

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

LUANA SILVA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO

**UM CHAMADO PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL: as práticas da
gestão escolar na promoção do ensino inclusivo.**

**VITÓRIA
2025**

LUANA SILVA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO

**UM CHAMADO PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL: as práticas da
gestão escolar na promoção do ensino inclusivo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientador: Profa. Dra. Lívia Salvador Cani

**VITÓRIA
2025**

LUANA SILVA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO

UM CHAMADO PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL: as práticas da gestão escolar na promoção do ensino inclusivo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 09 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Salvador Cani
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Amanda Soares Zambelli Ferretti
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Natalia Castelo Branco
Universidade de Vassouras

VITÓRIA
2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha eterna gratidão a Deus, por Sua infinita bondade, amor e sustento. Quantas vezes pensei em desistir, mas, em todos os momentos, Ele esteve comigo, fortalecendo-me. Jamais conseguirei expressar a minha Eterna Gratidão por tudo que foi feito por mim.

Agradeço ao meu esposo, Edson Miranda do Nascimento, por todo o apoio nessa jornada, cada palavra de ânimo e por sempre acreditar que eu seria capaz. Aos meus pais e irmão por serem parte de mim.

Não posso deixar de citar Elizângela Alves Freire, grande amiga e parceira no curso, sempre presente nas trocas de ideias e palavras de conforto. Meu agradecimento também à Marcella Emília Frasson, que tanto me ajudou nessa caminhada. Muito obrigada, minha amiga! E à Sandra Mara Alves Miranda Rodrigues que tanto contribui com suas dicas e ajuda.

À professora e minha orientadora Lívia Salvador Cani, por toda paciência, disponibilidade e compreensão, que foram fundamentais para minha formação acadêmica.

A todos, a minha eterna gratidão.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem.”

(Claudia Werneck)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a percepção dos líderes (gestores) e liderados (professores) em relação à liderança transformacional e às suas implicações na inclusão das crianças com deficiência, que são público-alvo da educação especial, tendo como referência as práticas da gestão escolar no município de Vila Velha/ES, o público-alvo foram os gestores escolares (líderes) e professores (liderados) que atuam na educação inclusiva, incluindo a educação especial, no contexto da Educação Infantil. Para isso, foi utilizada a metodologia pesquisa qualitativa. As entrevistas foram conduzidas com base em roteiro pré-determinado composto por 13 perguntas, sendo desenvolvidas a partir de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados primários dividida por três blocos temáticos, participaram das entrevistas o total de 18 pessoas, sendo 3 como pré-teste com o objetivo de ajustar o roteiro para possíveis correções de falhas. Os resultados demonstraram que, entre os gestores, o conceito de educação inclusiva está consolidado; já entre os professores, alguns ainda o associam à educação especial. Em relação ao tipo de liderança no ambiente escolar, percebeu-se a predominância de uma liderança democrática, presente, dialógica e estimulante, embora ainda haja alguns relatos de liderança autoritária e pouco experiente. Foram identificados desafios no processo de efetivação da inclusão, como a falta de profissionais, de suporte e de parceria entre família e escola, entre outros fatores. Observou-se, ainda, que as práticas realizadas pelos líderes e liderados são voltadas para a promoção do ensino inclusivo. No que tange a inclusão da criança com deficiência, público-alvo da educação especial, constatou-se que essas práticas são desenvolvidas por seus líderes e liderados mesmo diante de diversas dificuldades, como a falta de profissionais, de materiais básicos e o número elevado de alunos.

Palavras-chave: gestão escolar; educação inclusiva; liderança transformacional.

ABSTRACT

This study aims to understand the perception of leaders (managers) and subordinates (teachers) regarding transformational leadership and its implications for the inclusion of children with disabilities, who are the target audience of special education, taking as a reference the practices of school management in the municipality of Vila Velha/ES. For this, the qualitative research methodology was used. The interviews were conducted based on a pre-determined script consisting of 13 questions, and were developed from semi-structured interviews for the collection of primary data divided into three thematic blocks. This study's target audience was school managers (leaders) and teachers (subordinates) who work in inclusive education, including special education, in the context of Early Childhood Education. The results showed that, among managers, the concept of inclusive education is consolidated; among teachers, some still associate it with special education. Regarding the type of leadership in the school environment, the predominance of democratic, present, dialogic and stimulating leadership was observed, although there are still reports of authoritarian and inexperienced leadership. Challenges were identified in the process of implementing inclusion, such as the lack of professionals, support and partnership between family and school, among other factors. It was also observed that the practices carried out by leaders and subordinates are aimed at promoting inclusive education. Regarding the inclusion of children with disabilities, the target audience for special education, it was found that these practices are developed by their leaders and subordinates even in the face of several difficulties, such as the lack of professionals, basic materials and the high number of students.

Keywords: school management; inclusive education; transformational leadership.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL	13
2.2 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR: UM BREVE OLHAR.....	16
2.2.1 A liderança transformacional e seus possíveis impactos na Gestão Escolar	17
2.3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	26
2.4.1 As práticas da Gestão Escolar na Educação Infantil	30
3 METODOLOGIA	33
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	41
4.1 “REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO: DESAFIOS, IMPACTOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”	41
4.2 “LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL, INCLUSÃO E MUDANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO”	49
4.3 “DESAFIOS ATUAIS NA PRÁTICA DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E PROFISSIONAL”	56
4.4 “PRÁTICAS DE INCLUSÃO: DESAFIOS, AVANÇOS E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”	60
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES E PROFESSORES - ABERTURA DA ENTREVISTA	83
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	85
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	86
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ESPECIALISTAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	87

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
.....88

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado pelos gestores escolares tem sido investigado e debatido em cenários nacional e internacional (Oliveira & Carvalho, 2018; Dourado, 2007). Há também um constantemente acompanhado com foco também nas multiplicidades de papéis que os gestores exercem em suas práticas, e como essas multiplicidades de papéis podem influenciar a realidade da escola (Oliveira, 2021; Vieira & Vidal, 2019; Camargo & Lima, 2022).

Ademais, a gestão escolar é aquela que tem como função a deliberação e o controle das decisões, para que a instituição de ensino alcance os objetivos no processo de aquisição de conhecimento e ensino, alinhando-se às demandas que lhe são inerentes e realinhando seus modos de atuação (Carvalho & Lino, 2023; Oliveira, 2021).

As práticas exercidas na gestão fomentam as lideranças escolares por meio da conversação, diálogo, escuta atenta, orientação e envolvimento entre os diversos segmentos da escola, assumindo, assim, o papel da democratização da gestão (Carvalho & Lino, 2023; Nascimento et al., 2018). O gestor desempenha um papel importante na mudança do cotidiano escolar (Camargo & Lima, 2022).

Partindo desse entendimento e levando em consideração que o trabalho realizado pelos gestores é de suma importância para a inclusão, é necessário estabelecer um diálogo entre a gestão escolar e a educação inclusiva, observando suas práticas, aspectos e aplicabilidade, para que assim se possam compreender seus efeitos (Santos et al., 2020).

O direito fundamental à Educação, proposto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, é aquele que tem, como propósito, alcançar o desenvolvimento pleno do ser humano, preparando-o para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; Faustino & Orrúo, 2021). Uma educação para todos é aquela que respeita a diversidade e as singularidades, acolhendo a todos sem distinção (Nascimento et al., 2018).

A educação inclusiva é aquela que educa e ensina a todos, respeitando as diferenças e particularidades, com o intuito de integrar cada vez mais a diversidade e educandos que frequentam a escola (Nascimento et al., 2018). Ela compreende o caráter heterogêneo da educação, o que enfatiza a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais, metodologias e práticas (Sá & Raposo, 2022).

Sob esse paradigma, a liderança transformacional, na figura do líder, é aquela que possui habilidade na tomada de decisões, influência e tem também a capacidade de instigar mudanças e inovações (Simões & Sousa, 2023). Além de ser capaz de estimular e orientar os esforços de seus pares para alcançar os objetivos desejados, desempenhando, assim, um papel crucial ao mobilizar todos os agentes educativos em prol da qualidade do ensino (Lopez-Gavira et al., 2021; Pinheiro & Freire, 2022).

No viés da liderança transformacional, a educação inclusiva é desenvolvida sob o paradigma de um ato de reestruturação, inovação e empenho, abrangendo tanto a acessibilidade à educação no ensino regular quanto para a diversidade de alunos (Nascimento et al., 2018).

Esse princípio educacional que é o de incluir, visa garantir um ensino de qualidade no contexto escolar, promovendo a garantia, permanência e o envolvimento de todos os estudantes nos mais variados cenários educacionais, bem como de seus agentes educacionais (Araújo, 2020; Nascimento et al., 2018).

Em espaços escolares que se tornam cada vez mais multiculturais, os líderes necessitam, por meio de modificações e da criação de alternativas nas práticas de gestão, atender à necessidade de nutrir escolas mais inclusivas, onde os sujeitos se sintam valorizados e reconhecidos (Sá & Raposo, 2022). A escola tem o papel de superar barreiras que possam dificultar a participação dos discentes (Gonçalves, 2023).

No contexto da educação inclusiva, o papel do professor especialista em educação especial assume grande relevância. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial do município de Vila Velha/ES, esse profissional é responsável por atuar como uma ponte entre a interdisciplinaridade e o caráter interativo das práticas pedagógicas, desenvolvendo ações tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais e, quando necessário, em ambientes domiciliares.

Na perspectiva das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial do município de Vila Velha/ES, é o professor especialista, munido de conhecimentos específicos em sua área de atuação, que realiza a mediação dos processos pedagógicos voltados ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e efetivamente inclusiva.

Diante disso, o problema que norteia esta pesquisa é: Como a liderança transformacional na gestão escolar pode favorecer a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil da Rede Municipal de Vila Velha/ES?

Melhorias em demandas básicas, como, por exemplo, mais formações para os docentes, diferentes atribuições exercidas pelos professores de educação especial no contexto da inclusão e o aumento do interesse dos professores do ensino básico em

participar de atividades de formação docente (Pinheiro & Freire, 2022). Esses são pontos fundamentais que caminham para uma educação inclusiva de qualidade (Hashizume & Alves, 2022; Pinheiro & Freire, 2022).

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção de gestores e professores sobre a influência da liderança transformacional na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil da Rede Municipal de Vila Velha, considerando as práticas de gestão escolar e a perspectiva da educação inclusiva.

A justificativa teórica baseia-se na importância do diálogo sobre inclusão nas escolas. Esse diálogo é fundamental no auxílio aos professores e, principalmente, gestores a refletirem, de maneira sinérgica, sobre a diversidade presente no contexto escolar (Nascimento et al., 2018). Dessa forma, busca-se efetivar a elaboração de metas, ações e objetivos voltados para a educação inclusiva, tendo como base a liderança transformacional. Essa abordagem contribui significativamente para a literatura existente, considerando a escassez de estudos sobre o tema (Nascimento et al., 2018; Woolfsonb, 2018; Daniëls et al., 2021).

Já a justificativa prática é que abordar a educação inclusiva no viés da liderança transformacional tem grande potencial para a efetividade de uma gestão escolar igualitária e democrática, respeitando as diferenças e especificidades de cada um (Ismail et. al., 2022; Dias et. al., 2021).

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PRESENTE

Entende-se a gestão escolar como um sistema capaz de reunir pessoas, levando em conta a intencionalidade de suas interações sociais e ações, desenvolvendo trabalho de forma coletiva (Oliveira & Carvalho, 2018). As interações concatenam entre si e com o contexto, seja ele social ou político, dentro de formas democráticas de tomada de decisões para o fazer coletivo (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

A gestão escolar possui características e natureza próprias, com uma finalidade mais ampla do que a simples aplicação de métodos e técnicas de administração, devido à sua especificidade e aos objetivos a serem alcançados (Dourado, 2007; Soligo et al., 2021). Busca, ainda, fortalecer culturas diversificadas e inclusivas, promovendo, assim, a integralidade do desenvolvimento dos educandos (Itaboraí et al., 2021).

No contexto presente, as discussões emergentes sobre a gestão escolar surgem com concepções e proposições nos mais variados cenários, articulados aos sistemas de ensino (Dourado, 2007; Oliveira, 2021). Além disso, o conceito de gestão escolar está atrelado ao que é construído e reconstruído na sociedade, conforme a evolução histórica e as políticas educacionais vigentes (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

Com o passar do tempo, as mudanças socioculturais, políticas e educacionais começaram a fazer parte da escola, exigindo, assim, reconfiguração de suas práticas e da sua gestão (Oliveira, 2021).

Tal processo exige a descentralização do poder, bem como a promoção da participação autêntica de todos os membros da comunidade escolar, além do compartilhamento de ideias (Oliveira, 2021; Oliveira & Vasques-Menezes, 2018). A autonomia, participação e democracia são princípios que precisam se concretizar na escola (Oliveira, 2021).

Gestão é a atividade que cria meios e procedimentos para alcançar os objetivos da organização, trazendo significados e possibilidades (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018). Ela envolve administrar a dinâmica cultural da escola, sendo fundamental situar eixos que permeiem sobre a gestão escolar e sua atuação (Oliveira, 2021; Dourado, 2007; Morais, 2023).

A gestão escolar tem como base a democracia na escola, sendo uma prática social constituinte e constituída por relações (Santos et al., 2020; Oliveira, 2021). Trata-se do fazer pedagógico, administrativo e de gestão de recursos humanos, construindo, assim, a autonomia a partir da participação dos sujeitos por meio de ações e práticas (Santos et al., 2020).

O compromisso da gestão escolar com o ambiente educacional autônomo e com os princípios da democracia, caracteriza o compartilhamento e participação das decisões tomadas em conjunto e a efetivação dos resultados, além da avaliação, acompanhamento e retorno de informações (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

Ela é responsável por propiciar condições e fornecer os recursos necessários para garantir o bom funcionamento do ambiente escolar e das atividades nele propostas, além de possibilitar aos membros a oportunidade de discutir e deliberar sobre as decisões (Miranda et al., 2020; Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

Quando praticada de forma correta, a gestão escolar é fortalecida por diversas dimensões, incluindo transparência, imparcialidade, autonomia e a participação dos diferentes segmentos da escola (Santos et al., 2020). Ela atua com propostas voltadas à resolução de cenários que demandam mudanças necessárias no ambiente escolar (Pereira, 2020).

Na composição da gestão escolar, estão a direção e a coordenação pedagógica, que desempenham papéis fundamentais (Boff & Zulianelo, 2021). Esses papéis incluem o apoio às pessoas e à organização, a promoção da democratização das decisões, a distribuição de responsabilidades e a coordenação do trabalho coletivo (Boff & Zulianelo, 2021; Simões & Sousa, 2023).

Os gestores escolares prestam assessoria aos professores, oferecendo apoio e suporte quando necessário, além de desempenharem outras atividades que lhes competem (Boff & Zulianelo, 2021). Ademais, atuam como articuladores de todos os segmentos da instituição (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

Adicionalmente, deve ser considerado o perfil das pessoas que assumem o cargo de diretor escolar. A pessoa designada para essa posição deve possuir sensibilidade, ter um olhar singular e uma perspectiva holística em relação às questões escolares, atuando como líder e dialogando com todas as interfaces do sistema educacional, fortalecendo a autonomia e a participação (Almeida & Rodrigues, 2022; Oliveira, 2021).

O indivíduo deve ser um agente fomentador de mudanças e aquele que irá administrar a instituição escolar, coordenando os esforços de todos para o alcance dos objetivos pretendidos e desempenhando um papel importante na mobilização dos atores educacionais, visando garantir uma educação de qualidade (Sá & Raposo, 2022; Simões & Sousa, 2023).

A eficiência é fundamental para a gestão escolar, sendo essa capacidade um agente impulsionador de ações inovadoras que potencializem as pessoas nas escolas a desempenharem um papel ativo na construção e representação da unidade escolar (Almeida & Rodrigues, 2022). Também é importante ter responsabilidade individual em face do coletivo, pois gerir uma escola requer conhecimentos e habilidades para uma adequada racionalização organizacional (Almeida & Rodrigues, 2022; Santos et al., 2020).

