

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PEDAGOGIA

LUANA PAZ MENDONÇA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

MANAUS – AM
2023

LUANA PAZ MENDONÇA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial para obtenção do diploma de
Licenciatura em Pedagogia na Universidade
Federal do Amazonas (UFAM).

Orientadora: Prof^a. Dra. Jocélia Barbosa
Nogueira

MANAUS – AM

2023

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de diretrizes e base da educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Plano educacional individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multiuso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1	O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	7
2.2	Educação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	9
2.3	Implementação no Brasil das políticas públicas de inclusão escolar	10
2.4	A educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil.....	12
3	METODOLOGIA	15
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
4.1	A relevância da gestão escolar democrática.....	16
4.2	A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	18
4.3	O professor como principal mediador na educação inclusiva.....	20
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
6	REFERENCIAIS	22

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Luana Paz Mendonça¹

Jocélia Barbosa Nogueira²

RESUMO

O objetivo da pesquisa é compreender uma gestão na educação infantil mais democrática e de qualidade voltada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo teve como base os principais teóricos tais como: Cunha (2020), Libâneo (2002), Mantoan e Santos (2010), Paro (2017), Romão (1997), Sasaki(1997),Schmidt (2013). A pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A e teve como consulta as seguintes bases de dados: Scielo, Portal da Capes, Repositórios de Universidades Públicas e Privadas, Scopus e google scholar. Foram consultados também acervo da biblioteca da UFAM. A Constituição Federal foi um marco para as políticas públicas de inclusão, abrindo assim espaço para a criação de políticas de inclusão social. A gestão escolar quando envolve alunos atípicos passam por uma modificação, com o intuito de fazer uma gestão de qualidade quem inclua todos, diante disso se torna desafiador analisar estratégias, verificar as especificidades de cada aluno, sua realidade, em razão disso o papel o gestor é indispensável para que todos esses desafios sejam efetivados, é ele que orienta, coordena e avalia o andamento do trabalho pedagógico escola. Enfim, considera-se importante também o interesse das instituições para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas, visando uma escola inclusiva e democrática que buscam formas de intervenção conjunta, realizando plenamente em seu caráter mediador, assumindo de forma igualitária para atender as necessidades de cada aluno.

Palavras-chaves: Gestão democrática, Autismo, Educação inclusiva, Educação infantil.

ABSTRACT

The objective of the research is to understand a management in early childhood education more democratic and quality aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was based on the main theorists such as: Cunha (2020), Libâneo (2002), Mantoan and Santos (2010), Paro (2017), Romão (1997), Sasaki (1997), Schmidt (2013). The research is a bibliographic research with a qualitative approach. The research was based on the following databases: Scielo, Portal da Capes, Repositories of Public and Private Universities, Scopus and google scholar. The collection of the UFAM library was also consulted. The Federal Constitution was a milestone for public inclusion policies, thus opening space for the creation of social inclusion policies. The school management when it involves atypical students go through a modification, in order to make a quality management that includes all, before that it becomes challenging to analyze strategies, verify the specificities of each student, their reality, because of this the role the manager is indispensable for all these challenges to be effective, it is he who guides, Coordinates and evaluates the progress of the school's pedagogical work. Finally, it is also considered important the interest of the institutions so that they can improve their pedagogical practices, aiming at an inclusive and democratic school that seek forms of joint intervention, fully performing in its mediating character, assuming in an egalitarian way to meet the needs of each student.

Keywords: Democratic management, Autism, Inclusive education, Childhood education .

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail:

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail:

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M539g	Mendonça, Luana Paz Gestão democrática na educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista / Luana Paz Mendonça . 2023 29 f.: 31 cm. Orientadora: Jocélia Barbosa Nogueira TCC de Graduação (Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Gestão democrática . 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. 4. Educação infantil. I. Nogueira, Jocélia Barbosa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm avançado nas diversas áreas do conhecimento: seja no campo das ciências humanas, seja na área da saúde. O TEA é identificado como um transtorno do neuro desenvolvimento, com um conjunto de comportamentos atípicos, como déficit na interação social, na comunicação e na linguagem. A criança com autismo frequenta diferentes contextos, como a escola de educação infantil, considerada um microsistema da sociedade que pode possibilitar desenvolvimento e aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2016).

Há de considerar que a criança com TEA convive em diferentes contextos de desenvolvimento, entre eles a escola de educação infantil. O espaço escolar não é culturalmente neutro, é um cenário caracterizado pelas diferenças humanas e por uma diversidade sociocultural, uma micro representação de uma sociedade plural e polissêmica, representativo da vida social (ZANATTA *et al.*, 2014).

Desde a década de 1990, com o avanço de conquistas de direitos fundamentais das pessoas público-alvo da Educação Especial e com a legitimação através de documentos legais e políticas públicas, a inclusão passa a ser o paradigma das práticas escolares ainda de modo embrionária. Desde então, é comum encontrarmos na educação infantil crianças Público-Alvo Da Educação Especial (PAEE), dentre elas as crianças com TEA ou autismo e uma demanda de oferecer respostas educativas às suas necessidades específicas, com estratégias da educação especial para auxiliar no trabalho pedagógico (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Em 2012, o Brasil instituiu a Lei Federal 12.764/2012 ou Lei Berenice Piana, que instaurou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, um marco legislativo na defesa dos direitos das pessoas com autismo. Essa lei garantiu em seu bojo o acesso às ações e serviços de saúde, como o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Também estão previstos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social (BRASIL, 2012).

