

organizador

Edmar Reis Thiengo

AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

organizador

Edmar Reis Thiengo

AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbano <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eynng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Lígia Andrade Machado
Editoração eletrônica Peter Valmorbida
Imagens da capa Valeriy paint - Freepik.com
Editora executiva Patricia Biegging
Revisão Rita Lélia Granha
Organizador Edmar Reis Thiengo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A184 Ações e Reflexões em Educação Especial e Inclusiva. Edmar Reis Thiengo - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 306p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-094-6 (eBook)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Autismo. 4. Pedagogia.
5. Gestão educacional. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDU: 373.6
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio

“Ações e reflexões em Educação Especial e Inclusiva”:
sobre caminhos, desafios e transformação 12
Isabel Matos Nunes

Apresentação..... 17
Edmar Reis Thiengo

Capítulo 1

Aprendizagem em ciências de uma criança com Trissomia 8:
discussões a partir da teoria das ações mentais por etapas 19
Allana Cristini Borges de Resende
Edmar Reis Thiengo

Capítulo 2

Educação Inclusiva do adolescente autista:
desafios para a família e a escola..... 40
Delma do Carmo Ker e Aguiar
Edmar Reis Thiengo

Capítulo 3

A criança autista na Educação Infantil:
contribuições para sua socialização 58
Dalria Lima de Souza Moreira
Edmar Reis Thiengo

Capítulo 4

**Aluno autista no atendimento educacional
especializado: um estudo de caso**..... 79
Fernanda Aparecida da Silva
Luana Frigulha Guisso

Capítulo 5

Ensino de história a uma criança com Síndrome de Down: experiência com artes visuais 100

Wiviany Teixeira Borges Fontana

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 6

Construção relacional entre estudantes surdos e ouvintes: contribuições do intérprete de Libras 119

Janaina Martins de Brito

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 7

Perspectiva de alunos sobre contribuições do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física Escolar 137

Fabianna Santana Moço

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 8

Desenvolvimento atencional de estudantes com TDAH: uso de tecnologias assistivas 157

Sandra Pacheco Benevides

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 9

Integração dos alunos com TDAH no Ensino Fundamental: o uso da arte terapia 179

Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota

Luana Frigulha Guisso

Capítulo 10

Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: uma experiência no Município de Linhares/ES 199

Luana Evangelista Laurent

Sônia Maria da Costa Barreto

Capítulo 11

Cantigas de roda na Educação Infantil: contribuições
para o desenvolvimento psicomotor das crianças 221

Fernanda Baiense de Almeida Paes

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 12

Educação física inclusiva e acessível:
repensando a capacidade e a deficiência
na formação inicial de professores 241

Vinicius da Silva Freitas

Capítulo 13

Associação de Pais e Amigos dos Autistas:
experiências na cidade de Barra de São Francisco-ES..... 262

Luzinete de Freitas Candido Kaiser

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 14

Gestão democrática na Educação Especial:
a escola como espaço humanizador 278

Edna Maria de Oliveira Honório

Désirée Gonçalves Raggi

Organizador 299

Autores e autoras 299

Índice remissivo..... 304



14

Edna Maria de Oliveira Honório
Désirée Gonçalves Raggi

**GESTÃO
DEMOCRÁTICA
NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
A ESCOLA COMO ESPAÇO
HUMANIZADOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.278-298

RESUMO:

O texto objetiva discutir como a gestão escolar pode exercer uma prática democrática para a Educação Inclusiva, de modo que os alunos com necessidades especiais obtenham desenvolvimento integral. O estudo analisou a rede de ensino de Barra de São Francisco-ES, seus desafios e potencialidades e apresenta alguns eventos que contribuem para o desenvolvimento de ações que favorecem a inclusão, em uma perspectiva de prática gestora humanizadora e democrática. Mendes, Bueno, Carneiro, Dutra e Mazzota são os autores que sustentam teoricamente o estudo. Concluiu que quando a gestão escolar atua de modo integrador e participativo, favorece a conscientização dos personagens envolvidos, o acesso, a permanência e o êxito desse público.

Palavras-chave:

Gestão escolar participativa. educação inclusiva.; necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a importância da gestão democrática para amparar pessoas com necessidades especiais, e apresenta duas ações desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco-ES, em interação com diferentes agentes sociais da escola e da comunidade. Essas ações resultam de um problema que envolveu os campos da saúde e da educação, em dois casos que demandaram duas frentes de trabalho: a) educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e b) estudantes com tendências suicidas e automutilação. O grande contingente de alunos com essas características foi alvo de preocupação em nível de escola municipal. As ações foram pensadas para sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade local. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, que narra dois eventos ocorridos que geraram discussões sobre a importância das ações compartilhadas como forma de incentivar práticas de gestão democrática, dentro e fora da escola, em parceria com outras instituições sociais. As bases que fundamentam teoricamente o estudo são: Mendes, Bueno, Carneiro, Dutra e Mazzota.

A Secretaria de Educação do município de Barra de São Francisco, localizado na região noroeste do Estado do Espírito Santo, conta com o setor de Educação Especial, o qual se responsabiliza pelo acompanhamento e implementação de ações para melhorar a inclusão e estimular a permanência das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas municipais.

Um fato importante ocorrido no início do ano de 2019 mobilizou a equipe da Secretaria de Educação e Cultura que, ao ser informada pela profissional que faz o acompanhamento de saúde mental do município, constatou que havia um contingente considerável e crescente de estudantes com pensamentos suicidas e automutilação

em uma escola que atende quase mil estudantes, além de um aumento de crianças com diagnósticos de espectro autista (TEA). Esses dados encontram-se nos arquivos da SEMEC do município e estão especificados no quadro 1. Foram obtidos pelas escutas sensíveis elaboradas pela estagiária da área da Psicologia da referida escola que, além desse levantamento inicial, participou ativamente durante todo o desenvolvimento dos trabalhos aqui relatados.

Quadro 1- Alunos com idades de 13 a 17 anos que apresentaram pensamentos suicidas e automutilação no ano de 2019, em escola municipal de Barra de São Francisco

DISTÚRBIOS RELATADOS	Quantitativo	Percentual
Alunos que não apresentam pensamentos suicidas	480	61.50%
Alunos que apresentam apenas pensamentos suicidas	150	19.25%
Alunos que apresentam pensamentos suicidas e já praticaram automutilação	150	19.25%
Total	780	100%

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Barra de São Francisco, 2019.

Além dos casos abordados no Quadro 1, a escola apresentava elevado índice de alunos autistas. Essa demanda gerou uma série de ações, que foram realizadas em parceria com as escolas municipais e outros entes sociais, entre as quais destacam-se: a) reuniões da escola (gestores) com instituições e órgãos de apoio, como Ministério Público, CRAS, Conselho tutelar, entre outros; b) criação de um evento anual denominado de “Semana Municipal de Conscientização do Autismo”, originada da Lei Municipal de nº 03/2019, que será mencionada posteriormente; e c) o projeto *Valores de vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer*, centralizado nos casos de educandos que se automutilavam e tinha ideias suicidas.

O CENÁRIO ESTADUAL E MUNICIPAL

A política de Educação Especial no Estado do ES passou por diferentes períodos, que consistiram em avanços nessa temática. No primeiro momento, de 2008 a 2013, o Estado tentou implementar as suas ações, articulando-as às diretrizes nacionais. Assim, recomendava-se que a Educação Especial caminhasse em paralelo com o ensino comum, de modo a garantir tanto o acesso quanto a permanência dos alunos no ensino regular. Além disso, as políticas, tanto a Nacional da Educação Especial (PNEE), em 2008, em âmbito nacional, e a estadual, em 2010, no ES, geraram um movimento das instituições especializadas, ocasionando o fechamento das escolas especiais e sua mudança para Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Entre 2011 e 2013, as ações desenvolvidas nas redes municipais e na estadual do ES tentaram materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE.

No segundo período, de 2014 a 2016, com a Portaria nº 92-R, houve uma mudança na forma de financiamento do AEE e sua relação com as instituições especializadas no Estado. Essa Portaria estabelece o credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, e definem as atribuições de acompanhamento, fiscalização e controle da execução dos serviços definidos para o AEE, no contraturno do ensino regular, oferecido aos alunos da Educação Especial das redes de ensino estadual e municipal.

O município de Barra de São Francisco conta com o setor de Educação Especial, no qual são planejadas e implantadas melhorias para a inclusão e a permanência das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas municipais. A Educação Especial é regida pelas normativas definidas pelas legislações federal e estadual, e todas as escolas da rede que têm alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento dispõem de estagiários

da área da educação contratados e orientados para acompanhar os educandos durante o período em que permanecem na escola. Esses estagiários auxiliam os alunos desde cuidados básicos até as atividades propostas, aplicando, inclusive, atividades flexibilizadas, adaptadas quando necessárias, e elaboradas pelo professor regente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa o atendimento de alunos com diversas diferenças e deficiências, como cegueira, surdez, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, entre outras necessidades. Os estudantes com essas características, se não forem devidamente atendidos, podem ter seu percurso escolar comprometido, portanto, têm direito à inclusão, acesso, permanência e aprendizagem em todo o processo de escolarização.

Normalmente, as escolas contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em sala de recursos multifuncionais, espaço no qual se trabalha a estimulação com atividades lúdicas - jogos e brincadeiras – que podem contribuir para a aprendizagem. Em outros momentos, os alunos com deficiência devem estar junto aos colegas, na sala de aula regular, fazendo as atividades que suas limitações específicas lhes permitem. Esse processo requer trabalhos colaborativos por meio do qual se estreitam as relações professores/educandos e educandos/educandos.

Além dos aspectos pedagógicos, a equipe escolar (aqui compreendida pelo gestor, professores, coordenadores e todos os outros funcionários) devem atentar para a adaptação dos espaços, para a acessibilidade daqueles que têm mais dificuldade de movimentação

e de aprendizagem, respeitando-se suas características pessoais, inclusive os tempos de aprendizagem diferenciados. Nesse contexto, a equipe deve ter mais sensibilidade para promover a acolhida e mais cuidado com as relações de afeto para com esses sujeitos que, por suas diferenças, estiveram tão excluídos dos espaços sociais como um todo.

De acordo com pressupostos do Ministério da Educação (BRASIL, 1999, 2001, 2008), a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e, a ela, responde com eficiência pedagógica.

A prática da inclusão, até hoje, retrata uma realidade ainda cruel para os alunos da Educação Especial, sobretudo quando, em sala, são criados subgrupos, nos quais, em uma parte ficam os alunos com deficiência - os que aprendem em um processo mais lento – e, do outro lado, os ditos “normais”. E, quando acontece a proximidade, muitas vezes, não envolve parceria na aprendizagem e, muito menos, afetividade por parte dos colegas ou dos professores. Bueno destaca que:

Os estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no trabalho com alunos deficientes têm, historicamente, criado polarizações (prática com sujeitos ditos normais num polo e prática com sujeitos deficientes em outro) na forma de análise de tal objeto, ou feito recortes que destacam as características dos sujeitos e suas deficiências e o desafio de atendê-las no espaço regular de ensino (BUENO ET AL., 2008, p. 109).

Diante desse contexto, todos os mecanismos utilizados para aprimorar a inclusão dos alunos com necessidades especiais devem servir de apoio a uma educação favorável e com mais qualidade, que garanta a participação deles em toda e qualquer atividade pedagógica e social na escola. Portanto, para que a participação efetiva do público-alvo da Educação Especial aconteça, é necessário que todos os envolvidos trabalhem em conjunto, criando um ambiente propício que estimule a socialização e a construção de saberes que permitirão

a esses sujeitos sua integração e inclusão nos espaços sociais e possam, inclusive, interferir na realidade.

Tanto a Constituição Federal quanto a Declaração da Salamanca (2003) apontam como princípios estruturantes para a educação inclusiva a necessidade de que todos sejam atendidos, portanto, as escolas deveriam receber de igual modo todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais ou outras quaisquer. Essas normativas desafiaram as escolas a adotarem uma pedagogia centralizada no educando, de modo a atender às suas necessidades especiais.

De acordo com Mazzota (2001), as ações inclusivas no Brasil estão muito lentas e escassas. A legislação em si, pelo menos no papel, está se modificando, mas na prática a precariedade é marcante. A realidade concreta observada nos ambientes escolares, predominantemente, nos espaços públicos, confirma as considerações de Mendes (2002), o qual reafirma a insuficiente oferta de serviços e de recursos materiais e humanos, o que redundará na falta de oportunidades educacionais. A autora denuncia também a “[...] natureza segregadora, discriminatória e marginalizante da atual rede de serviços de ensino especial existente, com base em escolas e classes especiais” (2002, p. 62). Logo, existe uma omissão do poder público em suas três esferas (federal, estadual e municipal), na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada (MENDES, 2002). Tal fato foi recentemente agravado pelo atual governo ao instituir o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que altera a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o discurso de dar mais flexibilidade aos sistemas de ensino e ampliar o atendimento educacional especializado.

Na realidade, essa interferência denota uma falsidade ideológica, pois na realidade o dispositivo fere a Constituição em seu artigo 227, o qual garante direitos a todas as pessoas e assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida,

à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Portanto, o decreto representa um retrocesso ao abandonar o caráter universal, à medida que se torna opcional e busca novos meios de favorecer o mercado, transferindo recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para as instituições educacionais especializadas e privadas. Nesse sentido, os segmentos economicamente desfavorecidos permanecerão segregados e, mais uma vez, excluídos do convívio na escola regular.

O Brasil é um país marcado pelo multiculturalismo e pela diversidade, ficando estabelecida a função da escola em estreitar os relacionamentos, que devem ser fortalecidos pelo afeto e pela capacidade de agrupá-los, bem como promover formas de convívio de modo a exercitar o respeito às subjetividades. Deve-se, nesse sentido, garantir o direito de igualdade quando essa diferença inferioriza os grupos mais fragilizados. No mais, esse decreto não vai silenciar a luta do movimento pela inclusão.

Citando Sailor *et al.* (1993), Mendes (2006, p. 392) defendeu elementos que auxiliam a escola a praticar a inclusão, destacando-se: “[...] a revisão curricular, a avaliação baseada no desempenho, a descentralização da instrução, a autonomia organizacional da escola, a gestão e o financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada [...]” e o “envolvimento da comunidade”. Segundo Mendes, (2006), esses elementos resultaram em mais flexibilidade curricular para as escolas, as quais puderam romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios.

Em nossa experiência, verificamos que as decisões compartilhadas contribuíram para melhorar o atendimento aos alunos, no sentido de que a gestão sustentada em ações de viés democrático,

preocupada em promover o encontro e mobilizar outros entes sociais com os agentes responsáveis pelas atividades escolares, foi capaz de criar parcerias. Esta, em uma relação sinérgica, implementou medidas que sensibilizaram a comunidade como um todo. Nesse sentido, observou-se a ampliação da consciência, e o respeito à diversidade, e a comunidade escolar passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes.

AS AÇÕES IMPLEMENTADAS

A Secretaria de Educação Municipal de Barra de São Francisco, durante o ano de 2019, foi comunicada por uma profissional da saúde mental sobre o crescente número de alunos com tendências suicidas e características de automutilação e um alto número de estudantes matriculados nas escolas com laudos fechados na primeira infância no espectro autista. Essa situação configurava de modo bem expressivo a população de crianças e jovens de uma escola que atende a quase mil estudantes. A equipe se reuniu com a equipe da Secretaria de Saúde para pensar em ações que deveriam ser implementadas a fim de apoiar a escola. Desse encontro surgiu o Projeto Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer. Nesse período chegou à escola uma psicóloga estagiária para refletir sobre as possíveis ações que poderiam ser realizadas no sentido de buscar apoio para essas dificuldades. Essa estagiária recebia orientação de uma professora da faculdade na qual cursava a graduação para fazer o atendimento dos alunos.

Para ter com o apoio da sociedade civil organizada, houve uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por meio da Coordenação do Setor de Educação Especial e Inclusiva, que se reuniu com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social. Contou também com a presença de representantes de vários

segmentos da sociedade civil, tais como: Representante da Comissão da Câmara Municipal de Barra de São Francisco, Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Ministério Público, Paróquia São Francisco de Assis, Associação de Ministros Evangélicos (AME), Conselho Municipal de Educação e a estagiária de psicologia que atende à educação. Esse encontro teve a finalidade de propor e implementar ações visando à melhoria das relações pessoais e interpessoais dos educadores e educandos, por meio do Projeto Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer.

Nesse encontro, decidiu-se que a SEMEC deveria promover ações integradas, pois a articulação da política da assistência social com outras políticas é fundamental para complementar a prática escolar. É imprescindível haver uma perspectiva de ação integral que conjugue as esferas da Educação, da Saúde e da Assistência Social junto a outras entidades. Essa interação resultou em um trabalho interdisciplinar, em que os saberes se articulam, sendo determinante para abarcar a visão de totalidade necessária em atender às condições concretas que amparam a saúde e deveriam proteger as vidas dos sujeitos sociais afetados pela vulnerabilidade social, agravada pelo desconhecimento das famílias e pelos preconceitos da sociedade. Nesse sentido, é importante discutir problemas sobre certos jogos que incitam as mais diversas formas de violência disponíveis nas redes sociais, cuja influência pode até levar ao suicídio de adolescentes, um fenômeno presente na sociedade de Barra de São Francisco.

Nesse contexto, a escola deve se atentar para implementar atividades que sensibilizem a comunidade e a sociedade em geral, produzindo resultados favoráveis no sentido de mitigar essa problemática e, sobretudo, assegurar os direitos constitucionais, de conhecimento e de proteção desses jovens e crianças. Nessa perspectiva, a escola

desenvolveu o projeto *Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer*.

No bojo desse projeto, possivelmente a ação mais eficaz foi desenvolvida por meio de um trabalho no campo da Psicologia realizado pela psicóloga/estagiária, que aplicou diversas técnicas apropriadas para reduzir os índices de suicídios e automutilação. Nesse sentido, foram realizadas escutas sensíveis, nas quais os alunos puderam se expressar e partilhar suas dores e sofrimentos mais íntimos. Paralelamente, houve uma campanha antibullying, com atividades que contribuíram para melhorar a autoestima e amenizar as tensões no ambiente escolar. Tais atividades resultaram no desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais, tais como: habilidades para expor ideias; melhorar a capacidade de expressão; princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, o projeto focou na prevenção, como também cuidou da pós-venção, cujo apoio foi trabalhado por meio de debates sobre o suicídio, priorizando a afetividade e o acolhimento. A importância de tal intervenção foi basilar, pois a automutilação é um dos riscos mais preocupantes que, mesmo sem a real intenção de suicídio, pode levar a morte desses sujeitos.

Diante do elevado contingente de adolescentes com ideiação que tiram a própria vida, a escola não poderia silenciar ou se omitir. Os desafios, as experiências e as percepções de profissionais de saúde mental, assim como dos educadores, tiveram um papel preponderante. Constatou-se que as ações descritas no projeto em muito contribuíram para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, reduzindo os problemas de indisciplina anteriormente enfrentados pela escola e, como consequência, na baixa da evasão e na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3.2 em 2017 para 5.2 em 2020. Sendo assim, considera-se que o resultado foi obtido com excelência, uma vez que conseguiu amenizar as incidências de automutilação. Isso é resultado do trabalho conjunto de uma equipe

de profissionais com responsabilidade, compromisso, sensibilidade, conhecimento e preocupação com o ser humano.

O acolhimento adequado e a escuta sensível foram fundamentais para o êxito do projeto, considerando que os alunos que se automutilavam tinham dificuldade para falar, expressar seus sentimentos. O papel desempenhado pela profissional de Psicologia foi preponderante ao orientar os alunos a utilizarem algumas ferramentas nos momentos de ansiedade aumentada, confusão mental, tristeza, choro, angústia, falta de energia ou grande agitação, perda de interesse e prazer em realizar as atividades dentro do espaço escolar, alta impulsividade, sentimentos de desvalorização e baixa autoestima. Com esse apoio, os alunos mostraram mais segurança, conseguiram expressar seus sentimentos e foram, pouco a pouco, superando as dificuldades de se relacionar com os colegas.

Tais resultados sinalizam a necessidade de aplicar a abordagem proativa e colaborativa para a prevenção, sempre em parceria com profissionais de saúde mental, professores e pais. Além de providências em treinamentos para educadores e supervisão da equipe gestora. Nesse aspecto, as campanhas de prevenção devem incentivar a conscientização da sociedade em relação ao cuidado e acolhimento daqueles que demandam apoio emocional e psicológico. Devem considerar, ainda, que a automutilação é a maneira disfuncional de lidar com situações-problema, praticada por aqueles que têm poucas estratégias de enfrentamento, dificuldade para estabilizar as emoções e é limitado na resolução de conflitos, sendo praticada, principalmente, entre os adolescentes.

Além do problema do suicídio e da automutilação, observou-se no município um crescente número de diagnósticos de autismo, um fato que se tornou objeto de preocupação e mobilizou também a classe política da comunidade na direção de repensar algumas ações. Como ação prática foi sancionado o Projeto de Lei nº 03/2019, que

instituiu a primeira semana do mês de abril, denominada “*Semana Municipal de Conscientização do Autismo*”, a qual contém uma série de atividades que visam dar mais visibilidade a essa problemática, bem como sensibilizar a comunidade local. A primeira edição foi aberta com uma passeata para chamar a atenção sobre o tema, inclusive informar e conscientizar a comunidade no dia 02 de abril de 2019. Essa passeata (Figura 1) contou com a participação de algumas escolas, familiares de pessoas autistas e profissionais da saúde e educação.

Figura 11^a Caminhada da Semana Municipal de Conscientização do Autismo



*Fonte: ANDRADE, Weber¹³, ano.

Somadas à passeata, houve alunos e profissionais das maiores escolas da rede participaram de uma série de palestras abordando o tema com o seguinte roteiro: ‘O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?’; ‘O símbolo do autismo e seu significado’; ‘As dificuldades do aluno no Transtorno do Espectro Autista dentro da sala de aula’; ‘O que você pode fazer para ter uma convivência melhor com um colega, autista? Vamos refletir?’ ‘E se fosse um irmão ou um parente seu que estivesse no Transtorno do Espectro Autista, como você gostaria que ele fosse tratado dentro da sala de aula e na escola?’.

¹³ Disponível em: <https://ocontestado.com/mais-de-200-pessoas-fazem-caminhada-no-dia-de-conscientizacao-do-autismo/> Acesso em: 31 jul. 2020.

Figura 2- Semana Municipal de Conscientização do Autismo: organizadores



*Fonte: SEMEC/ 2019 - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra de São Francisco-ES¹⁴

As palestras tiveram a participação especial de alguns alunos no espectro autistas e seus pais, mostrando seus talentos, e como é possível desconstruir as barreiras do medo e do preconceito.

Figura 3- Estudante Autista cantando junto com sua mãe durante uma das palestras.



*Fonte: SEMEC - Setor de Educação Especial - 2019¹⁵

¹⁴ Imagem disponível em: https://sitebarra.com.br/v6/wpcontent/uploads/2019/04/55927960_2633819486732402_4344588723912966144_n.jpg. Acesso em: 29 jul. 2020.

¹⁵ Imagem disponível em: https://sitebarra.com.br/v6/wp-content/uploads/2019/04/55949680_2633819256732425_8668475821423329280_n.jpg. Acesso em: 25 out. 2020.

Durante e após as palestras, os alunos passaram a perceber melhor as necessidades dos colegas, a respeitar a diferença inerente ao ser humano, da mesma maneira que se sensibilizaram para atender a um pedido de ajuda quando for necessária, buscando estabelecer uma relação mais amigável dentro da sala de aula e no intervalos de recreio, baseando-se na afetividade e integração entre os pares. Também deram sugestões para melhorar as relações interpessoais, a quem devem procurar na escola para relatar suas percepções e quais providências deverão ser tomadas em cada situação, desenvolvendo ações cooperativas e um melhor convívio no cotidiano escolar. Tal percepção passou a abarcar a conscientização baseada na identificação e em uma mais acurada avaliação dos próprios colegas.

Do mesmo modo, os professores, identicamente, sentiram-se sensibilizados em trabalhar considerando-se o papel social ocupado pela escola em uma perspectiva histórica e a gestão dos espaços escolares do sistema brasileiro. Evidenciou-se que devem ser levados em consideração que a escola tem como pressuposto legal resguardar, assegurar o direito à educação inclusiva, gratuita e de qualidade para todos, independentemente de qualquer deficiência do estudante. Contudo, o que perpassa essa expectativa é que o processo ensino aprendizagem tende a transformar “domadocidadão” e, no caso, cidadão é aquele que se adapta ao modelo de organização social dominante.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola é um ambiente para todos e no decorrer dos anos tem se tornado um espaço cada vez mais democrático e mais humanizado. A perspectiva de que haja uma escola para todos tem alterado cada vez mais as relações sociais, porém ainda é comum presenciarmos

práticas discriminatórias e de exclusão. Com isso, a gestão tem papel fundamental na estrutura da escola, tanto na organização e funcionamento, como também em seus demais aspectos: material, financeiro, social, político e pedagógico.

A equipe espera de seu gestor que lhe forneça um caminho seguro, ou melhor, que ela possa transitar sem grandes sustos e desvios indefinidos. Para tanto, o gestor terá de ajudar e divulgar seus objetivos de maneira clara e segura, de modo que não gere ruídos incômodos e desvios de rotas (VICENTINI, 2010, p. 40).

A gestão escolar democrática e humanizada define caminhos a serem percorridos para que a escola expresse a liberdade e a diversidade, saiba lidar com situações em que os “diferentes” também tenham espaço, voz e vez, e que, sobretudo, o respeito seja a palavra criadora de elos entre as relações interpessoais, independentemente, da hierarquia. Na gestão de qualidade é preciso trabalhar com as ideias *stakeholders*, o que, em tradução do inglês, são as partes interessadas, os quais são todos os públicos que integram o processo educacional: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e/ou responsáveis, família, comunidade. Assim, cabe ao gestor colaborar com as práticas inclusivas e, para tal, deve promover momentos de interação entre a escola e a comunidade, a fim de acompanhar as transformações dos sistemas educacionais (DUTRA e GRIBOSKI, 2005, p. 45).

A busca constante por melhorias nas estruturas do espaço físico, bem como de pessoal, também é uma característica que o gestor deve carregar consigo, pois locais acessíveis são um cartaz de boas-vindas a qualquer pessoa, seja ela alguém com alguma necessidade ou não. Além disso, o desenvolvimento da equipe escolar traz resultados para a própria instituição.

O papel dos diretores escolares é criar condições adequadas para a inclusão de todas as crianças, assim, transformando o ambiente escolar em uma gestão participativa e democrática. O

gestor deve envolver toda a equipe escolar a fim de atender as necessidades dos alunos (CARNEIRO, 2006, p. 38).

Diante dessa realidade, o gestor tem o compromisso de estimular práticas inclusivas criando mecanismos para que a escola se torne mais humanitária, justa e integrada à comunidade. Além disso, certificar-se de que o Projeto Político Pedagógico contemple ações que promovam a inclusão na escola e, em caso negativo, providenciar sua atualização no sentido de se adaptar e conscientizar a comunidade escolar quanto à necessidade real de convivência em um espaço mais democrático e justo. E também contemple a diversidade na escola, sendo necessário que a gestão pedagógica incentive tudo isso por meio de um processo bem planejado.

Outro ponto a destacar se pauta na relevância de o gestor ter formação na área da educação inclusiva e, sobretudo, colocá-la em prática com o intuito de nortear todos os envolvidos a desenvolver um atendimento diferenciado, a fim de suprir as reais necessidades dos alunos, no sentido de formar cidadãos capazes de atuar como sujeitos de uma sociedade ativa. É importante também conhecer os procedimentos pedagógicos, como intervenção e adaptações curriculares atuais, para avaliar e implantar, quando necessário, as mudanças de métodos e dos recursos específicos.

Por fim, um gestor comprometido com a inclusão deve ter uma prática educativa embasada em estruturas sólidas, como ética, autonomia, liberdade, respeito, competência, autoridade, escuta ativa e impessoal, reflexão crítica da sua prática pedagógica e de toda a sua equipe. Somado a isso, estar sempre atualizado e em busca do melhor, e isso para que o trabalho oferecido em sua gestão alcance não o único, mas o principal objetivo: o desenvolvimento humano e integral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

LDB garante a inclusão do estudante especial como um direito e o gestor deve agir conforme a lei e com as normas relacionadas ao acesso das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Para isso, o gestor de uma escola especializada no atendimento dos estudantes que têm necessidades especiais deve criar ações para assegurar a inclusão. Para além, cabe ao gestor analisar os caminhos alternativos de aprendizagens de forma estratégica e que valorizem micropolíticas ativas nas escolas, nas famílias e na comunidade e sociedade civil organizada. A escola é promotora de intercâmbios que estimulam os alunos da educação especial e inclusiva a permanecerem nas classes comuns do ensino regular de ensino e alcancem até os níveis mais elevados da educação.

Muitas são as dificuldades encontradas para construir uma escola inclusiva e, apesar de ainda ser necessário fazer melhorias em vários campos, as escolas têm condições para promover a Educação Especial com qualidade, desde que bem gerida. Apesar de algumas escolas apresentarem infraestrutura adaptável, ainda assim encontram-se em desacordo com os parâmetros legais, como ausência de piso tátil em pontos em que existem declives, bem como falta de rampas de acesso que dificultam o trânsito de alunos com necessidades especiais e limitações físicas etc.

O Projeto Político Pedagógico deve ser um aliado do gestor, o qual deve contribuir com a proposta de inclusão, observando as estruturas oferecidas pela escola, tanto físicas quanto de pessoal, de modo que a escola regular esteja preparada para receber esses alunos. Ainda que as escolas não atendam com qualidade às necessidades dos estudantes NEE, é possível auferir que já existem caminhos para que a inclusão seja uma realidade e não apenas uma imposição da lei.

A prática da educação inclusiva merece, além de cuidado, o devido respeito, pois estamos falando de futuros cidadãos que, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, são parte da sociedade. Antes de incluir, é importante certificar-se de que a escola contempla atributos para essa inclusão, a fim de que o aluno disponha de benefícios e avanços, faça parte da rede regular com dignidade e se desenvolva integralmente.

Ademais, pode-se concluir que a Educação Especial é uma realidade e há políticas públicas em todas as esferas para viabilizá-la. Embora não alcance todas as garantias que deveria, a gestão escolar deve ser feita sob a ótica da participação compartilhada. A equipe gestora tem a responsabilidade de aplicar e seguir as leis para cumprir com o compromisso da sociedade com a inclusão escolar, providenciando a captação e a aplicação de recursos. E se estiver aberto para trazer contribuições da sociedade civil, certamente alcançará melhorias na qualidade da educação para os grupos mais fragilizados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. *Mais de 200 pessoas fazem caminhada no dia de conscientização sobre o autismo*. Disponível em: <<https://ocontestado.com/mais-de-200-pessoas-fazem-caminhada-no-dia-de-conscientizacao-do-autismo/>> Acesso em 31 de jul. de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 24 out. de 2020;

BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. Lunardi. SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2008.

CARNEIRO, R. U. C. *Formação sobre a gestão escolar inclusiva para os diretores de escolas da Educação Infantil*. 219f. Brasil. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre *Princípios, Política e Práticas em Educação. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. *Gestão para Inclusão*. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

LDB – *Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em 15 de fev. de 2020.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. *Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). *Escola inclusiva*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 21 out. 2019.

SITEBARRA, *1ª Semana Municipal de Conscientização do Autismo*. Disponível em https://sitebarra.com.br/v6/wpcontent/uploads/2019/04/559279602633819732402_434_45_88723912966144_n.jpg. Acesso em 29 de jul. de 2020.