Uma gestão escolar comprometida com a educação tem a capacidade de mudar a realidade de uma escola, desenvolvendo bons indicadores e garantindo padrões de excelência na solidificação de uma sociedade justa, igualitária, crítica e equitativa (Almeida, 2022).

Tal abordagem tem como presunção a participação ativa de todos aqueles que fazem parte da escola; é uma prática de constante participação e diálogos ativos (Almeida, 2022; Santos et al., 2020). A gestão escolar, quando bem estabelecida, contribui de forma significativa para a atividade dos professores e dos demais participantes do grupo (Ikeshoji & Terçariol, 2022).

2.2 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR: UM BREVE OLHAR

O fenômeno da liderança existe desde os primórdios, em suas fases mais remotas, e tem sido explorado por diversas pesquisas ao longo dos anos (Honorato, 2018; Batista et al., 2016). A literatura aborda a variedade de teorias e práticas de liderança, além dos estilos e comportamentos dos líderes (Batista et al., 2016).

O conceito de liderança está em constante desenvolvimento e ganha destaque a liderança transacional e transformacional (Dias et al., 2022). O líder não é um tipo

de chefe que detém o poder, mas o descentraliza, exercendo, assim, uma maior autonomia dos liderados (Honorato, 2018).

Evidencia-se que a liderança transacional é caracterizada pelo jogo de trocas compostas por recompensas e punições do líder com os subordinados em relação aos seus objetivos pessoais (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014; Dias et al., 2022). Há uma conversão de recompensas por bom desempenho, mantendo, assim, um determinado grau de controle (Abdelwahed et al., 2023).

Em contrapartida, a liderança transformacional é aquela que traz a proatividade, inspira confiança e motiva (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014; Simões & Sousa, 2023). Esse líder é comprometido com as metas que lhe são apresentadas, mantendo alinhamento com a visão e a missão da organização (Simões & Sousa, 2023).

Em síntese, a diferença entre esses dois tipos de liderança é que a primeira dita as regras a serem cumpridas com sistema de recompensas, não motivando e influenciando os liderados, enquanto a segunda motiva e inspira seus liderados, priorizando os interesses da organização, pois possui um olhar visionário (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014; Morais & Goulart, 2016). Acrescenta-se ao perfil da liderança transformacional um conjunto de competências, nas quais o líder possui aptidões e habilidades que o aprimoram ao longo dos anos em sua jornada de trabalho (Fonseca & Bernal, 2023).

2.2.1 A liderança transformacional e seus possíveis impactos na Gestão Escolar

A liderança transformacional é uma concepção considerada nova, proposta em 1978 por Burns, que levou em conta o contexto político-social e os comportamentos

bem-sucedidos de grandes influenciadores do campo político (de Godoy & Mendonça, 2020).

Em meados dos anos 90, Bass propôs uma compreensão do estilo de liderança transformacional por meio da estimulação intelectual, influência idealizada, consideração individualizada e motivação inspiradora, que são tipos de dimensões (Godoy & Mendonça, 2020). Essas dimensões têm foco e prioridade na desenvoltura das forças e virtudes do liderado (Godoy & Mendonça, 2020; Dias et al., 2022).

Na dimensão de estímulo intelectual, o líder articula de maneira sistemática e estratégica o desenvolvimento da inteligência da equipe, fomentando criatividade, habilidade, inovação e pensamento independente (Godoy & Mendonça, 2020; Dias et al., 2022). Dessa forma, ele apoia continuamente seus liderados no seu desenvolvimento tanto individual quanto coletivo (Godoy & Mendonça, 2020).

Na dimensão intitulada influência idealizada, o líder serve como modelo, sendo visto como ideal em suas ações pelos liderados, conquistando respeito e confiança de toda a equipe para alcançar os mais variados objetivos propostos (Godoy & Mendonça, 2020).

No que diz respeito à consideração individualizada, o líder analisa e observa o comportamento de cada liderado, adaptando sua abordagem para direcioná-lo na conquista de objetivos (Godoy & Mendonça, 2020).

Na motivação inspiradora, o líder, de forma tática, estimula e encoraja seus liderados a alcançar seus objetivos individuais, comunicando de maneira clara e concisa as diretrizes e metas da organização. Os liderados, por sua vez, recebem constantemente estímulos para progredir (Godoy & Mendonça, 2020; Sá & Raposo, 2022).

Dessa forma, o líder apoia integralmente o desenvolvimento diário de seus liderados, impulsionando mudanças nas atitudes, desempenho profissional e pessoal, e proporcionando um local de trabalho com colaboração mútua (Abelha et al., 2018; Godoy & Mendonça, 2020).

A inclusão de todos na tomada de decisões facilita o desenvolvimento da liderança no ambiente da gestão escolar e a implementação das ações propostas nos ambientes educacionais. Como consequência, as pessoas se tornam agentes ativos nas práticas de gestão escolar, impulsionando, assim, uma educação de qualidade (Santos et al., 2020; Daniëls et al., 2021).

No campo educacional, o líder transformacional exerce influência positiva no comprometimento da organização, gerando efeitos benéficos e promissores no compromisso, produtividade e bem-estar dos liderados. Dessa forma, é possível melhorar o clima organizacional e o desempenho no trabalho e nas tarefas (Godoy & Mendonça, 2020; Daniëls et al., 2021).

Além disso, o líder transformacional possui capacidade, habilidades e competências para remodelar o desempenho dos trabalhadores diante das demandas da organização, inspirando e estimulando a equipe escolar (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014). Assim, é possível gerar autoeficácia, autoliderança e aumentar a identificação com o trabalho, criando caminhos para que o diferente aconteça (Godoy & Mendonça, 2020).

A liderança transformacional é uma teoria inclusiva que adota uma visão holística, abrangendo um conjunto de descrições de liderança em diversos níveis no ambiente escolar (Wang et al., 2022). Ela possui uma dimensão transformadora, visionária, comprometida e democrática, sendo uma liderança que não se limita apenas a aspectos técnicos, mas que também abre oportunidades para o

fortalecimento das dimensões ética, moral e valorativa (Dias et al., 2022; Wang et al., 2022; Dias et al., 2022; Lee et al., 2013).

Esse tipo de líder concede liberdade para que os indivíduos da organização escolar alcancem novos degraus (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014; Wang et al., 2022). Além disso, o estilo de liderança transformacional é eficiente para lidar com conflitos interpessoais e é utilizado como modelo dentro da instituição, tornando-se um exemplo de liderança a ser seguido por seus liderados (Wang et al., 2022; Wang et al., 2023; Lee et al., 2013).

Para fortalecer esse entendimento, observa-se que a liderança transformacional capacita os gestores escolares a definirem direcionamentos de alta qualidade para a instituição (Arokiasamy et al., 2016). Essa liderança emprega estratégias na gestão e administração escolar com o objetivo de fomentar a adoção de práticas transformacionais e inclusivas, além de promover um clima organizacional agradável (Ismail et al., 2022; Daniëls et al., 2021).

Conseqüentemente, compreende-se que a liderança transformacional, de maneira subjetiva, tem a capacidade de influenciar as pessoas a trabalharem com entusiasmo para alcançar objetivos de interesse coletivo (Fonseca & Bernal, 2023). Além disso, incentiva o compartilhamento de uma visão organizacional, demonstrando atitudes consistentes e seguras (Lee et al., 2013).

Considerando a estrutura organizacional da escola, a questão da liderança mostra-se especialmente pertinente no contexto atual (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014). A escola, por sua natureza, é um ambiente multifacetado, multidimensional e diversificado, no qual a atuação da liderança transformacional influencia diretamente as percepções sobre o ambiente escolar (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014; Lee et al., 2013; Dias et al., 2022).

Lideranças bem exercidas desempenham papel fundamental na promoção de culturas escolares colaborativas, voltadas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Destaca-se que a liderança transformacional deve focar na indicação de caminhos, na revisão de processos e na promoção de uma visão compartilhada (Simões & Sousa, 2023).

Para compreender melhor o contexto escolar e contribuir para o aprimoramento da gestão, é crucial incorporar a liderança transformacional (Santos et al., 2020). Esse estilo de liderança tende a facilitar o desenvolvimento de ações e práticas inclusivas, mobilizando iniciativas na escola que favoreçam a inclusão de grupos minoritários e marginalizados (Köpfer & Óskarsdóttir, 2019; Santos et al., 2020).

É importante destacar que gestor e líder são papéis que se complementam: um bom gestor, além de estar atento aos afazeres administrativos, deve também preocupar-se com as pessoas, pois é com o apoio delas que a organização alcança seus objetivos, exercendo, assim, a liderança (Chaves et al., 2020; Oliveira, 2024).

Quadro 1: Complementariedade entre Gestor e Líder

Gestor	Líder
Foca em processos e resultados	Foca em pessoas e propósito
Administra recursos	Inspira e engaja
Tem autoridade formal	Conquista autoridade por influência
Executa planos e regras	Cria caminhos e mobiliza mudanças

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Isso é destacado por um estudo inicial envolvendo diversos grupos ligados à gestão escolar, o qual afirma que a gestão escolar é um modelo educacional que proporciona maior autonomia às escolas e promove a tomada de decisões de forma participativa por todos (Oliveira & Carvalho, 2018).

Tal abordagem revela-se relevante, pois exerce influência direta na promoção da educação inclusiva, além de impactar positivamente os liderados, elevando os

níveis de satisfação no trabalho (Pinheiro & Freire, 2022; Arokiasamy et al., 2016; Dias et al., 2022).

As escolas são responsáveis pela efetivação de direitos e garantias fundamentais, sendo necessário o emprego de estratégias que viabilizem o alcance de seu máximo potencial (Araújo, 2019). Além disso, é imprescindível buscar o equilíbrio entre essas ações e a promoção da participação democrática nas decisões escolares (Camargo & Lima, 2022).

Por esse prisma, é possível citar a liderança transformacional e a educação inclusiva como pilares da produtividade e excelência, pois esses elementos são fundamentais em uma gestão escolar que busca um ensino de qualidade para todos (Morais, 2023). Não há uma limitação a um modelo organizacional pronto, mas sim à criação de um ambiente no qual a participação e o diálogo sejam valorizados (Araújo, 2019).

2.3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um sistema educativo que busca assegurar a todos os alunos, independentemente de sua capacidade, raça, crença ou gênero, as mesmas oportunidades e a participação ativa nas atividades escolares, eliminando ou minimizando qualquer forma de segregação e exclusão (Triviño-Amigo et al., 2022; Araújo, 2020).

A educação inclusiva não se limita apenas às pessoas com deficiência, abrangendo também indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados e marginalizados, ela está diretamente associada aos direitos humanos (Araújo, 2020; Köpfer & Óskarsdóttir, 2019; Rodrigues & Lima, 2017).

O processo de incluir tem como objetivo atender às necessidades dos discentes, promovendo maior participação e adaptando estratégias e conteúdos de forma apropriada para cada sujeito, respeitando sua singularidade (Triviño-Amigo et al., 2022). Essa abordagem promove uma política educacional com viés democrático, o que também se reflete na formação dos gestores (Nascimento et al., 2020).

Para que a inclusão ocorra nos ambientes escolares, é necessário que todos os envolvidos atuem de forma sinérgica, a fim de que ações e atitudes inclusivas sejam tomadas, para que, assim, o desenvolvimento e a permanência dos alunos sejam devidamente garantidos (Araújo, 2020; Köpfer & Óskarsdóttir, 2019).

A inclusão é a base para uma relação de cooperação e interação entre todos os que fazem parte do processo de ensino, evidenciando a igualdade de oportunidades e direitos equitativos, respeitando as limitações de cada um (Araújo, 2020). A educação inclusiva vai além de assegurar o acesso a uma educação de excelência; ela visa emancipar os sujeitos por ela atendidos (Araújo, 2020; Noleto et al., 2023).

Nesse sentido, o gestor escolar desempenha um papel fundamental na inclusão. As práticas da gestão escolar têm como objetivo promover a participação de todos no processo inclusivo (Nascimento et al., 2018). Para que isso aconteça, é necessário um gestor capaz de conduzir a instituição escolar com o foco na inclusão das crianças com deficiência, o gestor deve potencializar o desenvolvimento e a evolução de cada aluno (Sá & Raposo, 2022). Dessa forma, ele contribui para o processo de democratização da escola (Santos et al., 2020).

Na perspectiva da educação inclusiva, ela vem sendo abordada como um elemento propulsor para uma sociedade mais justa, inclusiva e com mais equidade (Köpfer & Óskarsdóttir, 2019). A educação inclusiva é uma forma de atitude que

representa crenças e valores, envolvendo um conjunto de ações voltadas para uma educação eficaz para todos (Rodrigues & Lima, 2017).

É proveitoso ressaltar o aspecto relevante da Constituição Federal de 1988, que rege a ordem jurídica brasileira em sintonia com as legislações relacionadas à educação inclusiva (Faustino & Orrúo, 2021). A educação aspirada no artigo 205 da Carta Magna visa o pleno desenvolvimento humano, a qualificação do indivíduo para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania (Silva & Strang, 2020; Faustino & Orrúo, 2021).

A educação é um direito imperioso de todo cidadão, conforme estabelece o artigo 206 da Constituição, que elege o princípio do ensino universal e a igualdade de condições para permanência e acesso na escola como fundamentais para a educação (Faustino & Orrúo, 2021). Ela deve ser entendida como um processo social e inclusivo (Oliveira, 2021).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura o fornecimento de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988; Santos, 2021). Ela também garante que a educação é direito de todos, sem distinção, promovendo a justiça social e equidade (Faustino & Orrúo, 2021).

Acrescenta-se ainda o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 27, confere e robustece o direito à educação inclusiva em todos os níveis, em um sistema educacional inclusivo e a aprendizagem ao longo de toda a vida (Lei nº 13.146/2015; Woolfson, 2018). Para além da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca de 1994 foi uma grande incentivadora nas políticas internacionais da educação inclusiva com qualidade (UNESCO, 1994; Woolfson, 2018).

No que concerne às escolas, elas têm por objetivo assegurar a inclusão de todos os alunos e ter currículos adaptados às particularidades dos alunos. Além disso, devem promover aprendizagens ricas em significados, visando a uma melhor qualidade de ensino (Simões & Sousa, 2023).

Outrossim, no contexto brasileiro, a implementação da educação inclusiva vem sendo desafiadora, apesar das legislações, debates e pesquisas. Ainda assim, é necessário estabelecer eficazes relações que favoreçam o atendimento com igualdade e equidade entre os estudantes (Bueno et al., 2023).

Mediante a revisão de literatura realizada, é possível perceber que estudos recentes não abordam e não investigam a liderança transformacional na perspectiva da educação inclusiva tendo como referência as práticas da gestão escolar (Almeida, & Rodrigues, 2022; Santos et al., 2020; Almeida & Rodrigues, 2022), sendo essa a lacuna a ser explorada.

O estudo mostra-se relevante, pois a gestão escolar tem um papel fundamental nas articulações de ações presentes nas escolas. Além disso, a gestão escolar oferece suporte e orientação aos profissionais que atuam na educação inclusiva (Almeida & Rodrigues, 2022).

Ainda assim, esta pesquisa mostra-se necessária para possíveis formulações de políticas públicas no viés da liderança transformacional, aprimorando as práticas da gestão escolar (Almeida & Rodrigues, 2022; Moraes, 2023). Além disso, reforça a necessidade de se fomentar discursos inclusivos (Silva et al., 2019).

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Educação Infantil já foi entendida como assistencialista, desprovida de institucionalização e sem envolvimento com a qualidade do, e até mesmo do desenvolvimento cognitivo (Magalhães, 2017; Moreira & Lara, 2015; Silva et al., 2019). Tinha como objetivo central o auxílio e amparo às viúvas e mulheres que trabalhavam em ambientes que não eram o de suas residências (Magalhães, 2017; Paschoal & Machado, 2009).

Com isso, surgiram os chamados jardins de infância e/ou, em meados do século XIX, com o objetivo de ensinar lições sobre a natureza, além de incluir exercícios sobre dança e canto coral (Silva et al., 2017; Paschoal & Machado, 2009). Ainda assim, apresentava características assistencialistas (Silva et al., 2017).

