busca pela inclusão não é algo atual, tendo em vista que vem sendo almejada desde a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948. Mais adiante, no ano de 1994, surgia a Declaração de Salamanca, advinda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, além desses, muitos outros documentos em favor da inclusão foram surgindo (Santiago, 2016).

Dessa forma, por conseguinte, somente no século XXI é que se começou a vivenciar a fase da inclusão, reafirmada em vários documentos nacionais. Porém, ainda se faz necessária uma longa trajetória para consolidar uma proposta qualificada de educação inclusiva, como relata Santiago (2016):

[...]não resta dúvida que à escola cabe contribuir na disseminação de valores que prezam pelo respeito, valorização das diferenças e pela promoção de condições equitativas de participação social e de usufruto de direitos. Entretanto, para que a escola contemple tais princípios em suas experiências educacionais, os mesmos devem fazer parte do currículo da escola, em todos os seus níveis e modalidades (Santiago, 2016, p. 74).

Nessa ótica, em se tratando da qualidade da educação, Machado e Falsarella (2020) discutem que essa qualidade está prevista nas políticas públicas da educação e relaciona-se à gestão escolar, presente de forma legal no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 1996 -, incumbindo a escola de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os

responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019); IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018). (BRASIL, 1996, Art. 12)

Dessa maneira compreende-se que a Educação Inclusiva deve ser oferecida pela escola regular, de modo que a Educação Especial passa a ser um suporte à escola, fornecida ao público-alvo da instituição escolar em período contrário ao de sua escolarização, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Nascimento, Penitente, Giroto, 2018).

3. O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Para Nascimento, Penitente e Giroto (2018), pensando em uma gestão participativa, o gestor deve oportunizar a participação de toda a equipe no processo de democratização escolar, além de ser um incentivador das políticas inclusivas. Nessa perspectiva, se faz imperioso o incentivo da participação familiar, do corpo de alunos e de toda a comunidade em torno, no âmbito da democratização, ao organizar e implementar os serviços educacionais, como o AEE.

As autoras citadas acima ainda relatam que:

No que se refere à reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, as ações e/ou ajustes necessários para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular têm representado um desafio ao gestor escolar, principalmente no que diz respeito à implantação e organização dos serviços de apoio destinados à oferta do AEE, que envolvem a atuação colaborativa entre os profissionais que atuam no ensino regular e os especialistas que atuam nesses serviços (Nascimento, Penitente e Giroto, 2018, p. 5).

Dessa forma, nota-se a necessidade de que o gestor organize o ambiente escolar de modo que toda a equipe escolar trabalhe em conjunto, a parceria entre o professor da sala regular e o professor especialista da sala de recursos é essencial para o melhor aproveitamento e atendimento das crianças. Para Tezani (2010), a gestão democrática e participativa é responsável pelo envolvimento de todos que

fazem parte desse processo de educação. Por esse motivo, os objetivos, o acompanhamento, a avaliação, a resolução de problemáticas e o plano de ações são de responsabilidade de todos os envolvidos. Por isso, receber os pais, comunidade e órgãos representantes são ações importantes para a construção de uma escola inclusiva. Ademais, Tezani (2010) ainda relata que:

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (Tezani, 2010, p. 292).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é outro material de extrema importância dentro da instituição escolar, sendo imprescindível no estabelecimento da inclusão, pois é um documento que norteia as ações educativas demonstrando de forma específica o papel da escola perante a sociedade. Sabendo que o ato de educar, além de ser pedagógico é também político, a escola possui a intenção de ou fortalecer o modelo de sociedade ou revelar a maneira como interliga-se à sociedade através do PPP, sendo um espaço de busca da emancipação do discente.

