

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO E APOIO AOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE TRAINING AND SUPPORT OF TEACHERS FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

EL PAPEL DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN Y EL APOYO A LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA

Maria Antônia Barreiros de Moura¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo discute como a gestão escolar organiza políticas, processos formativos e apoios pedagógicos para garantir a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, articulando liderança pedagógica, desenho universal para a aprendizagem, atendimento educacional especializado e desenvolvimento profissional docente de modo a transformar a cultura escolar, qualificar práticas e consolidar redes intersetoriais que assegurem participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano da escola, com base em referenciais nacionais e internacionais e em evidências sobre práticas eficazes no campo da educação inclusiva e do TEA.

Palavras-chave: Gestão escolar. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente. AEE.

ABSTRACT: This paper examines how school leadership orchestrates policies, professional learning, and pedagogical supports to ensure the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder by aligning instructional leadership, Universal Design for Learning, specialized educational services, and teacher development to reshape school culture, strengthen classroom practices, and build cross-sector networks that guarantee participation, learning, and belonging, grounded in national and international frameworks and evidence on effective practices for inclusive education and ASD.

Keywords: School leadership. Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Teacher development. Specialized support.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la gestión escolar organiza políticas, procesos formativos y apoyos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, articulando liderazgo pedagógico, diseño universal para el aprendizaje, servicios educativos especializados y desarrollo profesional docente para transformar la cultura escolar, mejorar las prácticas y consolidar redes intersectoriales que garanticen participación, aprendizaje y sentido de pertenencia, con base en marcos normativos y evidencias internacionales y nacionales.

Palabras clave: Gestión escolar. Inclusión. Trastorno del Espectro Autista. Formación docente. Apoyo especializado.

¹Mastranda em ciências da educação pela Christian Business, graduada em pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Professora da rede estadual do Amazonas.

²PhD, doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga, Professora e orientadora da Christian Business School - CBS.

I INTRODUÇÃO

A inclusão escolar como direito e como prática cotidiana depende de decisões político-pedagógicas que reposicionem a escola como espaço de diversidade, o que exige uma gestão capaz de construir uma visão partilhada, instituir rotinas colaborativas e promover formação docente permanente para responder às singularidades dos estudantes com TEA, superando modelos centrados no déficit e assumindo uma perspectiva de participação e aprendizagem ao longo da vida, ancorada em normativas brasileiras e em guias internacionais de inclusão.

A compreensão do TEA como condição do neurodesenvolvimento com perfis heterogêneos de comunicação, interação social e comportamentos restringidos sustenta a necessidade de planejamentos flexíveis e apoios graduais, o que implica reconfigurar tempos, espaços, materiais e formas de mediação para que barreiras sejam identificadas e removidas pelo coletivo escolar, tarefa que convoca a gestão a liderar processos baseados em evidências e no desenho universal para a aprendizagem.

Ao lado das dimensões pedagógicas, a inclusão qualificada supõe arranjos institucionais e intersetoriais que articulem AEE, saúde, assistência e família, com protocolos de comunicação e avaliação contínua de resultados, de modo que o planejamento individualizado se integre ao currículo e não funcione como ação paralela, sendo papel da gestão garantir recursos, tempos de co-planejamento e mecanismos de acompanhamento que retroalimentem decisões formativas.

1371

Nesse cenário, a escola precisa de lideranças capazes de mobilizar conhecimento profissional, promover comunidades de aprendizagem docente e sustentar uma ética do cuidado pedagógico, reduzindo a variabilidade não desejada das práticas e ampliando a consistência de estratégias acessíveis, o que demanda que a gestão opere como liderança pedagógica distribuída, orientada por dados e por um ciclo permanente de formação, observação, feedback e pesquisa sobre a própria prática.

2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO E APOIO AOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A gestão escolar, ao articular cultura, estrutura e pessoas, cria condições organizacionais para que professores planejem por antecipação a variabilidade do TEA, utilizem evidências para selecionar estratégias e participem de redes de apoio que incluem o AEE e parcerias externas, o que requer intencionalidade no uso do tempo, clareza de papéis, protocolos de

coensino e uma política formativa que combine estudos teóricos, análise de casos, observação entre pares e acompanhamento de indicadores, de acordo com o que será demonstrado no decorrer deste capítulo.