Os materiais didáticos desses espaços possuíam um propósito de cunho educativo, o qual permitia às crianças desenvolverem o julgamento e o raciocínio correto frente às situações que lhes eram propostas por aqueles que os ensinavam (Paschoal & Machado, 2009). Foi assim que começou a enfatizar a importância da educação como propulsor do desenvolvimento da criança (Silva et al., 2017; Fonseca et al., 2019).

A Constituição Federal de 1988 deu início ao reconhecimento da Educação Infantil como um direito à educação e à socialização das crianças (Oliveira, 2020). Ela estabeleceu também em seu artigo 7º, no inciso XXV, remetendo a Educação Infantil, a assistência gratuita às crianças, desde o seu nascimento até os 5 anos de idade, em creches e pré-escolas (Carvalho & Schmidt, 2021; Guizzo & Felipe, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçam que, nessa etapa de ensino há o direito ao acesso e

permanência do estudante, tornando assim, responsabilidade do Estado (Lei nº 8.069/1990; Lei nº 9.394/96; Oliveira et al., 2020).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 29, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). Isso foi um marco importante no reconhecimento da educação infantil como parte integrante da educação básica (Moreira & Lara, 2015; Prates et al., 2023).

A partir daí, a criança passou a ser vista como sujeito histórico de direitos (Moreira & Lara, 2015). Assim, é de competência do Estado garantir o acesso, permanência e formação desse sujeito no ambiente escolar, efetivando o direito à educação previsto no artigo 205 da Constituição e reforçando o compromisso do Estado com essa etapa da Educação Básica (Silva et al., 2019; Silva & Strang, 2020).

A infância digna é um direito inerente a toda criança (Prates et al., 2023). Os objetivos centrais desse direito envolvem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos afetivos, físicos e cognitivos, além da aprendizagem por meio de diversos meios expressivos (Silva et al., 2017).

A Educação Infantil está inserida em um contexto educacional de mudanças e abrangência (Guizzo & Felipe, 2012; Prates et al., 2023). Ao longo do tempo, diferentes setores da sociedade se reuniram para dialogar sobre a importância da infância. Esse debate tem ganhado força nos últimos anos (Silva et al., 2019; Paschoal & Machado, 2009).

A Educação Infantil foi, então, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Ela também se tornou um espaço fundamental para a efetivação de direitos (Guizzo & Felipe, 2012; Prates et al., 2023).

A Educação Infantil passa a ter um novo olhar e a desenvolver um novo papel na formação dos indivíduos. Ela visa transcender o papel que até então era meramente assistencial ou preparatório para as próximas fases da Educação Básica, no entanto, continua mantendo os aspectos relacionados ao cuidado (Fonseca et al., 2019; Guizzo & Felipe, 2012). Além disso, a Educação Infantil se torna uma importante aliada contra as desigualdades sociais (Folha et al., 2019).

Vale dizer que a Educação Infantil diz muito sobre a integração entre educação e cuidado. Ela considera que o ato de cuidar também é educativo, pois esses processos são inseparáveis, abrangendo ações como acolher, ouvir, encorajar e apoiar (Guizzo & Felipe, 2012). Esse processo envolve, ainda, profissionais dotados de conhecimentos e habilidades, pois a Educação Infantil é o local onde cuidar também faz parte do educar (Cunha & Ferrete, 2021; Guizzo & Felipe, 2012; Oliveira et al., 2020).

Cumprir reiterar que as crianças aprendem nas práticas realizadas no ambiente escolar. Elas constroem, se apropriam de conhecimentos e se desenvolvem (Carvalho & Schmidt, 2021). A infância é o período de aprendizagem contínua, nesse período, as crianças aprendem com outras crianças. O outro é percebido como igual, o que coloca em evidência a solidariedade e o respeito ao diferente (Carvalho & Schmidt, 2021; de Mello & Sudbrack, 2019).

A criança tem o direito de ser percebida e notada. Ela deve ter suas condições atendidas com organização curricular adequada em uma escola estruturada e sua dignidade deve ser respeitada (Bruno & Nozu, 2019). Na Educação Infantil, é preciso que as diferenças étnicas, culturais, religiosas, de classe social e idade sejam reconhecidas. Assim, deve-se promover uma Educação Infantil inclusiva (Carvalho & Schmidt, 2021).

As diferenças presentes na Educação Infantil abarcam a inclusão, acessibilidade, acolhimento ético e respeitoso. Esses aspectos são resultados de anos de lutas ao longo do tempo, incluindo a educação inclusiva (Brostolin & Souza, 2023; Rodrigues & Lima, 2017). Os direitos conquistados devem ser assegurados a todos os discentes, independentemente de suas condições (Rodrigues & Lima, 2017; Prates et al., 2023).

A escola deve ser um espaço que valorize e aprecie a diversidade dos indivíduos. Ela deve utilizar propostas e mecanismos para que todas as crianças sejam verdadeiramente incluídas, valorizadas e acolhidas (Salto & Carneiro, 2019). A inclusão precisa começar na Educação Infantil, proporcionando a todas as crianças um ambiente que ofereça condições para que se desenvolvam de forma potente (Salto & Carneiro, 2019; Prates et al., 2023).

A implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar, com base em evidências, é de fundamental importância na Educação Infantil (Prates et al., 2023). Nessa etapa da educação, é essencial que a criança seja oportunizada a desenvolver habilidades para o seu progresso na escolarização futura (Carvalho & Schmidt, 2021), além disso, é crucial que ela receba os estímulos adequados ao seu desenvolvimento (Silva et al., 2019).

Na interface entre a educação especial e a educação infantil, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é destinada a atender estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação no ensino regular (Turci et al., 2021). Ela se propõe a garantir uma educação de qualidade, reconhecendo que a criança com deficiência tem a capacidade de aprender (Fernandes & Santos, 2018).

A educação especial tem a capacidade de orientar os processos educativos para este público específico, garantindo o acesso a serviços, recursos e atendimento especializado (Turci et al., 2021). Esse processo visa potencializar os sujeitos, destaca-se, assim, a riqueza que o processo de ensino e aprendizagem pode alcançar (Uchôa & Chacon, 2022).

2.4.1 As práticas da Gestão Escolar na Educação Infantil

A legislação educacional brasileira destaca-se ao propor que as escolas adotem a gestão democrática, com o objetivo de assegurar a participação de representantes dos diversos segmentos sociais nas decisões relacionadas às ações educacionais (Cabral et al., 2015).

Tal inovação resulta em mudanças nas organizações das instituições escolares para que sejam ofertadas experiências de aprendizagem significativas para as crianças, o que leva as práticas de gestão escolar para todos (Oliveira, 2020).

Ao longo da trajetória escolar, a gestão, quando aplicada de maneira eficaz, tem sido reconhecida como uma possibilidade de conceber a educação como um instrumento capaz de impulsionar a sociedade em direção à democracia (Cabral et al., 2015; Carvalho & Lino, 2023).

A escola, como um espaço favorável às práticas de gestão escolar voltadas para a democracia, desenvolve, conseqüentemente, uma gestão participativa e compartilhada (Almeida & Rodrigues, 2022; Cabral et al., 2015).

Refletir sobre a especificidade do papel do gestor escolar permite fundamentar suas funções e compreender suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa reflexão também promove mudanças

significativas em direção a uma educação de qualidade e acessível a todos (Morito & Santos, 2020). Ao gestor escolar cabe garantir o cumprimento da função educativa da escola (Morito & Santos, 2020), além de orientar e coordenar o trabalho da equipe (Waiandt & Ferretti, 2023).

Essa garantia, conseqüentemente, promove a compreensão do papel de cada indivíduo em relação à educação e à função social da escola, atestando a unidade e a efetividade no trabalho de todos, além de fortalecer o senso de pertencimento (Morito & Santos, 2020), alcançando, assim, os melhores resultados (Waiandt & Ferretti, 2023).

É o gestor da escola que tem os meios e recursos necessários para alcançar determinados resultados (Morito & Santos, 2020). Com a capacidade de manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhando metas com a equipe docente e promovendo o desenvolvimento de um trabalho coletivo (Oliveira & Carvalho, 2018). Ele tem a capacidade de manter um ambiente propício para a aprendizagem. Além disso, compartilha metas com a equipe docente. Esse compartilhamento de metas promove o desenvolvimento de um trabalho coletivo (Oliveira & Carvalho, 2018).

É necessário conciliar as relações humanas e a interação entre todos os integrantes da unidade escolar, dentro de um contexto multidimensional. Esse contexto incorpora novas demandas sociais que influenciam tanto o ambiente escolar quanto a própria educação (Morito & Santos, 2020).

Além disso, as práticas de gestão escolar influenciam diretamente a Educação Infantil (Miranda et al., 2020). Nesse contexto, ela é vista como um ambiente propício para a construção de conhecimentos, desempenhando um papel fundamental na socialização das crianças e na preparação para a cidadania. A Educação Infantil

também as incentiva a participar de forma ativa e crítica na sociedade, respeitando suas necessidades e singularidades (Oliveira, 2020; Morito & Santos, 2020).

Para alcançar qualidade na Educação Infantil, é fundamental que as práticas de gestão escolar sejam fortalecidas, com sua identidade e autonomia orientadas para a formação dos alunos (Oliveira, 2020). Além disso, é necessário promover a colaboração entre os atores que fazem parte da escola e levar em consideração a realidade sociocultural da comunidade escolar (Oliveira, 2020; Morais, 2023).

Quando bem estabelecidas, as práticas de gestão escolar alcançam os objetivos estabelecidos (Morito & Santos, 2020). Elas garantem os direitos das crianças, respeitando sua história, autonomia e emancipação (Oliveira, 2020; Morito & Santos, 2020). Além disso, asseguram o respeito aos princípios do educar, cuidar e brincar, que são os fundamentos das ações didáticas e pedagógicas na Educação Infantil (Reinehr & Ripa, 2022).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

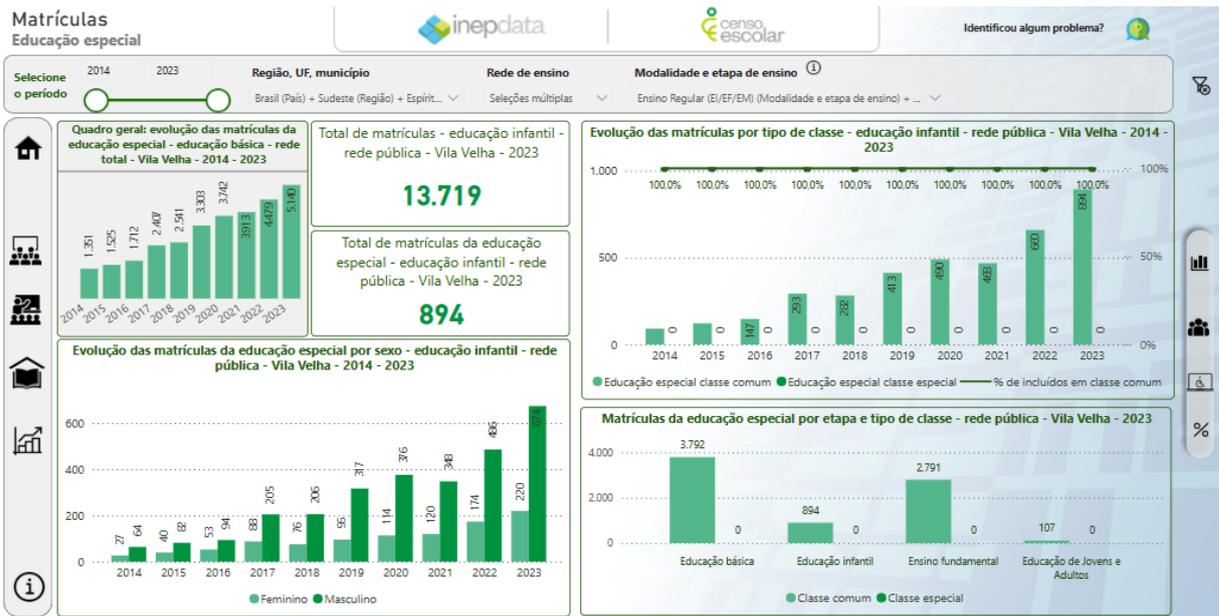
Esta pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos líderes (gestores) e liderados (professores) em relação à liderança transformacional e às suas implicações na inclusão das crianças com deficiência, que são público-alvo da educação especial, tendo como referência as práticas da gestão escolar.

Para atingir tal objetivo, a metodologia aplicada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, pois se compreende que este tipo de estudo abrange uma ampla variedade de atuação e observação, permitindo o surgimento de fenômenos com múltiplos conhecimentos e interpretações (Pereira et al., 2019).

No tipo de pesquisa qualitativa, o pesquisador está disponível a novas possibilidades, utilizando abordagens como vivências, vieses interpretativos do cotidiano e experiências para analisar as instituições e suas estruturas como resultados da ação humana (Araújo, 2020). O cientista também se dispõe a reavaliar, revalorizar e refletir sobre o material em análise (Chávez et al., 2022).

Este estudo teve como participantes gestores escolares e professores das cinco regiões do município de Vila Velha/ES que atuam na inclusão de crianças na Educação Infantil, com foco na educação especial. O campo de estudo escolhido foi o município de Vila Velha/ES, devido a sua diversidade geográfica e socioeconômica, que reflete diferentes realidades educacionais e o elevado número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial ao longo dos anos. A figura 1 abaixo apresenta o número de matrículas por etapa de ensino – educação especial – na rede municipal de Vila Velha, na Educação Infantil ao longo do tempo.

Figura 1 - Matrículas – educação especial – na educação infantil (PMVV)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Censo Escolar (2023).

A presença de escolas em regiões distintas permite uma análise mais ampla sobre os desafios e práticas educacionais, possibilitando compreender como fatores contextuais influenciam a inclusão e a qualidade do ensino. Segue abaixo tabela 1 com a distribuição das unidades municipais de educação infantil, totalizando 43 unidades:

Tabela 1 – Distribuição das unidades municipais de educação infantil ¹

Região de Vila Velha	Quantitativo de unidades municipais de educação infantil
Região 1	9
Região 2	6
Região 3	12
Região 4	7
Região 5	9

Fonte: elaborada pelo autor.

¹ **Região 1** corresponde à área central do município, incluindo bairros como Centro e Praia da Costa.

Região 2 abrange a área conhecida como Grande Ibes.

Região 3 inclui bairros próximos a São Torquato.

Região 4 compreende áreas adjacentes a Argolas.

Região 5 engloba a região de Jucu, incluindo áreas rurais e bairros como Xuri e Barra do Jucu.

[ANEXO X - Lista de bairros que compoem as regioes administrativas](#)

O fato de a pesquisadora ser servidora efetiva há quatro anos no município em estudo, conhecer a atual realidade educacional e possuir acesso direto às escolas e aos profissionais da rede municipal de ensino, foram fatores determinantes para a escolha de Vila Velha/ES como campo de pesquisa.

Foi escolhida a Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica que é o início da escolarização. Nessa etapa, com um olhar atento e diferenciado da equipe escolar, é possível identificar as necessidades de inclusão da criança com deficiência (Borges & Paiva, 2021). Além disso, é necessário considerar a escola como um ambiente apropriado para o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, bem como para sua preparação na convivência com as diferenças (Noletto et al., 2023).

É nessa etapa da Educação Básica que o estudante aprende a olhar as diferenças com respeito e a se reconhecer como sujeito (Borges & Paiva, 2021; Oliveira et al., 2020). Esse processo promove uma geração ética, fundamentada no respeito ao outro, e permite a compreensão de que cada indivíduo possui características próprias que os tornam singulares (Salto & Carneiro, 2019; Dias et al., 2021).

O pesquisador coloca em evidência o processo interpretativo, que se caracteriza, basicamente, pela recursividade e reflexividade, à medida que desenvolve conceitos, seleciona amostras, coleta dados e os interpreta, aproximando-se cada vez mais dos dados emergentes (Wood et al., 2020).