Nesse sentido, é o projeto político pedagógico que indica o rumo que a escola deve seguir e também mostra a sua identidade. Desta maneira, Poker e Tendolini relatam ainda que o PPP deve:

Assumir, portanto, uma proposta emancipatória do projeto político pedagógico, que passa por construir uma prática pedagógica de inclusão, requer, entre outros elementos, que os educadores e a equipe pedagógica conheçam a realidade social em que atuam, compreendam seus determinantes. Esses são caminhos que nos levarão para a construção de uma educação inclusiva de fato. (Poker e Tendolini, 2010, p. 5)

No artigo que contém o trecho citado acima, as autoras realizaram uma análise de alguns projetos político-pedagógicos de escolas com a perspectiva da inclusão, trazendo em suas conclusões, que apesar de todos os projetos analisados possuírem os princípios fundamentais da inclusão, isso ainda não foi transformado em ações a serem aplicadas no cotidiano das escolas. Além disso, destaca-se a necessidade de que a elaboração desses projetos ocorra coletivamente com a comunidade escolar, e que durante sua aplicação atenda as especificidades de todos os alunos (Poker e Tendolini, 2010).

Para Araújo, Nascimento Junior e Pinheiro (2021), a inclusão é um processo gradual, portanto, a partir do projeto político pedagógico, a escola vai organizando seu trabalho, e elaborando propostas pedagógicas com objetivos cada vez mais claros e coerentes, baseados nas especificidades de cada aluno, levando em consideração a capacidade da escola de organizar os conteúdos, na medida em que os alunos desenvolvem suas aprendizagens, reconsiderando suas metodologias, dentre outras ações necessárias neste documento. Para construir a inclusão escolar, não só o PPP, como também o plano de ensino e todas as outras adaptações curriculares feitas devem estar detalhadas em seus devidos documentos.

Um outro ponto de vista bastante interessante é apresentado por Santiago (2016) a respeito do currículo escolar. Para a pesquisadora, o documento tem por princípio o preparo dos estudantes para adquirir habilidades de maneira organizada e eficiente, contudo, muitas escolas ainda utilizam um modelo mais tradicional de ensino, o que acaba por receber a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas não garante sua autonomia e aprendizagem nesse espaço. Dessa forma, ao receber esse público, a instituição escolar necessita de reinventar-se, reconstruindo seu currículo, superando problemas, tais como a falta de recursos, a ausência de profissionais preparados e de estrutura, possibilitando a participação total desses alunos. Santiago (2016) ainda reforça que

Conforme se evidencia, o currículo na escola inclusiva não pode ser concebido como “grade curricular” onde os saberes são aprisionados e os estudantes precisam seguir métodos, sequências didáticas e etapas oriundas de uma racionalidade instituída para excluir os desviantes. O currículo na escola inclusiva se pauta no respeito às diferenças, na valorização dos processos diferenciados de construção de saberes, conhecimentos e significados, no acreditar que os sujeitos são multifacetados e não necessitam se adequar aos modelos vigentes; e que não há verdade pronta e definitiva. (Santiago, 2016, p. 78)

Cabe ainda ressaltar que o gestor escolar precisa, como uma ação primordial, construir uma instituição inclusiva, abrangendo o planejamento e o currículo e organizando uma equipe que saiba cooperar e compartilhar ideias para o desenvolvimento contínuo, além do que, deve criar meios para uma melhor comunicação entre a escola e a comunidade, e não menos importante, fomentar formações pedagógicas para a reflexão das práticas adotadas (Araújo, Nascimento Junior e Pinheiro, 2021).

Com efeito, além do gestor escolar, cada colaborador da instituição escolar é importante para que a inclusão de fato ocorra, assim como Araújo, Nascimento Junior e Pinheiro (2021) reforçam:

[...] a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva. A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar [...] (Araújo, Nascimento Junior e Pinheiro, 2021, p. 20).

4. A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E AUTISMO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

O levantamento de artigos científicos sobre a temática de gestão e autismo, conforme já indicado no texto introdutório desta pesquisa, foi realizado por meio de alguns sites de bases de dados: a) Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil); b) Crossref Metadata Research (Crossref); c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); d) Sistema de Información Científica da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Com base nesses sites de busca e utilizando os descritores “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”, “Gestão Educacional e Educação Inclusiva”, “Gestão Escolar e Autismo”, “Gestão Educacional e Autismo”, “Gestão Escolar e Educação Especial”, “Gestão Educacional e Educação Especial” foi possível identificar cerca de cem (100) artigos em uma primeira busca. Contudo, ao realizar uma análise mais minuciosa dos títulos e leitura dos resumos, mais da metade das pesquisas foram descartadas, por se tratarem de artigos de uma vertente clínica do autismo, não atendendo a perspectiva pedagógica presente nesta pesquisa, dessa forma tornou-se perceptível a escassez de produção nesta temática, e desse corte chegou-se a um total de vinte e um (21) artigos científicos, apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Levantamento da produção científica sobre gestão educacional e autismo