2.1 GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA PEDAGÓGICA

A liderança pedagógica comprometida com a inclusão começa pela construção de uma teoria de ação clara que articula propósito, metas e práticas observáveis no cotidiano, conectando currículo, avaliação e ensino acessível com rotinas de monitoramento, o que demanda que a equipe gestora priorize agendas instrucionais, proteja o tempo de aprendizagem e estabeleça expectativas elevadas com apoios adequados para estudantes com TEA, criando coerência interna e responsabilidade compartilhada pelos resultados (LEITHWOOD et al., 2006; FULLAN, 2014; DAY et al., 2009; LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2001).

A gestão escolar efetiva define mecanismos de governança pedagógica que incluem reuniões instrucionais regulares, análise de evidências de aprendizagem e ciclos de observação e feedback, de modo que professores consigam identificar barreiras, selecionar estratégias baseadas em evidências e ajustar planejamentos para acomodar perfis diversos do TEA sem reduzir a exigência acadêmica, preservando a centralidade do currículo e a participação na turma de referência (HARGREAVES; FULLAN, 2012; FULLAN, 2014; LEITHWOOD et al., 2006; LIBÂNEO, 2001; DAY et al., 2009).

1372

A liderança distribuída constitui eixo estratégico para que coordenações pedagógicas e professores mentores atuem como multiplicadores, organizando grupos de estudo, laboratórios de aula e protocolos de coensino que promovam a aprendizagem entre pares, com documentação de casos e de intervenções que alimentem um ciclo de melhoria contínua em torno da inclusão de estudantes com TEA no currículo comum (LEITHWOOD et al., 2006; FULLAN, 2014; HARGREAVES; FULLAN, 2012; DAY et al., 2009; LÜCK, 2009).

A equipe gestora precisa alinhar critérios e instrumentos de avaliação formativa com o desenho universal para a aprendizagem, favorecendo múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, o que se materializa em rubricas compartilhadas, tarefas com diferentes formas de resposta e acompanhamento contínuo de progresso acadêmico e socioemocional, articulando o trabalho do AEE e da sala comum (CAST, 2018; TOMLINSON, 2014; BRASIL, 2017; BOOTH; AINSLOW, 2011; BRASIL, 2011).

O uso de dados pedagógicos deve orientar decisões sobre alocação de recursos, organização de turmas e tempos de planejamento, com indicadores de processo e de resultado que permitam verificar a efetividade de adaptações curriculares, suportes comunicacionais e tecnologias assistivas, assegurando que ajustes sejam feitos com agilidade e transparência para toda a comunidade escolar (LEITHWOOD et al., 2006; FULLAN, 2014; LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2001; DAY et al., 2009).

A liderança para a inclusão demanda cuidar do clima escolar e do bem-estar da equipe, uma vez que o trabalho com TEA envolve energia relacional, planejamento detalhado e colaboração interprofissional, o que requer rotinas de acolhimento, reconhecimento público de avanços, supervisão formativa e acesso a apoio emocional para evitar sobrecarga e garantir sustentabilidade das mudanças pedagógicas (UNESCO, 2020; HARGREAVES; FULLAN, 2012; FULLAN, 2014; LÜCK, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A gestão deve instituir protocolos claros de coensino entre professor regente e AEE, definindo objetivos de aprendizagem, papéis, momentos de planejamento conjunto e estratégias de corresponsabilidade em sala, de modo que o atendimento especializado não se torne paralelo ao currículo, mas componente articulado que potencializa a participação do estudante com TEA na turma (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2011; LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2009).

1373

Ao promover comunidades de aprendizagem docente, a gestão viabiliza estudo de casos, análise de vídeo-aulas, desenvolvimento de materiais acessíveis e tutoria entre pares, criando um ecossistema formativo em serviço que reduz a variabilidade indesejada das práticas e aumenta a consistência de estratégias eficazes em diferentes disciplinas e anos de escolaridade (HARGREAVES; FULLAN, 2012; FULLAN, 2014; DAY et al., 2009; CAST, 2018; TOMLINSON, 2014).