Para tanto, alcançar uma compreensão detalhada dos comportamentos e expressões das pessoas envolvidas no contexto da liderança transformacional, da gestão escolar e da educação inclusiva será de extrema importância, servindo como base para futuras pesquisas (Câmara, 2013; Pereira et al., 2019).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas para a produção de dados primários (Lopez-Gavira et al., 2021). Esse tipo de abordagem apresenta características intersubjetivas, permitindo aos participantes expressarem seu olhar crítico e perceberem o que os rodeia com singularidade, já que a entrevista é vista como dinâmica e relacional, proporcionando possibilidades de compreensão tanto por parte dos atores quanto de sua situação (Cheron et al., 2022).

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro pré-determinado composto por 13 perguntas, divididas em três blocos temáticos (Pinheiro & Freire, 2022), a saber: o bloco um buscou identificar o perfil sociodemográfico dos entrevistados; o bloco dois abordou a educação inclusiva e as práticas de liderança; e o bloco três tratou da inclusão da criança com deficiência, público-alvo da educação especial, bem como das práticas de gestão escolar e docente.

Os entrevistados responderam questões sobre educação inclusiva, liderança e inclusão da criança com deficiência, incluindo perguntas sobre as práticas de inclusão realizadas, os desafios enfrentados para que esse processo ocorra e se concretize no ambiente escolar. No Apêndice A, encontra-se a abertura da entrevista com os gestores e professores, enquanto nos Apêndices B, C e D estão os questionários direcionados a gestores, professores e professores especialistas, respectivamente.

É importante pontuar que a pesquisa qualitativa apresenta diversidades de estratégias e uma heterogeneidade de possibilidades em diferentes áreas (Pinheiro & Freire, 2022). Esse modelo de pesquisa busca aprofundar a compreensão do grupo social por meio da análise e da escuta de suas experiências (Boff & Zulianelo, 2021).

Para a validação do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturada), foram realizadas três entrevistas-teste, com o objetivo de ajustar o roteiro, corrigir falhas de compreensão das perguntas e garantir o pleno entendimento

por parte dos entrevistados. As entrevistas-teste foram descartadas após os devidos ajustes.

A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2024, após a conclusão da etapa de qualificação. Foi elaborado o Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), no qual os entrevistados, convidados a participar da pesquisa, receberam as orientações necessárias, incluindo os critérios de confidencialidade, para garantir a condução ética desta fase. Após a assinatura do TCLE, as entrevistas foram realizadas.

Foram entrevistados 15 profissionais da educação, incluindo diretores, professores regentes e professores especialistas que atuam no município de Vila Velha/ES. As entrevistas ocorreram nos formatos presencial e online, sendo quatro realizadas de forma presencial e quatorze de forma online, com duração média de 15 a 20 minutos. O agendamento foi realizado previamente, e todas as entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes e transcritas via aplicativo Transkriptor para a análise dos dados.

Os primeiros entrevistados foram selecionados com base em uma relação de vínculo com a pesquisadora, que, a partir dessa amostra inicial, indicaram outros indivíduos pertencentes ao público-alvo para participarem das entrevistas, dessa forma, o processo foi repetido até que o número necessário de entrevistados fosse alcançado. Nesta pesquisa, foi utilizada a amostragem bola de neve, uma técnica não probabilística que se baseia na indicação das pessoas entrevistadas, que sugerem outros indivíduos que fazem parte do público-alvo da pesquisa (Szwarcwald et al., 2021).

Os participantes foram identificados por meio de códigos (G1, P2, ... PE5), para preservar o anonimato. O código G significa Gestor, o código P significa Professor e

o código PE significa Professor Especialista e os números são as quantidades de participantes de cada segmento.

Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Manifestação biológica	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação no cargo
G1	F	59	Pós-graduação	30 anos	12 anos
G2	F	49	Pós-graduação	27 anos	5 anos
G3	F	48	Mestre	32 anos	11 anos
G4	F	53	Mestre	31 anos	18 anos
G5	F	55	Mestre	18 anos	12 anos
P1	F	48	Pós-graduação	30 anos	30 anos
P2	F	53	Mestre	31 anos	31 anos
P3	F	55	Pós-graduação	11 anos	11 anos
P4	F	31	Pós-graduação	14 anos	4 anos
P5	F	49	Pós-graduação	20 anos	20 anos
PE1	F	61	Pós-graduação	10 anos	10 anos
PE2	F	44	Pós-graduação	5 anos	4 anos
PE3	F	48	Pós-graduação	7 anos	6 anos e 6 meses
PE4	F	33	Pós-graduação	5 anos	5 anos
PE5	F	45	Pós-graduação	4 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No que se refere a manifestação biológica, constatou-se que todos os participantes entrevistados se identificam como do sexo feminino. A faixa etária variou entre 31 e 61 anos. Em relação à escolaridade, quatro possuem mestrado e 11 são pós-graduadas com diferentes especializações. Quanto ao tempo de atuação na função, este variou de 4 a 31 anos.

Foi utilizada, nesta pesquisa, a análise de conteúdo para descrições, explorações, agrupamentos em geral e análise das falas que surgirão ao longo da pesquisa para embasamentos teóricos, pois Bardin (2011) sugere que a metodologia de análise de conteúdo é aplicável a diversos discursos. Na análise de conteúdo, há uma divisão das etapas em três fases, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação) (Boff & Zulianelo, 2021).

A pré-análise é a fase de organização dos dados (Bardin, 2011). Nesta etapa, após a transcrição do material utilizando o aplicativo Transkriptor, o conteúdo foi

ouvido, lido e realizados pequenos ajustes na transcrição para melhor compreensão e organização das entrevistas.

A exploração do material é o momento de tratamento profundo dos dados obtidos, a fim de estabelecer contextualidade com o que é proposto (Bardin, 2011). Houve a exploração do material colhido, o que, por fim, levou à etapa de tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Após a exploração do material, ocorreram os agrupamentos dos dados de acordo com os códigos, categorias e dimensões estabelecidas (Bardin, 2011; Mendes & Miskulin, 2017). Também foi utilizado o método da saturação, que é o momento em que nenhuma nova informação é diferente do que já se tinha (Braun & Clarke, 2021).

Para a análise dos resultados, foram realizados o agrupamento dos dados e a definição de dimensões, categorias e códigos, organizando as informações de forma sistemática para posterior interpretação (Bardin, 2011).

A seguir, estão apresentados em formato de quadro, as dimensões, suas categorias e códigos:

Quadro 2 - Dimensões, categorias e códigos

DIMENSÕES	CATEGORIAS	CÓDIGOS
<p>Reflexões sobre educação: desafios, impactos e inclusão na educação especial</p>	<p>Processo de aprendizagem, crescimento profissional e desafios da carreira</p>	<p>Troca de experiências e vivências Diferença entre teoria e prática Formação com profissionais da área da saúde Acolhimento do outro Conhecer o aluno Olhar zeloso Educação de Qualidade Suporte para a família e professor</p>
	<p>Habilidades/competências utilizadas para alcançar a inclusão</p>	<p>Profissionais Qualificados e Capacitados Criação de métodos de aprendizagem Acolhimento Empatia Respeito à individualidade Uso de Material sensorial, concreto e estruturado</p>

		Falta de Profissional Falta de Assistência
	Formação continuada e acompanhamento educacional	Permanência escolar com qualidade Oferecer condições de planejamento Fortalecimento das Ações
Liderança transformacional, inclusão e mudanças no ambiente escolar para a qualidade na educação	Princípios fundamentais da liderança inclusiva e suas características	Líder transformacional Liderança Inclusiva Liderança Democrática Liderança Colaborativa Liderança Autoritária Tomada de Decisão Conjunta Gestão organizada Escola engajada com a comunidade Troca de experiências Falta de Experiência
	Mudanças nos espaços e ambientes escolares	Barreiras arquitetônicas Condições de trabalho Inclusão da criança Discutir as Mudanças no ambiente escolar a partir escutas Mudanças Física e Comportamental
Desafios atuais na prática da inclusão no ambiente escolar e profissional	Análise da inclusão no ambiente escolar	Desconstruir para incluir Melhores condições para a inclusão Adaptação às necessidades Aprendizagem contínua Quantidade elevada de alunos
	Desafios na prática da inclusão escolar	Falta de assistência de equipe multidisciplinar Falta de rede de apoio para os pais Falta de material pedagógico e digital Falta de aceitação e compreensão da família Falta de formação voltada para a sensibilidade tanto para professor quanto para família Falta de capacitação Falta de profissionais
Práticas de inclusão: desafios, avanços e o papel da gestão escolar na educação especial	Aspectos positivos da inclusão	Equipe inclusiva Trabalho colaborativo Engajamento dos professores Valorizar pequenos avanços
	Dilemas na implementação da inclusão	Falta de acessibilidade Dificuldade de Aprendizagem Falta de Parceria Família e Escola Falta de Medicação

Fonte: Dados da pesquisa; elaborado pela autora.

Capítulo 4

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das análises dos conteúdos dos entrevistados, foram encontradas quatro dimensões de análise que emergiram dos resultados. São elas: Reflexões sobre educação: desafios, impactos e inclusão na educação especial; Liderança transformacional, inclusão e mudanças no ambiente escolar para a qualidade na educação; Desafios atuais na prática da inclusão no ambiente escolar e profissional e práticas de inclusão: desafios, avanços e o papel da gestão escolar na educação especial.

4.1 “REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO: DESAFIOS, IMPACTOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”

A educação especial tem sido objeto de intensas reflexões, principalmente no que diz respeito aos desafios e impactos da inclusão. Garantir uma aprendizagem equitativa para todos os estudantes exige uma abordagem crítica sobre liderança, formação docente e as práticas pedagógicas.

Na categoria “Processo de aprendizagem, crescimento profissional e desafios da carreira”, na visão dos entrevistados, refletir sobre suas experiências e vivências na educação inclusiva requer um processo de aprendizado contínuo, que envolve conhecer o aluno e troca de experiências e vivências com seus pares, incluindo também a formação em serviço, como dizem os entrevistados G1 e PE1:

G1: Todas as crianças que chegavam, com alguma diferença, a diretora chegava na minha porta e falava assim, olha, tem uma criança assim, assim na sala, ela não tá se adaptando com a professora, você fica com ela pra (sic) fazer uma avaliação? Eu ficava, e essa criança ficava um ano inteiro comigo, né? E aí eu tinha essa habilidade, né, de observar, de trabalhar com aquelas crianças e eu fui trabalhando.

A fala do entrevistado G1 põe em evidência a importância do olhar sensível e da mediação pedagógica no processo de inclusão escolar. Apresenta também que a intervenção de um profissional capacitado pode fazer a diferença, proporcionando um ambiente mais acolhedor e favorecendo o desenvolvimento dos alunos. Além disso, destaca a necessidade de uma abordagem individualizada, com base na observação e no acompanhamento contínuo, para garantir que cada criança tenha suas necessidades atendidas de forma adequada:

PE1: A gente tem que ser pesquisadora a vida inteira e a gente tem que ser doar pra (sic) gente arriscar, aprender, desafiar, ser desafiado. Então, a educação inclusiva pra (sic) mim entrou assim, como um desafio que me estimula e eu me sentindo estimulada, o meu aluno vai sentir muito mais.

Convém destacar ainda que na fala do entrevistado PE1 é ressaltada a importância do aprendizado contínuo e da postura investigativa do educador, especialmente no contexto da educação inclusiva. A disposição para arriscar, aprender e enfrentar desafios reflete um compromisso com a evolução das práticas pedagógicas e com a construção de um ambiente mais acessível para todos os alunos.

Ademais, o comprometimento do professor em vivenciar a inclusão como um estímulo impacta diretamente os estudantes, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Além disso, o olhar zeloso para com o outro é importante para a realizações de mediações necessárias no ambiente escolar. Reconhecer as necessidades individuais de cada aluno, garantindo não apenas a adaptação curricular, mas também um ambiente acolhedor e humanizado é de suma importância. Ter um olhar zeloso implica escutar, compreender e agir com sensibilidade diante das dificuldades

enfrentadas pelos estudantes, promovendo estratégias que favoreçam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão vai além dos aspectos pedagógicos, abrangendo também o desenvolvimento emocional e social dos alunos, fortalecendo seu senso de pertencimento, como diz o entrevistado G5:

G5: E a gente recebe essa criança, a gente dá todo o suporte pra (sic) família, que eu falo que é a mãe de uma criança atípica, é uma mãe atípica, então a gente precisa ter um olhar mais zeloso com ela e cuidar dos (sic), e assim a gente faz.

Acrescenta-se ainda que as experiências práticas, por vezes, podem superar o conhecimento teórico na formação do professor. Embora o conhecimento teórico seja essencial para compreender as bases legais, pedagógicas e metodológicas da inclusão, são as experiências práticas que frequentemente proporcionam um embasamento mais sólido para os desafios do cotidiano escolar. A vivência direta com os alunos, a adaptação de estratégias em contextos reais e a interação com diferentes realidades permitem ao professor desenvolver uma compreensão mais profunda e sensível das necessidades dos estudantes, muitas vezes superando o que é aprendido apenas nos referenciais teóricos, como afirma o entrevistado PE3:

PE3: A educação inclusiva a gente escolhe porque, como a gente estuda, é algo assim que te anima muito, né? Porque sempre parece que é algo assim que tá (sic) além, você pode contribuir muito que você vai ajudar... parece que é uma coisa surreal, mas quando você depara com a realidade, as coisas não são tão (sic)... igual à gente aprende na teórica. A prática é bem diferente. A gente depara com muita coisa que a gente não tem recursos. A gente quer fazer mais coisas, mas não tem recursos. Às vezes a escola não te proporciona um recurso. A educação não te proporciona esse recurso para trabalhar com os alunos. Dentro da nossa realidade, o que você aprende na prática, há uma diferença muito grande.

Durante a análise desta dimensão, emergiu o código “Formação com profissionais da área da saúde”. A interação entre professores e especialistas da área

da saúde possibilita um olhar mais abrangente sobre as necessidades dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas às suas especificidades. A troca de conhecimentos entre essas áreas contribui para a construção de estratégias mais eficazes, unindo o saber pedagógico à compreensão dos aspectos clínicos e socioemocionais que impactam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, como diz PE2:

PE2: Eu sinto a necessidade de ter formações com profissionais da área da saúde articulado com a educação. Como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, esses especialistas. E também de oficinas práticas de recursos pra gente tá utilizando com essas crianças que tem essa necessidade. Que é muito importante, né?

A fala de PE2 evidencia a necessidade de uma formação que vá além dos conhecimentos pedagógicos tradicionais, envolvendo também as contribuições de profissionais da área da saúde. A interdisciplinaridade entre educação e saúde é essencial para um atendimento mais efetivo às demandas dos estudantes da educação especial. A atuação conjunta com uma equipe multidisciplinar possibilita uma compreensão aprofundada das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, auxiliando na construção de estratégias pedagógicas mais assertivas. Além disso, a ênfase na realização de oficinas práticas reforça a importância de capacitar os educadores com metodologias concretas e aplicáveis ao cotidiano escolar, tornando a inclusão mais efetiva e significativa.

Na categoria “Formação continuada e habilidades/competências utilizadas para alcançar a inclusão”, os professores foram questionados sobre suas práticas no cotidiano escolar voltadas para o aluno com deficiência público-alvo da educação especial.

Essa categoria aborda as práticas e os recursos utilizados no ambiente escolar para promover a inclusão das crianças público-alvo da educação especial, destacando o papel das habilidades e competências dos profissionais envolvidos. Sob esse prisma, percebe-se que, entre as competências e habilidades mais valorizadas, estão o acolhimento e a empatia, que permitem compreender as realidades individuais e sociais de cada um. Esses são recursos essenciais para a criação de um ambiente inclusivo como diz PE4:

PE4: Essa questão do que eu faço mais para eles atingirem isso, é mais isso, é saber lidar com as individualidades de cada um. Você precisa entender a saúde do seu aluno, ver quais são as dificuldades deles e ir adaptando de acordo com a necessidade de cada um.