Número	LEVANTAMENTO COM REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	ALMEIDA, Tarcísio Mendel; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. GESTÃO ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDADE, CO-PARTICIPAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Imagens da Educação , v. 12, n. 3, jun./set. 2022, p. 193-214
2	ARAÚJO, Maria das Graças Sandes de; JUNIOR, Ivaldo Sales Nascimento; PINHEIRO, Ivaci Bonfim. GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO, UM COMPROMISSO. Dimensão , Maceió, v. 5, n. 1, jun./mar. 2021, p. 3-24
3	TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. Educação , Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 287-302
4	HONNEF, Cláucia. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. , Santa Maria, v. 2, n. 3, jan./jun. 2013, p. 35-43.
5	SOUZA, Izabel Cristina de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAIVA, Luciana Rocha Angrizani. O papel de agentes escolares na intersetorialidade das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. , Santa Maria, v. 11, n. 20, p. e69022, p. 1-23, 2022.
6	MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova Gestão Pública, Educação e Gestão Escolar. Revista on line de Política e Gestão Educacional , Araraquara, v. 24, n. 2, maio/ago. 2020, p. 372-389.
7	CARVALHO, Camila Lopes de; LINO, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 36, n.1, 2023, p. 1-28.
8	REINEHR, Mercia Marques de Mesquita; RIPA, Roselaine. O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva. Revista Estudos Aplicados em Educação , São Caetano do Sul, SP, v.7, n. 13, 2022, p. 160-177.
9	NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. Revista Electrónica Actualidades
10	SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Que currículo escolar favorece uma educação inclusiva?. Revista Vértices , Campos dos Goytacazes, RJ, v. 18, n. 3, set./dez. 2016, p. 73-79.
11	MIRANDA, Cláudia Junqueira; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Legislação na educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar. Revista Cadernos de Educação , v.19, n. 38, jan./jun. 2020, 1-25.
12	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr./jun. 2012, p. 347-372.
13	BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa , São Paulo, v.45, e217423, 2019.
14	SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. Psicologia: Ciência e Profissão , v. 29, n. 3, p.494-511, 2009.
15	QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. Revista Brasileira de Educação Especial , Bauru, v. 25, n. 2, abr./jun. 2019, p. 233-248.
16	CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. Psicologia e Sociedade , v. 21, n.1, 2009, p. 65-74.
17	SILVA NETO, Antenor de Oliveira. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial , v. 31, n. 60, jan./mar. 2018, p. 81-92.
18	BACKES, Dalila Inês Maldaner; PEREIRA, Verônica Catarina Scheefer. Educação Inclusiva: Diálogos e Fazeres

	Possíveis na Escola Regular. Um Compromisso da Supervisão Escolar?. Revista Práxis , v.2, jul./dez. 2007, p. 25-30.
19	AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v.22, n. 82, abr./jun. 2014, p. 379-410.
20	MACHADO, Charline Fillipin; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. O papel da Gestão na formação inicial de professores com vistas à Educação Inclusiva. Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional , Santa Maria, v. 2, n. 3, jan./jun. 2013, p. 73-92.
21	POKER, Rosimar Bortolini; TENDOLINI, Eliana Alice. Implementação da Educação Inclusiva: Análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 5, n. 3, set./dez. 2010, p. 1-14.