A liderança pedagógica deve articular a escola com serviços de saúde, assistência e proteção social, instituindo canais de comunicação ética com famílias e equipes externas, respeitando a autonomia escolar e a confidencialidade das informações, para que planos individualizados dialoguem com intervenções complementares sem fragmentar o percurso educativo do estudante com TEA (BRASIL, 2012; ONU, 2006; OMS, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2020).

A equipe gestora precisa investir em acessibilidade comunicacional e informacional, assegurando sinalização, materiais visuais, comunicação alternativa quando necessário e

ambientes sensorialmente previsíveis, em consonância com o DUA e com as evidências sobre organização de rotinas, o que amplia a autonomia do estudante com TEA e reduz barreiras contextuais à aprendizagem (CAST, 2018; NPDC, 2010; BRASIL, 2011; TOMLINSON, 2014; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A gestão orientada por conhecimento profissional reconhece que o saber docente integra conhecimento do conteúdo, didática e do aluno, e por isso cria dispositivos para que professores ampliem sua base de conhecimento por meio de observação entre pares, fontes de pesquisa e experimentação planejada, articulando teoria e prática de modo reflexivo e situado (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LIBÂNEO, 2001).

A liderança precisa também estabelecer políticas de comunicação interna que deem visibilidade a metas, critérios e resultados, com relatórios pedagógicos acessíveis à equipe e às famílias, garantindo transparência e corresponsabilidade, sem reduzir a complexidade da inclusão a números, mas usando dados para orientar decisões de apoio, formação e reorganização didática (LEITHWOOD et al., 2006; FULLAN, 2014; DAY et al., 2009; LÜCK, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A gestão escolar inclusiva promove o alinhamento entre projetos políticos pedagógicos, planos de ensino e práticas de sala, evitando dissonâncias entre discursos e rotinas, o que supõe que diretores e coordenadores acompanhem aulas, participem de reuniões didáticas e sustentem a prioridade da aprendizagem com acessibilidade em todas as instâncias colegiadas da escola (LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2009; FULLAN, 2014; DAY et al., 2009; TOMLINSON, 2014).

O desenvolvimento de capacidades docentes precisa ser planejado como política de médio prazo com metas anuais, cronograma de estudos, tutoria e avaliação de impacto, integrando formação inicial e continuada e garantindo que conhecimentos sobre TEA, DUA, avaliação formativa e manejo de comportamentos desafiadores se traduzam em práticas consistentes e replicáveis (BRASIL, 2015; HARGREAVES; FULLAN, 2012; CAST, 2018; TOMLINSON, 2014; LEITHWOOD et al., 2006).

Por fim, a liderança pedagógica deve reconhecer e celebrar o pertencimento do estudante com TEA, criando espaços de voz estudantil e de participação das famílias em decisões pedagógicas, pois a cultura de inclusão se consolida quando o coletivo escolar transforma valores em rotinas, recursos e resultados visíveis na trajetória educativa de cada estudante

(BOOTH; AINSWORTH, 2011; UNESCO, 2020; FULLAN, 2014; LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2001).

2.2 INCLUSÃO E TEA: CONCEITOS E DIRETRIZES

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com manifestações heterogêneas e necessidades de apoio que variam ao longo do tempo, exigindo avaliação funcional e planejamento pedagógico flexível integrado ao currículo comum (APA, 2022; LORD et al., 2020; OMS, 2011; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2003).

A perspectiva de educação inclusiva no Brasil consagra a matrícula preferencial na rede regular com oferta do AEE articulado à sala comum, responsabilizando a escola pela eliminação de barreiras curriculares, comunicacionais, atitudinais e físicas, assegurando serviços de apoio, recursos pedagógicos e acompanhamento sistemático de resultados de aprendizagem e participação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BRASIL, 2017; MANTOAN, 2003).

As diretrizes internacionais baseadas em direitos humanos reforçam que a participação plena requer desenho universal para a aprendizagem desde o planejamento, com múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, aliada a políticas de gestão que integrem formação, recursos e governança pedagógica comprometida com equidade e qualidade (ONU, 2006; CAST, 2018; UNESCO, 2020; BOOTH; AINSWORTH, 2011; MITTLER, 2003).