Um dado importante que se revelou como código foi o “acolhimento”, como um elemento essencial no processo educativo, evidenciando a importância de um ambiente escolar que entenda e acolha a carência emocional de seus alunos. Além disso, ao destacar a importância do acolhimento, há a necessidade de adaptação de materiais e o uso de recursos estruturados, demonstrando assim, preocupação com a inclusão e a personalização do ensino, garantindo que cada criança se sinta parte e acolhida no contexto escolar, como diz PE5:

PE5: Olha, eu falo assim, com acolhimento. Eu falo que muitas crianças, elas chegam lá... Eu vou citar por um aluninho que eu tenho. Você vê que ele é totalmente carente de amor, de afeto familiar. Então, assim, o acolhimento é aquela criança que chega e ela é retraída até para poder sentar numa cadeira. Você vê, assim, que não pela sua condição, mas sim pela... falta de amor ali está tão distante que eu falo que, sabe, é o acolhimento, é tipo a inclusão, é aquela criança se sentir especial naquele contexto. Então, assim... Eu tenho buscado trabalhar. É materiais, muita gente tem que adaptar, materiais estruturados, né? Essas coisas assim do dia a dia.

A criação de métodos de aprendizagem torna-se essencial para incluir o aluno com deficiência, pois permite que o ensino seja adaptado às suas necessidades, usando o conhecimento prévio da criança como ponto de partida para a aprendizagem

mais significativa, respeitando seu ritmo e potencialidades. Essa abordagem valoriza as habilidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e acessível, como afirma PE2:

PE2: E também eu gosto muito, assim, de utilizar a aprendizagem de forma lúdica, né? E é partir daquilo que a criança já sabe. Eu valorizo aquilo que a criança já sabe. Todo mundo já chega com a bagagem, com saber na escola. Então, a partir daí, trabalhar com a criança, entendeu?

Na fala de PE3 destaca-se o uso de abordagens concretas e sensoriais no ensino, enfatizando a necessidade de estratégias que tornem a aprendizagem mais acessível e significativa para os alunos, permitindo a adaptação do ensino às suas necessidades individuais e ao desenvolvimento de suas habilidades. O trabalho com a coordenação motora, por exemplo, exige a busca por diferentes estratégias e recursos que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, a adoção de métodos diversificados permite ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz, como diz PE3 “As habilidades a gente pode ..., eu trabalho assim, no caso sensorial ou concreto, eu mostro muito no concreto. É ... Coordenação motora, a gente trabalha com o pessoal, a gente busca muito outros meios, né?”

Os entrevistados concordam que, para que a inclusão da criança do público-alvo da educação especial aconteça de forma satisfatória e significativa, é necessário um suporte contínuo e estruturado, que vá além das adaptações curriculares do dia a dia. Esse suporte envolve não apenas a oferta de materiais acessíveis e estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também a oferta de profissionais qualificados e capacitados, suporte para a família e para o professor.

O apoio da liderança é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, vinculado a um acompanhamento sistemático e de qualidade, garantindo que as

necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. Além disso, a formação contínua da equipe escolar e a promoção de um trabalho colaborativo entre famílias, professores e especialistas fortalecem esse processo. Portanto, a escola se torna um ambiente mais acolhedor e estruturado, proporcionando condições para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Observou-se, ainda, que vivenciar a educação inclusiva traz impactos significativos para o ambiente escolar, tanto no desenvolvimento dos alunos quanto nas práticas pedagógicas. A diversidade presente nas escolas promove um enriquecimento das interações sociais, desafiando as diferenças e ampliando a empatia entre os pares. Isso também exige que os profissionais da educação busquem capacitação para lidar com as diferenças presentes no ambiente escolar, fortalecendo assim, as ações. No entanto, ainda há a falta de profissionais e de assistência para efetivação de ações, conforme diz P2 “Então, com certeza, se meu aluno não estiver sendo bem assistido pela escola, pela gestão, pelos profissionais que estão com ele, com certeza o trabalho não funciona”.

A fala do entrevistado P2 ressalta a importância de suporte para a efetivação da inclusão escolar. É possível identificar que o sucesso do processo educativo depende de uma ação conjunta entre a escola, a gestão e os profissionais envolvidos, evidenciando a necessidade de um trabalho colaborativo e estruturado.

Na categoria “Formação continuada e acompanhamento educacional”, evidencia-se pela fala dos entrevistados que para o desenvolvimento de competências que favorecem a inclusão, fortalecendo a construção de práticas inclusivas, a formação continuada dos professores é indispensável, pois fortalece a construção de práticas inclusivas. Essa capacitação contínua permite que aos professores adquirirem conhecimentos sobre metodologias diferenciadas, tecnologias assistivas e

estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos, como é percebido nas falas de G3, G4 e G5:

G4: E não só é isso, é fazendo garantias, dando garantias, dando suporte através de materiais, dando condições de planejamento, dando condições de participação de, de formação continuada, enfim, organizando a escola, estruturando a escola para que esse professor possa participar e principalmente sendo esse agente junto com a família, tratando junto com a família.

Com a fala de G4, percebe-se que a garantia de uma educação inclusiva vai além da oferta de materiais e recursos pedagógicos; envolve também a criação de condições adequadas para que o professor possa atuar com qualidade. Isso inclui suporte no planejamento, acesso à formação continuada e um ambiente escolar estruturado. Além disso, a colaboração entre família e escola desempenha um papel essencial nesse processo, fortalecendo o vínculo entre ambas as partes e garantindo um acompanhamento mais próximo e eficaz do desenvolvimento dos alunos. A inclusão se torna um compromisso compartilhado, onde gestores, professores e familiares trabalham juntos para assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos.

G5: E, graças a Deus, todo o material que é solicitado para a criança avançar é prontamente comprado, adquirido, e os nossos professores também têm bastante formação. Então, eu acredito que eu contribuo dessa forma, ajudando a criança a entrar e ajudando a criança a permanecer, dando suporte para os professores e todos os profissionais a permanecer, permanecer também com qualidade mesmo.

A oferta de materiais adequados e o investimento na qualificação dos professores são essenciais para a construção de um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo, como aponta G5. Recursos pedagógicos acessíveis, aliados a uma formação contínua dos educadores, permitem a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos. Dessa forma, tanto o desenvolvimento dos

estudantes quanto a qualidade da educação são fortalecidos de modo a elevar a qualidade do ensino.

G3: Na educação inclusiva, eu creio que também há essa necessidade de diálogo, um diálogo democrático, um diálogo que as pessoas possam expor as suas necessidades, os seus ideais, e juntos a gente fortalecer as ações da escola para poder melhorar a educação de uma forma geral e a educação inclusiva, É uma delas, porque faz parte do dia a dia da escola, né?

Para além da oferta de materiais adequados, a criação de espaços de escuta pelas lideranças presentes, onde alunos, famílias e profissionais possam expressar suas necessidades e perspectivas, é essencial para fortalecer as ações da escola. Esse diálogo contribui para a implementação de práticas mais alinhadas às reais demandas da comunidade escolar. Assim a inclusão deixa de ser apenas um ideal e se concretiza no cotidiano escolar, garantindo que todos os estudantes tenham suas vozes ouvidas e suas necessidades atendidas.

Percebe-se, segundo a fala dos entrevistados G3, G4 e G5 que os gestores junto com professores e demais funcionários da escola devem trabalhar em conjunto para que a inclusão se torne uma realidade nesse ambiente, sendo ofertado permanência, condições e fortalecimento de ações.

4.2 “LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL, INCLUSÃO E MUDANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO”

Na categoria “Princípios fundamentais da liderança inclusiva e suas características”, em relação à percepção dos entrevistados sobre a liderança em suas escolas, foi notório que o tipo de liderança, conforme os códigos estabelecidos, é democrático, inclusivo, colaborativo, com ênfase na tomada de decisão conjunta, conforme destacado pelos entrevistados. Observou-se também que a implementação de práticas inclusivas exige um compromisso coletivo.

A liderança quando bem exercida contribui para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e equitativa, incentivando a participação ativa de toda a comunidade escolar. O suporte oferecido aos professores, a valorização da diversidade e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas são reflexos dessa atuação, demonstrando o papel essencial da liderança no fortalecimento da inclusão e na garantia de um ensino de qualidade para todos.

Essas lideranças contribuem de forma significativa para a construção e promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e acolhedor, por meio de um sistema colaborativo, conforme é possível analisar na fala do G1 “Eu só tomo alguma decisão quando eu preciso ser tomada por mim mesma, mas geralmente a gente senta em equipe para conversar, sempre procuro ter uma postura muito ética, muito agradável, muito educada e muito exemplar”.

A fala do entrevistado G1 ressalta a importância da tomada de decisões de forma coletiva e participativa dentro do ambiente escolar, fator evidenciado entre as falas de gestores e professores. A escuta e a valorização das diferentes vozes dentro da escola contribuem para a construção de um espaço mais democrático, onde as decisões refletem as reais necessidades presentes no ambiente escolar. O trabalho em equipe fortalece a gestão escolar, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas para a construção de soluções mais eficazes:

PE4: Então, eu vejo que a gestora também, ela é muito aberta a opiniões, a gente falar o que a gente tá (sic) sentindo, se tem alguma coisa que tá (sic) incomodando a equipe. Então, ela sempre tá (sic) aberta a nos ouvir.

Corroborando ainda, na fala de PE4 diz que a atuação da liderança escolar se destaca pelo diálogo aberto e pela escuta ativa da equipe, criando um ambiente de confiança e colaboração. A gestão aberta para receber opiniões e considerar as

necessidades dos profissionais fortalece a construção de um espaço escolar mais democrático e acolhedor. Esse tipo de liderança favorece a resolução de desafios de forma conjunta, garantindo que as decisões sejam tomadas de maneira participativa e alinhadas às demandas da equipe, promovendo um ambiente de trabalho mais harmonioso e eficaz. Conforme P5 “Eu percebo a liderança da minha escola, uma liderança boa que tem procurado ouvir as pessoas que estão ali trabalhando, tomar decisões conjuntas, isso eu acho muito importante”.

Não obstante, P5 cita a importância de uma gestão escolar aberta ao diálogo e à escuta. Quando a liderança se mostra receptiva às opiniões e preocupações da equipe, cria-se um ambiente de trabalho mais colaborativo e motivador. Esse tipo de gestão fortalece o vínculo entre os profissionais, permitindo que desafios sejam enfrentados de forma coletiva.

Já P4 destaca a importância de uma liderança participativa e aberta ao diálogo, uma gestão que valoriza a escuta ativa, criando um ambiente de trabalho mais colaborativo, onde os profissionais se sentem à vontade para expressar suas opiniões e preocupações, conforme cita “Então, atualmente, na escola que eu tô (sic), a liderança é uma liderança presente, que direciona e delega funções que contribuem com a manutenção da escola. Então, assim, é uma liderança bastante presente mesmo e participativa”. Esse tipo de abordagem fortalece o engajamento da equipe, possibilitando a resolução de desafios de forma mais eficaz, contribuindo assim para a construção de um ambiente educacional mais harmonioso.

O entrevistado PE2 trouxe um dado interessante de uma liderança que também se faz presente na e para a comunidade, descreve que “é uma escola muito engajada com a comunidade. Tudo assim, a comunidade tá (sic) envolvida, participando, a

comunidade tá (sic) apoiando também. Tem esse diálogo muito forte com a comunidade”.

A fala do entrevistado acima destaca a importância do envolvimento coletivo no processo educativo. Uma escola engajada com a comunidade fortalece o senso de pertencimento dos alunos criando um ambiente mais acolhedor. Esse diálogo constante possibilita trocas significativas, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades e realidades locais.

Fica evidenciada a importância da liderança na promoção de um ambiente escolar inclusivo, mas ainda há que se falar sobre experiências na liderança. A experiência na liderança é um fator determinante para a gestão escolar, mas nem sempre os líderes chegam ao cargo plenamente preparados.

A falta de experiência requer do líder a busca pela aprendizagem constante para sua boa atuação no ambiente escolar, onde as demandas são de alta complexidade e multifacetadas. No entanto, tal limitação pode ser transformada em oportunidade para o crescimento e desenvolvimento contínuo como diz P1 logo abaixo:

P1: Então, a minha diretora, a liderança maior lá da escola, ela é novata, né. Experiência, é o segundo ano dela como gestora, então ela está no processo ainda de muito aprendizado. Ela não tem muito domínio de algumas questões, mas ela faz, ela se esforça em fazer aquilo que compete a ela. Mas a gente vê que por falta de experiência, peca em algumas coisas.

O entrevistado PE3, em específico, associou a liderança à educação especial e, por isso, não consegue visualizar com clareza o tipo de liderança exercida em seu ambiente escolar. Esse relato reforça a visão limitada que associa a inclusão diretamente à educação especial, ignorando que a educação inclusiva é mais ampla, abrangendo todas as diversidades presentes no ambiente escolar. Tal restrição pode

dificultar a implementação de práticas de liderança mais abrangentes, que promovam uma abordagem voltada para atender todos os alunos, independentemente de suas particularidades, segundo citado por PE3 “Ainda não. Ainda não visualizei, ainda não. Ainda que a educação especial... acho que ela ainda é uma área bem esquecida, né?”

Além disso, é importante destacar que ainda existem lideranças autoritárias e tradicionais no ambiente escolar, que, por vezes, impactam diretamente a educação inclusiva, limitando o real potencial da equipe. Tais lideranças tendem a centralizar as tomadas de decisão e são reflexo de falta de experiência, o que pode resultar em dificuldades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, como foi relatado por P1 e P4:

P1: Por mais que às vezes ela troque ideias com a gente, tenta pegar algumas sugestões, só que por falta de experiência, a gente não consegue visualizar, porque ela não tem muita firmeza em algumas atitudes, mas ela tenta ouvir o grupo durante as reuniões, mas ela tem assim altos e baixos. Ela ainda tem um pouco de tradicionalismo, de algo um pouco mais autoritário, mas eu não condeno ela por ser isso. É por falta mesmo de experiência que ela vai buscando meios para tentar chegar num consenso. Ela está no processo ainda de se encontrar como gestora, porque até então ela era regente.

Na fala de P1, percebe-se que o processo de transição para a função de gestão escolar pode ser desafiador, principalmente quando há pouca experiência na liderança. Partindo desse contexto, torna-se comum que a tomada de decisões apresente instabilidade, alternando entre momentos de escuta e participação coletiva e outros de maior centralização de decisões. A busca por equilíbrio entre autoridade e colaboração torna-se um aspecto fundamental nesse percurso, apesar de ser muito desafiadora, à medida que o gestor desenvolve maior segurança em sua atuação. Dessa forma, a construção da liderança se dá de maneira progressiva, por meio da experiência, da troca com a equipe e da adaptação às demandas do ambiente escolar.

P4: Eu não identifico, não percebo essa característica dessa liderança, apesar de eu não conhecer muito sobre essa liderança transformacional, é novo pra (sic) mim. Mas lá eu vejo muito uma liderança autoritária, uma liderança que impõe muito, que delega as funções e acaba assumindo esse papel de ditador, uma liderança bastante autoritária e com excessivo poder de comando e de voz.

Ainda na fala de P4 citada anteriormente, constata-se que a liderança autoritária no ambiente escolar tem sido caracterizada pela centralização das decisões e delegação de funções sem a devida participação da equipe. Esse modelo de gestão tende a restringir o diálogo e a autonomia dos profissionais, resultando em um ambiente onde o excesso de poder e comando pode comprometer a construção de um espaço mais inclusivo, colaborativo e democrático. A ausência de uma escuta ativa e da valorização do coletivo pode gerar impactos na motivação da equipe e na efetividade das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Na categoria “Mudanças nos espaços e ambientes escolares”, os gestores (líderes) concordam que as mudanças realizadas nos espaços escolares têm grande potencial para motivar a equipe escolar, criando assim um ambiente mais acolhedor e dinâmico. Tais transformações não apenas melhoram o aspecto físico, mas também o comportamental, favorecendo um clima mais positivo, harmonioso e colaborativo, com o objetivo de estimular o comprometimento dos liderados (professores) e fortalecer o senso de pertencimento àquele ambiente. Além disso, essas mudanças podem refletir o comprometimento da liderança com a melhoria contínua da qualidade educacional, como sinalizaram os entrevistados G1, G2 e G4:

G1: A gente não tinha material de trabalho nenhum, computador, televisão, não tinha nada, a escola não tinha nada. Aí eu comecei a comprar, organizar o ambiente, fazer com que o funcionário tivesse o prazer de vir pra (sic) escola trabalhar, que as coisas estivessem aqui, né?