FONTE: Organizado pela autora

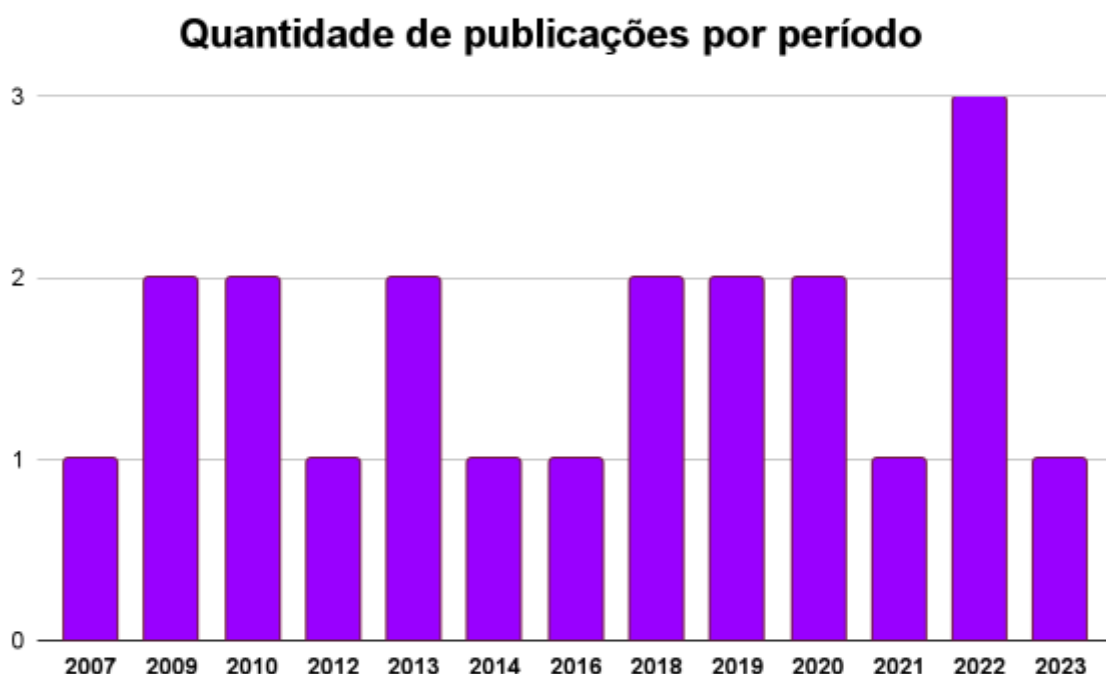
O levantamento, de imediato, possibilita perceber uma certa concentração-aumento das publicações a partir do ano de 2009, possivelmente influenciado pela homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008; Marco Legal importante para a educação numa perspectiva inclusiva.

Essa política pública, por sua vez, atribui à Educação Especial o papel de viabilizar, vinculado com o ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais especiais do público alvo, que é também definido neste mesmo documento, como estudantes que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (Miranda e Hashizume, 2020).

Nessa perspectiva, sendo considerado como deficiente o aluno que possui impedimentos de longa duração, sendo físico, mental ou sensorial, que com alguns obstáculos possam limitar a participação plena na escola e sociedade. Em se tratando de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, são caracterizados os estudantes que possuem mudanças na qualidade das interações sociais e na comunicação, com restrição em diversas atividades, e que, por sua vez, são estereotipadas e repetitivas, sendo incluídas pessoas com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Já no caso de estudantes com altas habilidades, são enquadrados os alunos com potencial elevado em uma ou mais das áreas citadas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além disso demonstram extrema criatividade e engajamento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse, porém demonstram algumas dificuldades, sobretudo no convívio social (BRASIL, 2008 apud Miranda e Hashizume, 2020).

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, uma visão de conjunto das publicações científicas por período-ano no gráfico 1:

Gráfico 1 – Publicações por período-ano



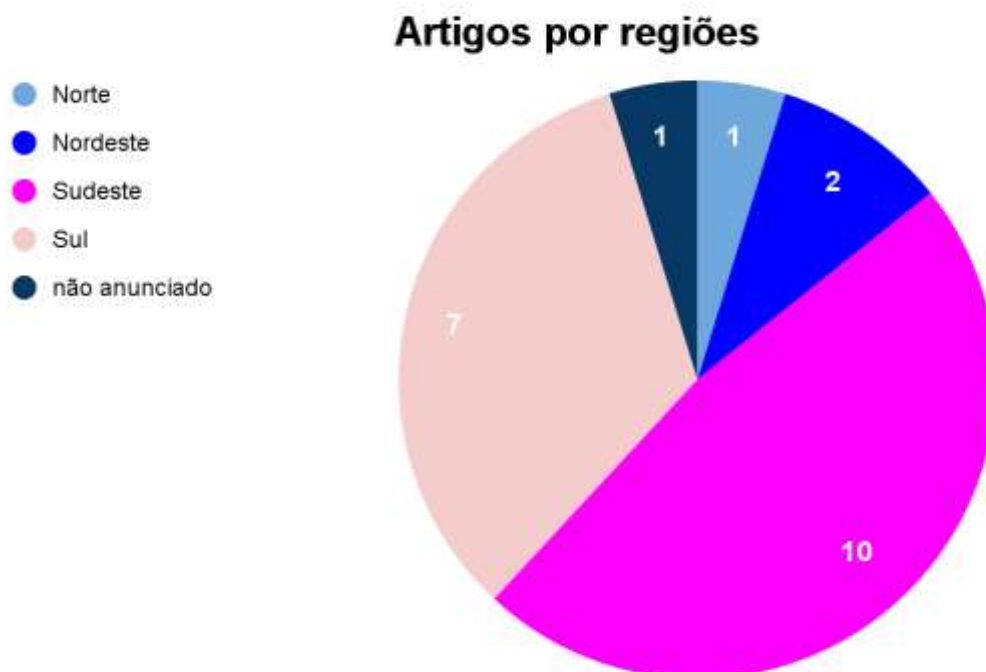
Fonte: organizado pela autora

Analisando o presente gráfico, pode-se perceber que há apenas uma produção no ano de 2007. Já entre 2009 e 2021, houve um aumento de 2 publicações ao ano, atingindo seu máximo no ano de 2022 com 3 artigos, o que para uma temática tão relevante como esta, ainda é um número baixo. Levando em consideração que as propostas de inclusão estão presentes em todas as instituições de ensino, esses dados fazem-nos refletir se de fato as pessoas estão preocupadas com a forma como o atendimento inclusivo ao público citado tem ocorrido dentro da escola.

Esse gráfico permite também a conclusão a respeito de como um número maior de pesquisas sobre o assunto poderia trazer visibilidade ao tema, acarretando melhorias no que diz respeito às políticas de inclusão, ao investimento maior para estes fins e conseqüentemente ao melhor atendimento de crianças autistas e com outras deficiências.

Por meio desse levantamento, foi possível também observar que algumas regiões possuem maior número de pesquisas que outras, conforme demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Publicação de artigos por regiões do Brasil



Fonte: Organizado pela autora

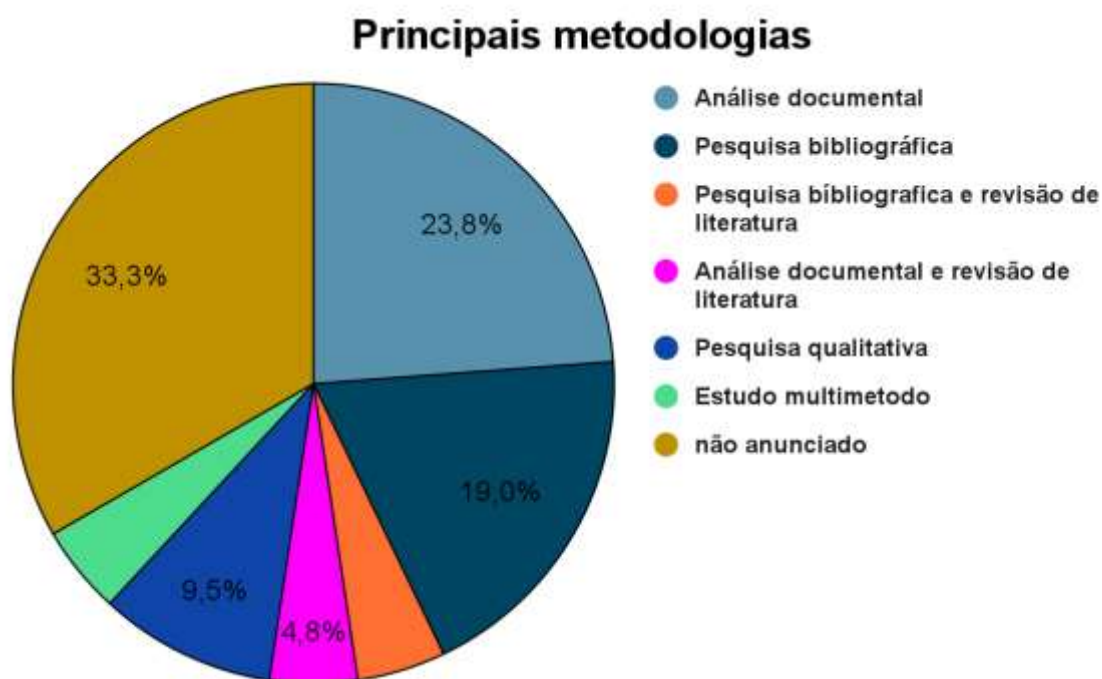
Percebe-se que dos materiais utilizados neste trabalho, apenas um foi produzido na região Norte, dois no Nordeste, e sete na região Sul, que é ultrapassado apenas pelo Sudeste com 10 pesquisas científicas, além disso um trabalho apenas não anunciou sua localidade. Desse modo, nota-se que o Sudeste se caracteriza pela presença de várias instituições renomadas de pesquisa, o que pode ter influenciado nas produções mais elevadas nesses locais.