1375

A inclusão de estudantes com TEA beneficia-se de práticas validadas como instrução estruturada, ensino explícito, clara imagem da linguagem, previsibilidade de rotinas, ensino de habilidades sociais em contextos naturais e, quando necessário, uso de comunicação alternativa e ampliada, práticas que devem ser incorporadas ao planejamento regular e acompanhadas por indicadores sensíveis a progresso (NPDC, 2010; TOMLINSON, 2014; BEUKELMAN; MIRENDA, 2013; BRASIL, 2011; BOOTH; AINSWORTH, 2011).

A avaliação formativa deve combinar registros descritivos, instrumentos de observação e evidências de aprendizagem para mapear avanços acadêmicos e socioemocionais, compartilhar metas com estudantes e famílias e ajustar intervenções de modo responsivo, evitando rótulos e focando a eliminação de barreiras no ambiente de aprendizagem (APA, 2022; BOOTH; AINSWORTH, 2011; BRASIL, 2009; OMS, 2011; MANTOAN, 2003).

A escola precisa promover acessibilidade comunicacional com pistas visuais, agendas, suportes sensoriais e materiais multimodais, respeitando perfis de processamento, preferências e sensibilidades, o que exige que a gestão articule recursos, formação e acompanhamento para garantir consistência das práticas entre turmas e disciplinas (CAST, 2018; BRASIL, 2011; NPDC, 2010; TOMLINSON, 2014; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A participação social de estudantes com TEA deve ser planejada como objetivo instrucional, com mediação de pares, ensino explícito de habilidades de comunicação social e criação de oportunidades autênticas de colaboração em atividades acadêmicas, reforçando pertencimento e reduzindo a segregação dentro da escola comum (NPDC, 2010; BOOTH; AINSCOW, 2011; TOMLINSON, 2014; UNESCO, 2020; MITTLER, 2003).

As políticas escolares precisam prever transições assistidas em momentos de maior vulnerabilidade, como mudança de segmento, troca de professores ou de ambiente, com planos antecipados, visitação, recursos visuais e comunicação clara com a família, reduzindo a ansiedade e preservando a continuidade do processo de aprendizagem (BRASIL, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2020; APA, 2022; OMS, 2011).

A inclusão qualificada implica rejeitar modelos centrados no déficit e adotar uma abordagem baseada em potencial e apoio graduado, reconhecendo interesses especiais como oportunidades de engajamento e planejamento, e não como obstáculos, o que demanda formação docente e liderança que valorizem a diversidade como recurso pedagógico (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2011; CAST, 2018; TOMLINSON, 2014).

1376

O compromisso com o currículo comum exige flexibilidade de caminhos e produtos, com objetivos claros e expectativas elevadas, evitando a criação de currículos paralelos empobrecidos, e garantindo ajustes razoáveis e apoios que permitam ao estudante com TEA demonstrar o que sabe por diferentes meios sem reduzir a complexidade cognitiva das tarefas (TOMLINSON, 2014; CAST, 2018; BRASIL, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2011; NPDC, 2010).

A corresponsabilidade entre professor regente e AEE é condição para que o atendimento especializado seja planejado em função de barreiras identificadas no ensino comum, com foco no acesso, na participação e no aprendizado, e não como intervenção isolada que retira o estudante da experiência curricular coletiva (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2011; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

A gestão da sala de aula inclusiva requer rotinas previsíveis e claras, sinalização de transições, antecipação de mudanças e estruturação de atividades em etapas, apoiadas por instruções visuais e agrupamentos flexíveis, medidas que reduzem comportamentos desafiadores e ampliam a autonomia do estudante com TEA em tarefas acadêmicas e sociais (NPDC, 2010; CAST, 2018; TOMLINSON, 2014; BRASIL, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A escola deve cultivar parcerias com famílias baseadas em escuta e coautoria de decisões, reconhecendo que informações sobre interesses, rotinas e modos de comunicação do estudante são insumos valiosos para o planejamento escolar, especialmente em processos de avaliação e definição de metas de curto e médio prazo (UNESCO, 2020; BOOTH; AINSCOW, 2011; BRASIL, 2009; APA, 2022; OMS, 2011).

O arcabouço legal brasileiro, articulado a compromissos internacionais, ampara a inclusão e orienta políticas escolares, o que implica que a gestão traduza direitos em procedimentos, recursos e formação permanente, assegurando que a escola cumpra sua função social com equidade e qualidade para estudantes com TEA (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; ONU, 2006; UNESCO, 2020; OMS, 2011).

Por fim, a inclusão de estudantes com TEA precisa ser vista como projeto de escola, e não como soma de ações individuais, exigindo liderança pedagógica, cultura de colaboração e avaliação contínua de resultados para garantir participação, aprendizagem e pertencimento ao longo de toda a trajetória educativa (BOOTH; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2020; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; CAST, 2018).

1377

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, AEE E TRABALHO ACADÊMICO

A formação docente para a inclusão com foco no TEA deve integrar saberes do conteúdo, didática e conhecimento do aluno em uma base profissional que oriente decisões pedagógicas em sala, articulando estudo teórico, prática supervisionada e reflexão sistemática para que o professor planeje, ensine e avalie com acessibilidade e rigor acadêmico (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LIBÂNEO, 2001).

A política formativa precisa ser contínua, situada e colaborativa, combinando encontros de estudo, observação entre pares, tutoria e desenvolvimento de projetos didáticos acessíveis, com metas e critérios de impacto definidos previamente e revisados periodicamente a partir de

evidências de aprendizagem dos estudantes com TEA (IMBERNÓN, 2009; HARGREAVES; FULLAN, 2012; FULLAN, 2014; LEITHWOOD et al., 2006; DAY et al., 2009).

O AEE deve ser estruturado como suporte pedagógico articulado ao currículo da sala comum, com avaliação de necessidades, definição de objetivos relacionados a barreiras identificadas, seleção de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa e acompanhamento do uso efetivo desses recursos nas disciplinas, evitando isolamento na sala de recursos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BEUKELMAN; MIRENDA, 2013; NPDC, 2010; BOOTH; AINSCOW, 2011).

O desenvolvimento de materiais e tarefas acessíveis deve observar princípios do desenho universal para a aprendizagem, oferecendo múltiplas representações de conceitos, diferentes vias de engajamento e alternativas de ação e expressão, assegurando que a avaliação capture o aprendizado real e não apenas a proficiência em formatos específicos de resposta (CAST, 2018; TOMLINSON, 2014; BRASIL, 2017; NPDC, 2010; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A formação precisa contemplar estratégias de ensino explícito, andaimes graduados, ensino de vocabulário acadêmico e modelagem de estratégias metacognitivas, práticas que se mostram eficazes para estudantes com TEA e que elevam a qualidade do ensino para toda a turma ao tornarem os objetivos e processos de aprendizagem mais transparentes (NPDC, 2010; TOMLINSON, 2014; CAST, 2018; SHULMAN, 1987; BRASIL, 2011).

1378

O planejamento colaborativo entre professor regente e AEE, com tempos protegidos e protocolos de coensino, viabiliza a construção de rotas de acesso ao currículo que respeitam perfis de comunicação e processamento, permitindo ajustar agrupamentos, recursos e avaliação sem reduzir objetivos, o que demanda liderança da gestão para garantir condições organizacionais (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2009).

A formação também deve incluir manejo positivo de comportamentos, com foco na prevenção e no ensino de habilidades alternativas, uso de reforçamento planejado, rotinas previsíveis e apoio sensorial quando necessário, integrando planos de apoio comportamental ao planejamento curricular regular da turma (NPDC, 2010; APA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2011; TOMLINSON, 2014; BRASIL, 2011).

O trabalho acadêmico precisa manter níveis de desafio apropriados, com objetivos claros e critérios públicos, escalonando apoios, flexibilizando tempos e produtos e oferecendo oportunidades de demonstração do conhecimento por diferentes meios, de modo a sustentar

altas expectativas e garantir equidade de acesso a conteúdos de complexidade crescente (TOMLINSON, 2014; CAST, 2018; BRASIL, 2017; SHULMAN, 1987; NPDC, 2010).