A fala do entrevistado acima destaca a importância da infraestrutura escolar e das condições mínimas de trabalho para a qualidade da educação. A ausência de materiais básicos, como computadores e televisões, evidencia desafios enfrentados por muitas escolas, exigindo a iniciativa de gestores e professores na busca por melhorias.

O G2 destaca “Olha, eu sou muito, como eu falei, sou muito de conduzir as coisas dentro do viés da legislação, porque às vezes há muitos acordos internos para o funcionamento das normas de uma escola”. A fala de G2 demonstra como a condução administrativa dentro dos princípios legais é apontada como essencial para garantir um funcionamento adequado da instituição, evitando decisões informais que possam comprometer a organização escolar. Essa perspectiva ressalta a importância da transparência e da responsabilidade na e da gestão escolar, garantindo que as decisões sejam fundamentadas em normativas claras e alinhadas aos objetivos institucionais. Dessa forma, evita-se a subjetividade na administração, promovendo um ambiente organizacional mais estruturado e eficiente.

G4: De fato, o respeito ao professor quando você oferta o material, quando o professor tem condições de trabalho, dar toda a condição de trabalho, eu acho que isso também a gestão precisa garantir, porque o professor que está lá na sala de aula, que está ali no chão da sala de aula, ele precisa ter todo esse aporte de coisas pra (sic) que ele possa fazer a função dele minimamente, com tranquilidade. Isso, gestão também é algo que tem que garantir. E aí sim, como eu te falei, essa questão do cuidado com a estrutura da escola física. Desde o ventilador, passando pela limpeza, garantindo a merenda, sabe? Garantindo os profissionais dentro...

É percebido pela fala de G4 de que é papel da gestão a valorização do professor, assegurando não apenas recursos materiais, mas também um ambiente estruturado e propício ao ensino. Nota-se que desde equipamentos adequados até aspectos como limpeza, garantir um espaço digno reflete diretamente no bem-estar

dos profissionais e no aprendizado dos alunos, reforçando a necessidade de uma administração comprometida com a qualidade da educação.

4.3 “DESAFIOS ATUAIS NA PRÁTICA DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E PROFISSIONAL”

Na categoria “Análise da inclusão no ambiente escolar”, percebeu-se quão necessária é a busca por aprendizagem contínua, processo de desconstruir para construir e intencionalidade pedagógica. Contudo, os desafios encontrados no ambiente escolar não trazem apenas dificuldades; são também potenciais para gerar experiências, interações e vínculos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, atendendo às diversidades dos alunos, com foco em uma educação de qualidade como diz G4 e PE1:

G4: Para isso, a gente tem que se desconstruir de práticas que muitas das vezes elas são excludentes. A gente precisa buscar no nosso planejamento, na nossa prática, o tempo todo, refletir sobre isso. Bem, então, entendendo isso, a educação inclusiva, como eu te falei, ela é uma coisa pra (sic) nós, assim, como um todo recente. É isso, é olhar pra (sic) criança, perceber na criança, independente de cor, de etnia, de gênero, nível social, uma criança que seja sujeito de direito, que mereça e que precisa ser ofertado uma educação de qualidade.

A fala de G4 enfatiza a necessidade de uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas para que a educação inclusiva seja, de fato, efetiva. É fundamental enxergar cada criança como sujeito de direitos, independentemente de suas características, garantindo uma educação de qualidade para todos, que requer um compromisso constante com a equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Sobre ludicidade o entrevistado PE1 afirma que “vai trabalhando o equilíbrio da criança, brincadeiras, tudo realmente com proposta lúdica. Só que com intencionalidade pedagógica”.

A fala do entrevistado acima ressalta a importância do lúdico como ferramenta essencial no processo de aprendizagem infantil. As brincadeiras, além de promoverem o desenvolvimento motor e o equilíbrio, são planejadas com intencionalidade pedagógica, garantindo que cada atividade contribua para o aprendizado de forma estruturada.

Entretanto, a quantidade elevada de alunos pode interferir diretamente no trabalho do professor como diz PE4 “Hoje eu acho, por eu trabalhar na educação infantil aqui, é a quantidade de alunos. E eles demandam muita atenção, demandam um tempo muito maior da gente”.

Na fala de PE4 percebe-se a preocupação com o alto número de alunos. O cuidado e a atenção individualizada são essenciais nessa etapa, pois as crianças demandam um acompanhamento mais próximo para seu desenvolvimento integral. A quantidade elevada de alunos pode comprometer a qualidade do atendimento, tornando essencial a adoção de estratégias que garantam um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e eficaz.

A categoria “Desafios na prática da inclusão escolar” também explora as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e profissional para implementar uma educação inclusiva efetiva das crianças público-alvo da educação especial. A inclusão no ambiente escolar apresenta desafios significativos para todos que dele faz parte, que vão desde a falta de profissionais, capacitação e material pedagógico até falta de aceitação e compreensão da família, como afirma o entrevistado G2 “nós não temos

um número de profissionais suficiente nas escolas para atender a demanda de alunos que nós temos”.

A escassez de profissionais especializados nas unidades escolares é um dos desafios apontados, como citado anteriormente por G2. Essa carência compromete diretamente a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que limita o acompanhamento individualizado e o suporte necessário aos estudantes público-alvo da educação especial.

G5: O desafio que a gente tem normalmente nos primeiros trimestres é a mão de obra humana, né? Que quando vira no início do ano, aí até chegar o servidor, os sujeitos mesmo, a gente passa um pouquinho de dificuldade, né?

Outro aspecto evidenciado diz respeito à dificuldade encontrada no início do ano letivo, relacionada à ausência de profissionais disponíveis para atuação imediata nas escolas, como afirma o entrevistado G5. O intervalo entre o início do ano letivo e a efetiva chegada dos servidores impacta no planejamento e na implementação das práticas pedagógicas inclusivas, como afirma P4 “então, assim, não tem profissionais o suficiente, há falta de recursos também, materiais de apoio para que seja efetivo mesmo”.

As limitações estruturais como citado pelo entrevistado G4 foram apontadas como um desafio à efetivação da inclusão escolar. A escassez de profissionais e a ausência de materiais de apoio são fatores que comprometem a qualidade do atendimento.

A falta de profissionais foi colocada em evidência na fala dos entrevistados acima, evidenciando um desafio que impacta diretamente a qualidade do ensino. A escassez de professores e demais profissionais de apoio compromete o atendimento individualizado, sobrecarrega os profissionais e dificulta a implementação de práticas

inclusivas. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos na educação, garantindo que as escolas disponham de equipes qualificadas, conforme narra PE3 “a dificuldade que a gente encontra, na verdade, é material para auxiliar essa criança, para a gente estar trabalhando de forma diferenciada, acontecer essa inclusão de verdade”.

Da fala de PE3 é possível perceber que a falta de material é um fator que pode impactar diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A ausência de recursos adequados dificulta a adaptação das atividades às necessidades dos alunos. Dessa forma, garantir a disponibilização de materiais apropriados é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficiente e inclusivo.

Na fala de PE5 a seguir, foi possível identificar o código “falta de aceitação e compreensão da família”. Compreende-se que muitas vezes, essa resistência ocorre devido à falta de informação, o que reforça a importância do diálogo constante entre escola e família. O papel da escola, nesse contexto, vai além do ensinar, envolve também a orientação e sensibilização dos responsáveis sobre a importância das terapias e do suporte adequado para o desenvolvimento da criança:

PE5: Então, a gente muitas vezes, tem famílias que não aceitam, a gente tem aquele diálogo, tem aquela conversa com os pais da questão da importância das terapias, porque muitos ainda, infelizmente, por falta de conhecimento, eles acham assim, ah, meu filho tem, vamos botar, “ah, meu filho foi diagnosticado com autismo...”. Então, assim, aquilo ali, tem pais, infelizmente, que tem essa mente, né, por falta de conhecimento.

Um código que emergiu da fala de G4 e P5 foi a “falta de conciliação entre as áreas da educação e da saúde”. Isso demonstra que a inclusão vai além dos muros das escolas, necessitando de um olhar diferenciado dos órgãos públicos para com a criança matriculada na instituição escolar:

G4: Então a falta de médico, a falta de psicólogo, a falta de pessoas que poderiam nessa agora, na educação infantil, dar suporte para o nosso trabalho e principalmente para essa criança e que muitas das vezes, às vezes ele vai passar a educação infantil toda sem ter, vai entrar no fundamental e muitas das vezes, às vezes quando vai ter ou já está tarde demais ou muito do que poderia ser desenvolvido, potencializado vai ser reduzido.

A ausência de profissionais especializados, como médicos e psicólogos, no contexto da educação infantil compromete não apenas o suporte aos professores, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Sem o acompanhamento adequado desde os primeiros anos, muitas crianças podem enfrentar dificuldades ao longo de sua vida escolar, prolongando desafios que poderiam ter sido minimizados ou até prevenidos com intervenções precoces. A falta desse suporte pode resultar negativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, refletindo em dificuldades mais complexas ao longo da sua jornada escolar.

P5: A criança tem o diagnóstico, mas não tem o atendimento necessário, em especial as escolas públicas, por eles terem necessidade do SUS, necessidade de um tratamento, uma terapia que vai aliar a escola e as crianças estão perdendo essas oportunidades.

O suporte da rede de saúde e da assistência social demonstrou-se fundamental para garantir uma inclusão educacional efetiva e de qualidade. A integração entre escola, serviços de saúde e assistência possibilita um atendimento mais amplo às necessidades dos alunos.

4.4 “PRÁTICAS DE INCLUSÃO: DESAFIOS, AVANÇOS E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Na categoria “Aspectos positivos da inclusão” revela-se as práticas inclusivas adotadas pelos profissionais da educação, explorando tanto os avanços alcançados quanto os desafios persistentes no processo de inclusão, e demonstrando as capacidades e métodos implementados no ambiente escolar, promovendo um espaço

mais acolhedor e equitativo, como é possível perceber na fala do entrevistado G4 “a gente tem que valorizar todos os pequenos avanços que a gente alcança”.

No contexto educacional, como diz G4, a valorização de cada pequeno avanço é muito importante para o desenvolvimento contínuo dos alunos. Reconhecer e celebrar as pequenas conquistas, fortalece a motivação dos estudantes e dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva permite uma abordagem mais positiva e inclusiva, onde o progresso individual é respeitado e incentivado, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante.

Como aponta PE5 “...a gente vai cada dia aprendendo mais. Tentando identificar a necessidade de cada criança, que nem todos são iguais”, valorizar cada pequeno avanço no processo educativo, bem como identificar a necessidade de cada criança é essencial para fortalecer a motivação dos alunos e o compromisso dos educadores com a inclusão. Reconhecer tais evoluções não apenas incentiva os estudantes, mas também reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas às necessidades individuais. Dessa forma, a valorização de cada etapa do aprendizado contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

O engajamento dos professores também é um fator primordial para a inclusão de todos os alunos, especialmente das crianças público-alvo da educação especial. Quando os professores estão comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais acessível, respeitando as individualidades e potencializando o desenvolvimento de cada aluno. O envolvimento ativo dos docentes também contribui para a construção de estratégias adaptadas,

fortalecendo o vínculo com os estudantes e a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa e acolhedora, corroborando, assim, o entrevistado G3:

G3: eu tenho observado um engajamento grande dos professores, em especial os professores da própria área, da área de educação especial, estes eu percebo que já vem mais assim, talvez pela própria formação, já vem mais assim, prontos, talvez, não sei se essa seria a palavra ideal, mas assim, estão mais assim, preparados para poder lidar com as diversas situações da educação inclusiva.

Mas ainda assim, há muito ainda a se alcançar, pois ainda falta a inclusão de fato por parte de alguns profissionais. A resistência ou a falta de preparo para atender às necessidades dos alunos pode comprometer o desenvolvimento de práticas inclusivas. Para que a inclusão aconteça de forma plena, é essencial investir na formação continuada e na sensibilização dos profissionais, garantindo que todos estejam alinhados com os princípios de uma educação acessível e acolhedora, como destaca o entrevistado G2 “nem todos, eu penso que nem todos trabalham a inclusão. Tem professor que tem esse olhar. Tem professor que tem formação e não tem olhar. Tem professor que tem formação e tem olhar”.

Na categoria “Dilemas na implementação da inclusão”, é feita a abordagem em relação as dificuldades específicas enfrentadas na implementação da inclusão de crianças com deficiência público-alvo da Educação Especial, no ambiente escolar. São enfrentados dilemas que exigem reflexão e ação por parte de gestores, professores e famílias. Entre os principais desafios e códigos que se destacaram estão a dificuldade de aprendizagem, falta de suporte, falta de parceria família e escola e falta de medicação, como diz o entrevistado P1 “então, assim, é desafiador, porque às vezes ele não dá conta aquilo ali. Fazer ele se adaptar, socializar, interagir, é algo muito desafiador”.

De acordo com a fala de P1, a adaptação e a socialização de alguns alunos no ambiente escolar representam desafios significativos para professores e demais profissionais da educação. Nem sempre a criança consegue acompanhar as atividades no mesmo ritmo dos colegas, tornando necessário o uso de estratégias que favoreçam sua participação e respeitando a sua individualidade. Nesse contexto, o olhar zeloso, o acolhimento e a adaptação do ensino são fundamentais para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, respeitando suas necessidades e potencialidades.

P4: Essa criança com deficiência muitas das vezes tem diversos níveis de suporte, que aí é onde a gente esbarra nessa questão. Quando os níveis de suporte são alcançados pela escola, ok, mas quando não é, a gente não tem um... A gente não tem um suporte, um apoio... A gente não tem esse suporte. Na prática, a gente fica muito na teoria e aí na prática a gente esbarra com essa falta de parceria da família; a falta de medicação, no caso, a regulação, a autorregulação dessa criança e aí a medicação da forma correta.

Com a fala de P4, nota-se que o atendimento a crianças com deficiência na escola exige diferentes níveis de suporte e adaptação para garantir seu pleno desenvolvimento e participação no ambiente escolar. No entanto, quando esse suporte não é devidamente garantido, surgem desafios que dificultam a efetivação de práticas inclusivas. A falta de parceria com a família, a ausência de recursos adequados e até mesmo a dificuldade no acesso à medicação necessária podem comprometer o processo de aprendizagem e a autorregulação da criança.

Também é possível destacar o papel do gestor (líder) na implementação e fortalecimento de práticas educativas na escola. O gestor desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, atuando como agente fomentador e facilitador de todo o processo em um ambiente que traz acolhimento e igualdade. Suas práticas devem ter por base a articulação entre toda equipe para que direitos sejam efetivados e garantidos, assim como afirma PE2 “sim, como eu havia já falado sobre a minha

gestora, ela tá (sic) o tempo todo empenhada, motivando, incentivando a gente a assumir responsabilidades também, né?”.

O papel da liderança vai além da gestão administrativa, sendo essencial para motivar e engajar a equipe pedagógica. Uma liderança comprometida e incentivadora fortalece a autonomia dos professores, estimulando-os a participar ativamente das decisões e práticas educacionais. Quando a gestão se mostra presente, cria-se um ambiente colaborativo e motivador, no qual os profissionais se sentem valorizados e mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A fala de P2 vem corroborar que uma liderança quando está comprometida com a inclusão, ela desempenha um papel essencial na construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo, conforme diz “minha gestora é maravilhosa. Com certeza, ela tem a inclusão, sim, e a equipe dela também. Ela inclui e ela também orienta que toda a equipe também seja acolhedora e inclua também, sempre, sabe?”. Quando a gestão não apenas valoriza a inclusão, mas também orienta e incentiva toda a equipe a adotar práticas inclusivas, cria-se uma cultura que promove o respeito às diferenças e a participação de todos. Esse tipo de liderança fortalece o trabalho coletivo, garantindo que cada aluno seja parte da escola e tenha suas necessidades atendidas de forma sensível e eficaz.