Nesse contexto insere-se, a gestão democrática. Visto a democracia como valor universal de práticas de colaboração recíproca entre grupos e pessoas sendo um processo global que inicialmente deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la, ou seja, apesar das nossas individualidades, sempre devemos pensar em um todo, nas nossas particularidades e nas

particularidades do outro para que assim se faça a democracia nas instituições escolares (PARO, 2017).

O princípio da gestão democrática encontra-se reforçado também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura, como direito dos responsáveis, a colaboração na elaboração das propostas pedagógicas da escola de seus filhos. Ter conhecimento do processo pedagógico, monitorando seu desenvolvimento escolar e os resultados da avaliação, garantindo assim a liberdade de expressão da criança (CÁRIA; SANTOS, 2014).

O conselho escolar é muito importante na gestão democrática, pois é uma fusão da escola com a comunidade e ocasiona uma ruptura da gestão autoritária do diretor. As normas escolares expressam o projeto educativo da escola, em razão disso deve ser construído coletivamente com a participação de todos da comunidade escolar, aceitando que a escola mostre sua identidade sem perder de vista a legislação e as diretrizes e políticas educacionais nacionais e estaduais (CONTI; LUIZ, 2007). Dessa forma temos a seguinte problemática: Qual a relevância da gestão democrática na educação infantil para crianças com TEA?

O presente estudo tem como proposta analisar uma gestão democrática na educação infantil voltada para crianças com TEA, que é composta por princípios que prezam seus valores democráticos, com suas decisões partindo da coletividade daqueles que compõem esse processo educacional, com o objetivo de lutar por uma reforma social e de qualidade a partir da construção do PPP para que o ambiente escolar seja inclusivo para crianças com TEA, uma vez que a gestão na educação infantil se torna democrática a partir de sua inclusão, a favor da diversidade de todas as crianças. Seguindo uma linha de pensando para edificar uma gestão compartilhada entre escola, família e comunidade.

O objetivo da pesquisa é compreender uma gestão na educação infantil mais democrática e de qualidade voltada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos delineados são: investigar o uso das políticas de inclusão e sua implementação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação infantil para a criança com TEA e identificar se há formação continuada para a capacitação de professores para trabalhar com a criança com TEA e demonstrar a relevância da gestão escolar democrática na institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na presente pesquisa foi utilizado estudos bibliográficos e referências que abordam o tema quanto a gestão democrática para que sirva de instrumento para estudantes, pesquisadores e profissionais, no que respeita a democracia na escola para crianças com TEA na educação

infantil, propondo possibilidades e conceitos para ampliar o conhecimento do autismo e a inclusão da gestão escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA apresenta como principais características, comprometimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo. O déficit interacional e na comunicação tem um conjunto de comportamento que variam desde a dificuldade de iniciar ou dar continuidades nas interações, pouco ou falta de contato visual, dificuldade de partilhar emoções, atraso ou ausência na linguagem, dificuldade de compreensão da fala e comportamentos atípicos de comunicação não verbais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A *American Psychiatric Association* (APA), no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) passou a denominar o autismo e outros transtornos de TEA, caracterizado por um transtorno do desenvolvimento neurológico, presente desde o nascimento ou começo da infância, com as seguintes especificidades:

- 1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; b. Falta de reciprocidade social; c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras citadas a seguir: a. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c. Interesses restritos, fixos e intensos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes no começo da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2015, p.78).

O TEA, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), é descrito como um Transtorno do Espectro do Autismo que pode apresentar entre outros, Deficiência Intelectual (DI) ou não, comprometimento da linguagem funcional e transtornos não especificados (BRASIL, 2015).

Para Lopes (2011), ter consciência da singularidade dos estudantes da educação especial e suas demandas específicas é um dos papéis que constroem as comunidades escolares

(professores, gestores, coordenadores, outros funcionários, famílias e alunos). A tomada de consciência leva a escola a um espaço inclusivo e a disponibilidade dos processos de ensino-aprendizagem ao alcance de todos, com a construção de diferentes conhecimentos mediados pelos integrantes da comunidade escolar.

Na educação do grupo-alvo da educação especial se faz necessário pensar em políticas públicas inclusivas que sejam assertivas e proporcionem não só o acesso, mas condições de permanência. De acordo com Glat e Pletsch (2011), apesar do discurso de inclusão, a política de educação inclusiva é complexa e apresenta problemas que dificultam as práticas cotidianamente. Nessa perspectiva, a inclusão na Educação Infantil para as crianças com TEA é um desafio a ser vencido, pois, para ocorrer por certo também deve pensar que o suporte pedagógico seja sólido para a garantia do direito educacional à criança com TEA.

O atendimento educacional na infância tem como uma das funções potencializar o desenvolvimento em diferentes áreas (física, cognitiva, emocional e social), no princípio básico do cuidar e educar (SOUSA *et al.*, 2022). Um dos espaços de convivência de crianças com TEA são as pré-escolas. Nessa direção, sugere-se que a Educação Infantil inclusiva proporcione um ambiente positivo com experiências do lúdico, da imaginação e da criatividade, com a utilização de tinta, areia, massa, cola papel e diversos estímulos táteis e visuais. É possível trabalhar a inclusão de crianças com TEA, amenizando os possíveis déficits de comunicação e interação (SOARES, 2013).

Para Soares (2013), a dimensão social é um dos aspectos a ser trabalhado desde a primeira infância na educação de crianças autistas sendo a escola um dos espaços para trabalhar essas competências e diminuir o déficit interativo. A interação entre pares em ambientes educacionais de crianças gera o desenvolvimento de competências. A solução de conflitos e problemas, compartilhamento de ideias e atividades, a troca de papéis, a construção de valores e conhecimentos. Para os autores a inclusão escolar permite a interação entre crianças e pode ampliar os repertórios de habilidades sociais, a aceitação de outras crianças e o aumento nas brincadeiras.

Na perspectiva do Direito, Eloy e Coutinho (2020), acredita-se que a educação especial pode ajudar a fortalecer e melhorar o processo de educação inclusiva, pois sabe-se que a tendência atual é que as ações educativas de educação especial sejam voltadas na melhoria das condições escolares dos alunos com deficiência, eliminando barreiras, apoios e permanência que definem salas de aula comuns.

2.2 Educação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Na década de 1980, logo após a ditadura militar, as escolas como instituições e todos os seus setores mudaram, suas políticas públicas começaram a superar a democratização e, através Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996, BRASIL, 1988).

A gestão democrática é uma base importante para o planejamento e produção, que tem como foco a educação infantil e a inclusão de crianças com autismo, torna-se fundamental, uma questão de luta e certificação onde busca-se um trabalho compartilhado entre gestão, alunos e famílias. Nesse contexto, a gestão da gestão escolar é um desafio que precisa ser absorvido permanentemente e atingir a finalidade pedagógica. Temos uma hierarquia aqui e o diretor tem mais poder, mas sabemos que não é um trabalho fácil e precisa atender a todas as necessidades da escola e do acervo nacional.

Segundo Loureiro e Cunha (2008), a gestão democrática é o pensamento de grupo, trazendo hierarquias para todos na comunidade escolar, articulando objetivos educacionais no interesse de todos. Espera-se que a gestão da educação infantil precise tornar a particularidade de cada criança um sujeito de direito.

Visto, que o TEA é uma síndrome que se manifesta antes dos três anos de idade com atrasos na comunicação, linguagem e socialização. Atualmente, há um aumento considerável de diagnósticos, principalmente na discussão acalorada sobre o autismo nas redes sociais, com muitos benefícios trazidos por informações focadas no tema, com isso pais e cuidadores vêm procurando mais sobre o assunto, como intervir, saber seus direitos e o papel que a escola tem (PEREIRA, 2011).

Para Lumertz e Menegotto (2020), o TEA começa a ser percebido na fase da educação infantil, razão pela qual essa etapa se torna ainda mais importante, pois é nela que se inicia o desenvolvimento humano, em termos de trabalho cognitivo ao perceber sua capacidade de resposta a estímulos e interações sociais. Neste caso crianças com TEA têm uma dificuldade muito grande assim afetando o processo de aprendizagem, dessa forma as escolas têm um papel fundamental na construção do ambiente escolar para esses alunos a partir da observação. A LDB dispõe em seu art. 29 o seguinte, onde o desenvolvimento físico, mental, intelectual e social integral da criança menor de seis anos complementa a ação da família e da comunidade.

No atual panorama, pouquíssimos alunos com TEA estão matriculados nas escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos alunos com TEA são colocados em outras

categorias, como nas de comportamento típico, que corresponde por uma parte dessas matrículas, ou mesmo deficiências mentais. Ambas as hipóteses são bastante plausíveis, visto que a complexidade do quadro autista pode ser um fator que dificulta a frequência escolar de pessoas com esse diagnóstico. Por outro lado, a falta de um diagnóstico diferencial mais preciso, devido à presença de comportamentos típicos do autismo, pode até levar esses indivíduos a serem colocados na categoria de comportamentostípicos, ou mesmo na categoria de transtornos mentais, uma vez que há uma alta proporção de pessoas com deficiência intelectual relacionada ao autismo (GOMES; MENDES, 2010 apud MENEZES, 2012, p. 49).

Nessas perspectivas, acredita-se que a gestão escolar para crianças com TEA seja propícia ao seu desenvolvimento, configurando os espaços escolares de forma que sejam propícios à educação dessas crianças (BESSA et al., 2022).

A atuação dos professores nessa área precisa ser sistematizada para atender as necessidades do coletivo. O diálogo, o atendimento, a motivação e a gestão da sala de referência são os mais importantes. Ao mesmo tempo, também precisa do apoio da gestão para atender às necessidades de professores e alunos. Pode fornecer um ambiente favorável, educação eficaz, treinamento para professores e familiares acolhedores (RINALDO, 2021). Segundo Cunha (2020), o papel da família é extremamente necessário, e é dentro dela que a criança receberá o maior suporte emocional. Portanto, o interesse dos pais torna o processo mais importante, trazendo os resultados desejados. A combinação de casa e escola levará ao desenvolvimento máximo, compartilhando funções educacionais, sociais, emocionais e estratégicas.

2.3 Implementação no Brasil das políticas públicas de inclusão escolar

A política pública é o processo pelo qual os grupos que fazem parte da sociedade, estes diferentes entre si, traçam decisões em prol do todo, essas decisões visam algo em comum. Assim sendo as políticas públicas resultam das atividades políticas e se constituem de decisões e ações (RODRIGUES, 2012). As pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação durante muito tempo foram atendidos de maneira segregada e excludente, os pais destes tiveram um papel importantíssimo, pois foi através de grupos organizados por estes que se concretizaram serviços e recursos especiais para deficientes (MAZZOTTA; D'ANTONI, 2011).

A Constituição Federal foi um marco para as políticas públicas, abrindo assim espaço para a criação de políticas de inclusão social. No entendimento de Abrucio e Segatto (2016) conceitua inclusão social como: “como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Na área da educação esta adaptação se dá através das legislações para incluir alunos com NEE no sistema regular de ensino, para que o processo ensino aprendizagem não se dê de forma segregada, como acontecia no passado. Em 1995 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, esta política não realiza grandes mudanças nas práticas educacionais. Pois era mais um pressuposto da integração, onde os alunos que possuíssem condições de frequentar classes regulares o fariam. No ano de 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89 a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que dá ênfase a Educação Especial como uma complementação do Ensino Regular.

Nos primeiros 10 anos do século XXI, a educação brasileira iniciou o debate sobre a inclusão na área da educação, e iniciou-se então através de legislações específicas como a LDB Lei nº 9394/1996 que dedicou a educação especial um capítulo em que trata esta como uma modalidade que não substitui o ensino regular. Em 2001 acompanhando as mudanças no cenário educacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/ 2001 ampliou o caráter da Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado, mas não se fortaleceu ainda neste ano uma política de educação inclusiva no Brasil.

Em 2004, o programa Brasil Acessível foi implementado com o objetivo de desenvolver ações inclusivas, como a promoção da acessibilidade em diversos setores da sociedade. No cenário da educação por meio do Decreto nº 5.626/05, regulamentou-se a Lei nº 10.436/2002, visando assim a inclusão de alunos com surdez, através da inclusão da Libras como componente curricular e a língua portuguesa que seria ensinada como segunda língua.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como um de seus objetivos assegurar que a educação inclusiva seja realmente colocada em prática e para isso apresenta medidas onde define que a educação especial seria uma modalidade da educação, e que seria posta em prática através do AEE. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 dentro de todas as 20 metas, dá atenção ao acesso à educação básica e ao AEE na 4ª meta, em que define como meta a universalização do acesso a alunos com NEE, dos 4 aos 17 anos.

Conforme Abrucio e Segatto (2016), definiu um novo tipo de ordem para a educação nacional em que a União normatiza e os estados e municípios executam políticas públicas para a educação. Sabendo-se da existência deste fato o município de Santana do Livramento em seu

Plano Municipal de Educação, levando em consideração a meta 4 do Plano Nacional de Educação, estabelece estratégias para a implementação e execução do AEE em toda a rede municipal de 2015 até o ano de 2024.

2.4 A educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil

Ao definir a educação especial como uma modalidade de educação escolar, a qual deve perpassar transversalmente todos os níveis de ensino, a LDB, no capítulo V, coloca a educação especial como integrante da rede regular de ensino, para pessoas com deficiência atendendo as demandas de todos os níveis de ensino desde a Educação Básica até o Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Para Sant'ana (2005), na proposta da educação inclusiva a equipe escolar deve atuar valorizando a diversidade no âmbito escolar inspirando ações acolhedoras e de acessibilidade com o objetivo de se alcançar a mesma qualidade de ensino para todas as crianças, independente de suas limitações. Dessa forma, a educação inclusiva prima por uma educação que realmente seja para todos e desprovida de qualquer preconceito ou atitudes discriminatórias.

Diante disso, a construção do PPP deve ser realizada, desenvolvida e avaliada em conjunto, buscando promover a equidade de todas as crianças e proporcionar aos alunos com deficiência oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Como explana Veiga (2003), uma boa abordagem teórica do PPP pressupõe que ele deve ter as seguintes características: ser um processo decisório participativo; preocupar-se em estabelecer uma forma de organização do trabalho docente que revele conflitos e contradições; ser interpretado com base na autonomia escolar, na solidariedade entre as instituições formadoras, e incentivo a todos princípios de participação em projetos comuns e coletivos; inclusão de opções claras de superação no percurso do trabalho educativo voltado para novas realidades concretas; compromisso claro e formação de cidadania.

Segundo Gadotti (2000), a escola deve contribuir para a mudança a fim de fazer valer os direitos e garantir a equidade e a dignidade das crianças. As escolas devem ser construtoras de cidadania crítica, garantes da qualidade, da participação e da responsabilidade coletiva.

Além disso, no que diz respeito à execução de um projeto, é importante ressaltar que ele é qualitativo quando apresenta as seguintes características: partindo da própria realidade, sustentado por explicações de porquês, problemas e circunstâncias em que esses problemas surgem; factível, fornecendo as condições necessárias para o desenvolvimento e avaliação; implica ação definitiva para todos os envolvidos na realidade da escola; é constantemente

construtivo, porque como produto é também um processo, combinando os dois em interações possíveis (VEIGA, 2003).

É evidente que o termo político do PPP envolve a natureza democrática, na concepção de Ruy *et al.* (2020), permite-se afirmar que a intenção é contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, não opressora, que apresente autonomia, dotada de sujeitos construtores de uma sociedade solidária. Sendo possível então definir o tipo de sociedade que se deseja ter. Nesse sentido, pode-se dizer que o PPP é histórico, apresenta visões de mundo, de homem e de sociedade por isso está sempre inconcluso.

Necessário se faz ainda, abordar no PPP da educação infantil as diferenças entre as crianças e valorizar essas características por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades de cada criança.

O processo de inclusão de educandos com deficiência deve ocorrer no interior da escola como espaço social e democrático, no qual o acesso ao conhecimento contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a solidariedade, a manifestação da criatividade, originalidade e autoria, como também para a vivência solidária de experiências, considerando que a escola como espaço para todos deve promover a remoção das barreiras à aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento em espaços educativos democráticos (COSTA, 2002, p.79).

A educação especial é um modelo de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades que oferece atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços, e direciona seu uso no processo de ensino e aprendizagem das classes comuns da educação geral. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a fazer parte das propostas de ensino da escola geral, promovendo atendimento a alunos com deficiências integrais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades. Nesses casos, a educação especial é integrada à educação geral e voltada para o atendimento de pessoas com deficiência (CAMARGO, 2017).

Entende-se que no PPP devem estar descritas as atividades e ações de aprendizagem que levem em consideração as diferenças individuais sem assumirem uma abordagem homogeneizadora. É necessário respeitar a singularidade de cada criança e visualizá-la ao mesmo tempo de forma holística, procurando desenvolver espaços acessíveis a todas de forma a promover a aprendizagem com a construção de ambientes planejados intencionalmente que favoreçam a autonomia.

O paradoxo da inclusão/exclusão sempre esteve presente na sociedade de alguma forma. Desde o acesso a alguns prédios ao desenho arquitetônico que algumas edificações tinham há

décadas passadas que dificultavam o acesso de alguns; até o espaço de fala e seguridade do tratamento de forma igualitária, sem segregação, em espaços que antes não se tinha acesso ou garantia de espaço.

Art.5º lê-se: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”;

Neste sentido, atualmente está-se em busca de assegurar a equidade e a inclusão, que são ofertados pelo estado em forma de políticas públicas, que facilitam e promovem que estes dois valores intervenham em prol do acesso às garantias asseguradas no art. 5º da Constituição de 1988.

Décadas atrás mal havia literatura a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade, privando as mesmas do convívio com os ditos normais. Tanto que ainda há projetos de inserção parcial (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes), atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, muitas vezes em espaços escolares semi ou totalmente segregados, sendo atendidos de maneira distanciada de outros alunos sem NEE, contra o princípio de igualdade (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006).

Com a publicação da LDB/1996), a inclusão tem seu espaço especificamente no 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 os educandos portadores de necessidades especiais. Os alunos com NEE, teriam acesso à educação escolar de preferência no ensino regular, tendo nesse artigo um dispositivo para a educação inclusiva.

Contudo, existem diversos modos de organizar o ensino, um em específico de acordo com Mantoan e Santos (2010) é o chamado sistema cascata que prevê opções de encaminhamento, de acordo com a gravidade do caso, do aluno do ensino comum para o especial: 1º sala de aula comum mais a sala de recursos, 2ª classe especial, 3º escola especial.

Em meados dos anos 90 movimentos mundiais em prol da inclusão começam a ganhar espaço com a Declaração de Salamanca (1994) e Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) começa-se a debater e refletir sobre a chamada educação inclusiva. Tais movimentos serviram e servem até hoje como diretrizes para as políticas de inclusão, ajudando a definir políticas para a inclusão em diferentes setores, deixando de lado a separação e divisão entre o ensino regular e a educação especial.

Nas palavras de Capellini Filho *et al.* (2013), afirma que mesmo com o surgimento do tema da inclusão a segregação das pessoas com NEE continuou pelo simples fato do atendimento a estes continuarem sendo realizados por instituições especializadas, muitas vezes pela comunidade não aceitar recebê-los em algumas escolas da rede regular. Segundo Abrucio e Segatto (2016), a Gestão Pública tem diversas formas de atuação, e a educação é uma destas formas e assim como a própria Administração Pública não é igual em todas as áreas de atuação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa e referências que abordam a temática escolhida, evidenciando uma gestão escolar democrática na educação infantil focada no desenvolvimento de crianças autistas, propondo gerar conhecimento e informações através de fontes bibliográficas que trabalham essa temática. Sendo uma fase fundamental para trabalho de pesquisa como um todo.

A pesquisa teve como consulta as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal da Capes, Repositórios de Universidades Públicas e Privadas, Scopus e google scholar. Foram consultados também acervo da biblioteca da UFAM.

Segundo Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No dizer de Kauark (2010), a pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, existe uma ligação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser convertida em números.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: literatura disponíveis na íntegra, literatura com base em banco de dados, e literatura no anos de 2000 a 2023, e estudos publicados em português e inglês, artigos de acordo com o título e palavras-chaves. Foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: literatura com idiomas diferentes do inglês e português, títulos de estudos que não correspondem as palavras-chaves da pesquisa

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A relevância da gestão escolar democrática

Quanto à democratização da gestão escolar, está relacionada à participação de professores e pais na tomada de decisões relacionadas ao processo educacional, incluindo a composição dos órgãos colegiados (conselho escolar, sindicato estudantil), eleição de cargos administrativos e introdução de mecanismos que conduza à eliminação da burocracia e da flexibilização normativa e organizacional do sistema. Nessa nova conjuntura, principalmente na gestão das escolas públicas, é inegável a importância da atuação dos gestores escolares para garantir a efetividade dos resultados legais e a democratização das relações e do ensino (RIBEIRO; OLIVEIRA; CORNÉLIO, 2014).

A democracia é uma característica básica das sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, porque eles não só reconhecem que as pessoas têm o direito de usufruir dos bens e serviços produzidos em seu contexto, mas o mais importante, têm o direito e a obrigação de usufruir responsabilidade pela produção e melhoria destes bens e serviços (ARAÚJO, 2000).

A gestão democrática é uma forma de vislumbrar a gestão escolar de forma que todos os participantes possam participar do processo educacional de forma coletiva, transparente e democrática. Segundo Libâneo (2002), a participação direta dos sujeitos escolares é o principal meio para garantir a gestão democrática para que todos possam participar desse processo.

À vista disso, Lima *et al.* (2020), a gestão escolar quando envolve alunos atípicos passam por uma modificação, com o intuito de fazer uma gestão de qualidade quem inclua todos, diante disso se torna desafiador analisar estratégias, verificar as especificidades de cada aluno, sua realidade, em razão disso o papel o gestor é indispensável para que todos esses desafios sejam efetivados, é ele que orienta, coordena e avalia o andamento do trabalho pedagógico escolar.

Ação política de democratização da escola contribuiria para a democratização da própria sociedade na medida em que representaria a ampliação das possibilidades individuais e coletivas de desenvolvimento de uma ação compatível com a liberdade de agir e de pensar, com o respeito da pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença, equalizando as possibilidades de participação nas decisões de interesse coletivo (OLIVEIRA, 2005, p. 32)

Assim é necessário analisar a organização escolar, as condições de trabalho, o papel de cada um, as relações sociais, prevendo uma gestão mais democrática e disciplinada. Todos os autistas são aparados por Lei da Constituição Federal 12.764/2012 visando seus direitos a proteção, a inclusão social, garantia de educação, dignidade e condições de acesso e permanência na escola do autista (BRASIL, 2012).

A participação é uma forma importante de reduzir a desigualdade entre os membros da escola, promovendo uma maior proximidade entre os mesmos. Desta forma, o cerne da participação é buscar uma forma mais democrática de promover a gestão das unidades sociais. Assim, como uma estreita interação entre direitos e obrigações, marcada pela responsabilidade social e valores comuns, e trabalhando em conjunto para o alcance dos objetivos educacionais, as oportunidades de participação têm sido comprovadas e explicitadas.

Nesse caso, a participação coletiva e democrática pode buscar resultados positivos e experiências de desenvolvimento de forma não autoritária dentro da escola, além de compreender a avaliação dos serviços prestados e a intervenção organizada na vida escolar. De acordo com Pereira (2014), todas as camadas da comunidade podem entender melhor o funcionamento da escola, ter um conhecimento mais aprofundado das pessoas que ali estudam e trabalham e fortalecer sua participação, acompanhando melhor a educação ministrada pela instituição.

A escola inclusiva abrange especificidade de todas as crianças, sendo um direito básico e fundamental, necessitando excluir todas as barreiras que motivam a exclusão, sendo importante ressaltar que a escolar necessita de uma esfera de atividades pedagógicas estruturadas, dando condição de aprendizagem (GARCIA; BRAZ, 2020). O Plano Educacional Individualizado (PEI) se torna essencial nessa aprendizagem, devido essa inclusão sendo mais eficaz no seu desenvolvimento educacional, ajudando assim os profissionais da educação de forma bem objetiva e prática na educação desses alunos, acontecendo através de uma adaptação curricular para que todas as atividades e avaliações sejam ajustadas corretamente (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017).

De acordo com Pereira (2014), o PEI é descrito como um mapa, que planifica e orienta a educação do aluno, contendo informações, metas e estratégias pertinentes e realísticas. Um mapeamento dos avanços e desafios dos estudantes. Todos esses componentes do PEI podem ser feitos e planejados por uma equipe multidisciplinar que abranja todas essas áreas que são necessárias para o desenvolvimento do aluno, para que com esse trabalho coletivo haja uma troca mutua, principalmente dos familiares, que são a peça principal desse processo.

O acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços em seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados nas escolas e o auxílio de uma equipe multidisciplinar (SCHMIDT, 2013, p. 134).

O exercício da gestão democrática tem como objetivo efetivar sua prática com um olhar menos técnico e mais humanizado. A utilização do termo “democrática” remete a ideia de participação, a qual por sua vez representa o sistema de gestão no qual todos podem opinar, decidir e assumir os efeitos de suas próprias deliberações. (BORGES *et al.*,2020).

4.2 A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), numa perspectiva de educação inclusiva, o AEE é uma forma de garantir que os alunos com deficiência têm acesso a um conjunto de apoios e recursos que minimizam as dificuldades que enfrentam em resultado da sua deficiência, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (SILVEIRA; COSTA, 2016).

A AEE pode ser fornecida tanto na própria rede de educação formal, para atender os alunos após o horário escolar, quanto por agências especializadas, mas de forma alguma substitui ou aprimora a educação formal. Neste último caso, o papel da instituição é fornecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são típicos do currículo geral da fundação nacional. Afinal, o processo de escolarização é de responsabilidade da escola (GARCIA; DAGUIEL, 2012). Assim, quando o AEE é oferecido em escolas formais, ele deve ser parte integrante da discussão do grupo. Isso significa que alunos e profissionais da sala de recursos multiuso (SRM), por pertencerem à escola, devem participar do processo de construção do PPP. Se a AEE for concebida distante da reflexão coletiva, corre o risco de ser enquadrada como mero coadjuvante do processo educativo.

Conforme consta na Resolução 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), um dos mecanismos que pode viabilizar e limitar essa ação é o PPP este documento traz orientações operacionais para os serviços de educação profissional, afirmando que as PPPs devem institucionalizar a entrega do AEE, esperando sua organização (BRASIL, 2009).

O art. 10 estabelece que a possível organização do SRM é baseada na otimização de espaço físico suficiente, mobiliado e equipado com material didático, e garantia de acessibilidade por meio do uso de equipamentos específicos que possam capacitar pedagogicamente os alunos. Além dos recursos físicos e técnicos, é preciso investir recursos

humanos – como professores em salas de recursos polivalentes, intérpretes, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que esses profissionais possam atuar no atendimento ao exercício, higiene e necessidades alimentares.

A AEE como parte de um PPP escolar requer *brainstorming*, pois as estruturas sociais, políticas e econômicas são conhecidas por dificultar o avanço do processo educacional em termos de cumprimento de sua finalidade (PEREIRA, 2014). Reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do sistema de ensino em garantir a plena participação do aluno com deficiência na sociedade e no ensino, buscamos enfatizar o que consta no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece a obrigatoriedade de política pública na entrega de serviços voltados ao atendimento das necessidades dos profissionais da educação que irão trabalhar com alunos com deficiência, declara:

Art. 2º: São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular [...]
 - 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 [...]
- (BRASIL, 2008, s/p).

Ao compreender o AEE como um serviço de educação especial destinado a suprir as necessidades advindas da deficiência, depara-se com a expectativa de que possa justificar ações que potencializem os recursos dos alunos para que possam acessar seus direitos educacionais. Dando continuidade a esse ajuste reflexivo, a legislação vigente foi introduzida por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, então art. 2. ao declarar que:

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.

§ 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 (BRASIL, 2011, s/n).

Levando-se em consideração tal proposição, entende-se que o AEE pode contribuir com o coletivo escolar, pois professores, familiares e demais profissionais envolvidos no processo poderão facilitar uma ação educativa que integre todos os alunos, pessoas com ou sem deficiência.

Para Ozório *et al.* (2021), na perspectiva de ações voltadas para mudanças significativas no processo de educação inclusiva, o AEE é apenas uma das ações que precisam ser desencadeadas pelas políticas públicas ao apontar a necessidade e a importância de se investir no processo de formação de seus professores. Para fortalecer a reflexão voltada para a construção de uma cultura educacional inclusiva, vale ressaltar que os professores do AEE precisam ser integrados pedagogicamente ao coletivo escolar.

Em suma, o AEE não é um serviço formatado e idealizado pronto a ser aplicado, mas implica um conceito baseado na participação de todos os envolvidos e num processo colaborativo mutuamente benéfico, pois nesta perspectiva pode contribuir para a construção de uma cultura de educação inclusiva.

4.3 O professor como principal mediador na educação inclusiva

O professor é o principal mediador dessa educação inclusiva, e sua formação continuada sempre esteve ligada de maneira de se atualizar ou para que mantenha uma educação alinhada e atualizada. Apesar dos avanços de políticas públicas, considerando a amplitude a área ainda tem muitos desafios quando se trata de formação contínua de professores (GARDOU; DEVELAY, 2005).

Segundo Marchiori *et al.* (2020), entende-se que com a formação continuada, os docentes que atuam na educação infantil terão oportunidades de organizar suas práticas pedagógicas, para que haja uma decisão de como contribuir para o desenvolvimento infantil e na aprendizagem, incluindo todas as crianças com suas particularidades. Com isso a escola como uma instituição e como espaço que proporciona aprendizado e vivência, carece oferecer recursos e tempos para que haja uma análise da sua própria realidade institucional e compreensão para que possa transformá-la tanto no coletivo quanto no individual.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas, conforme enunciado em Alvarado-Prada *et al.* (2010), dizia que essas formações ainda são entendidas como preenchimentos de lacunas que não foram sanadas durante a graduação, como planejar projetos e programas, solucionar dificuldades diárias de uma sala de aula, implantação de políticas, materiais de conhecimentos específicos e entre outras.

Muitas das vezes quando ocorre essas reciclagens, capacitações, treinamentos, cursos e entre outras, apresentam em si uma ideologia do lucro e não de aprendizado, com isso o

professor é considerado somente cumpridores de demandas da escola e consumidores de conhecimentos. Ao contrário do anterior os professores são profissionais que possuem pensamentos que são capazes de fazer parte dessa construção para propor práticas, soluções, reflexões que enriqueça seu fazer pedagógico. Em frente de muitos pensamentos sobre a formação continuada de professores, fica esclarecido que não há modelo único. Por isso é preciso conhecer esses pensamentos e práticas, para que se desenvolva novos conhecimentos, para que de fato haja uma transformação da formação dos profissionais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a finalidade de desenvolver estratégias que possam estar relacionadas à intensa rede de interação entre escola, coordenação pedagógica, gestão pedagógica e a família que por meio de reuniões de planejamento e o compartilhamento de experiências tem possibilitado maior instrumentalização dos professores para lidar com os desafios da sala inclusiva.

Também procurou-se promover uma visão ampla e implantações pedagógicas e políticas acerca das crianças com diagnóstico do transtorno de espectro autista como o AEE, PPP, Políticas públicas, métodos e didáticas. Tendo em vista a busca também novas propostas de ensino que contemplem as diferenças, proporcionando maiores oportunidades, desenvolvimento pessoal e cognitivo que contribuem para que o aluno com Espectro Autista construa o seu conhecimento de forma mais ativa demonstrando que a inserção de novas estratégias.

Enfim, considera-se importante também o interesse das instituições para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas, visando uma escola inclusiva e democrática que buscam formas de intervenção conjunta, realizando plenamente em seu caráter mediador, assumindo de forma igualitária para atender as necessidades de cada aluno.

Se observa que a escola democrática pode se transformar em um espaço de interação social, proporcionando a todos os alunos oportunidades iguais de educação formal, oportunidades reais de aprendizagem e pleno desenvolvimento cognitivo, que é a melhor contribuição social do sistema educacional para a redução das desigualdades sociais, entre as quais a democratização das relações é um meio. Por fim, a construção deste entendimento pressupõe também que a escola tenha estabelecido um modelo de convivência emancipadores, participativo e solidário, isto é, outra forma de convivência humana, o que não isenta os seus fins sociais, culturais e institucionais, a saber: disponibilizar métodos para a construção de estruturas e de organização para garantir o cumprimento bem-sucedido desses objetivos (ensino e aprendizagem).

6 REFERENCIAIS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. **Gestão pública - Os resultados da cooperação federativa**. Anuário de Pesquisa GV Pesquisa, 2016.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2015.

ARAÚJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista brasileira de educação especial**, v. 12, n. 02, p. 241-254, 2006.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, p. 91-107, 2000.

BESSA, Ana Angélica Martins et al. Coletânea-as contribuições da gestão escolar no processo inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 10-168, 2022.

BORGES, Nieysila Simara da Silva Castro et al. Gestão participativa e padronização em espaços pedagógicos: percepção dos integrantes de uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 79-105, 2020.

BRASIL. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 2015. Disponível em: <https://bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponibilidade: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponibilidade: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 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 o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** - 1ª versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

CAPELLINI FILHO, Vera Lúcia Messias et al. **Considerações acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru. Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP, p. 306-322, 2013.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases**. Ciência & Educação, v. 23, p. 1-6, 2017.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. **Revista Movimento da FEUFF**, n.6, Niterói, Rio de Janeiro. 2002.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **Educação: teoria e prática**, v. 17, n. 29, p. 33-33, 2007.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. **Digitaliza Conteúdo**, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha, Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 28 abr. 2023.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020.

FREITAS, Patrícia Martins et al. Deficiência Intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

GARCIA, Aleksandra Debom; DAGUIEL, Fatima Gomes Nogueira; FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 622-641, 2020.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva " dizem " às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 31-45, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. EdUERJ, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, p. 375-396, 2010.

KAUARK, Fabiana. Metodologia da pesquisa: guia prático. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIMA, Maria da Conceição Silva et al. **O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola pública na visão de familiares, gestores e professores**. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 8, 2020.

LOPES, Juliana Crespo. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. **Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática**. Ambiente & Sociedade, v. 11, p. 237-253, 2008.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; MENEGOTTO, Lisiane Machado. **Adaptação curricular como instrumento de inclusão escolar de um aluno com TEA: relato de experiência**. Revista GepesVida, v. 5, n. 13, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira Dos. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCHIORI, Alexandre Freitas et al. **As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. 1-31, 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e sociedade, v. 20, p. 377-389, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R de. **Educação da infância: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão et al. **Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 1, p. e313864-e313864, 2021.

PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Cyelle Carmem Vasconcelos. **Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas**. Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança, v. 9, n. 2, p. 52-59, 2011.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal RN, 2014.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino; DUTRA, Flávia Barbosa. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, 2017.

RIBEIRO, Márden De Pádua; OLIVEIRA, Talita Renata Belintani; CORNÉLIO, Alice da Silva. **A democratização da Gestão Escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital**. E-Hum, v. 7, n. 1, p. 09-18, 2014.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2021. 147f Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021."

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Políticas públicas**. Revista Cidades, v. 9, n. 16, 2012.

RUY, Gustavo Rossoni et al. **A formação para a cidadania no cotidiano escolar: uma análise por meio do Projeto Político-Pedagógico**. Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 337-356, 2020.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em estudo, v. 10, p. 227-234, 2005.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Série educação especial. Campinas, SP: Papyrus, 2013

SILVEIRA, Andréa Pereira; COSTA, Chayenne Amã Perez Santos da. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva: diretrizes para alunos surdos.** Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, v. 1, p. 129-138, 2016.

SOARES, Maria Mislene de Lima Dantas et al. **Educação ambiental na sala de recursos multifuncionais da escola municipal Celina de Lima Montenegro–Cuité, PB: uma experiência na perspectiva da educação inclusiva.** 2013. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2013.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues et al. **O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Infantil: o que dizem as dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação.** Research, Society and Development, v. 11, n. 5, p. 1-11, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória.** Cadernos Cedes, v. 23, p. 267-281, 2003.

ZANATTA, Elisangela Argenta et al. **Cotidiano de famílias que convivem com o autismo infantil.** Revista Baiana de Enfermagem, v. 28, n. 3, 2014.