A avaliação formativa deve ser incorporada como rotina, com feedback frequente, autoavaliação orientada e uso de evidências para ajustar intervenções, compartilhando com famílias e estudantes metas de curto prazo e estratégias de autorregulação que fomentem autonomia e pertença acadêmica (TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; BOOTH; AINSCOW, 2011; CAST, 2018; BRASIL, 2009).

A formação precisa valorizar a dimensão ética e relacional do ensino, promovendo comunicação respeitosa com famílias, escuta ativa de estudantes e práticas restaurativas para resolução de conflitos, fortalecendo o clima de sala e o engajamento acadêmico, especialmente em contextos de maior sensibilidade sensorial e emocional (IMBERNÓN, 2009; UNESCO, 2020; BOOTH; AINSCOW, 2011; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LIBÂNEO, 2001).

O desenvolvimento profissional deve articular teoria e prática por meio de ciclos de estudo, experimentação em sala e análise de resultados, com registro sistemático do que funciona, para quem e em que condições, criando um repositório vivo de práticas que sustentem a consistência e a escalabilidade das estratégias inclusivas na escola (FULLAN, 2014; LEITHWOOD et al., 2006; DAY et al., 2009; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LÜCK, 2009).

1379

A formação inicial precisa dialogar com as demandas reais da escola inclusiva, incluindo estágios com foco em acessibilidade, DUA, AEE e avaliação formativa, bem como experiências de coensino e de intervenção baseada em evidências, reduzindo a distância entre universidade e escola e fortalecendo a identidade profissional para a inclusão (BRASIL, 2015; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; BOOTH; AINSCOW, 2011).

O AEE necessita de critérios de elegibilidade transparentes, instrumentos de avaliação de necessidades e planos de atendimento com metas mensuráveis e prazos definidos, revisados periodicamente com a participação do professor regente e da família, garantindo alinhamento com objetivos curriculares e evitando sobreposição de intervenções (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2011; NPDC, 2010; BEUKELMAN; MIRENDA, 2013).

As tecnologias assistivas e a comunicação alternativa devem ser selecionadas por sua relevância pedagógica e integradas ao ensino das disciplinas, com formação e acompanhamento para o uso efetivo em sala, assegurando que os recursos ampliem autonomia, participação e desempenho acadêmico e não se convertam em dependência ou estigma (BEUKELMAN; MIRENDA, 2013; CAST, 2018; BRASIL, 2011; NPDC, 2010; TOMLINSON, 2014).

Por fim, a sustentabilidade das práticas inclusivas depende de uma cultura profissional que aprende com dados e com a experiência, compartilhando resultados, reconhecendo avanços e ajustando rotas com base em evidências, responsabilidade compartilhada e compromisso com o direito à educação de qualidade para estudantes com TEA (HARGREAVES; FULLAN, 2012; FULLAN, 2014; LEITHWOOD et al., 2006; BOOTH; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2020).

3 CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com TEA na escola comum demanda que a gestão escolar exerça liderança pedagógica clara e distribuída, converta o direito em procedimentos e rotinas, e sustente uma política formativa contínua que integre o AEE ao currículo da sala comum, de modo que o planejamento, o ensino e a avaliação sejam acessíveis desde a origem e orientados por dados que possibilitem ajustes frequentes, garantindo acesso, participação e aprendizagem com qualidade e equidade para todos os estudantes.

Ao consolidar o desenho universal para a aprendizagem como referência organizadora do trabalho docente, a gestão cria condições para antecipar a variabilidade do TEA, diversificar meios de engajamento, representação e ação e expressão, e assegurar que avaliações formativas capturem o que o estudante sabe e pode fazer, mantendo expectativas elevadas e eliminando barreiras que não são do aluno, mas do ambiente e das tarefas propostas, com impacto direto na qualidade do ensino para toda a turma.

A articulação entre sala comum e AEE precisa deixar de ser episódica para tornar-se um arranjo institucional com papéis definidos, tempos protegidos de co-planejamento e coensino, e protocolos de acompanhamento que assegurem continuidade pedagógica, evitando paralelismos e garantindo que tecnologias assistivas e comunicação alternativa estejam a serviço dos objetivos curriculares, da autonomia e do pertencimento acadêmico e social do estudante com TEA.

A gestão pedagógica orientada por evidências deve apoiar o professor a selecionar e combinar práticas validadas para o TEA, como instrução explícita, estruturação de rotinas, andaimes linguísticos e ensino de habilidades sociais em contextos autênticos, com monitoramento por indicadores de processo e de resultado e com ciclos de feedback que transformem dados em ajustes concretos de práticas e recursos no cotidiano das aulas.

A cultura de altas expectativas depende de comunicação clara de metas, critérios e devolutivas, combinada com suporte emocional e relacional à equipe docente e aos estudantes,

pois o trabalho inclusivo exige energia colaborativa e coerência institucional, de modo que o clima escolar e o reconhecimento público de avanços se tornem dispositivos de sustentabilidade para mudanças que não podem depender exclusivamente do esforço individual do professor.

O compromisso com os direitos humanos e com a legislação educacional brasileira convoca a escola a transformar princípios em governança pedagógica, assegurando que decisões sobre matrícula, avaliação, apoios e recursos sejam coerentes com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com as políticas nacionais, o que inclui escuta ativa das famílias, transparência de procedimentos e responsabilização coletiva pelos resultados de aprendizagem e participação.

A formação docente precisa ser concebida como desenvolvimento profissional de médio e longo prazo, articulando estudo teórico, prática supervisionada, observação entre pares e investigação sobre a própria prática, com foco na base de conhecimento profissional que integra saberes do conteúdo, didática e conhecimento do aluno, e com avaliação de impacto que retroalimente o planejamento institucional e as decisões de alocação de tempo e recursos.

A compreensão atualizada do TEA como condição do neurodesenvolvimento heterogênea, com perfis de comunicação, interação e processamento sensorial diversos, reforça a necessidade de avaliações funcionais e planos individualizados conectados ao currículo, evitando estigmas e expectativas rebaixadas, e promovendo uma escola que aprende sobre seus estudantes para ajustar práticas sem abrir mão da complexidade cognitiva das tarefas acadêmicas.

1381

A consolidação da inclusão exige redes intersetoriais que respeitem a autonomia pedagógica e a confidencialidade, e que organizem fluxos de informação ética com saúde e assistência social, de modo que transições, intervenções complementares e apoios sensoriais e comunicacionais sejam planejados com antecedência e avaliados quanto ao seu efeito no engajamento, na aprendizagem e no bem-estar do estudante na escola comum.

Em síntese, o papel da gestão escolar na formação e no apoio aos professores para a inclusão de estudantes com TEA é liderar um ciclo de melhoria contínua que una visão, políticas e práticas, alinhe o projeto pedagógico às evidências e aos direitos, sustente comunidades de aprendizagem docente e traduza o DUA e o AEE em rotinas estáveis de planejamento, ensino e avaliação, garantindo que a escola seja, na prática e ao longo do tempo, um lugar de todos e para todos com resultados acadêmicos e sociais robustos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. Index for Inclusion. Bristol: CSIE, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed., Text Revision. Washington, DC: APA, 2022.
- BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. Augmentative and Alternative Communication. 4th ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Guia para a Inclusão. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: CNE, 2015.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; LEITHWOOD, K.; QUINN, D. The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Nottingham: NCSL, 2009.
- FULLAN, M. The Principal. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Professional Capital. New York: Teachers College Press, 2012.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven Strong Claims about Successful School Leadership. Nottingham: NCSL, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BAIR, H.; VISMARA, L. A. Autism spectrum disorder. The Lancet, v. 392, p. 508-520, 2020.
- LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER ON ASD. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with ASD. Chapel Hill: University of North Carolina, 2010.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

OMS. Relatório Mundial sobre a Deficiência. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2011.

PERRENOUD, P. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSE, D.; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching, foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, C. A. The Differentiated Classroom. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

UNESCO. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2020.