Ainda há muito a ser feito. Embora avanços tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito para garantir uma inclusão eficaz. Desafios como a falta de recursos, a necessidade de formação continuada para os profissionais e a sensibilização da comunidade escolar ainda representam desafios. É essencial ações que possam promover mudanças estruturais e culturais que assegurem uma educação acessível e equitativa para todos, como diz PE3 “praticada dentro do possível, mas não da forma que tem que acontecer”.

A inclusão escolar é um processo contínuo que exige esforços constantes para superar desafios e consolidar práticas mais eficazes. Apesar de avanços já alcançados, é fundamental investir em políticas educacionais que promovam mudanças estruturais e culturais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar como líderes (gestores) e liderados (professores) percebem a influência da liderança transformacional na inclusão de crianças com deficiência — público-alvo da educação especial na educação infantil — sob a ótica da educação inclusiva e com base nas práticas de gestão escolar, foi realizada uma pesquisa qualitativa na Rede Municipal de Vila Velha. Participaram do estudo 15 entrevistados, entre gestores escolares, professores regentes e professores especialistas.

Foi possível perceber que entre os gestores escolares está bem consolidado o conceito de educação inclusiva, já entre os professores, alguns ainda demonstram confusão ao associá-lo à educação especial. Esse conceito, conforme Triviño-Amigo et al., (2022), reforça a necessidade de que é necessário desconstruir para reconstruir, a qual a educação inclusiva é para todos independente de sua condição.

Quanto a identificação do tipo de liderança no ambiente escolar, foi unânime a percepção dos entrevistados, de uma liderança democrática, presente, dialógica, estimulante, tais informações corroboram com Nascimento et al., 2018; Carvalho & Lino (2023). Além disso, a liderança tem um papel fundamental na democratização da gestão (Lopez-Gavira et al., 2021; Pinheiro & Freire, 2022), pois a mobilização do líder é basilar para a efetivação de uma educação de qualidade.

Além disso, é possível relacionar práticas como escuta, acolhimento, engajamento da equipe e incentivo à formação contínua às quatro dimensões da liderança transformacional propostas por Bass, conforme citado por Godoy e Mendonça (2020) e Wang et al. (2022). Tais práticas reforçam a associação da

liderança transformacional com a promoção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e equitativos e constituindo também formas de mediação pedagógica transformadora.

Percebeu-se pelas respostas dos entrevistados de que o líder realmente é aquele capaz de motivar seus liderados, sejam com palavras positivas, estímulos constantes, aptidão intelectual, proatividade, engajamento ou melhorias no ambiente escolar, como demonstram os autores Godoy e Mendonça, 2020; Sá e Raposo (2022).

Os achados desta pesquisa evidenciaram a presença de práticas de liderança autoritárias e, em alguns casos, exercidas por profissionais sem a devida experiência. Tais características podem representar obstáculos à efetivação da inclusão, além de impactarem negativamente a satisfação e a motivação dos professores em seu ambiente de trabalho (Woolfsonb, 2018).

Os desafios encontrados no processo de efetivação da inclusão incluem a falta de profissionais, de suporte e de parceria entre família e escola, entre outros fatores. Esses aspectos convergem com os achados de Bueno et al. (2023), que afirmam que a implementação da educação inclusiva exige o estabelecimento de relações eficazes e gestores com visão holística para garantir atendimento com igualdade e equidade, conciliando a área técnica administrativa com sensibilidade social.

Observa-se que as práticas adotadas por líderes e liderados estão orientadas à promoção do ensino inclusivo. Verificou-se, ainda, um elevado grau de reconhecimento do outro como sujeito integral — para além da dimensão da aprendizagem —, compreendido como um ser humano que demanda acolhimento, atenção, empatia e cuidado. Esses achados estão em consonância com os estudos de Rodrigues e Lima (2017) e de Brostolin e Souza (2023).

A gestão escolar pode atuar como agente de transformação social quando fundamenta suas práticas nos princípios da democracia, favorecendo, assim, a implementação da educação inclusiva de maneira coletiva e participativa. Essa perspectiva converge com as reflexões de Oliveira (2021) e Dourado (2007), que destacam o papel da gestão na construção de uma escola mais justa e inclusiva.

Ademais, o papel da formação continuada como eixo estruturante de uma cultura escolar inclusiva é de extrema importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento do compromisso ético dos profissionais com a diversidade.

Assim, é possível contribuir para a consolidação de uma escola mais justa, participativa e comprometida com os princípios da educação inclusiva, indo ao encontro com o que diz Pinheiro e Freire (2022) e Hashizume e Alves (2022) e traz à tona também de que é importante validar as experiências práticas dos professores como legítima e estruturante para a construção de espaços de trocas.

A educação infantil é uma etapa fundamental para entender e respeitar as diferenças, mas que ainda assim tais práticas precisam ser aprimoradas. Os estudos de Lopez-Gavira et al. (2021); Pinheiro e Freire (2022) nos trazem que o líder é aquele que é capaz de estimular e orientar seus liderados em busca da qualidade de ensino.

O papel do cuidado na Educação Infantil como parte integrante da prática pedagógica inclusiva é de extrema importância, pois envolve não apenas a atenção às necessidades físicas e emocionais das crianças, mas também o reconhecimento de sua singularidade e dignidade, dando ênfase ao conceito de inclusão para além da deficiência, ampliando o horizonte para uma perspectiva de interseccionalidade da inclusão (Rodrigues & Lima, 2017).

Na perspectiva da inclusão, o cuidado se apresenta como uma dimensão pedagógica que favorece vínculos afetivos, promovendo o acolhimento e garante condições para que todas as crianças possam participar ativamente das experiências educativas. Compreender o cuidado como parte do processo educativo é fundamental para a construção de ambientes escolares mais humanos, sensíveis e responsivos à diversidade (Carvalho & Schmidt, 2021; Salto & Carneiro 2019).

Na análise da inclusão da criança com deficiência, público-alvo da educação especial, percebeu-se que as práticas realizadas por líderes e liderados ocorrem mesmo diante de diversas dificuldades, como a falta de profissionais, de materiais básicos e o número elevado de alunos.

Essa realidade ratifica a afirmação de Fernandes e Santos (2018), de que a educação especial busca garantir uma educação de qualidade, reconhecendo o potencial de aprendizagem da criança com deficiência. Além disso, conforme Turci et al. (2021), essa modalidade educacional deve assegurar o acesso a serviços, recursos metodológicos e atendimentos especializados, respeitando as necessidades individuais de cada aluno.

A interdisciplinaridade com profissionais da saúde emerge como uma demanda concreta dos entrevistados, reforçando a importância de políticas públicas que promovam formações intersetoriais. Essa articulação entre educação e saúde é fundamental para o atendimento integral das crianças com deficiência, possibilitando um olhar ampliado sobre suas necessidades e favorecendo práticas pedagógicas mais assertivas, colaborativas e humanizadas.

Investir em políticas que estimulem o trabalho conjunto entre diferentes áreas do conhecimento representa um passo essencial para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e desconstruir práticas excludentes (Köpfer & Óskarsdóttir

2019). Mesmo diante de desafios estruturais, os dados evidenciam a existência de práticas transformadoras sendo construídas no cotidiano das escolas. Valorizar, fortalecer e institucionalizar essas experiências significa reconhecer os sujeitos que as protagonizam e investir na consolidação de uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e no direito à aprendizagem de todos.

Capítulo 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de aprofundar a discussão sobre a temática liderança transformacional, gestão escolar e educação inclusiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de líderes (gestores) e liderados (professores) acerca da influência da liderança transformacional na inclusão de crianças com deficiência, público-alvo da educação especial na educação infantil. A análise foi realizada a partir da perspectiva da educação inclusiva, tomando como referência as práticas adotadas na gestão escolar.

Diante do objetivo proposto, os resultados indicaram que a liderança transformacional se mostra eficaz e fortemente associada ao sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Ainda que nem sempre seja nomeada formalmente como tal, essa liderança é reconhecida nas atitudes e práticas cotidianas das gestoras.

Predominam entre essas práticas o diálogo, o respeito, a escuta atenta e a valorização da democracia. Apesar da identificação de algumas lideranças com características autoritárias, essas representaram a minoria entre os casos analisados nesta pesquisa.

Com relação aos desafios que são encontrados no cotidiano para que o processo de inclusão aconteça, foi possível constatar os mais variados dados, mas o que se destacou foi a falta de profissional para atender a demanda de alunos. O dado falta de parceria com o sistema de saúde e a necessidade de fortalecimento da parceria entre a família e a escola pode ser objeto para pesquisas futuras.

Ao falar da inclusão da criança com deficiência público-alvo da educação especial, esperava-se com essa pesquisa que os entrevistados conseguissem falar com propriedade sobre o assunto e junto tendo compreensão sobre a educação inclusiva, e foi o que aconteceu em sua maior totalidade, apesar de que ainda alguns professores confundiram os conceitos de educação inclusiva e educação especial. De forma geral, os principais resultados encontrados nessa pesquisa demonstram que os entrevistados acreditam no potencial da inclusão e de que suas práticas podem contribuir nas práticas da inclusão da criança com deficiência público-alvo da educação especial.

Por meio da análise das entrevistas foi possível constatar que o processo de inclusão necessita ser constantemente revisto e discutido entre seus pares, devido à alta complexidade que este tema apresenta. Dialogar sobre tal tema requer a atenção de todos os envolvidos nesse processo, pois a educação inclusiva requer atender às singularidades de cada estudante e garantir educação de qualidade para todos por meio de condições plenas de participação e aprendizado.

É necessário também que seja disponibilizada formações continuadas sobre a temática liderança transformacional para que todos tenham acesso e conheçam mais de perto a aplicabilidade de tal liderança e como ela seria capaz de promover um ambiente mais dinâmico, interativo e participativo, bem como também sobre a gestão escolar e a educação inclusiva.

Esta pesquisa contribui para a literatura acadêmica ao aprofundar a compreensão sobre a relação entre liderança transformacional, gestão escolar e educação inclusiva na Educação Infantil. Além disso, oferece reflexões para a atuação de escolas públicas ao evidenciar práticas pedagógicas e gestoras que favorecem a inclusão. Por fim, os achados deste estudo também podem orientar a formulação de

políticas públicas às demandas da inclusão escolar e da formação de lideranças educacionais.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que podem ser sugeridas para pesquisas futuras: foram entrevistadas apenas mulheres, sugere-se que em estudos futuros possa ser dado voz a gestores e professores homens ou até mesmo ser pesquisado o porquê de o grupo feminino ser o mais atuante quando se trata de educação infantil, pois isso reflete a realidade da Educação Básica, especialmente da Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas apenas com pessoas atuantes da Rede Municipal de Vila Velha e na Educação Infantil, sugere-se uma ampliação para outras redes de ensino, bem como também pesquisar os outros níveis da educação básica.

Fica aqui posto como sugestão de pesquisas futuras o aprofundamento sobre a temática liderança transformacional nos ambientes escolares, estudos sobre a efetividade das formações intersetoriais, como citado ao longo desta pesquisa a área da educação juntamente com a área da saúde como potencial para o fortalecimento da inclusão escolar.

Por fim, a ausência de profissionais suficientes nas unidades escolares também se apresenta como um fator que merece atenção em futuras pesquisas, sobretudo no que se refere ao impacto dessa carência sobre a efetividade das práticas inclusivas e seus impactos na educação de um modo geral.

REFERÊNCIAS

- Abdelwahed, N. A. A., Soomro, B. A., & Shah, N. (2023). Predicting employee performance through transactional leadership and entrepreneur's passion among the employees of Pakistan. *Asia Pacific Management Review*, 28(1), 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2022.03.001>
- Abelha, D. M., Carneiro, P. C. D. C., & Cavazotte, F. D. S. C. N. (2018). Liderança transformacional e satisfação no trabalho: avaliando a influência de fatores do contexto organizacional e características individuais. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 20, 516-532. DOI: 10.7819/rbgn.v0i0.3949
- Almeida, T. M. & Rodrigues, M. G. A. (2022). Gestão escolar, interdisciplinaridade, coparticipação e seus impactos na educação inclusiva. *Revista Imagens da Educação*, 12(3), 193-214. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.51230>
- Almeida, G. V. de. (2022). Gestão escolar: democrática e participativa na prática. *Revista Evidências Pedagógicas*, 13(3), 481-491. DOI: 10.30681/2236-3165
- Araújo, J. de. A. (2020). Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(2), 218-237. <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019218>
- Araújo, N. F. (2019). Fatores críticos de sucesso que melhoram a gestão escolar. *Sistemas & Gestão*, 14(3), 1-14. <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2019.v14n3.1582>
- Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Ahmad, M. Z., & Ismail, A. (2016). Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 151-157. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.124
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, N. P. de. O., Kilimnik, Z. M., & Neto, M. T. R. (2016). Influência dos estilos de liderança na satisfação no trabalho: um estudo em uma entidade de fins não econômicos. *Navus-Revista de Gestão e Tecnologia*, 6(3), 24-39.
- Boff, D. S., & Zuliano, I. (2021). Desafios na gestão escolar: narrativas de diretores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 2163-2177. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.14249>
- Borges, R. L., & Paiva, L. D. de. (2021). Educação inclusiva na Educação Infantil: estudo exploratório em um município do estado de Goiás. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 17, e0015-e0015. <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0015>

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Brostolin, M. R., & Souza, T. M. F. D. (2023). A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. *Cadernos CEDES*, 43(119), 52-62. <https://doi.org/10.1590/CC256578>
- Bruno, M. M. G., & Nozu, W. C. S. (2019). Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 687-701. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199
- Bueno, J. J., Bueno, S., & Portilho, E. M. L. (2023). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023038-e023038. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>
- Cabral, M. S. N., Sousa, M. T. C., & Nascimento, A. F. do. (2015). Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. *Revista Signos*, 36(2).
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Camargo, F. P. de., & Lima, C. da. C. de. (2022). Os desafios da prática da gestão escolar nas escolas municipais brasileiras. *Revista Educação-UNG-Ser*, 17(2), 134-150. DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4380
- Carvalho, C. L. de., & Lino, C. M. (2023). Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, 36(1), e21-1. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69202>

- Carvalho, A. G. C., & Schmidt, A. (2021). Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0231. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>
- Chaves, R., Macedo, R. V. D. de., Reis Neto, M. T., & Lima, L. C. de. (2020). Liderança e Gestão: A evolução e a completude dos papéis. *Leadership and Management: The evolution and completeness of its roles*. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2236-0603.2020v10n19p14-27>
- Chávez, W. O., Rojas, O. A., Gavino, R. C. C., Chamorro, S. L. C., & Huarac, C. F. P. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 617-627.
- Cheron, C., Salvagni, J., & Colomby, R. K. (2022). The qualitative approach interview in administration: A guide for researchers. *Revista de Administração Contemporânea*, 26, e210011. doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210011.en
- Cunha, M. S., & Ferrete, A. A. S. S. (2021). Formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos CAPES. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 25(48), 60-85. <https://doi.org/10.26694/rles.v25i48.2452>
- Daniëls, E., Muyters, G., & Hondeghem, A. (2021). Leadership training and organizational learning climate: Measuring influences based on a field experiment in education. *International Journal of Training and Development*, 25(1), 43-59. DOI: 10.1111/ijtd.12206
- Dias, A. A., Santos, I., & de Abreu, A. R. P. (2021). Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. *Zero-a-seis*, 23(2), 101-124. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>
- Dias, S. L., Rocha, C. M., & da Rocha, R. G. (2022). Estilos de liderança transformacional e transacional: uma análise de gênero. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 12(3), 478-498. <http://dx.doi.org/10.23925/recape.v12i3.52944>
- Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial. Gerência de Educação Especial e EJA. 2022. Programa Educação do Futuro. Prefeitura de Vila Velha/ES.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28, 921-946. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 1(7), 147-159. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198527565.003.0011>

