FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

JULIMARA GALVANI GARCIA BONING

**LIDERANÇA PARTICIPATIVA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOMINGOS
MARTINS, ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2024**

JULIMARA GALVANI GARCIA BONING

**LIDERANÇA PARTICIPATIVA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOMINGOS
MARTINS, ESPÍRITO SANTO**

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 - área de atuação em Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Soares
Zambelli Ferretti

**VITÓRIA
2024**

JULIMARA GALVANI GARCIA BONING

**LIDERANÇA PARTICIPATIVA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOMINGOS
MARTINS, ESPÍRITO SANTO**

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 - área de atuação em Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 19 de junho 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra.: AMANDA SOARES ZAMBELLI FERRETTI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra.: SABRINA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr.: ANDRE SARMENTO SPALENZA
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Aos meus pais, Julimar e Solange.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por me conceder a bênção de concluir mais uma etapa de estudos, abrindo minha mente à “luz”, para novos aprendizados, na construção deste sonho.

Ainda, agradeço a algumas pessoas que fizeram parte desta jornada extraordinária...

A minha família, em especial aos meus pais, pelo cuidado, zelo, amor e desmedido apoio. Sem vocês, eu realmente não teria chegado até aqui.

Ao meu esposo, Moisés Santos Boning, que esteve comigo durante toda essa trajetória, em colossal companheirismo, amor e resiliência irrestritos, e à minha amada filha, Maria Flor Garcia Boning, que é minha grande inspiração.

Ao meu amigo Denilson Aparecido Garcia, pela irmandade e inefável apoio, tanto no ingresso no mestrado como no decorrer de todo o curso. Por muitas vezes, você acreditou em mim mais do que eu mesma. A você, meu amado amigo, minha eterna admiração e gratidão!

Às minhas amigas Ana Cláudia, Vanessa e Terezinha, pela troca de conhecimento e generosidade nas palavras, estando ao meu lado sempre que precisei.

Aos gestores e docentes escolares, que participaram e contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Amanda Soares Zambelli Ferretti, minha orientadora e sobretudo uma valiosa profissional, capaz de transmitir conhecimento com humanidade e potencialidade, minha imensa gratidão pela paciência e valorosa contribuição na construção deste trabalho.

A FUCAPE, pela iniciativa de ofertar esse mestrado, que evidenciou os professores das escolas públicas na concessão de bolsa de mestrado em Administração – Gestão Escolar.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, mesmo não tendo citado aqui, estiveram comigo nesta trajetória, de forma direta ou indireta, dando-me força e acreditando no meu potencial acadêmico.

“Confiai no Senhor perpetuamente;
porque o Senhor Deus é uma rocha eterna.”

(Isaías 26:4)

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender como se desenvolve o processo de gestão escolar da liderança participativa que atua em prol da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Domingos Martins, Espírito Santo. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e de corte transversal com coleta de dados via grupo focal que reuniu sete gestores e entrevistas individuais com oito professores, todos participantes do atendimento aos alunos com deficiência intelectual, foco desta pesquisa. Os resultados demonstraram que, apesar de ressaltarem a necessidade de descentralizar o trabalho e de escutar as equipes – características da liderança participativa –, os gestores não demonstraram como essa prática se desvela nas escolas. Por outro lado, a maioria dos professores afirmou não expressar as dificuldades com alunos PCDs por receio de como serão interpretados. Assim, do ponto de vista teórico esta pesquisa contribui com a literatura sobre inclusão de PCDs e aspectos de liderança nas escolas, ao demonstrar os desafios e oportunidades vivenciados por gestores escolares e por professores para promover a educação inclusiva. Do ponto de vista prático, o estudo sublinha que a definição mais explícita para os profissionais de educação como um todo do que seria a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, assim como a promoção de mais espaços de partilha são passos importantes para a delimitação do papel de cada membro da equipe.

Palavras-chave: gestão educacional; liderança participativa; inclusão; alunos PCDs.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand how the school management process of participative leadership works towards the inclusion of students with disabilities in municipal schools in Domingos Martins, Espírito Santo. To this end, a qualitative, descriptive, cross-sectional study was carried out, with data collected via a focus group of seven managers and individual interviews with eight teachers, all of whom work with students with intellectual disabilities, the focus of this study. The results showed that, despite highlighting the need to decentralize work and listen to teams - characteristics of participative leadership - the managers did not demonstrate how this practice is revealed in schools. On the other hand, most teachers said they didn't express their difficulties with disabled pupils for fear of how they would be interpreted. Thus, from a theoretical point of view, this research contributes to the literature on the inclusion of students with disabilities and aspects of leadership in schools by demonstrating the challenges and opportunities faced by school managers and teachers in promoting inclusive education. From a practical point of view, the study emphasizes that a more explicit definition for education professionals as a whole of what learning would be like for a student with intellectual disabilities, as well as the promotion of more spaces for sharing, are important steps in defining the role of each member of staff.

Keywords: educational management; participatory leadership; inclusion; learners with disabilities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	13
2.2 GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA PARTICIPATIVA	17
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	26
4.1 INCLUSÃO DO ALUNO PCD.....	26
4.2 APRENDIZAGEM DO ALUNO PCD	30
4.3 RESPONSABILIDADES E CORRESPONSABILIDADES.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS	59

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

Os desafios à inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) ainda se fazem presentes na atualidade (Camargo & Carvalho, 2019; Ferreira et al., 2023; Sanches & Soares, 2021). No contexto educacional, um dos fatores que podem favorecer a inclusão de alunos e funcionários é a adoção, pela gestão escolar, de práticas de liderança que promovam a participação dos vários atores da comunidade escolar, a chamada liderança participativa (Valdés, 2022).

A liderança participativa consiste em ações que instigam a autonomia das equipes nas decisões e resolução de desafios, troca de informações, cuidado e incentivo ao trabalho em equipe (Khasawneh & Elrehail, 2022; Wang et al., 2022). Esse estilo de gestão traz benefícios como inovação, criatividade (Chen et al., 2020), confiança mútua entre líder-liderado (Usman et al., 2021) e maior engajamento e satisfação no trabalho (Chan, 2019; Huang et al., 2021; Silla et al., 2020).

No sistema educacional brasileiro, a liderança participativa tem sua equivalente na gestão democrática, a qual busca a descentralização, com confiança do gestor na capacidade de realização dos liderados e vice-versa, além de maior envolvimento e autonomia destes na tomada de decisões (Brasil, 1996). Esses mesmos traços caracterizam a liderança participativa (Chan, 2019; Khasawneh & Elrehail, 2022; Usman et al., 2021; Wang et al., 2022). Assim como a educação, adotar a liderança participativa é uma exigência da legislação brasileira às escolas públicas brasileiras (Brasil, 1996).

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes devem ter acesso integral aos espaços e programas educacionais (Wray et al., 2022), sendo política-chave na promoção da diversidade, equidade e garantia do acesso ao direito de aprender e se desenvolver (Knight et al., 2023). Nesse contexto, a liderança participativa para a educação inclusiva ganha importância, pois a efetiva inclusão escolar de alunos, dentre eles os PCDs, requer a articulação de atores internos (docentes, funcionários) e externos à escola (instâncias governamentais, profissionais de saúde que participam do atendimento aos alunos com deficiência) (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023; Valdés, 2023).

Estudos anteriores sobre educação inclusiva reforçam não só a necessidade de promover a socialização de práticas de sucesso entre professores experientes e em início de carreira, como também a colaboração entre setores com visões distintas sobre o tema (Leijen et al., 2021; Wray et al., 2022). No campo da liderança participativa, embora haja diversos estudos salientando seus benefícios (Huang et al., 2021; Khassawneh & Elrehail, 2022; Wang et al., 2022; Silla et al., 2020), Usman et al. (2021) pontuaram que ainda não se sabe quando e como os comportamentos participativos de líderes que adotam esse estilo gerencial podem melhorar os resultados de equipes em contextos que requerem aprendizagem e colaboração pelos desafios que apresentam.

Apesar do contexto previamente apresentado, algumas lacunas foram identificadas. Em primeiro lugar, Hardy e Woodcook (2023) sugerem compreender melhor as práticas de educação inclusiva na perspectiva de países emergentes, em função das fragilidades econômicas e educacionais que os caracterizam. Além disso, Edström et al. (2022) sinalizam a necessidade de mais investigações sobre a validade, os recursos práticos e os efeitos do uso de processos participativos, em cooperação

com escolas, docentes e discentes, o que poderia identificar evidências que elevam o nível de inclusão.

No campo da liderança participativa, Wang et al. (2022) entendem que esse estilo se constitui em decisão racional dos líderes, mas pontuam que uma lacuna é a necessidade de melhor compreender as pressões internas e externas que esses atores enfrentam para implementar esse estilo de gestão. Usman et al. (2021), por sua vez, destacaram a necessidade de se saber quando e como os comportamentos participativos de líderes que adotam esse estilo gerencial podem melhorar os resultados de equipes em contextos que requerem aprendizagem e colaboração pelos desafios que apresentam. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como se desenvolve o processo de gestão escolar da liderança participativa que atua em prol da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Domingos Martins, Espírito Santo.

Apesar de a educação inclusiva contemplar todos os alunos, esta pesquisa delimita-se a investigar a atuação do gestor escolar no âmbito do trabalho da instituição com os alunos com deficiência intelectual. Isso porque estudos sinalizam que os profissionais da educação percebem diversos desafios no trabalho com esses alunos, como falta de planejamento estratégico, trabalho intersetorial, troca entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regentes e formação para a equipe técnica (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023).

Para responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e de corte transversal em escolas municipais de Ensino Fundamental de Domingos Martins, Espírito Santo, por meio de grupos focais com a equipe gestora (diretores e pedagogos) e com entrevistas com docentes (professores regentes, itinerantes e AAE).

Em termos teóricos, a pesquisa contribui para maior compreensão sobre como as práticas de liderança participativa ocorrem na escola no sentido de atuar como uma força que impulsiona a efetivação da educação inclusiva dos alunos com deficiência. Isso porque, como salienta Valdés (2023), a inclusão não pode prescindir da atuação articulada dos atores, a qual é uma das responsabilidades da gestão.

Adicionalmente, há a necessidade de explorar as competências e práticas da liderança para a educação escolar inclusiva (Valdés, 2023). Além disso, Neves et al. (2023) pontuaram que ampliar o entendimento sobre inclusão e liderança pode impactar na transformação da escola em direção à inclusão bem-sucedida.

Em termos práticos, o estudo sublinha que a definição mais explícita para os profissionais de educação do que seria a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual é um passo importante para a delimitação do papel de cada membro da equipe. Ao lado disso, o fortalecimento do planejamento, inclusive contemplando o estudo dos documentos oficiais, a implementação de monitoramento e a ampliação dos espaços de troca podem ajudar a fomentar as práticas de liderança participativa e de inclusão dessas crianças na escola.

Por fim, ao retratar de forma mais aprofundada os sucessos e dificuldades da aplicação dessas estratégias, espera-se subsidiar a elaboração de políticas mais sintonizadas com o que se passa na realidade das escolas. Dessa forma, visa-se a contribuir com o fortalecimento da liderança participativa e da educação inclusiva, obrigatórias nas escolas públicas brasileiras.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A palavra inclusão deriva-se do latim *includere*, que significa compreender, abranger, conter em si, envolver, pertencer com os outros ou, ainda, entrar em lugar até então fechado (Farias et al., 2009). Na educação, a inclusão ganhou força no Brasil nos anos 1990, com a Declaração de Salamanca, da qual o país é signatário (Neves, 2010), e figura como um dos objetivos da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015), conforme mostra a Figura 1.

Objetivos da Agenda 2030	
ODS1	Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
ODS2	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
ODS3	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.
ODS4	Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
ODS5	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
ODS6	Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas as pessoas.
ODS7	Assegurar acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos.
ODS8	Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas as pessoas.
ODS9	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
ODS10	Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
ODS11	Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
ODS12	Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
ODS13	Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
ODS14	Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
ODS15	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
ODS16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
ODS17	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Figura 1: Objetivos da Agenda 2030

Fonte: Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (2023).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma perspectiva que não separa igualdade e diferença (MEC, 2008). Por isso, defende que todos os estudantes devem ter acesso integral aos espaços e programas educacionais (Wray et al., 2022), garantindo-se seu direito de aprender e se desenvolver (Knight et al., 2023). Este conceito vai além da presença física dos alunos na escola, abrangendo sua plena participação nas atividades escolares (Ferreira et al., 2023).

Nesse sentido, a educação inclusiva refuta tratar os alunos com critérios homogêneos (MEC, 2008) e reforça o direito fundamental à igualdade, pelo qual é preciso tratar os iguais como iguais e os desiguais na medida de suas desigualdades (Brasil, 1988). Busca-se, assim, suprir diferenças multifatoriais (sociais, individuais, identitários) que podem ser evitadas com políticas públicas afirmativas, rumo à promoção de justiça social, permitindo que os afetados pelas desigualdades desfrutem direitos de maneira mais igualitária (Knight et al., 2023).

A inclusão escolar de alunos PCDs se constitui em um contexto desafiador, pois mesmo em países desenvolvidos, Hardy e Woodcock (2023) notaram que, na década de 2010, a emergência de movimentos com a bandeira da inclusão em geral não produziu melhores políticas educativas, pois alguns contextos tiveram progressos moderados, estagnação e até regressão, como ocorreu nos Estados Unidos e Canadá. Além disso, em todos os países do Reino Unido, Knight et al. (2023) identificaram formas distintas de lidar com as políticas de educação inclusiva, com falta de notoriedade na viabilização da inclusão e clareza dos documentos políticos vigentes que retratam a inclusão nos quatro países que formam juntos o Reino Unido.

Wray et al. (2023) observaram que a autoeficácia dos docentes da educação inclusiva mostrou-se significativa e positivamente relacionada à formação específica na área – a qual aumenta a motivação pessoal para o trabalho –, como também ao

envolvimento de todos os profissionais da escola no desenvolvimento de práticas inclusivas. A colaboração é importante mesmo quando envolve visões distintas, como os partidários de que o atendimento aos PCDs deve ser restrito a salas especializadas e os defensores de que ambos os grupos estejam juntos (Leijen et al., 2021).

Na Suécia, Göransson e Nilholm (2014) identificaram quatro níveis de inclusão, a saber, a) o que se restringe à matrícula de todo e qualquer estudante com condições formais e físicas para acessar o espaço da sala de aula regular; b) os níveis que atendem às necessidades particulares de estudantes PCDs e c) de todos os alunos da escola e d) o nível definido como comunidade. Entretanto, Edström et al. (2022) notaram que apenas esse último contemplava pertencimento, acessibilidade, interação, autonomia, envolvimento e aceitação, com a participação de toda a equipe no alcance de metas relativas à diversidade. Nesse sentido, a escola deve criar espaços de boas práticas, instigando a troca de experiências entre os professores com mais tempo de serviço e os novatos (Wray et al., 2023).

No Brasil, tão logo foi assinada a Declaração de Salamanca, por recomendação do MEC, em 1994, as escolas tornaram-se responsáveis por atender a alunos com deficiências físicas/cognitivas – amplamente designados como PCD –, porém, sem que houvesse planejamento estratégico para alcançar eficiência nesse sentido (Camargo & Carvalho, 2019). Em 2008, os estudantes com deficiência passaram a receber na escola regular, em caráter complementar, o Atendimento Educacional Especializado (MEC, 2008). Além de incluir o aluno em todas as atividades da escola, o AEE deve envolver a família e informar a comunidade sobre os preceitos da educação inclusiva, o que implica a necessidade de um trabalho intersetorial, que, porém, não vem ocorrendo a contento nas escolas (Cazuni et al., 2023).

Internamente à escola, os desafios recaem sobre número restrito de profissionais, com pouco envolvimento de diretores e coordenadores, pouca troca entre professores do AEE e regentes e ausência de formação para a equipe técnica (Camargo & Carvalho, 2019; Sanches & Soares, 2021). Também é dificultado pela descontinuidade do trabalho com a mudança de governos, pouca atuação de órgãos fiscalizadores e falta de investimentos (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023; Ferreira et al., 2023; Sanches & Soares, 2021).

Outro desafio importante é a descrença de pais, professores e gestores na capacidade de aprendizado dos estudantes com deficiência, o que se constitui em capacitismo (Ferreira et al., 2023). Com essa visão, tópicos previstos para determinada etapa foram excluídos sem apoio técnico ou reflexão, sob o nome de “adaptação” curricular, refletindo outra crença: a de que o conhecimento social seria mais relevante para esses alunos do que os conhecimentos curriculares (Camargo & Carvalho, 2019).

Frente a esse contexto, inserir um estudante PCD na sala regular diz mais sobre sua inclusão física, sem promover seu acesso à educação de qualidade (Ferreira et al., 2023). Essa inserção é integração, mas não implica inclusão efetiva, sendo necessário superar os diversos desafios já mencionados, situados no campo da gestão como também na forma de atuação das equipes (Cazuni et al., 2023).

Nessa direção, cabe lembrar que, como agentes públicos, há situações em que professores agem com certa margem de escolha concedida pela lei e, nisso, suas decisões sujeitam-se a influências socioculturais que impactam a qualidade do atendimento prestado, conforme explicam Lotta e Costa (2021). Na ótica apresentada por essas autoras, a atuação dos profissionais da escola com alunos PCDs e suas

famílias baseia-se na classificação que fazem desses alunos, a qual reflete julgamentos e preconceitos sociais.

Em pesquisa em um município gaúcho, Cazuni et al. (2023) destacaram a necessidade emergencial de formação de professores, os quais demonstraram dificuldades para atender aos alunos PCDs e pontuaram a necessidade do compromisso da escola e também da participação das famílias no processo educativo desses alunos. Para os autores, a articulação com esses atores e com redes de apoio (saúde e demais serviços especializados) também fortalece a educação inclusiva.

2.2 GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA PARTICIPATIVA

Por ser uma organização social, a escola deve guiar-se por princípios democráticos, promovendo espaços colaborativos entre professores, funcionários, comunidade, estudantes e família e seu envolvimento nos processos internos (Machado & Falsarella, 2020). Nessa perspectiva, a Lei n. 9.394 (1996) determina às escolas públicas a obrigatoriedade da gestão democrática, referenciada na literatura internacional como liderança participativa.

Tal equiparação é feita, pois a gestão democrática busca a descentralização, com o maior envolvimento e autonomia dos atores na tomada de decisões sobre questões que afetam a organização escolar, assim como confiança do gestor na capacidade dos liderados e vice-versa (Lei n. 9.394 (1996). Da mesma forma, esses são traços que caracterizam a liderança participativa (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022; Usman et al., 2021; Wang et al., 2022).

Pelo prisma da liderança participativa, o foco da gestão é a corresponsabilidade, e o funcionário possui maior autonomia e participação nas

decisões (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022). Seus benefícios são notados nas dimensões individual (melhora do desempenho, bem-estar psicológico, confiança no líder, criatividade, compromisso do funcionário com a empresa, exposição de opiniões com segurança) e organizacional (alcance de metas e estímulo à inovação) (Wang et al., 2022).

Em estudo com 495 trabalhadores em um contexto com riscos de acidentes que podem pôr em risco a vida, Silla et al. (2020) constataram que o incentivo dos líderes à participação das equipes na tomada de decisões gera uma relação de troca entre funcionários e supervisor. Isso porque, conforme os autores, os funcionários se sentem à vontade para se comunicar de forma espontânea, repassando informações, problemas, sugestões, opiniões ou preocupações sobre o trabalho aos seus superiores.

Na China, Lam et al. (2020) demonstraram que, quando o compartilhamento de informações entre líderes e liderados é alto, a eficácia da liderança foi fator significativamente mediador na relação entre liderança participativa e o desempenho dos funcionários. Em etapa posterior, Lam et al. (2015) constataram que os trabalhadores tinham bom desempenho quando envolvidos ativamente pelos supervisores, mas isso não ocorreu quando os líderes que reconheciam a importância da liderança participativa mostravam dificuldade de descentralizar o controle.

Por sua vez, ao estudarem o contexto italiano, Odoardi et al. (2019) sinalizaram que a dedicação dos funcionários ao alcance de metas organizacionais relacionava-se ao seu desejo de inovar, sendo que planejamento nesse sentido foi evidenciado quando a percepção da equipe sobre a liderança participativa dos supervisores se mostrou elevada. Conforme Huang et al. (2021), quando percebida pelos funcionários, a liderança participativa prediz o engajamento e se associa a menos comportamentos

contraproducentes, pois a equipe decide como realizar tarefas e sente-se mais autoconfiante.

A gestão das organizações, a exemplo das instituições escolares, deve levar em consideração as tensões entre os diversos atores que integram a comunidade escolar, representada por alunos, funcionários, professores, pais e comunidade do entorno (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023; Rigo & Oliveira, 2021; Valdés, 2022). Para enfrentar esses desafios, faz-se necessário que a gestão se desenvolva de forma a moldar a cultura institucional para lidar com essas forças opostas ou contraditórias (Costa et al., 2018; Silva & Dias, 2019).

No contexto educacional, o gestor deve pautar-se em estratégias coletivas para desenvolver e aperfeiçoar as relações interpessoais, as quais perpassam processos administrativos, financeiros e pedagógicos (Santos & Silva, 2021). O alcance das metas depende de sua habilidade de liderança (Komalasari et al., 2020), o que torna essencial o exercício de uma liderança que impulse e entusiasme a equipe em direção aos objetivos organizacionais (Atasoy, 2020).

Assim, tal como na liderança participativa, a educação inclusiva também depende da atuação conjunta entre gestores, professores, pessoal de apoio, demais funcionários (Rigo & Oliveira, 2021), governos, famílias e redes de apoio (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023; Valdés, 2022). Gestores têm papel crucial na articulação entre os vários atores e, pelos benefícios já pontuados, o estilo de liderança mais descentralizado mostra-se relevante na implementação da educação inclusiva de PCDs (Valdés & Gomez-Hurtado, 2019; Valdés, 2023).

A chegada dos alunos com deficiência à escola representa dificuldades e inseguranças aos profissionais (Camargo & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023). De outro lado, Usman et al. (2021) notaram que, em situações de crise, a liderança

participativa se relacionou positivamente com o desejo dos colaboradores em realizar suas tarefas com disponibilidade de aprender novos conhecimentos, levando-os a se sentir cada vez mais confiantes, pois reconheciam suas capacidades.

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

O objetivo do estudo compreender como se desenvolve o processo de gestão escolar da liderança participativa que atua em prol da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Domingos Martins, Espírito Santo. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva e de corte transversal. A abordagem qualitativa se concentra na compreensão e interpretação dos significados e experiências subjetivas dos participantes, o que permite ao pesquisador compreender questões particulares relacionadas às motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos participantes, que se inter-relacionam com os fenômenos e processos estudados (Lakatos & Marconi, 2003; Minayo, 2012).

A pesquisa foi realizada no município de Domingos Martins, situado na região Centro-Serrana do Espírito Santo. Conforme informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação, em 2024, 226 crianças e adolescentes estavam matriculados para o Atendimento Educacional Especializado. As três áreas com mais alunos PCDs atendidos são o autismo (84), seguidos de 40 estudantes atendidos sem laudo médico (o atendimento foi iniciado a partir de relatório pedagógico) e 27 com deficiência intelectual.

O público-alvo da pesquisa compôs-se de equipes gestoras (diretores e pedagogos) e docentes que participam do atendimento aos alunos PCDs, a saber: professores-regentes, itinerantes (estes, de Línguas, Educação Física e Arte) e de AEE de 10 escolas públicas municipais. A seleção dos participantes foi feita por amostragem por conveniência, uma vez que a coleta de dados foi iniciada no começo do ano letivo, momento em que os professores são bastante demandados pelas

escolas. O convite para integrar a pesquisa foi feito aos diretores via telefones das unidades escolares onde atuavam, coletados no *site* da Prefeitura de Domingos Martins. Posteriormente, um e-mail foi enviado com possíveis datas para o grupo focal, informação encaminhada também por mensagem via *WhatsApp*. O grupo focal foi realizado em dia e horário consensuado pelos convidados.

A escolha dos professores, por sua vez, foi condicionada à escola dos gestores participantes, em consonância com o objetivo da pesquisa. Como os professores, em sua maioria, se recusaram a participar de grupo focal, técnica inicialmente escolhida, foi realizada entrevista individual no formato presencial, em local previamente acordado. Todas as entrevistas ocorreram nas escolas onde eles lecionavam, na sala de planejamento dos professores ou na sala de coordenação.

Os dados foram coletados por meio de um grupo focal baseado no roteiro do Apêndice A, sendo realizado via plataforma *Microsoft Teams*, com duração de 1h50min, dentro do limite preconizado por Trad (2009). O grupo focal envolveu oito gestores, sendo seis diretores e um pedagogo, todos identificados pela letra G, numerada de 1 a 7 (G1, G2... G7). Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, com a participação de oito docentes, sendo duas professoras do AEE, três professoras que atuam em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental I que já haviam atuado com o AEE e três professores de disciplinas específicas (Arte, Educação Física e Geografia). As Tabelas 1 e 2 apresentam o perfil dos participantes.

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

ID	Idade	Manifestação biológica do Sexo	Maior titulação	Em anos		
				Carreira	Atuação na escola	Como gestor
G1	30	M	Pós-graduação	10	10	5
G2	49	M	Pós-graduação	22	22	15

G3	51	F	Pós-graduação	20	20	9
G4	45	M	Pós-graduação	17	17	4
G5	47	F	Pós-graduação	20	20	6
G6	43	M	Pós-graduação	24	24	12
G7	45	M	Pós-graduação	25	15	10

Fonte: elaborada a partir de dados da pesquisa (2024).

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ID	Idade	Manifestação biológica do Sexo	Maior titulação	Nível/Disciplina que leciona	Em anos		
					Carreira	Atuação na escola	Como professor
P1	42	M	Pós-graduação	Geografia	15	15	15
P2	28	F	Pós-graduação	AEE / Ed. Infantil	6	5	4
P3	37	F	Pós-graduação	AEE / Ed. Infantil	15	15	12
P4	37	F	Pós-graduação	Ed. Infantil	17	17	8
P5	41	F	Pós-graduação	Fundamental I	17	17	17
P6	30	F	Pós-graduação	Educação Física	7	7	6
P7	35	F	Licenciatura	Arte e Português	4	5	3
P8	28	F	Pós-graduação	Fundamental I	10	10	5

Fonte: elaborada a partir de dados da pesquisa (2024).

Em ambos os meios de coletas, a interação guiou-se por pontos de interesse previamente definidos (Gil, 2019). Os diálogos gerados no grupo focal e entrevistas foram gravados e, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo. Bardin (2016) explica que o processo de análise de conteúdo abrange três fases, sendo que na primeira, denominada pré-análise, as entrevistas serão transcritas para um arquivo em *Microsoft Word*, seguindo os princípios de exaustividade e fidelidade na transcrição, observando-se até mesmo sons emitidos pelos entrevistados, para melhor interpretação dos dados, conforme orienta Bardin (2016).

Na segunda fase, exploração do material, fez-se a codificação e categorização do conteúdo das entrevistas. A codificação se baseia na identificação de recortes de trechos da fala dos entrevistados, quantidades de palavras ou palavras repetidas, mas promovam o mesmo sentido (Bardin, 2016). Assim, a codificação pressupõe leitura exaustiva dos discursos, identificação de palavras-chave, delimitação de pontos importantes para análise do material e a consolidação de expressões ou palavras em

categorias, promovendo a redução do texto (Santos, 2012). Posteriormente, procedeu-se à categorização dos dados, a qual se guia pelo referencial teórico e consiste em unir sequencialmente as informações codificadas, para responder ao objetivo da pesquisa (Bardin, 2016).

A terceira fase envolveu o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É o momento de interpretar os dados coletados a fim de torná-los válidos e significativos, além de rever os marcos teórico da pesquisa e o objetivo, para extrair ao máximo o que cada participante relatou, pois é importante para o pesquisador estar atento ao sentido que se encontra por trás das inferências que faz (Bardin, 2016).

O estudo foi desenvolvido com base nos aspectos éticos e legais estabelecidos para pesquisa com seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 2012), com participação voluntária, iniciada somente após os participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e com possibilidade de desistência a qualquer momento. A Figura 2 apresenta as dimensões de análise, categorias e códigos conceituais encontrados e que serão apresentados posteriormente no Capítulo 4.

Dimensões de análise	Categorias	Códigos conceituais
Inclusão do Aluno PCD	Sentimentos e percepções de inclusão pela gestão	Preocupação Socialização
	Sentimentos e percepções de inclusão pelos professores	Pertencimento Frustração
Aprendizagem do Aluno PCD	Educação Inclusiva para a Gestão	Trabalho colaborativo Formação profissional Política pública acessível Adaptação Curricular Capacitismo erradicado
	Educação Inclusiva para os professores	Parcerias Formação docente Capacitismo Metodologia adaptada
Responsabilidades e corresponsabilidades	Delegação de funções que envolvem os PCDs	Dificuldade Trabalho colaborativo Descentralização

	Envolvimento das famílias	Documentos internos Presença Escola / Saúde
--	---------------------------	---

Figura 2: dimensões de análise e categorias identificadas
Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2024).

Capítulo 4

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 INCLUSÃO DO ALUNO PCD

A dimensão de análise Inclusão do Aluno PCD se manifestou por meio das categorias: Sentimentos e percepções de inclusão da gestão, em que os códigos conceituais identificados foram: preocupação e a socialização. Além disso, uma segunda categoria que emergiu diz respeito aos Sentimentos e percepções de inclusão de professores, em que foram verificados os códigos Pertencimento e Frustração.

Quando perguntados sobre seus primeiros sentimentos no momento em que tomam conhecimento de que um aluno com deficiência intelectual chega à escola em que eles atuam, o que predominou na percepção dos gestores foi preocupação e apreensão, desde conhecer a criança e sua deficiência até a garantia de aprendizado com equidade, conforme mostram os trechos a seguir:

[...], porque essa ansiedade de conhecer, de saber até onde ela consegue, o que ela consegue, até onde ela consegue sozinha, o que ela consegue com ajuda, o que ela precisa, o que a gente pode fazer pra essa criança estar em equidade na escola, eu acho que é esse sentimento de atenção (G1).

[...] entra muito a questão da preocupação mesmo de garantir o direito do estudante da aprendizagem e também de garantir a qualidade do espaço para eles [...] (G5).

Um gestor, no entanto, pontuou que tem o sentimento de vitória quando recebe um aluno PCD, pois, em sua percepção, muitos foram os avanços, legais e sociais para garantir que aquele estudante estivesse matriculado na escola:

[...] Como que as políticas públicas tiveram que ser atendidas realmente, reconhecidas e repassadas para essas famílias! Eu acho que o meu primeiro sentimento é um sentimento de vitória por ver essa criança na escola (G7).

Na visão dos gestores, com o passar do tempo, o sentimento de ansiedade vai dando lugar à responsabilidade de conhecer o aluno e acompanhar seus avanços. Uma gestora relatou que, muitas vezes, os profissionais da educação acreditam que, na condição de PCD, o aluno não vai avançar do ponto de vista cognitivo, mas as surpresas diárias vêm:

[...] a gente pensa, esse não vai conseguir, esse daqui só para socializar, ou esse daqui só para ser cuidado. E, na verdade, não! A gente vê conquistas a cada dia que vão, assim, aliviando o coração da gente, trazendo aquela alegria [...] (G5).

Outro gestor relatou a importância do trabalho humanizado para o êxito no trabalho planejado.

[...] às vezes, o que elas precisam nem é tanto um trabalho tão sistematizado, num sentido tanto de... alfabetização ou de aprendizado [...], mas de um tratamento humanizado (G4, grifo nosso).

Importante reiterar que a liderança participativa está situada entre os estilos de gestão humanizada, isso porque promover este estilo de gestão, contribui de forma positiva para um bom desempenho do funcionário, elevando a capacidade individual de cada trabalhador e conseqüentemente contribuindo para o bem estar psicológico (Wang et al., 2022). Sentindo-se à vontade para participar de forma efetiva no local de trabalho, o profissional transfere esse acolhimento recebido por parte da equipe gestora aos alunos com empatia, escuta ativa, planejamento assertivo e clima favorável. Com base nisso, enxerga-se na preocupação demonstrada pelos profissionais da escola traços de liderança participativa.

A fala de G4 e, sobretudo, a de G5 evidenciam que, em se tratando de alunos PCDs, a gestão escolar ainda tem forte foco na socialização, que se mostra prioritária em relação ao aprendizado cognitivo (“alfabetização” ou “aprendizado”). A gestora G5

ainda relatou sobre a necessidade de a escola transmitir segurança para a família do aluno PCD,

Porque a família também fica apreensiva quando ela deixa a criança na escola. Não só a criança com deficiência, mas como a gente está falando, em especial dessas, então, eu acho que a gente tem que passar essa segurança de que ali na escola vai ser feito tudo que estiver ao nosso alcance, né, para que essa criança desenvolva (G5).

Os gestores G2 e G6 registraram que outra preocupação é com as adequações que precisarão ser feitas para atender a esses estudantes, articulando-se às instâncias responsáveis. Nesse sentido, quando se sabe do encaminhamento do aluno PCD, é

[...] planejar e principalmente junto com a Secretaria de Educação, qual vai ser o suporte que essa criança precisa e qual o suporte que a gente vai ter para atender e fazer todo o trabalho com essa criança adolescente [...] (G6).

Com relação aos professores, inicialmente eles foram questionados sobre seus sentimentos em relação à chegada de um aluno PCD à escola. De forma geral, esses profissionais responderam que se sentem inseguros, com medo, preocupados e angustiados, o que decorre, de forma geral, pela constatação de não estarem preparados. São exemplos desse sentimento os seguintes registros:

[...] (a chegada do aluno PCD) é uma experiência nova, [...] e é sempre um desafio integrar esse estudante entender as suas necessidades [...] (P1).

A gente fica assim, um pouco receoso, porque nem sempre a gente tá preparada pra receber um tipo de criança [...] (P6).

Com esse mesmo enfoque, o professor P8 expressou que o sentimento de preocupação se vinculava com a estrutura física da escola e com a preparação dos profissionais, tendo em vista que nem todas as escolas apresentavam uma estrutura adequada para esses alunos ou mesmo para os profissionais para atender às necessidades da educação inclusiva. Os profissionais também expressaram que, ao

longo do tempo, o sentimento inicial é modificado pela busca de mais informações e pela interação que ocorre entre estudante e professor, redundando em

[...] Um sentimento de pertencimento ainda maior [...] com o tempo a gente vai criando mais apreço a esse estudante quanto mais você se aproxima mais apego e mais o sentimento se torna mais forte (P1).

Essa alteração de percepção, de acordo com P3 e P5, depende da interação da equipe e diálogo entre professores e a equipe gestora, que envolve o pedagogo e diretor, com foco em buscar maior qualidade no atendimento ao estudante. Com essa perspectiva, entende-se que o trabalho colaborativo permite que o professor se sinta mais seguro para lidar com o aluno PCD. Entretanto, acerca dessa modificação de sentimento, as professoras P6 e P7 registraram que, com transcorrer do tempo, frente às inúmeras tarefas que integram a intensa rotina do professor, associadas à falta de tempo de planejamento para organizar ações específicas para o aluno PCD, o sentimento inicial de receio se transforma em sentimento de frustração, especialmente, quando algumas atividades planejadas não alcançam os resultados esperados situação em que o estudante fica com o tempo ocioso em sala.

Abordando a sensação de frustração ou de falha da escola e equipe, P8 expressou que a ação participativa do gestor poderia facilitar o processo de

[...] acolher, dar suporte e orientar esses profissionais no trabalho com essas crianças. Só que você só consegue fazer essa análise no final do ano, a gente deveria fazê-lo no decorrer do ano, né? Mas a gente só faz quando chega no final do ano [...] (P8).

Essa percepção corrobora os estudos de Rigo e Oliveira (2021), demonstrando que, em uma educação inclusiva, a atuação conjunta entre gestores e professores, bem como entre a equipe de apoio, tem papel fundamental para um processo

educacional que gere efeitos positivos, em vez de propiciar prejuízos ao aluno PCD ou mesmo para os demais alunos da sala em que aquele se insere.

4.2 APRENDIZAGEM DO ALUNO PCD

A dimensão de análise Aprendizagem do PCD se externou por meio dos desdobramentos das categorias Educação inclusiva para a gestão, que gerou os códigos conceituais: Processo complexo; Adaptação curricular, Política pública acessível; Capacitismo erradicado e Formação profissional. Emergiu também a categoria Educação inclusiva para os professores, em que foram identificados os códigos: Parcerias; Formação docente; Capacitismo e Metodologia adaptada.

Em relação à forma como ocorre o compartilhamento, com a equipe escolar, das informações e diretrizes do trabalho sobre os PCDs, os gestores relataram que essa ação é realizada nas formações agendadas no calendário de educação do município, sendo que, em 2023, houve um encontro a cada trimestre. Nenhum dos gestores participantes do grupo focal fez menção a algum momento para essa compartilhada na própria escola, apesar de dois deles terem destacado a importância de o trabalho ser feito de forma colaborativa, com toda a equipe se ajudando. Um gestor chegou a citar que esse feito se trata da gestão participativa. Na discussão desse ponto, o gestor G4 considerou que há falhas, por isso a escola ainda não está bem preparada para atender aos alunos PCDs.

Eu vejo que ainda falta bastante ainda, eu acho que nós temos muito que progredir ainda nessa parte de informações e de compartilhamento mesmo dessas informações, dessas diretrizes, para que a gente esteja realmente mais preparado para estar recebendo essas crianças (G4).

Os participantes trouxeram a dificuldade de definir o que é a aprendizagem de um PCD, mas entendem que não basta que a escola ofereça oportunidades de

socialização, sendo necessário conceber um currículo que tome como ponto de partida o estudante, visto como um ser que, tal como é, pode criar conhecimento.

[...] não é uma questão de socializar ou de cuidar. Eu acho que a questão da aprendizagem, a escola tem que se adaptar à criança. O currículo tem que se adaptar à criança [...] (G5).

Aprendizagem, eu vejo assim que é quando um estudante é visto como um autor, ele precisa estar inserido [...] (G3).

Apesar de considerarem difícil dar uma definição do que é aprendizagem quando se trata de um aluno PCD intelectual, os gestores consideram que isso é possível quando existe compartilhamento de informações por parte da equipe, como o trabalho colaborativo, que ocorre, por exemplo, a partir da parceria entre o professor do AEE e o professor regente, do contato com a família do estudante e, ainda, da necessidade de adaptação curricular para que o aluno se sinta bem e inserido em sua totalidade.

Quando se perguntou sobre o que precisa ser feito para a educação inclusiva de fato acontecer, notou-se que os gestores percebiam a importância das mudanças de mentalidade da sociedade em geral, reconhecendo que as crianças público-alvo da educação especial não podem ser vistas como incapazes de aprender nem que suas condições são limitações para que elas deixem de ter acesso ao conhecimento curricular ao qual têm direito, como salientou G4. Em outras palavras.

[...] o processo de inclusão, as mentalidades ainda são adversas e a gente ainda tem que avançar muito nesses processos [...] (G2).

Os diretores ressaltaram a importância de o trabalho com as PCD intelectual ser humanizado. Além disso, apesar de todas as conquistas da educação especial, destacaram a necessidade de formação acadêmica para que os profissionais se sintam um pouco mais preparados para esse atendimento, com

[...] maior embasamento para trabalhar com todas essas necessidades que aparecem na escola e que a gente sempre fala: nós nunca estamos preparados [...] (G2).

O gestor G4 também registrou a necessidade de políticas públicas que contemplem a realidade das escolas e ampliem e melhorem as condições para a promoção da inclusão, de modo a “[...] dar às escolas também mais possibilidade de estar fazendo essa inclusão da forma mais completa [...]”.

No grupo focal, os gestores explicitaram que o processo de adaptação curricular para os estudantes PCDs é de responsabilidade do professor do AEE e envolve o auxiliar e o professor da sala regular. Um gestor pontuou que essa ação é complexa e deve envolver professores, equipe gestora (pedagogo e diretor escolar) com apoio da Secretaria Municipal de Educação. Para G6, essa adaptação.

É uma fase muito difícil, né? Porque a gente precisa tá dando conta do documento curricular e passar também prá essas crianças, porque é o direito deles [...] essa demanda é toda complexa [...] o diretor, o pedagogo, os professores têm que estar envolvido, o professor do AEE e nós também precisamos contar com a nossa Secretaria de Educação [...] (G6).

Quando se abordou com os gestores qual seria o maior benefício que a escola traz, apenas G6 e G7 se manifestaram, destacando a socialização: “Ele se sentir inserido dentro de uma escola, dentro do processo de educação [...] estar na convivência com outras crianças e outras pessoas” (G6). Interessante notar que, antes de expressar sua opinião, G6 começa dizendo: “Bom, não tenho certeza se é a resposta correta [...]”.

A socialização já havia emergido quando, em duas ocasiões, G5 observou que não se deve ver a criança PCD na escola apenas com fins de socializar, tampouco ela estaria ali apenas para ser “cuidada”. Quando se tratou diretamente dos benefícios, a socialização apareceu mais uma vez e cinco gestores silenciaram. Nota-se que os gestores têm dificuldades de compreender o objetivo da educação inclusiva,

centrando-se em destacar a socialização, sem, contudo, pontuar avanços em outras dimensões.

Na educação inclusiva, nota-se a dicotomia socializar *versus* aprender, pois, no grupo de gestores participantes deste estudo, observa-se descrença na capacidade de essas crianças aprenderem, a ponto de aspectos como socialização e humanização, como pontuou G5, serem hierarquizados em uma posição superior em relação à alfabetização e ao aprendizado. Tal situação também foi observada por Camargo e Carvalho (2019) entre os docentes, limitando a capacidade de aprendizado dos estudantes e estigmatizando-os a partir de preconceitos socialmente arraigados (Sanchez & Soares, 2021), aos quais estão sujeitos pais, professores gestores (Ferreira et al., 2023; Lotta & Costa, 2021).

Também se observou nas falas dos gestores que a adaptação curricular recai, *a priori*, sobre o professor do AEE ou entre profissionais que estão mais próximos aos alunos PCDs. Jesus et al. (2023), em pesquisa na região de Centro-Serrana do Espírito Santo, na qual se localiza Domingos Martins, destacou a necessidade de garantia de acessibilidade curricular eficaz para todos os estudantes. A adaptação do currículo ainda ocorre com pouca compartilha de conhecimento com os professores da sala regular, o que não difere da realidade nacional (Camargo & Carvalho, 2019). Todavia, Odoardia et al. (2019) asseveram que a realização de ações inovadoras por parte de profissionais comprometidos depende de o gestor promover um clima participativo, que inclua troca de informações e conhecimentos.

Na ausência de espaços de diálogo, o atendimento prestado aos alunos PCDs fica quase que restrito ao AEE (Ferreira et al., 2023, Machado & Falsarella, 2020). Esse exercício de compartilha poderia levar as escolas a realizarem o trabalho colaborativo na educação dos PCDs (Leijen et al., 2021), que é uma das premissas

para a promoção da inclusão, estando previsto na Resolução n. 4 (2009), como também no Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins (2016).

Os gestores também comentaram que, além da falta de recursos, ao definir e planejar as tarefas realizadas com os PCDs, esbarra-se nas dificuldades relacionadas ao conhecimento da equipe.

[...] Às vezes, a gente tem muita dificuldade [...] (G4).

[...] A questão de preparar as atividades, a gente esbarra, sim, às vezes na falta de recurso, e, em determinadas situações, realmente, a gente fica meio sem saber o que fazer [...] (G2).

Novamente, os dados sinalizam a necessidade de formação para que os profissionais se sintam seguros para executar suas tarefas, conforme também constataram Cazuni et al. (2023) no contexto de seu estudo. Aliada à construção de espaços e momentos para partilha de conhecimentos relacionados ao processo de educação inclusiva dos PCDs (Leijen et al., 2021; Sanches & Soares, 2021), a formação pode contribuir para fortalecer a inclusão nas escolas municipais de Domingos Martins.

Os gestores sentiram dificuldades para apontar inovações trazidas pela equipe escolar para o atendimento aos PCDs. Destacaram, no entanto, que a grande inovação é o trabalho colaborativo, que é realizado entre o professor do AEE e o professor da sala regular, pois essa parceria traz bons resultados.

[...] Com esse trabalho colaborativo que hoje é feito a partir dos professores do atendimento, isso tem crescido muito a qualificação das nossas crianças [...] (G6).

Outro gestor evidenciou a necessidade de avanço constante nas práticas pedagógicas, pois o número de matrículas de estudantes PCDs tem crescido. Contudo, o mesmo gestor não elencou nenhuma prática inovadora vigente em sua

escola. A gestora G2 enfatizou que outra inovação é que a Secretaria Municipal de Educação percebe, na atualidade, que não pode caminhar sem ouvir a comunidade escolar:

[...] Hoje nós somos mais ouvidos, a família é mais ouvida, a própria Secretaria de Educação já percebe que precisa estar em comum acordo com a escola para dar esse suporte, o que pode ser melhor para o estudante para ele ser mais acolhido [...] (G2).

Nota-se o valor que os profissionais dão à escuta pelo órgão central. A percepção de que o órgão central da educação no município está envolvido na superação dos desafios que perpassam o processo educacional dos PCDs mostra um quadro ligeiramente distinto daquele constatado por Camargo e Carvalho (2019), cujo estudo mostrou que a atuação da gestão central em educação, com descontinuidade do trabalho devido a troca de gestores, é parte das dificuldades enfrentadas pela escola para incluir esses alunos.

O comentário de G2, então, denota que há um movimento alinhado à liderança participativa por parte do órgão gestor da educação municipal, em situação que se distancia da que foi pontuada por esses autores. Além disso, a importância do clima escolar inclusivo, realizado nas instituições por meio dos seus gestores, com a colaboração dos professores que desenvolvem metodologias inclusivas contemplando também toda a equipe escolar, eleva a autoeficácia docente para a promoção da educação inclusiva (Wray et al., 2023).

Os professores, ao serem questionados se recebiam apoio por meio de compartilhamento de informações e diretrizes do trabalho a ser realizado com o aluno PCD, registraram que a Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, anualmente, proporciona formação, da mesma forma que, no ambiente institucional,

o suporte é proporcionado pelo pedagogo ou diretor da unidade escolar. No entanto, uma professora assim expressou:

[...] eu tive que buscar as informações e tive que procurar saber ou na direção da escola, com a equipe gestora da escola, ou com a equipe gestora da Secretaria de Educação, como que funcionam essas diretrizes, porque, na verdade, elas não vieram até mim, eu não recebi essas informações [...] (P4).

Desse registro, verifica-se fragilidade no processo de suporte ao profissional, fazendo com que os professores busquem informações por si sós, a partir de seu interesse pessoal, tendo em vista que esse suporte não está sendo propiciado a contento, como eles esperavam. Com a mesma perspectiva, encontra-se a exposição de P5:

[...] Se você tiver um pedagogo engajado que queira te ajudar, é mais um pra somar. Se você tem um professor de AEE que também se compromete, também é mais um pra somar. [...] a Secretaria [Municipal de Educação] ajudando a gente, eu não vejo [...] (P5).

Como membro da equipe escolar, P5 mostra ter explícito que sabe a importância da colaboração com os demais profissionais da escola, mas reclama da falta de suporte da gestão central para a educação inclusiva, registrando que existe uma necessidade de formação de professores para atenderem aos alunos PCDs. Para Sanches e Soares (2021), a ausência de formação da equipe é um dos fatores que impedem a promoção da educação inclusiva. Também Cazuni et al. (2023) pontuam a necessidade de formação inicial e continuada para professores que não se sentem preparados para atender aos estudantes público-alvo da educação inclusiva, que tem matrículas acrescidas ano após ano. A formação para os professores deve servir de subsídio para os docentes, contemplando o entrelaçamento entre as dimensões teórica e prática, com objetivo de fomentar a educação inclusiva (Vieira et al., 2019).

A maioria dos professores registrou que não expressa suas dificuldades frente aos desafios vivenciados no atendimento aos alunos PCD por insegurança de como serão compreendidos, como mostra o posicionamento de P4:

[...] quando você demonstra ter alguma dificuldade, às vezes, ao invés de te ajudar espontaneamente, eles (quem escuta) acabam te criticando, porque você é que está demonstrando dificuldade e não está conseguindo desenvolver seu trabalho [...] (P4).

De forma um pouco distinta, tem-se o registro de P6, que expressa que se sente à vontade para relatar desafios para outros colegas, em especial, aqueles que também atuam de forma direta com o aluno PCD. P8 traz uma abordagem mais ampla ao explicitar que, no processo de inclusão, a comunicação de desafios depende do comprometimento da equipe gestora com essa condição de inclusão, uma vez que.

Tem gestão que a gente encontra, sim, parceria, pra trabalhar com os alunos deficientes. E tem gestão que a gente vê claramente a discriminação, o preconceito (P8).

Esse posicionamento implica a noção de que não levar problemas para a gestão da escola se apresenta como uma forma de “[...] preservar o estudante [...]” (P8). No entanto, os professores explicitaram que existe um bom canal de comunicação com a equipe gestora, registrando em suas falas que percebem que a troca de informações é algo importante para eficácia do trabalho mais humanizado na inclusão desses estudantes. Com essa perspectiva, P1 assim se expressa:

[...] É importante que os gestores tenham noção de como funciona a sala de aula dentro da lógica da inclusão, porque não é fácil [...] (esse conhecimento permite) dar subsídios para que o professor também tenha melhores condições de atuar com os alunos da educação especial (P1).

O suporte ao profissional com atuação direta com aluno PCD se apresenta relevante na comunicação de desafios e trocas de informações que permitem a esse profissional atuar com mais segurança e desenvoltura em suas atividades diárias. Se

o gestor não sabe como a dinâmica da aula ocorre, é possível que também tenha dificuldades de ajudar o professor. E é relevante lembrar que o gestor deve agir como orquestrador, compreendendo bem qual é o objetivo da aula do professor, desenvolvendo habilidades da liderança participativa para promover a educação inclusiva (Ferreira et al., 2023).

No que tange à percepção de conceitos relacionados à aprendizagem de aluno PCD, de forma geral, os professores pontuaram que qualquer avanço do estudante tem sido considerado como aprendizagem, como explicita P4, ao expor que,

[...] quando ele [o aluno] demonstra que está se socializando com a escola, com os funcionários, com os colegas, eu acho que tudo isso já é uma grande aprendizagem para um aluno PCD (P4).

Seguindo esse mesmo enfoque, P5 expressa que, em sua compreensão, o pertencimento do aluno também se associa com a aprendizagem:

A aprendizagem do PCD [...] é quando você percebe que ele se sente parte da turma [...] (P5).

Com essa mesma concepção, P3 explicita que:

Se essa criança, ela já apresentou uma socialização, né?, se ela já desenvolveu em algo que antes ela não desenvolvia, pra mim já é um avanço. Eu acho que já é uma aprendizagem (P3).

Com essas exposições, pode-se verificar que a concepção de aprendizagem direcionada para os alunos PCD se funde com o amplo contexto de inserção desse aluno no ambiente escolar, tal como pontuaram os professores envolvidos no estudo de Ferreira et al. (2023), cuja conclusão é a de que um dilema na educação inclusiva é fazer com que a inclusão física seja acompanhada da promoção do acesso à educação de qualidade.

Ao serem questionados sobre o que é necessário para que a educação inclusiva ocorra, os professores registraram que é preciso a união de todos os atores: equipe escolar, envolvimento de famílias e aceitação da sociedade. A relevância desse aspecto já foi enfatizada por Cazuni et al. (2023), para quem um trabalho que envolve escola-família-profissionais possibilita uma assistência coletiva e integral do estudante.

Os docentes entrevistados partem da concepção de que se deve acreditar na educação inclusiva e promover políticas públicas que a promovam a formação da equipe escolar que atua com esses estudantes e também a oportunidade de conhecimento e aceitação por parte da comunidade, uma vez que os adultos têm a tendência de exercer o capacitismo, conforme expressa P4:

[...] Agora a parte de socialização, de aceitação dos adultos é a parte mais difícil, que acabam vendo dificuldade em tudo, às vezes acabam criando dificuldade em tudo e não se colocam no lugar do outro aluno, principalmente do aluno PCD [...] (P4).

A superação do preconceito passa por políticas mais amplas, já que, conforme Ferreira et al. (2023), o capacitismo decorre da falta de compreensão social sobre o conceito de deficiência, o que se torna empecilho nas ações de inclusão escolar. Todavia, é importante, também, pontuar que, em consonância com o que revelaram Lota e Costa (2021), também os profissionais das redes de educação, como burocratas de nível de rua, agem dentro de uma margem concedida pela legislação vigente, estando suas decisões sob influências socioculturais, impactando negativamente a qualidade do atendimento prestado aos cidadãos aos quais atendem.

Além da formação docente, P1, P5, P6 e P7 expuseram que a educação inclusiva decorre de um trabalho colaborativo, o qual precisa ser realizado de fato e na prática, não apenas como discurso, implicando uma ampla conscientização e compartilhamento de informações entre essa equipe que atua com estudantes PCD.

Em relação à adaptação curricular para os estudantes PCD e quem participa dessa adaptação, verifica-se certa dificuldade nas respostas dos professores sobre o tema, propiciando uma noção de que esse processo ocorreria com participação de todos, envolvendo inclusive a família desses alunos. Entretanto, as falas de P4, P6 e P7 demonstram que esses professores têm ciência de que existe um documento adaptado, mesmo não sabendo expor quem participou dessa elaboração e quem integra esse processo, como se pode ver no seguinte registro de P4:

Olha, pra te dizer a verdade, essa adaptação curricular, não sei te dizer quando ela acontece. A gente recebe um plano para esses alunos, sim, direto da Secretaria de Educação, mas te dizer como ocorre quem participa dessa formação, eu não sei dizer não [...] (P4).

Assim, embora essa informação seja relevante para a formação de conceitos e atuação, é patente que os professores que atuam de forma direta com esses alunos nem sempre conseguem estar envolvidos com essas mudanças e discussões.

Os professores também foram questionados sobre o benefício que a escola propicia para o aluno PCD. Tal como os gestores, os professores em sua maioria expressaram que o benefício propiciado implica a socialização, sendo a escola compreendida como oportunidade do estudante PCD conviver com a diversidade do espaço escolar e de aprender com o outro. Nesse sentido, P1 expôs que a escola deve acolher,

[...] no sentido de transformar essa participação do estudante na sala de aula em aprendizagem. [...] (P1).

Verifica-se na exposição de P3 que o benefício trazido pela escola implica a aprendizagem, mas, para que essa se concretize, são necessárias adequações:

A gente busca práticas [...] para incluir aquele estudante, pra você trazer a ele o que realmente a gente vai trabalhando, o conhecimento (P3).

Nesse sentido, a concepção dos professores sobre o benefício da escola envolve a socialização e se apoia também no princípio de que todos os estudantes devem ter acesso aos espaços e programas educacionais, alinhando-se ao que Knight et al. (2023) consideram ser a base da educação inclusiva. Entretanto, a legislação brasileira não concebe o aprendizado restrito ao conhecimento social, mas preconiza que ele seja amplo e que trabalhe a dimensão cognitiva (Brasil, 2015). A compreensão limitada sobre esse aspecto, para Ferreira et al. (2023), é um dos obstáculos para promover a inclusão, pois acaba por limitar, também, o aprendizado dos PCDs.

O questionamento seguinte se voltou a compreender quais as estratégias os profissionais aplicavam para garantir a inclusão dos alunos PCD. As respostas dos docentes P2, P3 e P4 deram destaque ao uso de recursos lúdicos, ao lado do posicionamento de P1 e P8, que enunciaram como estratégias a construção de parcerias entre professor da sala regular e o profissional de AEE. P8 ainda acrescentou o acompanhamento pelo pedagogo, pelo professor e o cuidador, sendo esse um profissional que alguns alunos PCD têm como acompanhantes permanentes no espaço escolar. Ao lado desses registros, verifica-se, na exposição de P5, que a ação prioritária se volta ao acolhimento do aluno:

[...] tudo que eu faço com o PCD, eu penso assim [...] o que ele consegue fazer com autonomia, sem a minha ajuda ou com minha mediação, mas que ele consiga fazer o máximo sozinho? (P5).

Dessa forma, cada profissional aplica ações em âmbitos diversos e com visões diferentes em suas concepções pessoais acerca do que compreende como ações eficazes para promoção da inclusão.

4.3 RESPONSABILIDADES E CORRESPONSABILIDADES

A dimensão de análise Responsabilidades e corresponsabilidades se desdobrou nas categorias: a) Delegação de funções que envolvem os PCDs, na qual foi possível identificar os códigos conceituais: Dificuldade; Trabalho colaborativo; Descentralização, e, ainda a categoria b) Envolvimento das famílias, em que foram reconhecidos os códigos Documentos internos; Presença; Escola/Saúde.

Ao serem questionados sobre como costuma ocorrer a delegação de funções que envolvem os PCDs com professores e demais membros da equipe escolar, os gestores e professores pontuaram opiniões similares, pois afirmam que cada profissional tem conhecimento do seu papel e que todos são importantes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Todos são iguais para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, todos. O diretor, pedagogo, secretário, servente, professor, auxiliar, todos são. mas cada um tem a sua função de ensinar de alguma forma [...] (G6).

[...] quando o profissional assina o contrato, quando ele assume determinadas responsabilidades, ele já chega na escola sabendo o que ele tem que fazer. (P8)

G4 também lembrou do papel desempenhado pelos demais alunos:

[...] Por que os estudantes (referindo-se aos não PCDs) também, que são colegas de sala de aula desses estudantes (PCDs), eles têm uma colaboração importantíssima no trabalho com essa criança [...] (G4).

As respostas não comunicam a delegação de funções específicas a setores distintos, possivelmente porque essa delegação não ocorre. Faz-se essa suposição, pois, conforme destacado anteriormente, o aluno PCD fica mais sob a

responsabilidade do AEE e, além disso, os gestores tiveram dificuldade de conceituar a aprendizagem do PCD para além da dimensão da socialização. Dessa forma, o papel de cada profissional pode não estar explícito, ficando evidenciado no gestor a falta de clareza das atribuições dos profissionais por ele liderados no processo de inclusão do aluno PCD. Desse modo, cada colaborador fica suscetível a realizar aquilo que acredita ser o correto, sem articulação entre as equipes e orientações da equipe gestora. Para Ferreira et al. (2023), essa é uma barreira para execução da inclusão nas escolas, nas quais muitos profissionais acreditam que o aprendizado social possui maior relevância, como mostraram Camargo e Carvalho (2019).

Ao questionar os gestores sobre o que falta aprender para ajudar o aluno PCD a aprender e como socializavam esses conhecimentos com os demais, percebeu-se que eles sentiam dificuldades de identificar o que de fato precisavam aprender, pois apenas três dos sete gestores expuseram sua visão. G2, que atuou durante toda sua carreira como pedagogo e professor, enfatizou a necessidade de estar mais próximo às famílias dos estudantes PCDs,

[...] porque a família já vem de uma bagagem muito grande [...] A família que acabava passando para gente facilitando a condução do nosso trabalho... Grande aprendizado, essa parceria com a família! (G2).

Assim, é possível desenvolver um trabalho conjunto e melhor com o aluno, sendo essa, na avaliação desse gestor, a chave para obter sucesso no trabalho com o estudante PCD. Para o gestor G6, o número de crianças com dificuldades cognitivas tem crescido e trabalhar com crianças com deficiência mental é desafiador. Por essa razão, ele sentiu a necessidade de

[...] estudar a mente. [...] para poder entender um pouquinho mais e poder levar para as crianças aqui da escola o melhor que a escola puder estar fazendo por elas.

G5, por sua vez, sentiu que, além de informação técnico-científica sobre a educação dos alunos PCDs, precisava compreender que cada criança PCD é única e que não existe uma receita pronta para trabalhar com todas elas. Esse aprendizado, segundo relatou a gestora, é socializado no contato diário com sua equipe, quando os profissionais buscam apoio com ela.

O envolvimento das famílias dos PCDs no processo educativo, conforme os gestores, está previsto em um documento denominado Plano de Atendimento Especializado. Dele, consta todo o trabalho e evolução do estudante no percurso feito em todas as escolas rede municipal de Domingos Martins. O documento é elaborado ao longo do ano letivo e, a partir do primeiro trimestre, a família já é convidada para participar desse processo. Além disso, o contato com a família ocorre diariamente, na chegada das crianças à escola, ou quando esta solicita, sendo “[...] uma parceria fundamental para todos os estudantes” (G5).

No que tange à relação com outros profissionais/instituições que também prestam atendimento aos alunos PCDs, por exemplo, da área da saúde, houve reclamação por parte dos gestores. As reclamações se referem ao fato de que, na maioria de suas solicitações, a escola recebe negativas. Além disso, pontuaram que a busca da família pelo Sistema único de Saúde tem longa espera, frustrando as expectativas de atendimento de uma população que não tem acesso aos serviços privados de saúde. Assim, as respostas giraram em torno da insuficiência de vagas para atendimento.

Conforme os gestores, os estudantes até têm acesso a alguns profissionais terapêuticos em uma instituição filantrópica do município, contudo, a avaliação é que o atendimento é falho e não existe um canal de comunicação consistente com a escola. Informações sobre como ocorrem esses atendimentos são obtidas com a

família ou quando a escola e/ou instituição solicitam parecer descritivo oficial das instituições que trabalham com as crianças PCDs. A gestora G2 ainda pontuou que nem todo atendimento necessário à criança PCD é contemplado ali, por falta de profissionais e pelo aumento da demanda. Por isso, ela pontua a necessidade de haver melhores políticas públicas para proporcionar esse atendimento às crianças, bem como fortalecer essa parceria de outros profissionais com a escola.

Se o Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins (2016) prevê a parceria da escola com outros profissionais da área da saúde e as vagas para atendimento nos serviços de saúde ainda são um desafio, as políticas públicas de saúde também são um viés para fortalecer a educação inclusiva, contribuindo para a realização de um trabalho de caráter integral com esses alunos (Cazuni et al, 2023).

Quando se abordou com os professores sobre o envolvimento das famílias no processo de inclusão escolar, as respostas trouxeram contradição. De um lado, os docentes pontuaram que as famílias são envolvidas constantemente, por meio de contato presencial ou meios de comunicação, mas que muitas delas não se envolviam com a escola, apenas em casos pontuais, como nas reuniões trimestrais de pais.

Mas a gente vê muitas vezes também que algumas famílias, o momento em que a criança está na escola, eles não querem se incomodar (P5).

[...] Só se precisar mesmo. Acontecer alguma coisa, precisar chamar, ou está acontecendo alguma coisa de diferente [...] (P4) .

Todavia, a professora P8 comentou que, para além dessas reuniões, não existe nenhum momento específico para atendimento às famílias dos estudantes PCDs. Embora esse seja um desafio para alguns municípios (Camargo & Carvalho, 2019), a escola deve planejar ações que possam envolver esse grupo social em seus processos internos (Machado & Falsarella, 2020). Tão relevante quanto a escola e

seus profissionais serem comprometidos com a inclusão escolar é a família se inteirar desse processo, na busca conjunta da inclusão integral do estudante (Cazuni et al., 2023).

Questionou-se aos gestores como age um gestor participativo. Para eles, trata-se de um gestor que descentraliza as decisões, compreendendo que ele faz parte de um grupo na escola que trabalha junto.

[...] quando você descentraliza, você quebra um paradigma muito grande que é a vaidade na gestão administrativa. [...] é fundamental para estruturar se a ação foi positiva ou negativa. Todos vão colher os frutos ou ter que replantar a árvore (G7).

Na análise de G5, o gestor participativo acompanha todos os setores da escola e possui escuta ativa,

[...] é aquele que se inteira dos processos da escola de uma forma geral, que acompanha os planejamentos, que acompanha todos os processos [...] se colocar como parceiro, como ouvinte também, não só aquele que fala e fala, mas aquele que ouve também [...] (G5).

No entanto, G4 pontua que o gestor não pode esquecer que a responsabilidade maior é dele, não lhe sendo possível delas se eximir, mas se lembrar

[...] que ele é a cabeça do corpo e se ele não estiver muito de frente, não estiver auxiliando os seus pares, as coisas não vão andar, não vão caminhar [...] (G4).

As definições apresentadas pelos autores trazem aspectos que compõem a liderança participativa, tais como a necessidade de descentralização por parte do gestor (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022; Usman et al., 2021; Wang et al., 2022), a escuta dos membros das equipes e a atuação lado a lado com estas (Khassawneh & Elrehail, 2022). Neste estudo, não foi possível ver os gestores em ação, para constatar o quanto a liderança participativa permeia ou não seu estilo de gestão, embora eles tenham sido avaliados pelos docentes entrevistados. No entanto,

Wang et al. (2022) asseveram que, além de ser mencionada como existente, a gestão precisa ser percebida pelas equipes.

Em síntese, a análise dos dados obtidos no grupo focal permite inferir que os gestores consideram que a aprendizagem do PCD depende da compartilha de informação entre os profissionais da escola. Além disso, em suas falas, demonstram conhecer a gestão participativa, pois a caracterizam como um estilo gerencial que depende de descentralização do trabalho e da escuta, em consonância com os traços destacados pela literatura (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022; Usman et al., 2021; Wang et al., 2022). Contudo, esses atores não exemplificaram como o compartilhamento de informações ocorre entre a equipe nem as ações que são realizadas para promovê-lo, o que também encontra consonância com estudos anteriores (Ferreira et al., 2023; Machado & Falsarella, 2020; Leijen et al., 2021).

Pelas falas dos gestores, os espaços de troca se restringem a formações oferecidas pelos municípios – logo, espaços oficiais de interação, o que, comparado ao trabalho realizado pela equipe dentro da escola ao longo do ano, têm tempo de duração bem menor. Embora tenham expressado que suas equipes já sabem como devem realizar o trabalho nas escolas, os gestores não explicaram como delegam as funções ou de que forma realizam ações para monitorar o trabalho realizado por suas equipes. Também tiveram dificuldade para pontuar o que lhes falta aprender para que a educação inclusiva se efetive para os alunos PCDs.

É possível que essas inconsistências tenham origem na carência de compreensão do que é a aprendizagem de um aluno PCD, em decorrência do que esse personagem adentra a escola, mas fica somente a cargo do professor de AEE, e não como uma responsabilidade dividida entre todos os profissionais que atuam na instituição. A definição de aprendizagem apresentada pelos gestores, como em outros

estudos (Camargo & Carvalho, 2019), também mantinha o foco mais na socialização do que na aprendizagem cognitiva.

No entanto, é importante frisar que, além de garantir aos alunos PCDs o direito de ser atendido nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Inclusiva assevera que todos os alunos podem aprender, segundo suas capacidades (Brasil, 2008). A carência no entendimento do que seria essa aprendizagem cognitiva para alunos PCDs com deficiência intelectual necessita, assim, ser superada com a implementação de políticas públicas, tal como o preconceito em que a sociedade se encontra mergulhada (Ferreira et al., 2023; Lotta & Costa, 2021; Sanches & Soares, 2021).

Capítulo 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se desenvolve o processo de gestão escolar da liderança participativa que atua em prol da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Domingos Martins, Espírito Santo. Nessa direção, o estudo se desenvolveu a partir de pesquisa qualitativa, com coleta de dados realizada via grupo focal e entrevistas individuais, realizados, respectivamente, com sete gestores/pedagogos e sete professores (regentes, itinerantes e de AEE), que atuam nas escolas de Ensino Fundamental do município de Domingos Martins (ES).

A análise dos dados permitiu identificar no discurso dos gestores que eles conhecem as características da liderança participativa, pois pontuaram a necessidade de descentralizar o trabalho e explicitaram a relevância da escuta dos membros da equipe. Todavia, esses atores não apresentaram exemplos de como tais ações ocorrem na prática da escola, estando o aluno ainda como responsabilidade quase que exclusiva do professor que atua no AEE.

Além disso, no que tange ao compartilhamento de informações, aspecto considerado relevante para o alcance da educação inclusiva, unicamente as formações municipais foram registradas como espaço para trabalho colaborativo. Essas atividades, no entanto, ocupam reduzido tempo em relação às demais atividades realizadas pela escola ao longo do ano.

Tomando como base que uma educação inclusiva pressupõe a atuação conjunta entre professores e gestores, da mesma forma que entre a equipe de apoio, dos registros dos professores se pode verificar que existe uma falha neste processo,

embora registrem que existem formações agendadas pelo município, mas em nenhum momento se verificou que a escola de forma interna propicie essas trocas de forma organizada, apenas ocorrendo a menção de que no ambiente institucional, o suporte aos professores ocorre pelo pedagogo ou diretor da unidade escolar.

Nesse sentido, a noção de que existe uma gestão escolar que demonstre uma liderança participativa não se concretiza em contexto de inclusão, no qual os professores precisam de maior suporte em formação e apoio. Dos registros dos professores ficou evidente que a maioria não expressa dificuldades em sua prática com esses alunos frente aos desafios vivenciados por insegurança de como seriam compreendidos.

Entretanto, os professores também expressaram que existe boa comunicação com a equipe gestora, sendo essa comunicação relevante para a eficácia do trabalho de inclusão mais humanizado, mas que não permite entender que se configure como atuação de uma gestão participativa. É possível apenas constatar que há interação entre os profissionais, permitindo depreender que a liderança participava da gestão escolar em relação ao processo de inclusão se configura unicamente de suporte para o recebimento do aluno e família, ficando as demais atividades ao encargo dos professores.

Nota-se, diante disso, que há uma carência de ações para direcionar a inclusão de alunos com deficiências no ambiente escolar que podem ser compreendidas como vinculadas à liderança participativa. Para os gestores, os membros das equipes sabem o que precisam fazer, em sala de aula, em relação aos PCD. Por outro lado, chama atenção o fato de que, tal como os professores, eles tiveram dificuldade de definir o que seria a aprendizagem de um aluno PCD, focando suas definições mais

no aspecto socializador e, além disso, não conseguiram listar práticas inovadoras no atendimento a esse público.

A compreensão mais explícita do que é a aprendizagem pode representar dificuldades, por parte dos professores e da gestão, de entender as atribuições dos profissionais que atuam no processo de inclusão. Isso reverbera na dificuldade de delegar tarefas e em falhas na articulação entre as equipes e gestores. Os aspectos até aqui mencionados interferem negativamente na inclusão e acabam por perpetuar a concepção de que o aprendizado social se sobressai quando se trata de um aluno PCD, sujeito a prejulgamentos por sua capacidade, seja ela física ou cognitiva.

Diante do exposto, entende-se que a liderança participativa pode não estar ocorrendo nas escolas envolvidas, uma vez que não se verificou em exemplos a delegação de funções específicas. Essa constatação pauta-se no fato de que o aluno PCD, mesmo inserido no ambiente escolar, acaba por ficar sob responsabilidade maior do Atendimento Educacional Especializado, em vez de toda a equipe da escola estar atuando para promover uma inclusão que extrapole a presença física.

No que tange às limitações, o estudo traz registros de um contexto restrito, o que impede que os dados sejam generalizados. Nesse sentido e pela relevância dos resultados para a implantação da política de inclusão, outros pesquisadores podem se dedicar a investigações de maior abrangência geográfica, por exemplo, envolvendo a rede estadual. Outra limitação foi a não possibilidade de triangulação dos dados por meio de observação das práticas de ensino, de modo que pesquisas futuras poderão envolver esse âmbito em suas análises.

Do estudo desenvolvido se verificou que, mesmo existindo uma adaptação curricular para atendimento do aluno com deficiência, esse aspecto não está bem definido e falta maior compartilhamento sobre as ações realizadas e que

proporcionem maior cooperação entre os profissionais, sendo esse enfoque uma lacuna que esta pesquisa identificou, e que poderia servir de foco para novo estudo acerca do trabalho colaborativo voltado para a inclusão, tendo em vista ser aspecto preconizado pela legislação brasileira.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa permitiu compreender que os desafios vivenciados pelas escolas de Domingos Martins são semelhantes aos que freiam os avanços das políticas de inclusão em outras regiões, no Brasil e em outros países. Apesar da possível interferência que as fragilidades econômico-educacionais locais podem representar para a inclusão em países emergentes (Hardy & Woodcook, 2023), as escolas nas quais os participantes desta pesquisa estavam atuando têm ao menos um desafio em comum com as nações desenvolvidas quando se trata de incluir alunos PCDs: ausência de oportunidades de compartilhamento entre os membros da equipe (Leijen et al., 2021).

Do ponto de vista prático, o estudo sublinha que uma definição mais explícita para os profissionais de educação como um todo do que seria a aprendizagem de um aluno com deficiência é um passo importante para a delimitação do papel de cada membro da equipe. Essa delimitação deve ser reforçada pelos órgãos centrais e pela própria gestão da escola.

Ao lado disso, é preciso garantir que o planejamento seja fortalecido, envolvendo todos os professores, inclusive a participação on-line, tendo em vista que docentes de algumas áreas de conhecimento trabalham em três ou mais escolas. A pauta de como trabalhar com os alunos PCDs deve estar presente em todos os planejamentos e reuniões pedagógicas da rede, para que os desafios possam ser expostos e trabalhados e que os documentos oficiais sobre inclusão possam ser de conhecimentos abrangente e, junto à rede municipal, as equipes escolares possam

pensar em práticas inovadoras, garantindo também aos estudantes do AEE aprendizado curricular.

É necessário, ainda, que, via circulares internas semanais, seja garantido o alinhamento da equipe gestora, dialogando sobre demandas internas e monitorando a realização das atividades planejadas. Os documentos oficiais também precisam ser estudados, subsidiando o planejamento de ações em todos os níveis (direção, coordenação e docentes). Inserir no planejamento momentos para trocas de experiências entre gestores sobre ações que eles acreditam serem exitosas e executam em suas escolas da mesma rede também é um passo que pode fortalecer a inclusão no município.

REFERÊNCIAS

- Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei n. 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. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 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
- Camargo, F. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2019). O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 617-634. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>
- Cazuni, M. H., da Silveira, A., Soccol, K. L. S., Costa, M. C. da, Carmo Jahn, A. do, Silva, E. B. da, ... & Soster, F. F. (2023). Inclusão de crianças/adolescentes com necessidades especiais de saúde em escola regular. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 23(1), e11502-e11502. <https://doi.org/10.25248/reas.e11502.2023>
- Chan, S. C. (2019). Participative leadership and job satisfaction: The mediating role of work engagement and the moderating role of fun experienced at work. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(3), 319-333. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2018-0215>
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Costa, A. E., Bresolin, G., & Fialho, F. A. P. (2018). O paradoxo das racionalidades: um ponto de vista das tensões. *Anais dDo Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – Ciki*, Florianópolis, SC, Brasil, 81(1). <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/592>
- Domingos Martins. (2016). *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos*. Secretaria Municipal de Educação e Esporte.

- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Farias, I. R., Santos, A. F., & Silva, E. S. (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda et al. (Orgs.), *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (pp. 39-48). Edufba.
- Ferreira, S. D. M., Gesser, M., Böck, G. L. K., & Leandro, G. C. (2023). A produção científica sobre capacitismo na educação básica: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23022-e23022. <https://doi.org/10.21814/rpe.27998>
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.
- Göransson, K., & C. Nilholm. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3): 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030. (2023). *VII Relatório luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil* [Relatório]. Gestos. <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-do-desenvolvimento-sustentavel-no-brasil-2023/>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2023). Inclusive education policies—objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on.... *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Huang, S. Y., Li, M. W., & Chang, T. W. (2021). Transformational leadership, ethical leadership, and participative leadership in predicting counterproductive work behaviors: evidence from financial technology firms. *Frontiers in psychology*, 12, 658727. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.658727/full>
- Jesus, D. M. de, Vieira, A. B., & Santana, B. S. dos S. (2023). O Atendimento Educacional Especializado na região Centro-Serrana do Estado do Espírito Santo. *Revista Cocar*, (19). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5995>
- Khassawneh, O., & Elrehail, H. (2022). The effect of participative leadership style on employees' performance: the contingent role of institutional theory. *Administrative Sciences*, 12(4), 195. <https://doi.org/10.3390/admsci12040195>
- Knight, C., Conn, C., Crick, T., & Brooks, S. (2023). Divergences in the framing of inclusive education across the UK: a four nations critical policy analysis. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2222235>

- Komalasari, K., Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). Principal's management competencies in improving the quality of education. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 181-193. <https://ejournal.sembilanpemuda.id/index.php/jswse/article/view/47>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lam, C. K., Huang, X., & Chan, S. C. (2015). The threshold effect of participative leadership and the role of leader information sharing. *Academy of Management Journal*, 58(3), 836-855. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0427>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lotta, G., & Costa, M. I. S. (2021). Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: contribuições teóricas e analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 28(76), e004. <https://doi.org/10.1590/1678-987320287604>
- Machado, E. N. C., & Falsarella, A. M. (2020). Nova gestão pública, educação e gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 372-389. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255>
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and inclusion: setting the tone for an inclusive school. *Education Sciences*, 13(2), 129-143. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Odoardi, C., Battistelli, A., Montani, F., & Peiró, J. M. (2019). Affective commitment, participative leadership, and employee innovation: a multilevel investigation. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(2), 103-113. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a12>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organização das Nações Unidas. (2015). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>

- Rigo, N. M., & Oliveira, M. M. (2021). Inclusão escolar: efeitos do Plano nacional de educação nos planos municipais. *Cadernos De Pesquisa*, 51, e07304. <https://doi.org/10.1590/198053147304>
- Sanches, I. R., & Soares, S. (2021). A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 119-135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>
- Santos, E. L. O. dos, & Silva, J. M. S. (2021). Gestão escolar: da formação pedagógica às práticas administrativas dos gestores escolares. *Revista Entre Saberes, Práticas e Ações*, 1(1), 1-180. <https://palmeiradosindios.al.gov.br/entre-saberes-praticas-e-aco-es-revista-v-1-n-1/>
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387. <https://www.reveduc.ufscar.br./index.php/reveduc/article/view/291>
- Silla, I., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (2020). Upward voice: participative decision making, trust in leadership and safety climate matter. *Sustainability*, 12(9), 3672. <https://doi.org/10.3390/su12093672>
- Silva, A. D., & Dias, A. (2019). The euro area labour market through the lens of the Beveridge curve. *Economic Bulletin Articles*, 4. https://econpapers.repec.org/article/ecbebart/2019_3a0004_3a1.htm
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Usman, M., Ghani, U., Cheng, J., Farid, T., & Iqbal, S. (2021). Does participative leadership matters in employees' outcomes during Covid-19? Role of leader behavioral integrity. *Frontiers in Psychology*, 1585. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646442>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés, R. (2023). Práticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos, *Educação & Sociedade*, 44, e250906. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R., & Gomez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/915>

- Wang, Q., Hou, H., & Li, Z. (2022). Participative leadership: a literature review and prospects for future research. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924357>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS

Eixos de discussão	Possíveis perguntas e sustentação teórica	Direcionadas a	
		Gestores	Docentes
Sentimentos em relação à chegada do PCD à escola	Chega um aluno PCD à escola. Como você se sente ao tomar conhecimento disso? (Carvalho & Carvalho, 2019; Cazuni et al., 2023).	x	x
	Com o passar do tempo, como fica esse sentimento?	x	x
Compartilhamento de informações	Como acontece o compartilhamento das informações e diretrizes do trabalho sobre os PCDs com a equipe? (Lan et al., 2020; Machado & Falsarella, 2020; Silla et al., 2020)	x	x
	Você se sente à vontade para, espontaneamente, relatar à gestão os desafios, informações, problemas que vivencia para o atendimento aos alunos PCDs? (Silla et al., 2020)		x
Concepção sobre PCD, deficiência, educação inclusiva e adaptação curricular	O que é a aprendizagem de um PCD para você? (Cazuni et al., 2023; Ferreira et al., 2023; Lotta & Costa, 2021)	x	x
	O que precisa para a educação inclusiva de fato acontecer? (Cazuni et al., 2023)	x	x
	Como ocorre e quem participa do processo de adaptação curricular para dos estudantes PCDs? (Camargo & Carvalho, 2019)	x	x
	Qual é o maior benefício que a escola traz para o aluno PCD? (Camargo & Carvalho, 2019)	x	x
Autonomia para definir e realizar tarefas	Quais são as estratégias que você utiliza para garantir a inclusão efetiva dos seus alunos? (Ferreira et al., 2023; Cazuni et al., 2023).		x
	Você sente que tem autonomia para propor, definir e planejar as	x	x

Eixos de discussão	Possíveis perguntas e sustentação teórica	Direcionadas a	
		Gestores	Docentes
	tarefas realizadas com os PCDs? (Huang et al., 2021)		
	Quem te ajuda nessa definição e planejamento? (Huang et al., 2021)		x
Inovação no atendimento aos PCDs	Que inovações a equipe da escola tem trazido para o atendimento aos PCDs? (Odoardi et al., 2019)	x	x
Descentralização e corresponsabilidade no atendimento ao PCDs	Como costuma ocorrer a delegação de funções relacionadas aos PCDs com professores e demais membros da equipe escolar? (Lan et al., 2020)	x	x
	Na escola, o trabalho com o PCD é de quem? (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022)	x	x
	De que forma você participa desse atendimento? (Chan, 2019; Khassawneh & Elrehail, 2022)		x
Aprendizados obtidos no trabalho com os PCDs	A chegada de um PCD à escola costuma ser um momento de crise. E crises também ensinam. O que você sentiu que precisava aprender para ajudar esse aluno a aprender? Como você socializou esses conhecimentos com os demais? (Usman et al., 2021)	x	x
Envolvimento das famílias e outros parceiros	Em que momentos a família dos PCDs é envolvida no processo educativo dele? (Cazuni et al., 2023)	x	x
	PCDs podem precisar dos serviços de outros profissionais e instituições, por exemplo, da área da saúde. Como a escola restabelece relação com esses profissionais? (Cazuni et al., 2023)	x	x
Ações do gestor & engajamento da equipe na educação inclusiva dos alunos PCDs	Que ações que o gestor já implementa ajudam o trabalho da equipe com os PCDs? (Usman et al., 2021)		x
	Em que momentos/situações do trabalho com alunos PCD você		x

Eixos de discussão	Possíveis perguntas e sustentação teórica	Direcionadas a	
		Gestores	Docentes
	pensa “eu preciso da ajuda do gestor!”? (Usman et al., 2021)		
	De que modo essa ajuda que você espera do gestor pode fortalecer seu engajamento na aprendizagem efetiva desses alunos? (Usman et al., 2021)		X
Concepção sobre Liderança Participativa	Na sua percepção, como age um gestor participativo?	x	x