Neste trabalho, obtivemos estudos de diversas universidades reconhecidas das regiões citadas, como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Além disso, nas demais localidades, contamos com estudos de várias instituições, como Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Feevale, Universidade de Araraquara (UNIARA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre outras.

Cabe ainda destacar as metodologias utilizadas nos estudos utilizados, e a qualidade do que foi produzido por essas instituições, conforme pode-se observar no gráfico 3:

Gráfico 3 – Metodologias indicadas nas publicações



Fonte: Organizado pela autora

Ao analisar este gráfico 3, entre os artigos analisados, nota-se seis tipos de metodologias mais comuns para esta temática, porém é visível a predominância da análise documental em 23,8% dos estudos, bem como 19,0% de pesquisas bibliográficas, que juntas contabilizam a maioria dos trabalhos. Além disso, 9,5% das pesquisas tratam-se de metodologias qualitativas e a utilização de revisões bibliográficas, análise documental com revisão de literatura e estudo multimétodo, o que caracteriza 4,8%, cada uma, dos artigos analisados.

Com base nesta análise, pode-se perceber que os pesquisadores elegem duas vertentes de suma importância. Por meio da pesquisa bibliográfica é possível mensurar e comparar muitas fontes de conhecimento, de diversas modalidades, oferecendo dessa forma uma variedade de estudos para que haja contextualização com a própria pesquisa. De uma outra perspectiva, por meio da análise documental, há o diálogo de forma crítica sobre políticas, regulamentos, dentre outros documentos utilizados, todavia ambas as metodologias apresentam abordagem analíticas, o que torna possível compreender que a maioria dos trabalhos levantados possibilitam uma perspectiva mais crítica e resultados significativos.

Torna-se necessário ainda atentar-se aos 33,3% de estudos que não abordaram estes dois tipos de métodos de pesquisa utilizado, deixando brechas para que haja dúvidas sobre a qualidade das pesquisas acadêmicas que estão sendo produzidas e publicadas no Brasil.

Observando os estudos apresentados, muitos pontos chamam a atenção na temática trabalhada, como o fato de que a maioria dos textos discutirem a relevância de uma gestão inclusiva, mas relatam, que apesar de o autismo ser uma dificuldade de interação com o outro, a ausência dessa comunicação entre as crianças autistas com as demais está mais ligada a falta de oportunidade do que de fato pelas limitações do transtorno, oportunidades essas que deveriam ser promovidas pela instituição escolar, para incluir a todos. Outra questão bastante presente diz respeito a inclusão estar muito atrelada a adaptação do aluno na escola, o que remete a práticas de integração e não de uma educação inclusiva, pois para que esta ocorra torna-se necessária uma adaptação do sistema educacional para receber essas crianças, não o oposto.

Nesse mesmo sentido, o pensamento reacionário de muitos professores acerca da presença de crianças autistas no ensino regular, influencia diretamente em suas práticas pedagógicas, e conseqüentemente na qualidade delas, afetando também o direito desses alunos a uma boa educação, dessa forma somente a matrícula dessas crianças são garantidas, mas a aprendizagem, participação e permanência ainda é algo distante.

Outro ponto bastante interessante percebido durante este trabalho se trata da parceria que algumas instituições estabelecem com outros setores, como a secretaria de saúde e assistência social, visando auxiliar de forma mais consistente os alunos e

também os familiares, tanto em questões de informações à família, como para garantir o bem-estar da criança.

A respeito das produções e pesquisas sobre a temática, compreende-se que em artigos muito anteriores já se discutia sobre a pouca quantidade de trabalhos envolvendo a gestão e o autismo, essa crítica ainda é uma problemática atual, devido ainda se tratarem de pouquíssimos estudos.

Por fim, é notável que o preconceito e a exclusão não acontecem somente ao TEA, pois por meio das pesquisas percebe-se que tais atitudes também ocorrem, com muita frequência, às crianças marginalizadas. Tendo isso em vista, conclui-se que a tendência presente na sociedade é a de excluir tudo aquilo que não se enquadra a um padrão pré-estabelecido historicamente, e por consequência, a dificuldade de desenraizar esses pensamentos dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez alcançado o objetivo da pesquisa podemos concluir que, embora haja muitas leis a respeito da inclusão de alunos com autismo nas instituições de ensino regular, a efetivação dessas diretrizes está muito atrelada às políticas que regem o país e às práticas dos professores, muitas vezes exclusivas ao aluno com autismo, como também a falta de articulação entre a legislação e a gestão escolar, o que acarreta na falta de qualidade desse ensino e muitas vezes a desistência desse público em prosseguir nas etapas subsequentes de ensino. Essa lacuna fica evidente nas análises expostas pelas produções científicas, as quais demonstram uma escassez de estudos sobre a relação entre gestão escolar e autismo.

Nesse sentido tornou-se perceptível a necessidade de novas políticas que melhor atendam aos direitos dessas crianças e qualifiquem os profissionais e equipes escolares para que de fato se efetive uma educação significativa e de qualidade para todos. Também nota-se a relevância desse trabalho, e conseqüentemente a imprescindibilidade de um volume maior de pesquisas sobre a temática já citada, levando em conta que pouco foi encontrado no presente levantamento.

Visto que a problemática da inclusão escolar não é algo isolado, mas decorrente em todo território nacional, cabe ainda destacar que haja uma melhor disseminação do tema e melhor distribuição de pesquisas entre as diferentes regiões

do país, oportunizando uma compreensão mais abrangente da temática no Brasil e o incentivo à busca por mudanças nas práticas, de uma educação inclusiva já presente em documentos oficiais.

Por fim, destaca-se que a instituição de uma educação inclusiva e de qualidade enfrenta diversas barreiras, que refletem na realidade dessas crianças, porém a realização de investigações como essas deve ser o início de esforços contínuos para superar as dificuldades promovendo de fato a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria das Graças Sandes de; JUNIOR, Ivaldo Sales Nascimento; PINHEIRO, Ivaci Bonfim. Gestão escolar e educação inclusiva: uma relação, um compromisso. **Dimensão**, Maceió, v. 5, n. 1, jun./mar. 2021, p. 3-24.

ARAÚJO, Marielle Flávia do Nascimento. et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. **Revista científica Phd**, v. 02, n. 05, jun. 2022, p. 08-20.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CAMARGO, Sígria Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n.1, 2009, p. 65-74.

CAMARGO, Sígria Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, p. 639-650.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova Gestão Pública, Educação e Gestão Escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, maio/ago. 2020, p. 372-389.

MIRANDA, Cláudia Junqueira; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Legislação na educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar. **Revista Cadernos de Educação**, v.19, n. 38, jan./jun. 2020, 1-25.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, set/dez. 2018, p 1-26.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz. et al. Autismo infantil: impacto no diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, set. 2016, 37(3):e61572.

POKER, Rosimar Bortolini; TENDOLINI, Eliana Alice. Implementação da Educação Inclusiva: Análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 3, set./dez. 2010, p. 1-14.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Que currículo escolar favorece uma educação inclusiva?. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 18, n. 3, set./dez. 2016, p. 73-79.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018, p. 81-92.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 287-302