- Faustino, C. R., & Orrúo, S. E. (2021). Direito educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Argumentum*, 13(3), 158-171. <http://10.47456/argumentum.v13i3.30330>
- Fernandes, A. P. C. dos. S., & Santos, T. R. L. dos. (2018). Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. *Zero-a-seis*, 20(38), 431-453. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p431>
- Folha, D. R. D. S. C., Ramos, M. M. A., & Della Barba, P. C. D. S. (2019). Normativas oficiais para a educação infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 671-686. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12198
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., & Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: história, formação e desafios. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 82-103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Fonseca, L. R. da., & Bernal, E. C. (2023). Desenvolvimento de líderes transformacionais com visão pós-heróica: uma perspectiva de implementação da gestão democrática nas escolas de Educação Básica. *Revista Ponto de Vista*, 12(3), 01-20. <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.15793>
- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (25), 1-19. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882>
- Godoy, M. T. T. de., & Mendonça, H. (2020). Competência Adaptativa: um estudo sobre a influência da autodeterminação e da liderança transformacional. *Cadernos EBAPE.BR*, 18, 742-7. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120190147>
- Guizzo, B., & Felipe, J. (2012). Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(3). <https://doi.org/10.21573/vol28n32012.39830>
- Hashizume, C. M., & Alves, M. D. F. (2022). Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 38(1), 202257203. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>
- Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional, Recife*, 9(2), 21-37. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2018.239949>
- Ikeshoji, E. A. B. & Terçariol, A. A. L. (2022). Gestão escolar: contexto e construção. *Colloquium Humanarum*. 16(2), 119-133. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h422
- Inocência, S. A. M., & Grave-Resendes, L. da. C. (2014). Estilo (s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3(3), 102-123. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2014v3i3.p102-123>

- Ismail, T., Muhammad Arifin, A., Samad, S., Abdul, S., & Pattaufi, P. (2022). Developing the strategic collaboration model in basic education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(2), 817-828. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i2.21907>
- Itaboraí, F. C. S., Portela, C. P. de J., & Reis, C. de A. R. (2021). Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 6(17), 328-344. <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p328-344>
- Köpfer, A., & Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624844
- Lee, J. E., Almanza, B. A., Jang, S. S., Nelson, D. C., & Ghiselli, R. F. (2013). Does transformational leadership style influence employees' attitudes toward food safety practices?. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 282-293. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.09.004>
- Lopez-Gavira, R., Orozco, I., & Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of social and Legal Sciences in Spain. *Pedagogical training and inclusive education*, 16(7), e0254250. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- Magalhães, C. M. (2017). A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, 18(38), 81-142. DOI: 10.5965/1984723818382017081
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066.
- Mello, A. P. B. de., & Sudbrack, E. M. (2019). Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, e019031-e019031. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>
- Miranda, N. A. de., Oliveira, F. G. de., Oliveira, J. M. N. M. de., Costa, L. S., & Silva, A. dos. A. C. (2020). Desafios da gestão escolar na Educação Infantil: a concepção das diretoras. *Revista@ mbienteeducação*, 13(2), 117-135. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n22020p117a135>
- Morais, A. C. S. (2023). Gestão escolar no desenvolvimento da promoção de uma gestão democrática. *Revista Foco*, 16(11), e3526-e3526. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n11-221
- Morais, F. L., & Goulart, I. B. (2016). O desafio das lideranças: assegurar a produtividade com pessoas de diferentes gerações. *Revista Stricto Sensu*, 1(1). <https://doi.org/10.20503/recape.v6i2.29355>

- Moreira, J. A. da S., & Lara, A. M. de B. (2015). Educação Infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, 10(4), 1278-1296. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6706>
- Morito, J. V., & Santos, R. C. (2020). O que é ser um diretor na Educação Infantil?. *Cadernos da Pedagogia*, 14(27).
- Nascimento, F. J. do., Castro, E. R., Leite, L. R., & Lima, M. S. L. (2020). Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. *Revista e-Curriculum*, 18(1), 307-326. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p307-326>
- Nascimento, B. A. B. do., Penitente, L. A. de A. & Mosca Giroto, C. R. (2018). Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 517-543. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420>
- Naukkarinen, J., & Jouhkimo, L. (2021). Toward Integrated and Inclusive Education for Sustainability with School–University Cooperation. *Sustainability*, 13(22), 12486. <https://doi.org/10.3390/su132212486>
- Noletto, H. J. M., Bezerra, L. D. C., & Soares, Z. C. B. (2023). A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e o papel do professor nesse processo. *Revista foco*, 16(10), e3224-e3224. DOI:10.54751/revistafoco.v16n10-005
- Oliveira, E. P. (2020). Breve histórico da gestão escolar na Educação Infantil a partir da constituição de 1988. *Educationis*, 9(1). DOI: 10.6008/CBPC2318-3047.2021.001.0004
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S., & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213679. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213679>
- Oliveira, S. da S. (2021). Gestão escolar democrática: entre o promulgado e a prática. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2147-2162. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.14744>
- Oliveira, A. C. P.de., & de Carvalho, C. P. de. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Oliveira, W. M. de. (2024). Gestão democrática escolar e o desenvolvimento de liderança. *Revista Foco*, 17g(5), e5101-e5101. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-065>

- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr on-line*, 9(33), 78-95. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Pereira, I. A. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre sua identidade organizacional. *Educationis*, 8(1), 8-22. DOI: 10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002
- Pereira, R. C. M., Constantino, F. de F. da S., Sauerbronn, F. F., & da Macedo, M. A. da S. (2019). Pesquisa qualitativa em contabilidade: um panorama de sua evolução no congresso ANPCONT à luz da literatura internacional. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(41) 204-224. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n41p204>
- Piccoli, M. S. D. Q., & Stecanela, N. (2023). Popularização da ciência: uma revisão sistemática de literatura. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349253818>
- Pinheiro, D., & Freire, S. (2022). Educação especial na educação inclusiva. Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos. *Revista Exitus*, 12, e022026-e022026. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1644>
- Prates, M. R. C., Teixeira, M. M., & Stefenon, C. J. (2023). Práticas e políticas inclusivas na educação infantil: brincar como resistência e invenção de mundos. *Revista Espaço do Currículo*, 16(3), 1-12. Doi: 10.15687/rec.v16i3.68464
- Reinehr, M. M. de M., & Ripa, R. (2022). O papel da gestão escolar na construção da Educação Infantil inclusiva. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 7(13). <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8580>
- Rodrigues, A. P. N., & Lima, C. A. (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista de Educação. Pernambuco*, 3(5). <https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>
- Sá, S. O., & Raposo, O. (2022). Práticas para uma escola inclusiva: o papel da liderança. *Revista EDaPECI*, 22(3), 78-92. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.318208.78-92>
- Salto, M. P., & Carneiro, R. U. C. (2019). A concepção docente em uma experiência de Educação Infantil inclusiva: um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 855-868. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12211
- Silva, L. H. G. D., & Strang, B. D. L. S. (2020). A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. *Proposições*, 31, e20160069. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>
- Silva, L. C. da., Silva, F. D. A., & Faleiro, W. (2019). Educação Infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 702-716. 10.21723/riaee.v14iesp.1.12200

- Silva, S. da., Monteiro, S. S., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança. *Revista Mosaico*, 8(2), 30-38. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1170>
- Santos, A. P. dos., Prsybyciem, M. M., & Bonez, J. (2020). Desafios na gestão escolar: liderança em discussão. *Educação em Perspectiva*, 11, e020040-e020040. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v11i00.9238
- Santos, S. G. dos. (2021). Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. *Revista Triângulo*, 14(2), 114-132. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5111
- Simões, C. & Sousa, J. (2023). Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A percepção dos docentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23008-e23008. <http://doi.org/10.21814/rpe.25282>
- Soligo, M. G., Estrada, A. A., & Soligo, V. (2021). Aspectos históricos da administração escolar no Brasil: aproximações. *Educere et Educare*, 16(40), 287-310. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.28592>
- Szwarcwald, C. L., Souza Júnior, P. R. B. D., Damacena, G. N., Malta, D. C., Barros, M. B. D. A., Romero, D. E., ... & Pina, M. D. F. D. (2021). ConVid-Pesquisa de Comportamentos pela Internet durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: concepção e metodologia de aplicação. *Cadernos de Saúde Pública*, 37, e00268320.
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D.M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Turci, D. A., Lourenço, E., & Souza, G. M. de. (2021). Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte. *Educação em Foco*, 24(44), 259-282. DOI:10.36704/eef.v24i44.5452
- Uchôa, M. M. R., & Chacon, J. A. V. (2022). Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, 35, 1-18. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69277>
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 11-25. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993175>

- Waiandt, J. B. M., & Ferretti, A. S. Z. (2023). Direção escolar na Educação Infantil: estilos de liderança e clima organizacional da escola pública. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7380>
- Wang, D., Mao, W., Zhao, C., Wang, F., & Hu, Y. (2023). The cross-level effect of team safety-specific transformational leadership on workplace safety behavior: The serial mediating role of team safety climate and team safety motivation. *Journal of safety research*, 87, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.12.007>
- Wang, W. T., Luo, M. C., & Chang, Y. M. (2022). Exploring the Relationship between Conflict Management and Transformational. *Leadership Behaviors for the Success of ERP Customization. Information Systems Management*, 39(2), 177-200. <https://doi.org/10.1080/10580530.2021.1913680>
- Wood, L. M., Sebar, B., & Vecchio, N. (2020). Application of rigour and credibility in qualitative document analysis: Lessons learnt from a case study. *The qualitative report*, 25(2), 456-470. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4240>
- Wolfsonb, L. M. (2018). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES E PROFESSORES - ABERTURA DA ENTREVISTA

Olá, bom dia (boa tarde ou boa noite)! Eu sou a mestranda Luana Silva do Rosário do Nascimento, do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração da FUCAPE com linha de atuação em Gestão Escolar. Sr./Sra. [NOME DA ENTREVISTADO (A)] O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da entrevista, que faz parte do levantamento dos dados para a pesquisa com o seguinte título: **UM CHAMADO PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL: as práticas da gestão escolar na promoção do ensino inclusivo.**

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos (as) líderes e liderados (as) em relação a influência da liderança transformacional na inclusão das **crianças** com deficiência **que são público-alvo da educação especial** na perspectiva da educação inclusiva tendo como referência as práticas da gestão escolar. A coleta de dados será por meio de entrevistas composta por 13 perguntas divididas por blocos temáticos.

A sua entrevista estará na etapa de coleta de dados e será posteriormente transcrita para a análise de dados. Será solicitado o seu relato das suas percepções e vivências ao que concerne ao objetivo da pesquisa. A sua participação é voluntária, sem qualquer tipo de despesas para o (a) participante, colaborando assim para o sucesso da pesquisa. Se caso for necessário, poderá ser solicitado informações complementares por telefone, e-mail, WhatsApp, Skype, Teams, Google Meet, ou mesmo pessoalmente. As respostas serão tratadas de forma sigilosa, confidencial e totalmente anônimas e os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Na pesquisa, serão divulgados dados sociodemográficos para apresentar o perfil do participante e da organização, como formação acadêmica, idade, cargo, tempo de experiência no cargo, dentre outras. O (a) senhor também pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem incorrer em prejuízos. Informamos que a entrevista tem duração estimada de 20 minutos.

Ao longo da entrevista ela será gravada. Caso haja alguma dúvida posterior, gentileza entrar em contato pelo e-mail luanasilvadorosario@gmail.com ou via contato telefônico: (27) 996319188, ou com a Prof^ª. Dr^a Livia Salvador Cani pelo e-mail: liviacani@fucepe.br . Após esses esclarecimentos, você aceita de forma voluntária participar desta pesquisa? Informo ainda que você não será identificado (a), tendo sua identidade preservada, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento. Você precisa ser peremptório (a) e claro (a) com sua resposta (positiva ou negativa, se concorda ou se discorda), pois não há nenhum objetivo de avaliar a escola negativamente.

Após esses esclarecimentos, você aceita de forma voluntária a participar desta pesquisa?

É necessário você assinalar (sim ou não), lembrando que não há nenhum objetivo de avaliar a escola.

Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa? () sim () não

Unidade que atua (usar preferencialmente as iniciais):

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual a sua idade?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Após a sua formação acadêmica, você buscou outros cursos para se aperfeiçoar?
- d) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua na área da educação?
- e) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua como gestor (a) escolar?

Bloco 2: Educação inclusiva e práticas da liderança

- f) Fale sucintamente sobre as suas experiências e vivências com a educação inclusiva.
- g) O (a) senhor (a) consegue identificar o seu estilo de liderança na escola? Descreva sobre ela.
- h) Você já realizou mudanças nos espaços escolares e percebeu que essas mudanças influenciaram de alguma forma na percepção dos professores? Em caso positivo, como esse processo aconteceu?
- i) O (a) senhor (a) consegue fazer uma relação do seu tipo de liderança com a educação inclusiva? Descreva um pouco sobre essa abordagem.
- j) O (a) senhor (a) sendo participante do trio gestor da sua escola, consegue contribuir para a prática da inclusão das crianças com deficiência **público-alvo da educação especial**? De que forma?

Bloco 3: Inclusão da criança público-alvo da educação especial, práticas da gestão escolar e docente

- k) Fale dos desafios que o (a) senhor (a) encontra na prática para que o processo de inclusão da criança com deficiência **público-alvo da educação especial** aconteça.
- l) Como as práticas de inclusão afetam diretamente o seu trabalho?
- m) Em sua opinião, a inclusão tem sido praticada pelos professores que atuam no seu ambiente escolar?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual a sua idade?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Após a sua formação acadêmica, você buscou outros cursos para se aperfeiçoar?
- d) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua na área da educação?
- e) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua como professor (a) ?

Bloco 2: Educação inclusiva e práticas da liderança

- f) Fale sucintamente sobre suas experiências e vivências com a educação inclusiva.
- g) Qual a sua percepção em relação a liderança na sua escola? Descreva sobre essa abordagem.
- h) O (a) senhor (a) consegue identificar aspectos ou características da liderança transformacional na sua escola? Em caso positivo, como é este processo?
- i) O (a) senhor (a) entende o (a) seu (a) líder como um (a) líder que usa a liderança transformacional para motivar a equipe a/para trabalhar com a educação inclusiva? Em caso positivo, como é este processo?
- j) Como as práticas de inclusão afetam diretamente o seu trabalho?

Bloco 3: Inclusão da criança público-alvo da educação especial, práticas da gestão escolar e docente

- k) Atualmente, qual o seu maior desafio em trabalhar na educação inclusiva?
- l) Fale dos desafios que o (a) senhor (a) encontra na prática para que o processo de inclusão da criança com deficiência **público-alvo da educação especial** aconteça.
- m) Em sua opinião, a inclusão tem sido praticada pelo seu (a) gestor (a) no seu ambiente escolar?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ESPECIALISTAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual a sua idade?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Após a sua formação acadêmica, você buscou outros cursos para se aperfeiçoar?
- d) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua na área da educação?
- e) Há quanto tempo o (a) senhor (a) atua como professor (a) especialista ?

Bloco 2: Educação inclusiva e práticas da liderança

- f) Fale sucintamente sobre suas experiências e vivências com a educação inclusiva.
- g) O (a) senhor (a) sente a necessidade de mais formações e/ou especializações para atuar na educação inclusiva?
- h) O (a) senhor (a) consegue identificar aspectos ou características da liderança transformacional na sua escola? Em caso positivo, como é este processo?
- i) O (a) senhor (a) entende o (a) seu (a) líder como um (a) líder que usa a liderança transformacional para motivar a equipe a/para trabalhar com a educação inclusiva? Em caso positivo, como é este processo?
- j) Você se sente atingido (a) pelas práticas de inclusão inseridas no seu contexto escolar? Descreva sobre essa abordagem.

Bloco 3: Inclusão da criança público-alvo da educação especial, práticas da gestão escolar e docente

- k) Fale dos desafios que o (a) senhor (a) encontra na prática para que o processo de inclusão da criança com deficiência **público-alvo da educação especial** aconteça. Quais competências e/ou habilidades você tem usado para alcançar a inclusão?
- l) Em sua opinião, a inclusão tem sido praticada pelo seu (a) gestor (a) no seu ambiente escolar?
- m) Atualmente, qual o seu maior desafio em trabalhar na educação inclusiva?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____,

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras as minhas questões, a propósito da minha participação na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza e os benefícios deste estudo. Após reflexão, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Assim, autorizo do livre consentimento do uso de imagem e voz, consoante as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016.

Vila Velha/ES, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante