

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

ELIZANGELA ALVES FREIRE

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: ensino de qualidade, equidade, formação docente e
envolvimento parental**

**VITÓRIA
2025**

ELIZANGELA ALVES FREIRE

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: ensino de qualidade, equidade, formação docente e
envolvimento parental**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Livia Salvador Cani.

**VITÓRIA
2025**

ELIZANGELA ALVES FREIRE

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: ensino de qualidade, equidade, formação docente e
envolvimento parental**

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 – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 13 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lívia Salvador Cani
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Rozélia Laurett
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Natália Castelo Branco
Universidade Federal Fluminense

**VITÓRIA
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conduzir durante todo o percurso do curso, ajudando-me a vencer os obstáculos e as barreiras, permitindo-me chegar até aqui. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Ao meu marido, Mauro Almeida Freire, que me incentivou e acreditou que eu seria capaz, que esteve ao meu lado durante todo o tempo, confiante, com paciência e compreensão. Contribuindo para a realização desse sonho.

Às minhas filhas, Ester Alves Freire e Manuela Alves Freire, que mesmo tão novas, impulsionaram-me a realizar esse sonho, compreenderam os momentos da minha ausência por dedicação aos estudos e à pesquisa e retribuíram sempre com carinho e amor.

Aos meus colegas do mestrado, que compartilharam comigo os saberes e o processo de construção de conhecimento, contribuindo para o resultado alcançado. Em especial, à colega de turma Luana Silva do Rosário do Nascimento pela troca de experiências e pela parceria nos trabalhos e seminários.

Aos professores da Fucape, em especial, à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Livia Salvador Cani, pela paciência e pela dedicação na orientação para a construção desta pesquisa. Sinto imensa gratidão por aceitar o desafio de caminhar comigo.

Por fim, agradeço à Fucape, que foi essencial no meu processo de formação, contribuindo para a realização desse sonho.

“Em todos os casos, o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens”.

(Philippe Meirieu)

LISTA DE SIGLAS

EAU – Emirados Árabes Unidos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PCD – Pessoa com Deficiência

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como a gestão escolar nas Unidades do Ensino Fundamental II – anos finais – na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES atua, no decorrer da sua prática e no cotidiano escolar, para aprimorar a promoção da educação inclusiva de pessoas com deficiência. A metodologia utilizada neste estudo seguiu uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conduzidas presencialmente ou de forma remota. Os participantes da pesquisa foram 06 diretores, 05 pedagogos e 06 coordenadores que fazem parte da gestão escolar das Unidades Municipais de Vila Velha-ES, totalizando 17 entrevistados. As entrevistas foram gravadas, transcritas, codificadas e categorizadas através da análise de conteúdo de Bardin (2019). Os resultados apontaram a necessidade de formação em educação especial e em educação inclusiva para os membros da gestão escolar, professores de área e assistentes de apoio escolar, a fim de que estejam capacitados para a implementação de práticas inclusivas voltadas a pessoas com deficiência. A pesquisa contribuiu para aperfeiçoamento da educação especial e da educação inclusiva ao evidenciar a necessidade de qualificação contínua de todos os profissionais que atuam nas séries finais do ensino fundamental, dada a importância do ensino com equidade e qualidade.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; formação docente; gestão escolar.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand how school management in the Elementary School II Units – final years – in the Municipal Public Network of Vila Velha-ES acts, during its practice and in the school routine, to improve the promotion of inclusive education for people with disabilities. The methodology used in this study followed a qualitative approach and for the collection of primary data, semi-structured interviews were conducted in person or remotely. The research participants were 06 principals, 05 pedagogues and 06 coordinators who are part of the school management of the Municipal Units of Vila Velha-ES, totaling 17 interviewees. The interviews were recorded, transcribed, coded and categorized through Bardin's content analysis (2019). The results pointed to the need for training in special education and inclusive education for members of the school management, area teachers and school support assistants, so that they are qualified to implement inclusive practices aimed at people with disabilities. The research contributed to the improvement of special education and inclusive education by highlighting the need for ongoing training of all professionals working in the final years of elementary school, given the importance of teaching with equity and quality.

Keywords: special education; inclusive education; teacher training; school management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 A GESTÃO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO PARA PCD	14
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE EQUIDADE E IGUALDADE.....	17
2.3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A INCLUSÃO E NOVAS POSSIBILIDADES PARA PCD	20
2.4 ENVOLVIMENTO PARENTAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EFETIVA NAS ESCOLAS	23
3 METODOLOGIA	27
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	33
4.1 LIMITAÇÕES E DESAFIOS PARA ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PCD	33
4.2 CONTRIBUIÇÕES, PRÁTICAS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA PCD	40
4.3 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	46
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A – ABERTURA DA ENTREVISTA	64
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES ESCOLARES	66
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PEDAGOGOS.....	68
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES ESCOLARES	70
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	72

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que concede igualdade substantiva para a construção da aprendizagem e da autonomia, além de aceitar e valorizar as diferenças da pessoa com deficiência (PCD) principalmente no ambiente escolar (Hanssen & Erina, 2021). Certamente, a inclusão promove oportunidades de aprendizagem e ensino com qualidade e equidade, diligenciando os princípios da justiça social e a educação como um direito básico, independente de necessidade especial, classe social, raça, gênero ou diversidade cultural (Schwab et al., 2021).

A educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis e etapas da educação, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Compreende-se, portanto, que os alunos público-alvo da educação especial têm direito a uma educação pautada na equidade e na participação, devendo estar incluídos em todas as atividades pedagógicas (Gonçalves & Barbosa, 2021). Nesse sentido, essa modalidade tem como princípio fundamental a eliminação de barreiras que possam comprometer o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008).

Cumprе explicar que a inclusão é importante para a sociedade, pois os indivíduos são diversos, e, nas escolas e nas salas de aulas, essa diversidade se faz imprescindível, visto que os educandos estão inseridos em inúmeros contextos sociais (María & Saorín, 2022). Além do mais, o procedimento de inclusão excede os limites educacionais, requer transformação social, a fim de garantir a igualdade de acesso e a permanência da pessoa com deficiência nos diversos espaços sociais, e o uso de serviços, sendo garantidos os direitos sociais (Verdum et al., 2021). Apesar

de a educação inclusiva ser bem abrangente, esta pesquisa se limitará a estudar a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar (Gonçalves & Barbosa, 2021).

É importante assegurar a educação inclusiva e a educação especial aos alunos com deficiência para promover a instrução, o aprendizado e a educação de excelência (Li et al., 2023; Sucuoğlu & Uluğ, 2022). Nesse contexto, as características potenciais e as práticas da gestão escolar podem impactar diretamente o ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência (Crisol Moya et al., 2020).

No âmbito da educação inclusiva e da educação especial, estabelecer a equidade e a qualidade é um direito fundamental e a gestão escolar atua diretamente para garantir o alcance à educação inclusiva e equitativa (Crisol Moya et al., 2020). Portanto, a gestão escolar exerce impacto significativo na dinâmica e na eficácia da organização escolar na comunidade local/famílias, promovendo o engajamento do corpo docente para uma melhor qualidade da aprendizagem/ensino, apoiando práticas inclusivas para o melhor desempenho dos alunos com deficiência (Óskarsdóttir et al., 2020).

Diante disso, estudos como os de Massout et al. (2023) demonstram que o papel da gestão escolar no âmbito da escola é fundamental para garantir a educação inclusiva para a pessoa com deficiência. Além disso, a inclusão contribui para diversas atitudes comportamentais dos educandos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno com deficiência (Xue et al., 2022). Assim, a gestão escolar deve organizar, planejar e criar estratégias na escola para que seja um espaço inclusivo para o aluno com deficiência (Gonçalves & Barbosa, 2021).

Ademais, para efetuar práticas inclusivas, a gestão escolar, em conjunto com os docentes, deve alavancar o acesso dos alunos com deficiência ao conteúdo curricular (María & Saorín, 2022; Massout et al., 2023). Além da dimensão pedagógica, é fundamental estabelecer relações com as famílias, promovendo sua participação no progresso social e acadêmico dos alunos com deficiência em um ambiente inclusivo (Hanssen & Erina, 2021).

As práticas pedagógicas e as competências dos professores exercem um papel mais relevante na aprendizagem dos alunos do que outros fatores, como os físicos e os estruturais (Xue et al., 2022). Sendo assim, a gestão escolar deve viabilizar aos professores e aos demais profissionais reflexão sobre o seu fazer no cotidiano escolar para que eles possam desconstruir suas práticas em relação ao aluno com deficiência e buscar novas possibilidades de ensinar e aprender (Massout et al., 2023; Triviño-Amigo et al., 2022).

Na literatura, foi evidenciado um número reduzido de pesquisas sobre o papel da gestão escolar para aprimorar a educação especial e a inclusão da pessoa com deficiência (Massout et al., 2023). Soma-se a isso a identificação da necessidade de formação específica em educação especial e em educação inclusiva para a gestão escolar, com vistas à construção de ambientes educacionais fundamentados em práticas inclusivas, na justiça, na qualidade e na equidade (Óskarsdóttir et al., 2020). Além disso, os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pertencentes ao Censo Escolar, apresentaram um aumento significativo no número de matrículas da educação especial no Ensino Fundamental (Inep, 2023), por este motivo a pesquisa foi realizada com turmas do Ensino Fundamental – anos finais.

Logo, a pergunta que este estudo se propõe a responder é: Como a gestão escolar que atua na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES, no Ensino Fundamental II, pode aprimorar a promoção da educação inclusiva de pessoas com deficiência na escola? O objetivo da pesquisa é compreender como a gestão escolar nas Unidades do Ensino Fundamental II – anos finais – na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES atua, no decorrer da sua prática e no cotidiano escolar, para aprimorar a promoção da educação inclusiva da pessoa com deficiência na escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado o método qualitativo. O procedimento da pesquisa referente à coleta dos dados primários compreendeu entrevistas semiestruturadas, que ocorreram presencialmente ou de forma remota. Os participantes da pesquisa foram diretores, pedagogos e coordenadores que fazem parte da gestão escolar das Unidades Municipais de Vila Velha-ES. A escolha desta rede de ensino justifica-se pelo aumento expressivo no número de matrículas de estudantes da educação especial, conforme dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023).

Como contribuição teórica, este estudo amplia as discussões no campo da gestão escolar aplicada à educação especial e inclusiva, ao analisar os processos de gestão e a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no contexto do Ensino Fundamental – anos finais (Pont, 2020). Nesse sentido, oferece subsídios teóricos que fortalecem as reflexões sobre práticas de gestão comprometidas com a equidade, a justiça social e a qualidade do ensino (Óskarsdóttir et al., 2020). Ademais, contribui para o avanço das pesquisas nacionais ao integrar os referenciais teóricos da gestão democrática, das políticas públicas educacionais e dos estudos sobre inclusão escolar, preenchendo uma lacuna identificada na literatura científica (Massout et al., 2023).

No que se refere aos termos práticos, este estudo contribui com estratégias e práticas desempenhadas pela gestão escolar para a eficácia do ensino inclusivo da pessoa com deficiência, bem como para a concretização de políticas públicas inclusivas. No contexto deste estudo, a principal função da gestão escolar é criar um ambiente escolar que estimule o pleno desenvolvimento de cada aluno, a igualdade de oportunidade e a educação inclusiva para a pessoa com deficiência (Triviño-Amigo et al., 2022).

CAPÍTULO 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A GESTÃO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO PARA PCD

O desempenho da gestão escolar tem impacto significativo em toda a organização escolar e na maneira como o corpo docente desempenha suas atividades junto aos discentes (Crisol Moya et al., 2020). Assim, a gestão defronta-se, no ambiente escolar, com questões relacionadas desde a infraestrutura física e os recursos humanos até o conhecimento do corpo docente e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes (Nascimento et al., 2018).

Nesta perspectiva, o papel da gestão escolar vai além das questões administrativas, pois cabe a ela liderar os docentes e a equipe escolar em prol de aprimorar a aprendizagem dos alunos com deficiência (Pont, 2020). Essa liderança precisa viabilizar a equidade e o ensino de qualidade para favorecer o envolvimento de todos os integrados na comunidade escolar, desde os funcionários até as famílias (Sucuoğlu & Uluğ, 2022).

A literatura indica que um dos obstáculos que a gestão escolar enfrenta está relacionado ao desinteresse das famílias na corresponsabilidade da educação das crianças com deficiência, o que prejudica o desempenho acadêmico e a inclusão dos alunos na escola (López-López et al., 2021). Essa barreira impede a ação da gestão escolar para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar de maneira participativa e democrática (Martins & Chacon, 2022).

A gestão escolar deve, portanto, equilibrar esforços entre a participação das famílias, as atividades administrativas, o engajamento com a prática docente, o ensino e o aprendizado dos alunos, evidenciando sua capacidade para tomar decisões democráticas (Li et al., 2023). Dessa forma, os gestores tornam-se capazes de desempenhar maior autonomia e responsabilidade escolar, assumindo-se líderes escolares que buscam incluir a pessoa com deficiência em todas as atividades escolares (Pont, 2020).

Convém destacar que a Constituição Federal Brasileira de 1998, no artigo 206, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelecem que uma das concepções do ensino público de qualidade está pautada em uma gestão escolar que permite a democracia (Brasil, 2020; Brasil, 1996). Nesse contexto, é fundamental que a gestão escolar adote práticas que conduzam à construção da democratização, da autonomia e da participação da equipe escolar e da comunidade, promovendo ações efetivas no aperfeiçoamento da educação inclusiva para o aluno com deficiência (Santos et al., 2020).

Logo, a partir da participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar: famílias, docentes, gestão e discentes, a gestão escolar vai se fortalecendo com práticas transparentes, conquistando autonomia (Óskarsdóttir et al., 2020). Assim, todos os envolvidos tomam as decisões juntos, de forma coletiva, sendo a gestão escolar a mediadora no processo (Nascimento et al., 2018).

É certo que, ao tornar o ambiente escolar mais participativo e democrático, a gestão escolar viabiliza também a inclusão para que os alunos com deficiência sejam atendidos conforme suas necessidades (López-López et al., 2021). Desse modo, compreende-se que a gestão deve empenhar-se em benefício do ensino e da

aprendizagem, que são os pontos principais em qualquer unidade escolar (Li et al., 2023).

Por conseguinte, a gestão escolar vinculada a práticas educativas em favor da educação inclusiva otimiza o processo de aprendizagem no contexto escolar (Sakiz, 2018). Diante disso, nota-se que a literatura destaca a importância da capacitação da gestão escolar em educação especial e inclusiva para que os gestores adquiram o conhecimento necessário e desenvolvam competências para administrar uma escola inclusiva para a pessoa com deficiência (López-López et al., 2021). A gestão escolar precisa de formação para exercer a inclusão, consolidando os vínculos entre a família e a escola, estabelecendo a colaboração mútua (López-López et al., 2021).

A formação e a experiência da gestão escolar são fatores cruciais para garantir uma escola inclusiva, diligenciando e acompanhando os atendimentos aos alunos com deficiência (Moliner et al., 2022). É necessário concentrar esforços em uma gestão escolar mais inclusiva, pois as atitudes da liderança escolar estão conectadas, de forma direta e indireta, ao processo de aprendizagem dos alunos (Óskarsdóttir et al., 2020). Logo, a gestão deve demonstrar capacidade de flexibilidade e comunicação com todas as partes envolvidas e exercer uma liderança que promova a democracia e a participação (Sucuoğlu & Uluğ, 2022).

Um estudo realizado nos Emirados Árabes Unidos (EAU) mostrou que a gestão escolar, além de promover a participação entre outras responsabilidades na escola, favorece a implementação da educação especial e inclusiva (Massout et al., 2023). Assim, o governo dos Emirados Árabes desenvolveu políticas públicas que orientam a inclusão, garantindo qualidade na educação para a pessoa com deficiência (Massout et al., 2023).

Dessa forma, a responsabilidade de viabilizar a educação especial e a educação inclusiva com equidade, igualdade e qualidade não recai exclusivamente sobre gestão escolar, mas exige o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade (Nascimento et al., 2018). Além disso, são necessárias a sistematização, a formulação e a consolidação de políticas públicas que garantam o direito à educação da pessoa com deficiência para reduzir as disparidades (Freitas et al., 2022).

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE EQUIDADE E IGUALDADE

A Declaração de Salamanca da Unesco (1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), por sua vez, definem o conceito de ensino inclusivo como um princípio fundamental para a formulação de políticas educacionais (Lindner et al., 2023). Esse conceito é primordial para garantir a igualdade educativa e a aceitação da diversidade, independentemente do gênero, da raça, da crença, da situação socioeconômica ou da deficiência, garantindo a todos as mesmas oportunidades (Hanssen & Erina, 2021).

A efetivação de políticas públicas para a execução de um ensino inclusivo concede à pessoa com deficiência a afluência às instituições educacionais regulares, fomentando a aprendizagem e a satisfação dos alunos (Paseka & Schwab, 2020). A partir desse contexto, a educação inclusiva passa a ser amplamente reconhecida como um direito humano fundamental de cada indivíduo, sendo conduzida aos alunos com deficiência para a superação de barreiras (Cologon, 2022).

É importante ressaltar que o conceito de inclusão apresenta certa amplitude, abrangendo a questão da qualidade, da equidade, da ética e da justiça social (Schwab et al., 2021) para potencializar o ensino e o aprendizado eficaz nas instituições de

ensino a todos os discentes, não se restringindo apenas à educação especial (Moliner et al., 2022). Nesta pesquisa, porém, o foco está na inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar para a superação de barreiras na aprendizagem, a fim de assegurar uma educação com equidade e igualdade (Schwab et al., 2021; Martins & Chacon, 2022).

Convém reiterar que, no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que rege os alunos com deficiência, a educação especial tem como princípio assegurar o atendimento educacional especializado nas unidades escolares públicas (Brasil, 1996). Logo, a educação especial percorre todas as categorias de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, condizendo com a execução da inclusão educacional para o progresso da inclusão da pessoa com deficiência (Pinheiro & Freire, 2022).

A educação inclusiva é um recurso que demanda retirar os obstáculos que impedem o envolvimento, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência (Sakiz, 2018). Vale dizer que a inclusão possibilita garantir a implementação e as adaptações necessárias ao ensino/aprendizagem para os alunos da educação especial (Massout et al., 2023), perfazendo a igualdade de oportunidades entre os discentes, minimizando a exclusão e proporcionando a aprendizagem e valorizando igualmente os discentes (Triviño-Amigo et al., 2022).

A efetivação da educação especial e a sistematização de escolas mais inclusivas consiste na representação de uma sociedade equitativa, na qual a pessoa com deficiência se sinta acolhida (Triviño-Amigo et al., 2022). Só então será possível garantir ensino de excelência, assegurando a continuidade e a atuação dos educandos nos diversos contextos educacionais, a partir do comprometimento do

corpo docente e do envolvimento das famílias no processo de inclusão (Nascimento et al., 2018).

A escola é um local para todos os discentes e tem a responsabilidade de promover ações positivas voltadas à educação especial e à educação inclusiva, formulando procedimentos e conhecimentos sobre a efetivação de práticas inclusivas (Sakiz, 2018). É necessário, então, estabelecer estratégias e projetos para gerar um espaço escolar inclusivo e desenvolver políticas públicas que valorizem a diversidade e a justiça social (Schwab et al., 2021).

A instituição escolar necessita ser um ambiente que promova comportamentos positivos em relação à educação especial e à inclusão para estabelecer práticas que melhorem a aprendizagem e para que seja um local onde os alunos aprendam juntos (Sakiz, 2018). A equidade e a igualdade de oportunidades para os estudantes são objetivos apresentados pela educação inclusiva para que todos possam participar ativamente das atividades pedagógicas propostas, evitando que a escola se torne um ambiente de exclusão (Triviño-Amigo et al., 2022).

A educação especial e a educação inclusiva ultrapassam o acesso à educação e às instituições de ensino, pois asseguram também a qualidade no ensino, a continuidade e o envolvimento dos estudantes nos diversos espaços e contextos educacionais e sociais (Nascimento et al., 2018). Nessa perspectiva, as escolas regulares devem proporcionar adaptações de currículo, conteúdos e métodos de ensino com uma abordagem estruturada quanto à inclusão (Cologon, 2022).

Dessa forma, o envolvimento de diferentes agentes, a participação ativa da família, a prática docente e o acolhimento da comunidade escolar proporcionam uma inclusão eficaz, que promove o desenvolvimento dos alunos com deficiência (Lopez-Gavira et al., 2019). Esse processo fortalece a aprendizagem e abre caminhos para a

democratização da educação e para a criação de novas possibilidades para as pessoas com deficiência (Nascimento et al., 2018). Nesse contexto, a formação e a prática docente tornam-se elementos fundamentais, que se consolidam como estratégias pedagógicas capazes de transformar a inclusão da pessoa com deficiência (Lindner et al., 2023).

2.3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A INCLUSÃO E NOVAS POSSIBILIDADES PARA PCD

A formação docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências pedagógicas, capacitando e preparando os professores para a nobre função de ensinar, tornando-os profissionais eficazes e reflexivos quanto às suas práticas (Schwab et al., 2021). Durante a formação inicial, os futuros docentes, por meio da aquisição de concepções teóricas e prática pedagógica, atribuem significado à sua profissão (Resch & Schritteser, 2023).

Apesar da relevância dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, é certo que a formação continuada e a formação em serviço contribuem para permitir que os docentes intensifiquem a sua ação pedagógica mediante a aprimoração do saber teórico (Moliner et. al., 2022), perpassando, em suas ações, o conhecimento adquirido para desenvolverem práticas pedagógicas com intencionalidade na realidade social (Carvalho et al., 2021).

Vale dizer que a Resolução CNE/CP n.º (2020), a qual configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Básica, também estabelece a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Continuada (Brasil, 2020b). Portanto, a formação inicial, a formação continuada e a formação em serviço estão asseguradas na legislação e nas diretrizes,

além de garantidas através de programas federais, estaduais e municipais (Guizzo & Felipe, 2012). Essas formações tencionam que professores possam adquirir habilidades e conhecimentos que orientem sua prática pedagógica no contexto educacional, considerando suas necessidades e seus interesses (Carvalho et al., 2021).

Em relação à formação docente voltada para as práticas pedagógicas na educação especial, entende-se que os professores precisam estar capacitados, por meio da aprendizagem significativa, interligando a teoria e a realidade social na aplicação da inclusão (Resch & Schritteser, 2023). Assim, os professores precisam de formação para aprimorar suas competências e habilidades pedagógicas relacionadas à educação especial e inclusiva (Lindner et al., 2023). Deve-se considerar também a necessidade de capacitação dos professores quanto aos recursos tecnológicos, de modo que os alunos com deficiência sejam assessorados, promovendo a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos e a autonomia (Lopez-Gavira et al., 2019).

Consequentemente, a formação dos professores em exercício, aliada ao suporte oferecido por docentes especialistas, constitui uma das principais estratégias para promover a inclusão e viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiência (Massout et al., 2023). Ademais, a competência dos professores em utilizar as tecnologias da informação desempenha um papel fundamental ao proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes (Lopez-Gavira et al., 2021).

Concernente à formação inicial dos docentes, a literatura aponta a necessidade da existência de formação com conteúdos referentes à educação especial e à inclusão, visando ao aprimoramento da prática docente na abordagem da diversidade do aluno (Triviño-Amigo et al., 2022). Convém reiterar que o conhecimento teórico e

a experiência prática são importantes para a aprendizagem significativa dos futuros docentes, os quais se depararão com a realidade social (Resch & Schritteser, 2023).

A partir das concepções relacionadas à compreensão da educação especial e da educação inclusiva, observa-se que os professores em formação inicial demonstram uma postura favorável em relação à inclusão escolar (Schwab et al., 2021; Lindner et al., 2023). No entanto, é preciso transferir as competências adquiridas por meio da teoria para a atuação pedagógica em sala de aula, a fim de ensinar alunos diversos, inclusive o aluno com deficiência, integrando teoria e prática de forma aplicada à realidade social da escola (Resch & Schritteser, 2023).

A formação continuada em serviço na esfera da educação especial e da educação inclusiva apresenta desafios no que diz respeito ao engajamento e ao interesse por parte dos profissionais da educação (Pinheiro & Freire, 2022). Contudo, a literatura demonstrou que os professores com formação específica em educação inclusiva e atuantes em salas regulares apresentaram disposição para executar práticas pedagógicas inclusivas (Lindner et al., 2023).

A formação, portanto, tem mostrado relevância tão significativa quanto à prática docente inclusiva. Porém, constata-se a necessidade de considerar os interesses e a boa vontade dos professores em seu fazer pedagógico, relacionado à educação especial e à inclusão (Lopez-Gavira et. al., 2021). Percebe-se também que o encorajamento dos docentes enfraquece quando, em sua prática, eles se deparam com os desafios e a dificuldade de ensinar alunos com deficiência, principalmente com aqueles que apresentam distúrbios comportamentais (Schwab et al., 2021).

Conforme aponta Triviño-Amigo et al. (2022), o aperfeiçoamento da formação inicial e o investimento na formação continuada dos docentes são fundamentais para melhorar o atendimento à diversidade e promover a inclusão escolar de forma efetiva.

Logo, os resultados são encontrados na prática docente, a qual desempenha um papel fundamental na trajetória dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa (Lopez-Gavira et al., 2021).

Os processos formativos contribuem para que os docentes possam acompanhar as transformações que surgem ao longo do tempo, ajudando a tornar a escola, efetivamente, um espaço inclusivo (Carvalho et al., 2021). É certo que a formação em educação especial e inclusiva não deve restringir-se apenas aos professores, mas abranger todos os profissionais atuantes na unidade escolar (Moliner et al., 2022). Até mesmo as famílias dos alunos com deficiência necessitam compreender as perspectivas sobre as deficiências dos seus filhos para contribuir de forma mais eficaz no processo de aprendizagem (Torgbenu et al., 2021).

2.4 ENVOLVIMENTO PARENTAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EFETIVA NAS ESCOLAS

Para compreender o processamento da aprendizagem discente, é preciso entender que a relação familiar também está vinculada à efetivação do progresso acadêmico e ao crescimento emocional e interpessoal dos estudantes no ambiente escolar (Stefanski et al., 2016). Os pais e responsáveis possuem uma influência significativa na vida dos seus filhos e podem ser parceiros da escola para otimizar a aprendizagem (Paseka & Schwab, 2020).

O conceito de envolvimento parental está relacionado ao comprometimento dos pais/responsáveis ou das famílias com os seus filhos no processo educacional e no convívio familiar (Yan & Chen, 2023). Assim, a cooperação entre família e escola é pilar marcante para o desenvolvimento acadêmico, a aprendizagem de qualidade e a equidade (Stefanski et al., 2016). Presume-se que a colaboração entre escola e

família são fortalecidas por meio de propostas de atividades conjuntas para reconhecer e consolidar o papel das famílias, levando-as a desenvolverem suas capacidades e cooperando para o crescimento da cultura pedagógica (Elmira & Negmatzhan, 2022).

A participação significativa dos pais/responsáveis em projetos e atividades pedagógicas escolares representa uma perspectiva essencial na condução para a promoção da educação inclusiva (Cologon, 2022). Entretanto, a perspectiva das famílias atípicas frente às atitudes, as práticas e os recursos alusivos ao ensino inclusivo para a pessoa com deficiência ainda são deficientes para promover e assegurar a inclusão (Paseka & Schwab, 2020). Isso ocorre porque essas famílias enfrentam os desafios de lutar pela educação inclusiva, vivenciando simultaneamente experiências de inclusão e de exclusão no contexto educacional (Cologon, 2022).

Por outro lado, a cooperação entre os professores e as famílias para compreender as necessidades dos alunos com deficiência, trabalhando em conjunto, resulta em experiências de aprendizagens inclusivas (Torgbenu et al., 2021). Vale ressaltar que a inclusão dos alunos com deficiência para as famílias atípicas representa a possibilidade de oportunidade igualitária, de pertencimento, de valorização e de aceitação das diferenças (Cologon, 2022).

Para alcançar uma educação inclusiva, é fundamental que as famílias participem ativamente do processo de aprendizagem e das atividades inclusivas nos espaços escolares (Paseka & Schwab, 2020). A comunicação eficaz e o engajamento das famílias nas atividades propostas pela escola são ações essenciais que devem ser promovidas pela equipe gestora (López-López et al., 2021). Consequentemente, é relevante promover atividades extracurriculares, no cotidiano escolar, envolvendo as famílias como suporte psicológico. Entre outras iniciativas, pode ser criado um

comitê de pais para capacitar as famílias com a finalidade de auxiliá-las na condução do processo educativo dos alunos com deficiência (Elmira & Negmatzhan, 2022).

Os pais/responsáveis que atuam, de forma eficaz, junto às escolas são capazes de implementar abordagens eficientes para promover uma educação inclusiva para a pessoa com deficiência (Hanssen & Erina, 2021). Portanto, cabe às escolas manter laços com as famílias dos alunos com deficiência, tornando-as aliadas na efetivação de propostas inclusivas (Paseka & Schwab, 2020). A inclusão se concretiza à medida que as famílias atípicas reconhecem que valorizar a educação inclusiva significa promover igualdade de oportunidades, senso de pertencimento, dignidade e aceitação (Cologon, 2022).

Yang e Chen (2023) asseguram que a relação parental pode apresentar duas modalidades: o envolvimento na escola, caracterizado pela participação dos pais/responsáveis com os professores nas atividades escolares; e o envolvimento na família, ou seja, o apoio dos pais/responsáveis aos filhos em casa. Assim, as famílias entendem os fatores para a aquisição do conhecimento e compreendem os sucessos e os desafios dos filhos, buscando soluções em parceria com a escola (Elmira & Negmatzhan, 2022).

Nesse contexto, para alavancar uma educação inclusiva, de qualidade e com equidade, a gestão escolar necessita fomentar a participação das famílias para desenvolver o sentimento de pertencimento ao espaço escolar (López-López et al., 2021). Então, para aprimorar a experiência educacional dos alunos com deficiência nas unidades escolares, é necessário que a gestão, os professores e os pais/as famílias colaborem de forma conjunta com a vida acadêmica dos alunos (Torgbenu et al., 2021).

Dessa forma, cabe à escola promover a construção de um currículo adaptado que integre práticas pedagógicas inclusivas pautadas na equidade e na qualidade (Verdum et al., 2021). Por sua vez, as famílias atípicas, além do engajamento com a escola, devem assumir a responsabilidade pela continuidade dos acompanhamentos clínicos, das terapias e do tratamento medicamentoso (Torgbenu et al., 2021).

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a gestão escolar, no decorrer da sua prática e no cotidiano escolar, atua para aprimorar a promoção da educação inclusiva para a pessoa com deficiência na escola. Para atingir o objetivo proposto, o método empregado foi a abordagem qualitativa. Logo, a pesquisa busca o entendimento dos fatos e dos termos investigados dentro de um contexto específico (Pereira et al., 2019). A pesquisa qualitativa é considerada relevante por abranger uma reflexão crítica e gerar riquezas e flexibilidade (Paiva et al., 2011). Nela, a subjetividade do investigador prevalece durante todo o processo.

O campo de estudo desta pesquisa foram as unidades escolares do Ensino Fundamental II – anos finais - da Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES, que compreende do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. A adoção desta rede de ensino para realizar a pesquisa ocorreu devido ao aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência na rede pública municipal de Vila Velha e à possibilidade de colaborar para o progresso da gestão escolar e para a garantia do direito à educação especial e inclusiva no município (Lindner et al., 2023). A figura 1 apresenta o número de matrículas por etapa de ensino – educação especial – na rede pública municipal de Vila Velha, no Ensino Fundamental – anos finais.

Figura 1 - Matrículas – educação especial – no ensino fundamental II (PMVV)



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

No município, há cerca de 38 escolas com ensino fundamental II – 6º ao 9º ano, que atendem as cinco regiões de Vila Velha. A pesquisa foi realizada em unidades escolares de todas as regiões¹, o que tornou possível analisar o contexto escolar e as práticas inclusivas para a pessoa com deficiência em cada parte do município. A tabela 1 que está abaixo apresenta a quantidade de escolas por região, que atende de 6º a 9º ano.

Tabela 1 - UMEF 6º ao 9º ano por região de Vila Velha

Região de Vila Velha	UMEF que atende de 6º ao 9º ano – anos finais	Total de escolas em que integrantes da gestão escolar participaram da pesquisa
Região 1	10	02
Região 2	04	01
Região 3	07	01
Região 4	06	01
Região 5	11	01

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora com base na PMVV (2024).

A amostra deste estudo foi composta por gestores escolares, pedagogos e coordenadores que estão envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de

¹ De acordo com o **art. 2º da Lei nº 4.707, de 10 de setembro de 2008**, "para fins de organização administrativa e planejamento das ações governamentais, o Município de Vila Velha é dividido em cinco Regiões: I – Região 01: Centro; II – Região 02: Grande Ibes; III – Região 03: Grande Aribiri; IV – Região 04: Grande Cobilândia; V – Região 05: Grande Jucu" (Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2008).

construção de práticas inclusivas para pessoa com deficiência (Óskarsdóttir et al., 2020). A participação, de forma voluntária, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas de maneira presencial ou remota, conforme a disponibilidade, não havendo qualquer incentivo ou despesa para os participantes (Apêndice A).

Além disso, para a efetivação da participação do entrevistado, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Apêndice E) para gravação da entrevista e sua subsequente transcrição, mantendo a fidelidade da elocução para a análise dos dados. As respostas foram tratadas de forma confidencial, mantendo o anonimato (Gil, 2019), sendo assim, as unidades escolares e os participantes não foram identificados. Logo, a pesquisa seguiu os princípios éticos pertinentes.

A coleta dos dados foi efetuada por meio de entrevistas, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices B, C e D) aplicada a gestores escolares, pedagogos e coordenadores que atuam na rede pública municipal de Vila Velha-ES. A entrevista semiestruturada é um instrumento em que entrevistado e entrevistador colaboram para o alcance do objetivo da pesquisa, favorecendo a sistematização, a interpretação e a análise da informação produzida, resultando em uma coprodução (Cheron et al., 2022). Salienta-se que os dados coletados foram aproveitados especificamente para fins acadêmicos.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi baseado no referencial teórico, o qual fundamentou e embasou a presente pesquisa. Assim, o roteiro foi estruturado em blocos e iniciado com o perfil demográfico do entrevistado. Do segundo bloco até o quinto bloco, foram elaboradas perguntas sobre: gestão escolar; educação inclusiva e educação especial; formação e prática docente; e envolvimento parental. Para assegurar a clareza, a pertinência e a coerência dos questionamentos, foi realizado

um pré-teste do roteiro de entrevistas. Considerando que a aplicação do pré-teste se mostrou satisfatória, sem a necessidade de ajustes, os dados obtidos nessa etapa foram incorporados ao conjunto de dados da pesquisa.

As entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2023, após contato realizado diretamente pelo pesquisador, por telefone ou via aplicativo de mensagens com os participantes para agendamento prévio. Foram entrevistados 06 diretores escolares, 05 pedagogas e 06 coordenadores escolares, totalizando 17 participantes. As entrevistas, que tiveram a duração média de 15 a 25 minutos, foram realizadas no formato presencial com 10 participantes e, no formato remoto, via aplicativo *Google Meet*, com 07 participantes. Salienta-se que todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e transcritas posteriormente. Para garantir o anonimato e a organização dos dados, cada participante recebeu um código de identificação, sendo: D para diretor, P para pedagogo e C para coordenador.

As entrevistas foram realizadas enquanto existiam informações importantes para a coleta de dados, o que levou a compreender o discurso dos entrevistados. À medida que as informações coletadas não forneciam dados adicionais, apenas respostas e práticas semelhantes, constatou-se a saturação dos dados (Paiva et al., 2011). A tabela 2 apresenta o perfil dos participantes das entrevistas.

Tabela 2 - Perfil dos entrevistados

Participante	Gênero	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação nos anos finais	Tempo na instituição
C1	F	46	Especialização	15 anos	3 anos
C2	F	47	Graduação	8 anos	1 ano e 9 meses
C3	M	40	Especialização	3 anos	3 anos
C4	M	50	Mestre	15 anos	2 anos
C5	M	47	Especialização	11 anos	18 anos
C6	F	38	Graduação	10 anos	2 anos

D1	F	50	Mestre	18 anos	11 anos
D2	F	46	Mestre	17 anos	9 anos
D3	M	47	Mestrando	31 anos	19 anos
D4	M	49	Graduação	29 anos	9 anos
D5	F	53	Especialização	19 anos	1 ano e 6 meses
D6	F	59	Especialização	14 anos	11 anos
P1	F	45	Graduação	4 anos	6 anos
P2	F	51	Graduação	13 anos	8 anos
P3	F	54	Graduação	10 anos	20 anos
P5	F	59	Mestre	4 anos	14 anos
P6	F	32	Especialização	3 anos	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: C – Coordenador; D – Diretor; P – Pedagogo; F – Feminino; M – Masculino;

Elaborada pela autora.

O perfil demográfico quanto ao gênero dos participantes do estudo revelou que, entre os diretores, quatro se identificaram como do sexo feminino e dois como do sexo masculino. No grupo dos coordenadores escolares, houve uma distribuição igualitária, com três participantes que se identificaram como do sexo feminino e três como do sexo masculino. Já entre os pedagogos, todas as participantes se identificaram como do sexo feminino. A idade dos entrevistados apresentou uma variação de 38 a 50 anos de idade para os coordenadores, de 46 a 59 anos de idade para os diretores escolares e de 32 a 59 anos de idade para os pedagogos.

Em relação à formação acadêmica/escolaridade dos entrevistados, foram obtidos os seguintes resultados: quatro mestres, um mestrando, seis especialistas e seis graduados. O tempo de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental II dos entrevistados variou de três anos a quinze anos para os coordenadores, de quatorze anos a trinta e um anos para os diretores escolares e de três anos a treze anos para os pedagogos. Quanto ao tempo de atuação na atual instituição, a variação foi de um ano e nove meses a dezoito anos para os coordenadores, de um ano e seis meses a dezenove anos para os diretores e de três anos a vinte anos para os pedagogos.

A técnica de análise de dados utilizou o procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2019) para compreender e buscar significado ao estudo, que seguiu três fases fundamentais: I) Pré-análise dos dados – período em que foi realizada a transcrição de todas as entrevistas e lidos e organizados os dados; II) Exploração do material – compreendeu a seleção dos dados para realizar a codificação, sendo submetidos à categorização; III) Tratamento dos resultados e interpretação – nesta fase, foram analisados com profundidade os dados para alcançar significado e validá-los com embasamento teórico para gerar a criação de dimensões de análise (Bardin, 2019).

A partir da identificação dos códigos presentes nas falas dos entrevistados, originou-se as categorias que permitiu a organização sistemática dos dados, e foram evidenciadas as dimensões referentes ao presente estudo. Essas dimensões estão relacionadas ao objetivo da pesquisa, na qual prevaleceu o processo de coprodução e a qual manteve o rigor científico (Câmara, 2013).

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na análise dos conteúdos das entrevistas, foram identificados 35 (trinta e cinco) códigos, originando 09 (nove) categorias, que resultaram na construção das seguintes dimensões de análise: limitações e desafios para assegurar a educação inclusiva para PCD; contribuições, práticas e propostas pedagógicas inclusivas para PCD; participação e envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar.

Por meio das entrevistas realizadas com a gestão escolar, incluindo coordenadores, diretores e pedagogos, foram coletados relatos sobre as experiências cotidianas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. A partir desses relatos, foi possível identificar as percepções dos entrevistados, organizadas conforme as 3 (três) dimensões reconhecidas no estudo.

4.1 LIMITAÇÕES E DESAFIOS PARA ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PCD

Na perspectiva dos entrevistados, na dimensão “limitações e desafios para assegurar a educação inclusiva para PCD”, treze dos dezessete entrevistados apontam a categoria “recursos humanos”. Os participantes salientam a deficiência no quantitativo de profissionais para atenderem à demanda de alunos com deficiência, que aumentou consideravelmente, bem como o despreparo profissional, ou seja, existe a necessidade de profissionais qualificados. Os entrevistados D5, D6 e P1 relatam sobre as limitações e os desafios quanto à falta de profissionais. O

entrevistado D5 enfatiza que a ausência de profissionais compromete diretamente o aprendizado dos alunos com deficiência:

Então, assim, isso tudo gera transtorno e impacta no aprendizado, porque não é a mesma coisa. Por mais que a gente cubra essa necessidade, assim, naquele momento, né, da falta do profissional, o aluno não foi tão bem assistido como deveria ser se aquele profissional estivesse aqui com ele (D5, 2024).

Já o participante D6 reforça essa problemática ao apontar que, frequentemente, o ano letivo começa sem a presença e sem o quantitativo de profissionais necessários ao atendimento da pessoa com deficiência. Essa deficiência no quadro de profissionais da unidade escolar dificulta a implementação da inclusão do aluno com deficiência, comprometendo o acesso equitativo à educação:

Nosso maior desafio com relação à educação inclusiva é nós termos os profissionais para atender o público-alvo (PCD). Nós temos uma deficiência muito grande com relação a profissionais. Muitas das vezes iniciamos o ano e não temos o profissional. Aos pouquinhos, a gente vai conseguindo uma aqui outra ali, mas nem sempre acontece de forma que venha atender de verdade os nossos alunos (D6, 2024).

No mesmo sentido, o participante P1 destaca que a quantidade reduzida de profissionais em relação ao número de alunos com deficiência compromete a qualidade e a equidade da educação inclusiva. Portanto, a ausência do profissional capacitado prejudica o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência:

Olha, atualmente que eu observo que é uma limitação é o quantitativo de profissional disponibilizado para estar atuando na escola mediante ao número de alunos que a gente tem. Acaba sendo pouco profissional para muito aluno e não dá para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade. A gente tenta. Porém, se nós, enquanto escola, tivéssemos um número maior de profissionais, seria muito melhor (P1, 2024).

Percebe-se, no relato dos entrevistados, que os alunos com deficiência são recebidos na escola, independentemente da presença do profissional especializado.

Contudo, devido à falta de profissionais, a educação com equidade e qualidade fica comprometida. Cabe mencionar que a participante P1 destaca o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na escola em que atua. Esse é um fator que agrava ainda mais a necessidade de ampliação do quadro de profissionais capacitados.

A seguir, os entrevistados C1, C6 e P5 ressaltam a necessidade do preparo e da qualificação dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência. Os relatos evidenciam desafios relacionados tanto em relação à formação específica em educação especial, quanto referente à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. O participante C1 salienta que a falta de preparo não se restringe apenas aos professores, mas envolve toda a equipe escolar:

Eu acho que o mais que estamos enfrentando hoje nas escolas, principalmente na que eu estou, é a questão do preparo. O preparo que eu falo é em questão de aprendizado mesmo, tanto da equipe gestora quanto dos demais funcionários. Às vezes, não sabendo lidar com certas situações que aparecem pra gente de repente (C1, 2024).

Já o entrevistado C6 ressalta que, além da escassez de profissionais qualificados, há desafios quanto à efetiva atuação daqueles que possuem formação em educação especial e inclusão. Mesmo com a qualificação, nem sempre esses profissionais desempenham suas funções de maneira efetiva, o que impacta a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência:

Hoje é a falta de profissionais qualificados. Além de falta de profissionais, os que têm qualificação [não] atuam efetivamente (C6, 2024).

Por sua vez, o participante P5 destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores das disciplinas sobre a realização da adaptação curricular e da preparação das atividades. Conforme o relato, essa situação ocorre devido ao volume

de trabalho e ao elevado número de turmas e de alunos que o professor regente possui, comprometendo a adequação das estratégias de ensino voltadas aos alunos com deficiência:

Em primeiro lugar, são os próprios professores que não têm, às vezes, a formação específica, os professores regentes da disciplina, e sentem dificuldade em ter tempo para fazer adaptação, porque o planejamento é todo voltado para o conteúdo da turma. De cada turma em que ele atua, às vezes em mais de um horário, em mais de uma escola... Então, eu diria que seria mais uma limitação (P5, 2024).

Os relatos dos participantes C1 e P5 destacam que a formação específica e o preparo dos profissionais são fatores primordiais para a inclusão dos alunos PCDs. Outra resposta de destaque foi a da participante C6, que menciona a atuação de profissionais qualificados, observando, entretanto, deficiências no desempenho desses profissionais, o que indica a necessidade de acompanhar e fortalecer a prática pedagógica desses profissionais.

A dimensão “limitações e desafios para assegurar a educação inclusiva para PCD” apresentou ainda as categorias “infraestrutura, acessibilidade e finanças” e “apoio da Gestão Pública”. Alguns participantes destacam que foram realizadas adequações na estrutura física das escolas para melhorar a acessibilidade, mas que ainda há unidades que necessitam dessa adequação. Já as unidades escolares construídas recentemente apresentam estrutura física adequada, com acessibilidade.

Os participantes P3 e D4 mencionam a importância e a necessidade de acessibilidade, não apenas como um direito básico dos alunos com deficiência, mas como um aspecto para promover a cultura inclusiva na comunidade escolar. O entrevistado P3 destaca que a acessibilidade ultrapassa as adaptações físicas, envolve a conscientização de toda a comunidade escolar:

Nós temos que trabalhar muito essa socialização e também a acessibilidade, que muitas das vezes a gente está lutando, trabalhando para que tenha e conscientizar também os alunos, porque não é só os alunos da educação especial, os outros também precisam ter esse olhar com essa aceitação e a acessibilidade também, como trabalhar, porque, às vezes, um cadeirante, por exemplo, tem que ter o espaço para passar, espaço físico também. Mas nós estamos trabalhando para isso (P3, 2024).

O entrevistado D4 salienta que a acessibilidade deve ser reconhecida como a base para a inclusão da pessoa com deficiência. Para garantir o acesso pleno dos alunos com deficiência ao espaço escolar, é essencial que a estrutura física dos prédios e a adaptação dos ambientes sejam prioridades na efetivação da acessibilidade:

A primeira garantia que eu busco para todas as crianças é que elas tenham acesso e esse acesso é desde a acessibilidade mesmo, entendeu? Estrutura física, obstáculos, circulação por todo o ambiente para que realmente eles possam não ter nenhum impedimento. A primeira inclusão que eu digo é a inclusão do acesso, acessibilidade (D4, 2024).

Os relatos demonstram que, embora haja esforços para melhorar a infraestrutura escolar, a acessibilidade ainda enfrenta desafios em algumas unidades escolares. Ademais, a inclusão não se restringe somente aos ajustes físicos do prédio escolar, mas envolve também a construção de uma comunidade escolar que proporcione a aceitação e a equidade, conforme ressalta o participante P3. Assim, assegurar o acesso e a mobilidade adequada aos alunos com deficiência é uma etapa primordial para uma educação inclusiva, como destaca o entrevistado D4.

Durante a entrevista, D3 cita a necessidade de recursos financeiros (verba/finanças) para a aquisição de materiais que auxiliem a aprendizagem e a mobilidade dos alunos com deficiência. A categoria “apoio da gestão pública” foi mencionada por vários participantes. Os entrevistados C5, D4 e D5 apontam dificuldades relacionadas ao tempo administrativo, à parceria entre secretarias de

Educação e de Saúde, a demandas burocráticas e a outros fatores que prejudicam a organização e o planejamento necessários para aprimorar a inclusão de alunos com deficiência na unidade escolar. O entrevistado D3 é direto em sua fala ao evidenciar a carência de recursos e o impacto da falta de apoio por parte da administração central:

(Silêncio) Verba. E falta de apoio por alguns setores do Alvo Central - Semed (D3, 2024).

O participante C5 complementa essa visão ao destacar que a falta de comprometimento das instâncias superiores da gestão pública compromete as ações na unidade escolar. Essa limitação impacta diretamente a implementação da educação especial e inclusão, dificultando a disponibilização de suporte adequado para atender às necessidades dos alunos com deficiência:

Às vezes, falta comprometimento, sabe? E aí quando eu falo comprometimento, eu tô falando também da gestão maior, que é a Secretaria da Educação – Semed (C5, 2024).

O entrevistado D4 ressalta que a gestão escolar da unidade enfrenta limitações devido à subordinação hierárquica, pois depende de instâncias superiores para garantir recursos e implementar estratégias. Essa dependência gera um cenário de incerteza e reduz a autonomia da escola, dificultando a tomada de decisões eficazes para a educação especial e a inclusão:

Porque nós dependemos, às vezes, de forças externas. E são para além das nossas competências de gestor local. Quando a gente depende da administração mais central, seja a Semed ou seja a própria prefeitura, isso acaba que está fora da nossa governança. A gente fica naquela situação de dependência e a gente não consegue resolver (D4, 2024).

O participante D5 evidencia a complexa dependência entre a escola e os outros organismos, como o sistema de saúde, para viabilizar intervenções essenciais no

atendimento às necessidades de alunos com deficiência. Essa interdependência pode dificultar a oferta de suporte adequado, tornando o processo de inclusão mais desafiador.

Então, assim, muitas vezes a família não consegue levar ao médico, então essa dificuldade da escola e saúde, isso daí precisa andar muito junto, né? Caminhar lado a lado, porque, assim, a escola não consegue agir sozinha, né? Ela depende de um outro organismo, que é a saúde, para poder ajudar essas famílias e essas crianças (D5, 2024).

Além disso, as famílias enfrentam dificuldades estruturais, como a impossibilidade de acesso a consultas médicas especializadas pelo sistema público e a falta de recursos financeiros para serviços privados. Essa realidade resulta em longos períodos de espera para a realização de consultas, principalmente com médicos especialistas, comprometendo a identificação e o acompanhamento necessário para o pleno desenvolvimento do aluno, reforçando a necessidade de articulação entre as secretarias de educação e de saúde.

Os relatos dos entrevistados revelam as limitações nos recursos humanos, a precariedade da infraestrutura e da acessibilidade, as restrições financeiras e as dificuldades no apoio da gestão pública, que emergem como barreiras significativas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar das iniciativas e dos esforços mencionados, como as adequações estruturais em algumas unidades escolares, os relatos indicam a necessidade de um comprometimento maior na contratação de profissionais qualificados, além de um planejamento estratégico mais eficiente por parte da gestão pública (Educação e Saúde). Esses aspectos reforçam a urgência de ações integradas e articuladas para o desenvolvimento pleno dos estudantes PCDs.

4.2 CONTRIBUIÇÕES, PRÁTICAS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA PCD

A construção da dimensão “contribuições, práticas e propostas pedagógicas inclusivas para PCD”, emergiu a partir das seguintes categorias: relações interpessoais; gestão pedagógica, qualidade de ensino e currículo; formação em educação especial e educação inclusiva. Durante as entrevistas, quando os entrevistados foram questionados sobre o seu papel na relação entre a função e a contribuição para incluir o aluno PCD, observou-se que foram elencadas ações referentes à categoria “relações interpessoais”, sendo apontados códigos como o acolhimento, a empatia, a aceitação, o pertencimento e a permanência.

Constatou-se que, entre os participantes, sete entrevistados destacam a relevância de compreender o comportamento apresentado pelo aluno com deficiência, estabelecendo um diálogo e, em algumas ocasiões, apenas acalmando-o como forma de acolhimento. Essa abordagem, pautada na empatia, visa promover o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, bem como a permanência. Os entrevistados D1, P2 e C2 enfatizam a importância do acolhimento e da utilização da prática de acalmar o aluno. O relato do entrevistado D1 demonstra essa prática diante dos momentos de crise dos alunos, sendo fundamental a atenção individualizada para transmitir segurança e acolher:

Muitas vezes, o aluno está em uma crise, está mais agitado naquele dia. Então, eu vou, fico com o aluno. Muitas vezes, é o colo mesmo que você tem que dar para o aluno ou, às vezes, eu fico com esse aluno na minha sala para poder se acalmar, para que ele possa regular novamente e estar voltando com esse aluno para a sala de aula (D1, 2024).

O entrevistado P2 destaca a importância da inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades escolares, garantindo sua participação no ambiente escolar. Essa inclusão contribui para a motivação e o engajamento dos estudantes

PCDs, permitindo que se sintam parte do grupo em que estão inseridos e reconheçam seu próprio potencial:

Olha, geralmente eu converso muito com os professores sobre essa questão de estar sempre incluindo os alunos em todas as atividades, porque quando eles se sentem parte, eles tomam aquele pertencimento do lugar, eles se sentem motivados também a participar, tanto como esse ano foi muito interessante, que os alunos da educação especial, eles manifestaram um desejo maior de participar da prova do Ifes do que aquele que não tem nenhuma deficiência. E, assim, a gente percebe que eles estão realmente motivados, eles conseguem perceber que eles têm o mesmo potencial que todos os demais têm (P2, 2024).

O relato do entrevistado C2 ressalta o papel da gestão escolar como mediadora no processo de inclusão, facilitando o diálogo entre a família, a equipe pedagógica e os professores. Ao acompanhar a aprendizagem e a frequência dos alunos com deficiência, a gestão escolar contribui para garantir seu desenvolvimento com equidade e qualidade:

Eu tento atuar como um facilitador em relação ao diálogo, também junto com a família e com a equipe pedagógica, também com os professores e sempre estar ali atenta ao processo de aprendizado do aluno, junto à sua frequência, com as pedagogas de referência do aluno (C2, 2024).

Na categoria “gestão pedagógica, qualidade de ensino e currículo”, ao serem questionados sobre as práticas inclusivas dos professores voltadas para os alunos com deficiências, sete entrevistados enfatizam a importância do planejamento com os professores para a adaptação de atividades. Percebe-se, assim, a relevância de que a proposta pedagógica esteja articulada a um currículo adaptado. No entanto, a gestão escolar também aponta desafios relacionados às dificuldades e à resistência de professores das áreas específicas em atuar com alunos com deficiência, deixando essa responsabilidade exclusivamente ao professor colaborativo. O entrevistado P1 apresenta a seguinte afirmação:

O aluno do fundamental 2, por ter muitos professores, essa prática acaba ficando mais para o professor do colaborativo, entendeu? Os professores do colaborativo fazem uma fala assim... parece que o aluno é só meu e não é da turma. Porque o professor regente, ele não se envolve, não estou generalizando. Alguns se envolvem muito pouco e outros não se envolvem mesmo. Às vezes, nem conhecem o aluno que é público da educação especial. Então a prática mesmo fica para esse professor colaborativo, para ser trabalhada essa prática, as formas... eu não sei se consegui responder essa pergunta (P1, 2024).

O relato do participante C1 também ressalta a dificuldade dos professores das disciplinas que atuam no ensino fundamental II em relação à educação especial e inclusiva. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de formação continuada nessas áreas, aliada ao apoio da gestão escolar para fortalecer as práticas inclusivas:

Na verdade, eu vejo uma dificuldade grande, principalmente para o Fundamental 2, os educadores do Fundamental 2, nessa questão da educação inclusiva. Por quê? Porque muitos deles não têm um certo conhecimento de como inserir esses alunos com os demais alunos (C1, 2024).

Segundo os relatos dos entrevistados, os professores de área apresentam dificuldade em preparar atividades e promover o envolvimento do aluno PCD em suas aulas. Alguns professores não conseguem identificar esse aluno, preparando sua aula apenas para os demais alunos da turma, o que compromete o aprendizado do aluno PCD. Outro agravante apontado pelos entrevistados diz respeito à aceitação do professor colaborador em acompanhar o aluno com deficiência. Nessa faixa etária (no Ensino Fundamental 2), muitos alunos demonstram constrangimento ao serem atendidos diretamente pelo professor colaborador. Conforme relato do entrevistado C3:

Então, os professores eles fazem acompanhamento, mas eu percebo assim, na minha opinião, que falta adaptação de atividades e desenvolver tipos de atividades para que o estudante não tenha vergonha, né? Por se tratar de jovens, muitos têm vergonha de serem assistidos e preferem não ter a professora por perto. Então, eu percebo, assim, que não existe uma abordagem nesse problema. Aí acaba que o aluno fica desassistido (C3, 2024).

Nesse contexto, o entrevistado D3 acrescenta que, com o tempo, os alunos tornam-se cada vez mais resistentes ao apoio, exigindo um esforço maior para que aceitem a assistência e participem ativamente das atividades. Esses relatos destacam a necessidade de estratégias específicas para lidar com a vergonha e com a resistência dos alunos, garantindo uma inclusão mais efetiva:

Neste caso, nós temos um grande desafio, porque eles, com o passar do tempo dentro da escola, eles já não vão aceitando mais um professor colaborador. E tratamos eles da mesma forma que tratamos os outros, os demais. E é um desafio, mas a gente consegue com que eles participem (D3, 2024).

Com base nos relatos dos entrevistados, observa-se que um dos desafios enfrentados é a falta de estratégias que abordem o constrangimento e a resistência dos jovens em aceitar o apoio do professor colaborador. Essa barreira contribui para que muitos alunos permaneçam desassistidos, dificultando a promoção de uma inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Para superar essa situação, torna-se imprescindível um planejamento cuidadoso e eficiente que contemple essas questões. Apesar disso, os entrevistados destacam esforços em tratar esses alunos de forma equitativa, buscando estratégias que incentivem sua participação nas atividades escolares.

Na categoria “formação em educação especial e educação inclusiva”, fica evidenciada a necessidade de formação para todos os profissionais que atuam no espaço escolar. A maioria dos participantes ressalta a quantidade de profissionais despreparados para atender aos alunos com deficiência, bem como a presença de profissionais que não apresentam vocação para atender esses alunos. O entrevistado C4 apresenta a seguinte afirmação:

Então eu apontaria isso, melhor treinamento, melhor capacitação, melhor preparo e colocar realmente as pessoas que querem, gostam e têm vocação

para atender esse público. Eu acho que também é um elemento fundamental, trabalhar quem quer e quem gosta (C4, 2024).

O entrevistado D2 complementa essa visão, sugerindo que as formações sejam mais específicas, abordando temas como autismo, transtorno opositor desafiador (TOD) e esquizofrenia, para que os profissionais possam compreender melhor as necessidades e as reações dos alunos. Dessa forma, uma formação focada em diferentes tipos de deficiência seria mais eficaz, preparando os profissionais para lidar com as situações e os desafios que surgem no cotidiano escolar:

(...) eu penso que tinha que falar de forma específica tipo TOD, autismo... porque o cuidador vai para escola e não tem esse conhecimento da reação desse aluno com TOD, ele não sabe o momento da crise de um aluno esquizofrênico, assim, para saber lidar com esses momentos. Então, quando chega esse profissional, nós que temos que orientar, exemplo, esse aluno é assim... se ele começar a ter a crise, tira da sala de aula, desce com ele. Porque eles não têm conhecimento. Se as formações fossem feitas por temas, digamos assim: o “down”, o autista, o esquizofrênico... eu penso que assim seria mais proveitoso. Eles iam saber lidar com esses alunos (D2, 2024).

Outro desafio para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência que estão nas séries finais do ensino fundamental está relacionada à necessidade de formação em educação especial e inclusão para os professores de áreas específicas. Muitos dos entrevistados, ao serem questionados sobre os desafios que enfrentam para a implementação da educação inclusiva para PCD, consideram que os professores de área demonstram certa dificuldade para lidar com esses alunos ou até mesmo para planejar atividades a fim de que o aluno com deficiência possa atuar como protagonista.

O participante C1 aponta a dificuldade dos professores em realizar um trabalho com os alunos PCDs dentro da sala de aula. Ele relata que há uma resistência em reconhecer as potencialidades e as necessidades dos alunos com deficiência. Essa

dificuldade de aceitação pode ser um obstáculo tanto para a inclusão efetiva quanto para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Então, a maioria dos nossos profissionais da Educação Fundamental 2, a gente vê que tem essa certa dificuldade, até mesmo de aceitação dos seus alunos dentro da sala de aula (C1, 2024).

O entrevistado P2 enfatiza o impacto da formação insuficiente, indicando que muitos professores justificam sua dificuldade com a fala recorrente de que não foram preparados para lidar com tais situações. Esse argumento revela um cenário de falta de capacitação adequada para lidar com a PCD e sua inclusão na sala de aula, o que afeta a qualidade do planejamento pedagógico, limitando as oportunidades de aprendizagem:

Falei, professor, mas o senhor precisa pensar no seu aluno que é mais comprometido. Ah, mas é porque eu não estudei pra isso. Então essa é sempre a desculpa. Tanto como, assim, todas as vezes que eu participo das formações da Secretaria de Educação, eu sempre solicito que eles façam oficinas, atividades voltadas para as crianças da Educação Especial, porque eu percebo que a grande maioria das pessoas não sabe preparar atividades. Eles têm dificuldade. Então eles têm uma dificuldade muito grande. Eu tenho aqueles que preparam, mas eu vejo que assim, pega-se coisas mais infantis (P2, 2024).

Já o entrevistado P5 reforça a necessidade de uma formação mais robusta para os docentes que atuam no ensino fundamental séries finais, evidenciando a urgência de que os professores desenvolvam competências práticas específicas para atender a um público tão diversificado. Essas formações têm como objetivo implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira efetiva para os alunos com deficiência.

Eu acho que precisam ser ampliadas as formações para os professores de área. De alguma forma, eles têm que ter uma noção de como trabalhar com o público-alvo em determinadas áreas das deficiências (P5, 2024).

Os entrevistados, que fazem parte da gestão escolar (diretores, coordenadores e pedagogos), foram questionados sobre a participação em algum curso relacionado

à educação especial ou à inclusão após a formação acadêmica inicial. É importante destacar que, apesar de a gestão escolar ressaltar a necessidade de formação, preparo e capacitação dos profissionais que atuam nas escolas com os alunos com deficiência, dos dezessete participantes, dez responderam que fizeram algum curso relacionado à educação especial ou à inclusão. Sete dos entrevistados não participaram de nenhum curso ou formação para inclusão de PCD.

4.3 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Conforme a percepção dos participantes no que se refere à dimensão “participação e envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar”, foram evidenciadas as categorias: parceria entre a escola e a família; diagnóstico, acompanhamento médico e tratamento; responsabilidade e atitude. Em relação à categoria “parceria entre a escola e a família”, a maioria dos entrevistados aponta a postura das famílias atípicas, sua dificuldade de aceitação e sua resistência quanto às características comportamentais e aos diagnósticos dos alunos PCDs, como um obstáculo. O entrevistado C1 evidencia a dificuldade significativa das famílias no processo de aceitação da condição dos filhos e o desconhecimento sobre a deficiência:

(...) a gente vê que a dificuldade das famílias é a aceitação da deficiência do filho e, muitas outras vezes, também é a falta de entendimento daquilo que o filho tem (C1, 2024).

Já o participante D1 aponta uma consequência da falta de aceitação, que é a falta de ação para investigar e buscar compreender as necessidades do aluno. A resistência das famílias pode, portanto, resultar em um atraso no diagnóstico e no

acompanhamento necessário, o que impede o desenvolvimento de estratégias para o aluno com deficiência:

E a gente percebe que não caminham dentro do esperado, porque tem que investigar e, muitas vezes, a família não aceita essa situação, essa condição, então é um outro desafio (D1, 2024).

Dessa forma, os relatos evidenciam que o principal desafio enfrentado pela escola no tocante ao envolvimento das famílias no processo educacional está arraigado na aceitação e no entendimento das condições dos filhos PCDs. Negligenciar a aceitação e a compreensão compromete a eficiência da parceria entre a escola e a família, prejudicando a progressão da inclusão escolar e dificultando a construção de estratégias para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Os entrevistados foram questionados sobre os desafios para o envolvimento das famílias dos alunos com deficiência. A percepção dos participantes revela que poucas famílias participam ativamente da vida escolar dos seus filhos. Com base nos relatos dos participantes, alguns responsáveis apenas deixam a criança na escola e não procuram efetivar um maior envolvimento na vida escolar de seus filhos para contribuir com o seu desenvolvimento escolar. Observa-se que, mesmo que a escola oriente as famílias como agir ou indique maneiras para colaborar com a vida acadêmica dos alunos, muitos familiares não seguem essas orientações. O entrevistado C6 explica:

O principal desafio é a família. Entender que o aluno pode mais do que ele consegue, mandar ele para a escola, ter esse contato com a escola. Às vezes, só manda para a escola, entrega na escola, não quer mais acompanhar. Vai atividade pra casa, não volta (C6, 2024).

Além da ausência de participação familiar na vida escolar dos alunos com deficiência, os participantes da entrevista evidenciam a falta de estímulo em casa em

relação ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem dos alunos com deficiência. De acordo com os entrevistados, poucas famílias auxiliam os filhos com deficiência nas tarefas de casa ou estudam com eles os conteúdos que foram trabalhados na escola. Conforme relata o entrevistado C1, às vezes, um familiar apenas responde a atividade com a sua própria letra para evitar justificar por que a criança não realizou a tarefa em casa.

Porque, muitas vezes, quando a família não dá o acompanhamento do aprendizado dos seus filhos, eles vêm o quê? Vêm retrocedendo. Então, acho que muitas vezes falta isso nas famílias. Dar continuidade àquilo que a escola tem feito. Por exemplo, um dever que é mandado para casa que a gente sabe que o aluno tem capacidade de fazer aquela atividade juntamente com a ajuda de um adulto, vamos dizer assim, um adulto auxiliando. Então a gente vê que as famílias, não vamos dizer que são todas, mas tem famílias ainda que não tem essa preocupação, vamos dizer assim, de estar entrosando os seus filhos na educação (C1, 2024).

A gestão escolar também foi questionada sobre a presença de propostas da escola para o engajamento das famílias com o objetivo de promover ou melhorar a parceria entre a escola e a família. Dez dos dezessete entrevistados afirmam que as famílias atípicas são convidadas a participar dos eventos que ocorrem na rotina escolar assim como as demais famílias. Não há uma programação diferente. Alguns participantes responderam que, quando há uma necessidade particular, as famílias são convocadas individualmente para um atendimento mais detalhado, porém nem sempre comparecem. O entrevistado D5 expressa-se sobre essa questão da seguinte forma:

Na verdade, a gente não faz específico para a educação especial, a não ser que exista alguma necessidade específica naquele momento, então a gente convoca e tal. Mas a gente está sempre inserindo essas famílias em todo o contexto (D5, 2024).

Na dimensão “participação e envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar”, as percepções dos participantes também emergem

na categoria “diagnóstico, acompanhamento médico e tratamento”. Na visão dos entrevistados, alguns alunos chegam à escola sem diagnóstico. Durante o processo de desempenho escolar, os professores e os demais profissionais observam as dificuldades e as necessidades desses alunos. As famílias demoram para chegar ao diagnóstico devido à dificuldade no atendimento médico especializado no sistema público de saúde, pois a maioria das famílias não possui recursos financeiros para buscar auxílio médico na rede privada.

A gente sabe que a realidade hoje para neurologista pelo SUS é uma demora muito grande, então a gente cobra da família, mas a família não tem condição de pagar uma consulta. Ela vai para o SUS e o SUS, né... Quando a gente atende o pai, ele fala “mas eu já estou na fila de espera” e ainda não foi chamado. Então, aquilo que você conversa com a família esbarra na consulta (P1, 2024).

Considerando, ainda, a categoria “diagnóstico, acompanhamento médico e tratamento”, outro entrave observado pelos entrevistados refere-se às famílias dos alunos que já possuem laudo médico. Algumas famílias não dão continuidade ao tratamento, seja por negação e por não aceitarem a condição do filho, seja pela dificuldade no acesso ao tratamento com neurologistas, às terapias e às fisioterapias, entre outros especialistas. A medicação inadequada ou a resistência em administrar a medicação é outro fator que se destaca no relato dos entrevistados.

Não temos respostas e muitos desses alunos precisam de medicação que não tomam porque a família não medica. E aí a gente tem casos de alunos que, a partir de uma medicação, a gente percebe a mudança, é nítida, mas que a família ficou ali no processo de negativa durante um, dois anos e aí agora resolveram aceitar. E aí você percebe o quanto aquela criança avançou e o quanto que ela já perdeu por aqueles dois, três anos que a família não acordou. E aí também a gente entende o lado da família, que grande parte delas depende do Sistema Único de Saúde, onde consultas são muito demoradas em conseguir e esse atendimento que a criança precisa do psicólogo, do neuro, do fono, muitas vezes, não vai conseguir num Sistema Único de Saúde. Porque temos aí metas, temos índices a serem alcançados. E como é que a gente consegue tudo isso? São desafios grandes (D1, 2024).

Nessa mesma dimensão, foi identificada a categoria “responsabilidade e atitude” para aprimorar a autonomia e aprendizagem da pessoa com deficiência. Na perspectiva dos entrevistados, muitas famílias atípicas atribuem a responsabilidade de alcançar êxito no desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência somente à escola. Nos relatos de diretores, pedagogos e coordenadores escolares, foi identificado que, para muitos alunos com deficiência, o único suporte para desenvolver as habilidades desse aluno é a escola. A figura 2 apresenta os códigos, categorias e as dimensões da pesquisa.

Figura 2 - Dimensões

Dimensões	Categorias	Códigos
Limitações e desafios para assegurar a educação inclusiva para PCD	Recursos humanos	Falta de profissional
		Necessidade de profissionais qualificados
		Rotatividade profissional
	Infraestrutura, acessibilidade e finanças	Adequar o espaço físico
		Verba deficiente
	Apoio da Gestão Pública	Comprometimento da Secretaria de Educação
		Parceria Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde
		Tempo administrativo e pedagógico
Contribuições, práticas e propostas pedagógicas inclusivas para PCD	Relações interpessoais	Acolhimento
		Empatia
		Aceitação
		Pertencimento
		Permanência
		Diálogo
	Gestão pedagógica, qualidade de ensino e currículo	Proposta pedagógica articulada ao currículo
		Compromisso com o aprendizado
		Planejamento para atender com eficiência
		Impacto no Ensino e Aprendizagem
		Currículo adaptado
		Parceria professor regente e professor colaborador
	Formação em educação especial e educação inclusiva	Profissionais despreparados (todos os profissionais que atuam na escola)

		Necessidade de formação para os professores de área em educação especial e inclusão
		Formação inicial com carga horária na grade curricular em educação especial e inclusão
		Conhecer a legislação referente à educação especial e à inclusão
Participação e envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar	Parceria entre a escola e a família	Resistência das famílias
		Ausência de participação
		Negligência familiar
		Falta estímulo em casa
		Escola propor engajamento
	Diagnóstico, acompanhamento médico e tratamento	Demora no diagnóstico
		Faltam recursos financeiros
		Buscar assistência médica e terapias
		Uso inadequado da medicação
	Responsabilidade e atitude	Responsabiliza somente a escola
		Escola como único suporte

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para investigar o objetivo de compreender como a gestão escolar, no decorrer de sua prática e no cotidiano escolar, atua para aprimorar a promoção da educação inclusiva da pessoa com deficiência na escola, foi realizada uma pesquisa qualitativa. O estudo foi conduzido nas Unidades do Ensino Fundamental II – anos finais – na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES. Foram entrevistados diretores escolares, pedagogos e coordenadores escolares que atuam nos anos finais do ensino fundamental, utilizando um roteiro de entrevista semiestruturado.

Como resultado, os participantes do estudo compreenderam a necessidade de aprimorar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas (Verdum et al., 2021). Todavia, os entrevistados relacionaram as falhas no atendimento às limitações existentes, como a falta de profissionais, a resistência das famílias e a ausência de apoio por parte da Secretaria da Educação, entre outros fatores. Esses resultados vão ao encontro das afirmações de Triviño-Amigo et al. (2022), ao evidenciarem que essas barreiras são obstáculos para a efetivação da educação especial e inclusiva e ressaltarem a necessidade da sistematização da escola para a consolidação de um ambiente inclusivo.

Por outro lado, observou-se que, enquanto a gestão escolar aponta as limitações existentes e as dificuldades externas, há uma ausência de reflexão crítica acerca das próprias práticas de gestão voltadas para a inclusão das PCDs. Portanto, esse resultado diverge do que Óskarsdóttir et al. (2020) descreve quanto à

importância da atuação direta e das práticas da gestão escolar para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Nas entrevistas, percebeu-se que a compreensão da gestão escolar sobre a inclusão de pessoas com deficiência está, frequentemente, limitada ao contexto da sala de aula e à execução das atividades propostas. Essa compreensão, centrada apenas na dimensão instrucional, diverge das afirmações de Triviño-Amigo et al. (2022), que ressaltam a importância de superar as barreiras no ambiente escolar para assegurar uma educação com equidade e igualdade.

Tendo em vista que a inclusão vai além dos limites da sala de aula, para que a inclusão do aluno com deficiência seja realmente efetiva nas unidades escolares, é essencial a elaboração de um currículo individualizado, que contemple as particularidades de cada estudante com deficiência. Além disso, é fundamental que todos os profissionais da instituição escolar possuam conhecimento sobre esse processo. Dessa forma, será possível assegurar uma aprendizagem com equidade e qualidade para esses alunos (María & Saorín, 2022).

Com base nos relatos dos membros da gestão escolar, observa-se uma grande dificuldade por parte dos professores de área em elaborar um currículo específico, bem como em planejar e adaptar atividades. Identifica-se também uma deficiência na capacitação dos professores regentes e na atuação conjunta com os professores colaboradores (Lindner et al., 2023). Para efetivar o processo de aprendizagem, destaca-se a necessidade de ampliar o conhecimento dos professores de área na educação especial e na inclusão (Schwab et al., 2024).

Embora outros estudos já tenham destacado a importância da formação e da capacitação de professores em educação especial e inclusiva (Lindner et al., 2023), a presente pesquisa reforça a necessidade de formação não apenas para os docentes,

mas também para os demais profissionais, incluindo os membros da gestão escolar. Isso se mostra importante devido ao persistente despreparo de muitos desses profissionais (Óskarsdóttir et al., 2020).

Diante do aumento das matrículas de alunos com deficiência na rede pública municipal de Vila Velha, as entrevistas revelaram a urgência de promover formações voltadas à educação especial e à inclusão. Destaca-se a importância de que essa preparação tenha início ainda na formação inicial dos professores. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que universidades e faculdades adaptem seus currículos, a fim de prepararem melhor os futuros docentes (Schwab et al., 2024).

Relativo à atitude da gestão escolar para a inclusão do aluno com deficiência, os achados da pesquisa apontaram a necessidade de promover ações voltadas ao acolhimento, à empatia e à aceitação. Essas ações começam pela gestão, no âmbito da rotina escolar, e se estendem a todos os profissionais da instituição (Moliner et al., 2022). Com isso, é possível viabilizar a troca de experiências práticas e favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, além de assegurar a permanência do aluno com deficiência na escola (López-López et al., 2021).

Ao serem questionados sobre a estrutura física das unidades escolares quanto à acessibilidade, a maioria dos entrevistados relata que as escolas são acessíveis. As escolas novas foram construídas com estrutura e espaço físico acessíveis, já as unidades antigas foram se adequando, no decorrer dos anos, devido ao crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência. Então, existem rampas, banheiros PNE, piso tátil e portas com acessibilidade em todas as unidades escolares participantes.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, constatou-se que a participação da família é essencial para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência

(Krischler et al., 2019). Os integrantes da gestão escolar relataram que a presença ativa da família na vida acadêmica dos alunos com deficiência contribui significativamente para o desenvolvimento integral do educando e fortalece a parceria necessária entre a escola e a família/responsáveis (Hanssen & Erina, 2021).

No entanto, a maioria dos participantes relata que, em muitos casos, a preocupação das famílias limita-se a deixar o aluno com deficiência na escola, tratando a instituição como um depósito. Dessa forma, muitas famílias não se envolvem na vida acadêmica de seus filhos, transferindo sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos para a escola (López-López et al., 2021). Essa postura dificulta o trabalho da instituição, pois a parceria entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento da criança. A responsabilidade pela inclusão da pessoa com deficiência deve ser compartilhada por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Torgbenu et al., 2021).

No que se refere ao acompanhamento médico, às terapias e ao tratamento medicamentoso, evidenciou-se a dificuldade de acesso ao atendimento médico pelo sistema de saúde público. Os entrevistados destacam a necessidade da parceria entre as secretarias de educação e de saúde, visando garantir o acesso ao tratamento médico para os alunos com deficiência. Além disso, foi salientada a resistência de algumas famílias em administrar corretamente a medicação prescrita, o que acaba comprometendo a eficácia do tratamento. Acrescenta-se a esse contexto o fato de que, muitas vezes, a escola é responsabilizada de forma isolada, sendo vista como o único suporte para atender demandas que extrapolam sua função pedagógica para o aluno PCD.

CAPÍTULO 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a gestão escolar, no desenvolvimento de suas práticas e na rotina diária da escola, atua para aprimorar a promoção da educação inclusiva da pessoa com deficiência nas Unidades do Ensino Fundamental II – anos finais – na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES. As evidências nas entrevistas indicam que a gestão escolar reconhece a necessidade de adequação da inclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, há várias limitações que precisam ser superadas.

Nesse contexto, as limitações identificadas afetam as relações e as ações pedagógicas. Percebe-se a necessidade de mais investimentos na formação em serviço para o corpo docente, a equipe gestora e os demais profissionais que atuam nas unidades escolares. Além disso, esses obstáculos causam impacto na qualidade do atendimento e na implementação de estratégias pedagógicas que proporcionem uma inclusão significativa para a pessoa com deficiência.

O maior desafio apontado nos resultados dessa pesquisa refere-se à escassez de profissionais e à necessidade de qualificação/formação. Esses resultados comprometem as relações interpessoais no espaço escolar, impactando ações essenciais como o acolhimento ao aluno, a empatia, a aceitação, o sentimento de pertencimento e a permanência do aluno com deficiência na unidade escolar. Essa realidade interfere na trajetória educacional do estudante.

A gestão escolar depara-se com inúmeras demandas na rotina diária do espaço escolar. Uma delas é estabelecer procedimentos que valorizem e incentivem o envolvimento familiar e a sua participação contínua, de maneira que cada segmento

da comunidade escolar possa assumir o seu papel e as suas responsabilidades, estabelecendo, uma relação de diálogo e de trocas de experiências e garantindo que todos tenham voz.

Foi identificada uma fragilidade na participação das famílias na vida acadêmica dos alunos com deficiência, o que compromete a parceria com a escola. Muitas famílias, por falta de conhecimento ou de recursos financeiros, demoram a buscar assistência médica para o tratamento adequado do aluno com deficiência, prejudicando ainda mais a aprendizagem do aluno. Na maioria das vezes, a escola é o único suporte para esse aluno.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer o diálogo entre a escola e a família para promover uma parceria contínua. A participação ativa dos responsáveis na vida escolar dos alunos com deficiência é primordial para garantir o acompanhamento adequado de suas necessidades e potencialidades. É preciso que a gestão escolar elabore estratégias e ações que sensibilizem as famílias sobre a importância do seu envolvimento e da busca para o tratamento médico e para as terapias.

Além disso, observou-se nos resultados a necessidade de formação em educação especial e educação inclusiva para os membros da gestão escolar, para os professores de área e para os assistentes de apoio escolar, a fim de que sejam capacitados quanto à prática inclusiva dos alunos PCDs. Assim, busca-se melhorar o atendimento desde as relações interpessoais até as práticas pedagógicas, visto que os membros da gestão escolar foram precisos ao relatar a existência da defasagem no conhecimento obtido na formação inicial e na formação continuada dos docentes.

Os resultados das entrevistas também revelam que a gestão escolar é um mediador estratégico no processo de inclusão da pessoa com deficiência nas unidades escolares e que ela atua como um agente para mobilizar todos os

segmentos pertencentes à escola. Portanto, a gestão pode aprimorar a inclusão e a educação especial, promovendo atitudes acolhedoras por meio de diálogo, demonstrando empatia na comunidade escolar.

Nesse contexto, a empatia pode ser um princípio norteador das ações para garantir a compreensão e o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a unidade escolar deve propor momentos de escuta e de participação para os estudantes e para suas famílias, estabelecendo a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

A pesquisa contribui para o aperfeiçoamento da educação especial e da educação inclusiva ao evidenciar a necessidade de formação de todos os profissionais que atuam nas séries finais do ensino fundamental, dada a sua importância para o ensino com equidade e qualidade. Além disso, sugere-se a necessidade de elaboração de políticas públicas que proporcionem a articulação entre a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação para otimizar a oferta de tratamento médico (neurologistas) e de terapias para pessoas com deficiência.

O estudo apresentou algumas limitações, pois concentrou-se somente na rede pública municipal de Vila Velha-ES. Logo, pesquisas futuras podem ampliar estudos a outras redes de ensino. Foram realizadas entrevistas somente com profissionais dos anos finais do ensino fundamental. Sugere-se que sejam executadas em outros segmentos de ensino. Esta pesquisa restringiu-se também a entrevistar somente a gestão escolar, seria importante dar voz aos outros profissionais e aos professores que atuam nas escolas. Para fins de estudos futuros, fica a sugestão de pesquisar as perspectivas das famílias atípicas e dos alunos quanto ao ensino e à aprendizagem com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 05/10/1988, 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Câmara, R. H. (2013). Content analysis: from theory to practice in social research applied to organizations. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&tlng=
- Carvalho, F. M. de., Farias, A. L. de., & Brito, R. de O. (2021). Continuing education during the Covid-19 pandemic: challenges and perspectives of teachers for post-pandemic education. *Research, Society and Development*, 10(6), e15510615218. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15218>
- Cheron, C., Salvagni, J., & Colomby, R. K. (2022). The qualitative approach interview in administration: A guide for researchers. *Revista de Administração Contemporânea*, 26(4), e210011. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210011.en>
- Cologon, K. (2022). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 5375. <https://doi.org/10.3390/su12135375>

- Elmira, A., & Negmatzhan, A. (2022). The role of school and family cooperation in inclusive education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(2), 498-506. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6976>
- Freitas, A. P. de., Dainez, D., & Monteiro, M. I. B. (2022). Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(1), 328–346. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (7ª ed.). Editora Atlas.
- Gonçalves, A. P. da S., & Barbosa, I. U. (2021). A educação especial em tempos de pandemia / Special education in times of pandemics. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 84101–84109. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-562>
- Guizzo, B., & Felipe, J. (2012). Legislação e políticas públicas para a educação infantil: Articulações com a formação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(3). <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39830>
- Hanssen, N. B., & Erina, I. (2021). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Rússia. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 761-775. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949092>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar 2023*. Inep. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025, Março 14). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Tem Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of diferente definitions on atitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Li, J., Chan, P. W. K., & Hu, Y. (2023). The effects of Principals' instructional leadership on primary school students' academic achievement in China: Evidence from serial multiple mediating analysis. *Sustainability*, 15(3), 2844. <https://doi.org/10.3390/su15032844>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all student? A systematic review of primary schoolteachers' atitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>

- Lopez-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Lopez-Gavira, R., Orozco, I., & Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. *Plos one*, 16(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- López-López, M. d. C., León Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- María, Y. D. S., & Saorín, J. M. (2022). The right to inclusive quality education: Primary school teachers' perceptions based on the EPREPADI-1 scale. *Sustainability*, 14(9), 5063. <https://doi.org/10.3390/su14095063>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2022). Estar presente é estar incluído? Análise de situações em que a inclusão escolar não acontece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1339-1355. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001>
- Massout, A., Shaya, N., & Abukhait, R. (2023). Revisiting leadership in schools: Investigating the adoption of the Dubai inclusive education policy framework. *Sustainability*, 15(5), 4274. <https://doi.org/10.3390/su15054274>
- Moliner, O., Lozano, M., & Sanahuja, A. (2022). Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*, 12(10), 708. <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>
- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
- Nascimento, B. A. B. do., Penitente, L. A. de A., & Mosca Giroto, C. R. (2018). School management and inclusive education analysis of the scientific production in the Special Education area. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 517-543. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders-their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Paiva, F. G. de, Jr., Leão, A. L. M. de S., & Mello, S. C. B. de. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de ciências da Administração*, 13(31), 190-209. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p190>

- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pereira, R. C. M., Constantino, F. de F. da S., Sauerbronn, F. F., & Macedo, M. A. da S. (2019). Pesquisa qualitativa em contabilidade: Um panorama de sua evolução no congresso ANPCONT à luz da literatura internacional. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(41), 204-224. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n41p204>
- Pinheiro, D., & Freire, S. (2022). Educação especial na educação inclusiva. Diferentes contextos, diferentes efeitos. *Revista Exitus*, 12, e022026. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1644>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Prefeitura Municipal de Vila Velha. (2008, 10 de setembro). *Lei nº 4.707, de 10 de setembro de 2008: Dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e as denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros, no perímetro urbano do município*. <https://legislacao.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L47072008.html>
- Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 285-305. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1363302>
- Santos, A. P. dos., Prsybyciem, M. M., & Bonez, J. (2020). Desafios na gestão escolar: liderança em discussão. *Educação em Perspectiva*, 11, e020040. <https://doi.org/10.22294/eduperppgeufv.v11i00.9238>
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2021). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond involvement and engagement: The role of the family in school-community partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124001>

- Sucuoğlu, E., & Uluğ, M. (2022). The effects of leadership behaviors of secondary school administrators on staff job satisfaction TRNC. *Sustainability*, 14(21), 13989. <https://doi.org/10.3390/su142113989>
- Torgbenu, E. L., Oginni, O. S., Opoku, M. P., Nketsia, W., & Agyei-Okkyere, E. (2021). Inclusive education in Nigeria: exploring parental attitude, knowledge and perceived social norms influencing implementation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1554715>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Verdum, C. P., Cunha, F. L. da., & Lusa, M. G. (2021). Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista. *Textos & Contextos*, 20(1), e37548. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2021.1.37548>
- Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., Yan, W., & Fu, W. (2022). Analysis of the factors influencing inclusive education competency of primary and secondary physical education teachers in China. *Sustainability*, 15(1), 308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
- Yang, H., & Chen, Y. (2023). The impact of parental involvement on student writing ability: A meta-analysis. *Education Sciences*, 13(7), 718. <https://doi.org/10.3390/educsci13070718>

APÊNDICE A – ABERTURA DA ENTREVISTA

Prezado(a) Sr./Sra. _____ [NOME DO ENTREVISTADO(A)],

Eu, Elizangela Alves Freire, sou mestranda do curso de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração com linha de atuação em Gestão Escolar da FUCAPE.

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da entrevista que será parte do levantamento dos dados para a pesquisa intitulada **GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ensino de qualidade, equidade, formação docente e envolvimento parental**.

O objetivo dessa pesquisa é compreender o papel da gestão escolar nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental II – anos finais – na Rede Pública Municipal de Vila Velha-ES para aprimorar a educação inclusiva para os alunos com deficiência, promovendo o ensino, a aprendizagem e a educação de qualidade. O processo adotado para a coleta de dados será a entrevista semiestruturada, realizada com gestores escolares, pedagogos e coordenadores.

A sua participação na pesquisa consiste na etapa de coleta de dados por meio dessa entrevista, que será gravada e transcrita para análise de dados. Saliento que a participação é voluntária e confidencial, não havendo quaisquer incentivos ou despesas para o(a) participante, sendo a única finalidade colaborar com o sucesso da pesquisa.

Caso seja necessário, poderão ser solicitadas informações complementares por telefone, *e-mail*, *WhatsApp*, *Skype*, *Teams*, *Google Meet* ou mesmo pessoalmente. As respostas serão tratadas de forma sigilosa e totalmente anônimas e os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Na pesquisa, serão divulgados dados sociodemográficos para demonstrar o perfil do participante e da organização, como formação acadêmica, idade, cargo, tempo de experiência no cargo, entre outras. O(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Essa entrevista terá a duração estimada de 15 a 20 minutos. Durante a entrevista, tomarei nota além de gravar.

Caso haja alguma dúvida, por gentileza entre em contato com a mestrandia Elizangela Alves Freire através de *e-mail*: alvesfreire.eliz@gmail.com, celular: 27 99859-1801 ou com a Prof.^a Dr.^a Livia Salvador Cani por meio do *e-mail*: liviacani@fucape.br.

Informo ainda que o(a) senhor(a) não será identificado(a), evitando qualquer tipo de constrangimento. Saliento a necessidade de ser incisivo(a) e claro(a) em suas respostas, pois não há nenhum objetivo de avaliar a escola negativamente.

Após esses esclarecimentos, você aceita de forma voluntária participar dessa pesquisa? Solicito assinalar abaixo:

- Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa? () sim () não
 - Informar a Unidade Escolar em que atua (usar somente as letras iniciais):
-

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES ESCOLARES

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual o seu gênero?
- b) Qual a sua idade?
- c) Qual a sua formação acadêmica?
- d) Qual o tempo de atuação como professor(a) e gestor(a) escolar?
- e) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?

Bloco 2: Gestão escolar

- f) Quais são as limitações, sejam elas estruturais, de pessoal, pedagógicas, administrativas ou outras, que o(a) senhor(a), como gestor(a) escolar, enfrenta na rotina da escola e que podem ser consideradas desafios significativos?
- g) Como o(a) senhor(a), na função de gestor(a) escolar, contribui para a prática da educação inclusiva para o aluno com deficiência na escola? Poderia descrever suas ações, sentimentos e percepções sobre esse processo?

Bloco 3: Educação Inclusiva e educação especial

- h) Na Unidade Escolar em que o(a) senhor(a) está atuando como gestor(a), como as práticas inclusivas para a pessoa com deficiência têm sido realizadas pelos professores e pelos demais profissionais?
- i) O espaço físico da escola é inclusivo para a pessoa com deficiência? Descreva a estrutura física.
- j) Quais são os principais desafios que o(a) senhor(a) percebe na implementação da educação inclusiva para a criança com deficiência?

Bloco 4: Formação e prática docente

k) Após a sua formação acadêmica inicial, você participou de algum curso relacionado à educação especial ou inclusão? Poderia descrever suas experiências e como esses cursos influenciam sua prática profissional?

l) Como gestor(a) escolar, quais as suas percepções quanto à necessidade de mais formações para os profissionais atuarem na educação especial e na educação inclusiva?

Bloco 5: Envolvimento Parental

m) Quais são os principais desafios para o envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar?

n) Quais as atividades que o(a) gestor(a) escolar propõe para engajar as famílias de crianças com deficiência na escola?

o) Quais são as atitudes e as práticas das famílias em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência?

Encerramento: A entrevistadora agradece ao participante pela realização da entrevista e pergunta se gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na pesquisa.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PEDAGOGOS

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual o seu gênero?
- b) Qual a sua idade?
- c) Qual a sua formação acadêmica?
- d) Qual o tempo de atuação como pedagogo nos anos finais do ensino fundamental?
- e) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?

Bloco 2: Gestão escolar

- f) Quais são as limitações que a gestão escolar enfrenta na rotina da escola e que podem ser consideradas desafios significativos para assegurar a educação inclusiva para a pessoa com deficiência?
- g) Como o(a) senhor(a), na função de pedagogo(a), contribui para a prática da educação inclusiva para o aluno com deficiência na escola? Poderia descrever suas ações, sentimentos e percepções sobre esse processo?

Bloco 3: Educação Inclusiva e educação especial

- h) Na Unidade Escolar em que o(a) senhor(a) está atuando como pedagogo(a), como as práticas inclusivas para a pessoa com deficiência têm sido realizadas pelos professores e pelos demais profissionais?
- i) Nos planejamentos pedagógicos, as propostas são inclusivas para a pessoa com deficiência? Descreva as propostas pedagógicas.
- j) Quais são os principais desafios que o(a) senhor(a) percebe na implementação da educação inclusiva para a criança com deficiência?

Bloco 4: Formação e prática docente

k) Após a sua formação acadêmica inicial, você participou de algum curso relacionado à educação especial ou à inclusão? Poderia descrever suas experiências e como esses cursos influenciam sua prática profissional?

l) Como pedagogo(a), quais as suas percepções quanto à necessidade de mais formações para os profissionais atuarem na educação especial e na educação inclusiva?

Bloco 5: Envolvimento Parental

m) Quais são os principais desafios para o envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar?

n) Quais as atividades propostas pela escola para engajar as famílias de crianças com deficiência?

o) Quais são as atitudes e as práticas das famílias em relação ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem dos alunos com deficiência?

Encerramento: A entrevistadora agradece ao participante pela realização da entrevista e pergunta se gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na pesquisa.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES ESCOLARES

Bloco 1: Perfil demográfico

- a) Qual o seu gênero?
- b) Qual a sua idade?
- c) Qual a sua formação acadêmica?
- d) Qual o tempo de atuação como coordenador escolar nos anos finais do ensino fundamental?
- e) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?

Bloco 2: Gestão escolar

- f) Quais são as limitações que a gestão escolar enfrenta na rotina da escola e que podem ser consideradas desafios significativos para assegurar a educação inclusiva para a pessoa com deficiência?
- g) Como o(a) senhor(a), na função de coordenador(a) escolar, contribui para a prática da educação inclusiva para o aluno com deficiência na escola? Poderia descrever suas ações, sentimentos e percepções sobre esse processo?

Bloco 3: Educação Inclusiva e educação especial

- h) Na Unidade Escolar em que o(a) senhor(a) está atuando como coordenador(a) escolar, como as práticas inclusivas para a pessoa com deficiência têm sido realizadas pelos professores e demais profissionais?
- i) A rotina escolar, na Unidade em que o(a) senhor(a) trabalha, apresenta propostas inclusivas para a pessoa com deficiência? Descreva as propostas.
- j) Quais são os principais desafios que o(a) senhor(a) percebe na implementação da educação inclusiva para a criança com deficiência?

Bloco 4: Formação e prática docente

- k) Após a sua formação acadêmica inicial, você participou de algum curso relacionado à educação especial ou à inclusão? Poderia descrever suas experiências e como esses cursos influenciam sua prática profissional?

l) Como coordenador(a) escolar, quais as suas percepções quanto à necessidade de mais formações para os profissionais atuarem na educação especial e na educação inclusiva?

Bloco 5: Envolvimento Parental

m) Quais são os principais desafios para o envolvimento das famílias dos alunos com deficiência no cotidiano escolar?

n) Quais as atividades propostas pela escola para engajar as famílias de crianças com deficiência?

o) Quais são as atitudes e as práticas das famílias em relação ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem dos alunos com deficiência?

Encerramento: A entrevistadora agradece ao participante pela realização da entrevista e pergunta se gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na pesquisa.

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

Eu, _____,
declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza e os benefícios deste estudo. Após reflexão, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Assim, autorizo, de livre consentimento, o uso de imagem e voz, consoante as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016.

Vila Velha, _____ de _____ 2024.

Assinatura do participante