



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I
E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS**

Fernanda Cristina Guedes Morgado

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2022

Fernanda Cristina Guedes Morgado

**O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I
E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Universidade Fernando Pessoa,

Porto, 2022

Fernanda Cristina Guedes Morgado

**O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I
E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação do Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2022

RESUMO

A inclusão tem sido um tema amplamente discutido na atualidade. Porém, alguns estudos mostram que obstáculos precisam ser superados para que a escola possa ser um ambiente inclusivo, de forma efetiva (Schmit *et al.*, 2016, Pereira, 2009 e Toyoda, 2011, *cit. in* Thesing e Costas, 2018). Nesse momento a figura do professor surge como protagonista deste processo, mas sem as ferramentas necessárias para que possa efetivá-lo. Atualmente, transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem tornou-se um grande desafio. Diante do quadro atual o professor deixa de ser alguém que apenas transmite conhecimento, sendo necessário que empregue outras habilidades, como o Espírito de Liderança, sendo capaz de motivar, agregar, acolher, incluir e transformar a sala de aula em um ambiente propício ao processo de aprendizagem e formação de cidadãos. O perfil de liderança do professor influencia a capacidade de inclusão de alunos com necessidades especiais? A partir desta pergunta esse estudo começou a ser desenvolvido, visando identificar se há um perfil de liderança associado à melhor prática inclusiva. Esta pesquisa de abordagem quantitativa, cumpriu os princípios éticos necessários e foi realizada através da aplicação de dois questionários enviados através do *Google Docs* pelo período de um mês, tendo como público-alvo professores do ensino fundamental I. A amostra foi de 54 entrevistados. O primeiro instrumento utilizado visa identificar os estilos de liderança dos professores através de seis grupos de afirmações em que o avaliado teve que escolher a opção que melhor reflete seu modo de pensar e atuar (Cunha e Rego, 2007). Este instrumento abordou as seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor e Empenho. Através da análise dos dados foi possível enquadrá-los em um dos cinco perfis de liderança apresentados: *Laissez-Faire*, Simpático, Intermédio, Directivo/Autocrático e Integrador. O segundo questionário, foi uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que foram utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão. Foi realizada uma correlação entre os que apresentavam maior atitude inclusiva e os perfis de liderança, visando avaliar se algum perfil específico foi mais frequente no grupo de professores com maior capacidade inclusiva.

Palavras-chave: Escola. Inclusão. Liderança. Professor.

ABSTRACT

Inclusion has been a widely discussed topic today. However, some studies show that obstacles need to be overcome so that the school can be an inclusive environment, effectively (Schmit *et al.*, 2016, Pereira, 2009 e Toyoda, 2011, *cit. in* Thesing e Costas, 2018). At that moment, the figure of the teacher appears as the protagonist of this process, but without the necessary tools to carry it out. Currently, transforming the classroom into a favorable environment for the learning process has become a major challenge. In view of the current situation, the teacher is no longer someone who only transmits knowledge, and it is necessary to employ other skills, such as the Spirit of Leadership, being able to motivate, aggregate, welcome, include and transform the classroom into an environment conducive to the process of learning and training of citizens. Does the teacher's leadership profile influence the ability to include students with special needs? From this question, this study began to be developed, aiming to identify if there is a leadership profile associated with the best inclusive practice. This research, with a quantitative approach, complied with the necessary ethical principles and was carried out through the application of two questionnaires sent through google docs for a period of one month, having elementary school teachers as the target audience. The sample consisted of 54 respondents. The first instrument used aims to identify the teachers' leadership styles through six groups of statements in which the evaluated had to choose the option that best reflects their way of thinking and acting (Cunha e Rego, 2007). This instrument addressed the following areas: Decisions, Convictions, Conflict, Emotions, Sense of Humor and Commitment. Through data analysis, it was possible to fit them into one of the five leadership profiles presented: Laissez-Faire, Sympathetic, Intermediate, Directive/Autocratic and Integrator. The second questionnaire was an adaptation of the questionnaire by Gomes (2016) in which questions related to inclusive attitudes in the classroom, teacher training, facilities and difficulties facing inclusion were used. A correlation was made between those with a greater inclusive attitude and the leadership profiles, in order to assess whether any specific profile was more frequent in the group of teachers with greater inclusive capacity.

Keywords: School. Inclusion. Leadership. Teacher.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à memória dos meus avós Flávio e Alice, professores e meus maiores incentivadores em todos os meus projetos e aventuras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu agradecimento é diário. Em cada prece, em cada silêncio. É através da minha fé que busco o equilíbrio necessário pra cada recomeço.

Ao meu orientador Doutor João Casanova de Almeida, pela cooperação e compreensão durante esse processo e por ter despertado meu interesse, através de suas aulas pelo tema Liderança.

À minha filha Joana, que compreendeu minha ausência e menos tempo de brincadeiras e atenção.

À minha família, em especial minha mãe Eliane, por todo suporte durante todo esse período, cheio de desafios e instabilidades.

À Marcelle Bretas e Flávio Morgado, cujo apoio foi fundamental para o ingresso nessa jornada.

Às amigas Luciana Lauria, Elenice Aquino e Fernanda Mussalan, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para que eu conseguisse concluir essa tese.

À Universidade Fernando Pessoa pela oportunidade de realizar o curso e calorosa recepção durante o período em Portugal.

À Doutora Fátima Paiva Coelho pelo suporte e paciência durante o curso.

ÍNDICE

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
Introdução	- 1 -
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 7 -
CAPÍTULO I - LIDERANÇA.....	- 8 -
1.1. Conceito.....	- 8 -
1.2. Teorias	- 9 -
1.3. Abordagem de Personalidade.....	- 10 -
1.4. Abordagem Comportamental	- 10 -
1.5. Abordagem Contingencial ou Situacional	- 11 -
1.6. Abordagem Transacional	- 12 -
1.7. Teoria da Liderança Transformacional.....	- 12 -
1.8. Chefe, gestor e líder: Sinônimos?	- 13 -
1.9. Liderança no contexto escolar.....	- 15 -
1.9.1. Liderança Instrucional	- 16 -
1.9.2. Liderança Transformacional	- 17 -
1.9.3. Liderança Moral	- 17 -
1.9.4. Liderança Gerencial.....	- 18 -
1.9.5. Liderança Pós-Moderna.....	- 18 -
1.9.6. Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP)	- 18 -
1.9.7. O professor como líder	- 19 -
CAPÍTULO II - INCLUSÃO	- 23 -
2.1. Histórico	- 23 -

2.2. A Formação do Professor e a Inclusão	- 28 -
2.3. Neurociência e inclusão	- 35 -
 CAPÍTULO III - Escola.....	- 39 -
3.1. Gestão Escolar Inclusiva.....	- 39 -
3.2. O papel da família na Inclusão Escolar	- 41 -
3.3. A importância da equipe interdisciplinar	- 43 -
 PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	- 46 -
 CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	- 48 -
4.1. Objetivo geral	- 48 -
4.1.1. Objetivo Específico	- 48 -
4.2. Hipótese de Investigação	- 49 -
4.3. Problemática	- 49 -
4.4. Metodologia.....	- 50 -
4.5. Instrumento de recolha de dados	- 53 -
4.6. Resultados	- 54 -
 CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	- 72 -
 6. CONCLUSÃO GERAL	- 76 -
 REFERÊNCIAS.....	- 79 -
 ANEXOS.....	- 88 -
Anexo 1. Parecer Substanciado da Plataforma Brasil.....	- 89 -
Anexo 2. Questionário	- 101 -
Anexo 3. Autorização para o uso do questionário	- 104 -
Anexo 4. TCLE	- 106 -
Anexo 5. Autorização do Orientador	- 111 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O aumento progressivo das conexões entre as células nervosas durante o desenvolvimento..... - 37 -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Grade Gerencial	- 11 -
Gráfico 2. Distribuição por idade.....	- 55 -
Gráfico 3. Distribuição por gênero.....	- 55 -
Gráfico 4. Tempo de serviço.....	- 56 -
Gráfico 5. Análise de Decisões	- 56 -
Gráfico 6. Análise de Convicções	- 57 -
Gráfico 7. Análise de Conflitos	- 57 -
Gráfico 8. Análise de Emoções	- 58 -
Gráfico 9. Senso de Humor.....	- 58 -
Gráfico 10. Empenho	- 59 -
Gráfico 11. Inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula.	- 60 -
Gráfico 12. Desejo de ter aluno com NEE na sala de aula	- 61 -
Gráfico 13. Considera que os alunos com NEE devam estar inseridos em escola adaptada	- 61 -
Gráfico 14. Reação positiva diante uma criança com NEE na sala de aula.....	- 62 -
Gráfico 15. Necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado diante de aluno com NEE.....	- 62 -
Gráfico 16. Opinião sobre só ter vantagens em ter alunos com NEE na sala de aula	- 63 -
Gráfico 17. Opinião sobre só ter desvantagens em ter alunos com NEE na sala de aula.....	- 63 -
Gráfico 18. Opinião a inclusão de alunos com NEE na turma regular confere vantagens ao próprio aluno	- 64 -
Gráfico 19. Opinião a inclusão de alunos com NEE na turma regular confere vantagens a todos os alunos da turma	- 64 -
Gráfico 20. Já procurou informações sobre crianças com necessidades educativas especiais	- 65 -
Gráfico 21. Já procurou formação sobre crianças com NEE	- 65 -
Gráfico 22. Considera fundamental a formação específica para trabalhar com crianças com NEE	- 66 -
Gráfico 23. Dificuldade para planejar atividades para um aluno com NEE	- 66 -
Gráfico 24. Dificuldade para executar atividades para um aluno com NEE	- 67 -

Gráfico 25. Dificuldade em conduzir grupo de alunos com uma criança ou jovem NEE.....	- 67 -
Gráfico 26. Dificuldade em gerir o tempo com uma criança ou jovem NEE inserida no grupo	- 68 -
Gráfico 27. Dificuldade em ajudar os pais de uma criança ou jovem NEE.....	- 68 -
Gráfico 28. Facilidade em fazer adequações curriculares para crianças e jovens com NEE.....	- 69 -
Gráfico 29. Facilidade em fazer adequações curriculares para crianças e jovens com NEE.....	- 69 -
Gráfico 30. Comparação das médias da capacidade inclusiva em relação ao perfil de liderança	- 70 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Democrática – Autoritária – Laissez-Faire	- 22 -
Quadro 2. Defensores da Educação Especial X Defensores da Inclusão Total ..	- 24 -
Quadro 3. Educação Especial X Educação Inclusiva.....	- 25 -
Quadro 4. Leis, Decretos e Resoluções referentes às pessoas com deficiência ..	- 26 -

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estilo de Liderança.....	- 54 -
Tabela 2. Comparação das médias de capacidade inclusiva em relação ao perfil de liderança.	- 70 -

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP	Comunidade de Aprendizagem Profissional
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Introdução

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido na atualidade. Inclusão vem do latim *includere*: conter em, compreender, fazer parte de, participar. Falar de inclusão escolar é falar que o educando está contido na escola. De acordo com Gomes (2016), o objetivo maior da Educação Inclusiva é criar mecanismos que facilitem a inclusão de alunos com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem.

Ao longo de 15 anos clinicando como neuropediatra, foi possível perceber que o tratamento de crianças com alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem, vai muito além de medicações e intervenções terapêuticas. A parceria com a escola e a atuação do professor em sala de aula são fatores determinantes para a continuidade e sucesso do tratamento.

No Brasil, leis municipais, estaduais e federais foram elaboradas para defender o direito das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 7853/89, a Lei nº 8069/90, e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13146/15, por exemplo, foram elaboradas com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essas leis preveem a figura do mediador.

Segundo Mousinho et al. (2010, p.94) *“O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida.”* Muitas questões relacionadas à formação e presença do mediador na sala de aula precisam ser alinhadas. Apesar da lei, essa não é a realidade em muitas salas de aula e com isso, o professor regente assume o papel de mediador de forma paralela em muitas escolas.

Porém, os desafios continuam: turmas cheias, poucos recursos, estímulos externos que tornam a permanência na sala de aula pouco interessante. Dessa forma, torna-se necessário que o professor empregue habilidades, como o Espírito de Liderança e a Comunicação, sendo capaz de motivar, agregar, acolher, incluir e transformar a sala de aula em um ambiente propício ao processo de aprendizagem e formação de cidadãos.

Batista e Heber (2005) *cit. in* Souza e Batista (2018), definem o estilo de liderança dos professores como o conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança à relação ensino-aprendizagem.

Segundo Sugo (2006) *cit. in* Santos (2018, p.21):

Ser líder significa ser uma pessoa a serviço da outra, tendo como satisfação pessoal, a satisfação dos companheiros, vendo no crescimento e progresso dos seus seguidores o seu próprio progresso e crescimento e, no bem-estar de cada um, o seu próprio bem-estar. É evidente dizer que o crescimento do grupo ou da equipe desencadeará no crescimento do seu líder.

A liderança como foi discorrido pelo autor, traz condições de crescimento para todos. E isso influencia diretamente na interação com os alunos.

Távora *et al.* (2020) realizaram estudo que tinha como objetivo, avaliar a percepção dos discentes e docentes do curso de Medicina sobre quais qualidades o docente deve ter para ser considerado um modelo. A atitude no ambiente de ensino e a interação com alunos e colegas foram domínios destacados pelos alunos e que traduzem atitudes de um líder. E para que haja interação é necessária uma boa comunicação.

A comunicação é habilidade que deve estar presente em qualquer líder, pois compõe o processo básico para a prática das relações humanas. O grupo-alvo deve compreender a mensagem específica que o transmissor deve passar. Somente assim, a comunicação será efetiva. Neste íterim, Santos (2018) ratifica que, trabalhadores motivados irão gerar melhores resultados e o que é essencial para esta mediação é a comunicação. O mesmo autor cita que a dimensão humana da comunicação é a mais esquecida. Alguns fatores como motivação, resiliência e dedicação podem ser intrínsecos em um indivíduo, mas também podem ser trabalhados e estimulados.

A motivação dos trabalhadores, contribui para uma melhor comunicação e essa é primordial para as relações. De acordo com Santos (2018, p.3),

comunicar vem do *latim*, *communicare*, tornar comum. Comunicação compõe o processo básico para a prática das relações humanas, assim como para o desenvolvimento da personalidade individual e do perfil coletivo.

Segundo Massano e Henrique (2018), a comunicação é essencial, já que liderar é também dar voz, mas o exemplo é essencial, porque cria laços de confiança, ou seja, a comunicação eficaz pode aumentar vínculos, confiança e evitar conflitos.

Para Chiavenato (2004) *cit. in* Santos (2018, p.17), o processo de comunicação é composto de três etapas subdivididas:

- Emissor (fonte ou origem): é a pessoa que pretende comunicar uma mensagem.
- Significado: corresponde a informação que o emissor deseja comunicar.
- Codificador: é constituído pelo mecanismo vocal para decifrar a mensagem.

Para que ela se concretize é necessário que haja compreensão da mensagem por parte de quem recebe a informação ou do receptor. Ou seja, se não houver compreensão da mensagem do emissor, não há comunicação. Esta pode ocorrer de diversas maneiras: através da conversação, símbolos, expressão corporal, escrita, sinais. O desenvolvimento desta competência é importante em diversos tipos de ambiente.

Entre os jogadores de um time, entre corpo docente e discente, pais e filhos, médicos e pacientes e dentro de uma corporação. Na sala de aula é importante que o professor sempre reflita, se a forma de se comunicar está adequada àquele público. Segundo Mattos *et al.* (2015, pp.151-152),

o Método Expositivo (aulas tradicionais em que tem o professor como autoridade) é o pior possível para quem tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ele é o mais utilizado nas escolas, mas o aluno perde grande parte do conteúdo. O Método Ativo é aquele focado no aluno e o professor tem o papel de facilitador.

Nesse caso, a evolução do conteúdo é feita em fases, como as etapas de um vídeo game. Os exercícios são feitos logo após a apresentação do conteúdo, sendo possível ver como o aluno está se saindo e dar um suporte àqueles que apresentam maior dificuldade.

A partir do momento em que o professor conhece as características de um transtorno, como no caso o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, pode buscar estratégias para exercer seu papel de líder motivando e criando condições favoráveis ao processo de aprendizagem, tais como:

- Criar agenda escola-casa (comunicação entre pais e professores)
- Fazer o aluno sentar-se na frente da sala de aula, longe das janelas e próximo ao professor
- Agendar a matéria mais difícil para o início da aula (enquanto os alunos estão mais descansados e atentos)
- Permitir tempo extra para que esse aluno possa responder com atenção às perguntas
- Estimular e reforçar positivamente atitudes assertivas através de elogios (Mattos, 2015, pp.168-171).

Neste momento, o vínculo positivo com o processo de aprendizagem será mantido, preservando a autoestima do aluno e a motivação para aprender. Segundo Alcântara (1991) *cit. in* Garcia (2019), a autoestima comporta 3 componentes: O cognitivo, afetivo e de conduta. A criança que se sente acolhida na sala de aula mantendo boa relação com seus pares e com professor, torna-se mais autoconfiante, com autoestima positiva e mais disponível para exercer atividades nas áreas sociais e pessoais.

Através da Neurociência é possível esclarecer e ratificar a importância da motivação, emoção e da afetividade em um ambiente escolar e sua relação com o processo de aprendizagem. Segundo Relvas (2012), o caminho que fará o aluno despertar interesse por novas aprendizagens é por meio das conexões afetivas e emocionais do sistema límbico, área do cérebro responsável pelas emoções.

No momento em que o aluno experimenta uma carga emocional positiva, fica mais vigilante e, conseqüentemente, mais motivado. Libera substâncias químicas como serotonina e dopamina, que estão relacionadas à satisfação, ao prazer e ao humor. Da mesma forma, quando o sujeito é submetido a um ambiente estressante em que não se sente amparado ou acolhido, o sistema de atenção, motivação e memória tornam-se ineficazes, interferindo diretamente no processo de aprendizagem (Cosenza, 2011).

Relvas (2012) explica que o estresse na sala de aula provoca liberação de adrenalina e cortisol, substâncias que agem como bloqueadores da aprendizagem e que alteram a fisiologia do neurônio, interrompendo as transmissões das sinapses nervosas.

Silva e Lima (2011) *cit. in* Massano e Henrique (2018, p.1) afirmam que:

[...] De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que de maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino.

O perfil de liderança do professor influencia a capacidade de inclusão de alunos com necessidades especiais? A partir desta pergunta, o nosso estudo começa a ser desenvolvido, visando identificar se há um perfil de liderança associado à melhor prática inclusiva.

A realização desta pesquisa, justifica-se pela possibilidade de identificar professores com características de liderança dentro do espaço escolar com maior perfil de inclusão, favorecendo a escolha e capacitação de profissionais aptos a realizar um processo de inclusão mais efetivo, otimizando resultados, que vão além da aquisição de metas pedagógicas.

Esse trabalho tem como objetivo geral: identificar o perfil de liderança do professor do ensino fundamental I, identificando a visão dos professores em relação às práticas inclusivas na sala de aula, formação de docentes, bem como as facilidades e dificuldades face à inclusão. E como objetivos específicos: 1. Apresentar de forma detalhada os resultados a serem alcançados por meio do trabalho científico; 2. Identificar na literatura informações referentes aos tipos de liderança; 3. Identificar o perfil de liderança dos professores da amostra; e 4. Analisar se os professores que apresentam maior capacidade de inclusão apresentam um perfil específico de liderança.

O nosso estudo permite-nos assim conseguir identificar dentro de uma escola os professores com maior perfil inclusivo, permitindo que esses possam ser direcionados para as turmas com maior demanda, havendo, por conseguinte, uma otimização dos resultados no que diz respeito ao processo pedagógico e gerencial.

No que concerne à estrutura do conteúdo, o presente documento foi dividido em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico.

O enquadramento teórico foi dividido em três capítulos: No primeiro capítulo foi abordado o tema Liderança subdividido em: Conceito; Teorias; Abordagem de Personalidade; Abordagem Comportamental; Abordagem Contingencial ou Situacional; Abordagem Transacional; Teoria da liderança Transformacional; Chefe, Gestor e Líder: sinônimos?; e Liderança no contexto escolar.

No segundo capítulo foi abordado o tema Inclusão, subdividido em Histórico, Formação do Professor e a Inclusão, Neurociência e Inclusão. O terceiro capítulo versa sobre a escola, incluído a gestão escolar inclusiva, o papel da família na inclusão escolar e a importância da equipe multidisciplinar.

A segunda parte envolve o estudo empírico que inicia com a Metodologia. Neste quarto capítulo, são descritos os objetivos gerais e específicos, a hipótese de investigação, a problemática, a metodologia, a caracterização da amostra e os instrumentos de coleta de dados.

O quinto capítulo consiste na análise e discussão dos resultados e conclusão geral.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - LIDERANÇA

1.1. Conceito

Liderança é um tema desafiador por apresentar tantas nuances e por ser vista sobre diferentes óticas. Sua relevância é reflexo dos estudos teóricos realizados desde 1900, que mostram sua importância no campo político, social e organizacional. Besen *et al.* (2017) fizeram uma busca em 2013, utilizando descritor “*leadership*” na base *Scopus* e encontraram 78 mil trabalhos publicados na base nos últimos 50 anos. Os mesmos autores refletem sobre a dificuldade sobre estabelecer uma única definição sobre o tema e citam Stogdill (1974) que concluiu que existiam quase tantas definições de liderança quanto o número de pessoas que tentaram definir o conceito. Para Kouses *et al.* (1997) *cit. in* Pereira (2020, p.3), a liderança é a arte de mobilizar os “*outros para que queiram lutar por aspirações compartilhadas; o que constitui um conceito no qual se destaca a palavra ‘querer’, pois o que leva as pessoas a fazerem alguma coisa não é uma tarefa simples.*”

Delgado (2005) *cit. in* Diogo (2020, p.41) diz que “*a liderança pode ser definida como a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o próprio crescimento em função de uma missão ou de um projeto partilhado.*” Falar em liderança como um processo implica em compreender que a liderança se manifesta por eventos, que ocorrem entre o líder e o grupo e não apenas pela característica de um indivíduo, envolvendo percepções do liderado em relação às ações do líder (Günther, 2017).

A palavra liderar, vem do inglês *to lead*, que significa conduzir, guiar, comandar, persuadir, atravessar (Pereira, 2020).

Na antiguidade, a figura do líder era associada a figura do herói, de acordo com concepções de Confúcio e Platão. Na Idade Média, a liderança era representada pelo poder religioso, passando a ter um plano mais prático no Renascimento, através de Maquiavel (Pereira *et al.*, 2021).

No começo do século XX é retratada a relevância do gerente, para administração científica, tendo por objetivo a eficiência máxima e avaliação das tarefas dos funcionários. Frederick Taylor considerava a natureza humana preguiçosa. O líder tinha

a função de checar se o trabalho estava sendo feito da forma adequada. Os processos eram impessoais e voltados para racionalização das atividades (Pereira *et al.*, 2021).

Barnard (1938) *cit. in* Benevides (2010) que em seu livro “*The functions of the executive*” destaca o papel do executivo como canal de comunicação e tomador de decisões que emprestem qualidade e moralidade à coordenação da atividade organizada. A partir deste momento, há uma busca pela identificação de traços intelectuais, físicos, sociais e de personalidade capazes de identificar líderes e não líderes.

Barracho (2012), Kirkpatrick e Locke (1991), Tejada, Scandura e Pillai (2001) *cit. in* Lima e Souza (2019), defendem a ideia de que, o líder nasce pronto, pois possui características que são fundamentais para o exercício da liderança como o drive (energia, ambição), honestidade, criatividade, conhecimento de negócio, motivação para liderar, habilidade cognitiva. Em contrapartida, alguns autores como Kouzes e Posner (2009) *cit. in* Lima e Souza (2019), defendem que todos são capazes de exercer o papel de líder, desde que sejam apaixonados pelo que fazem e pelo processo que envolve o que ela produz. Sendo a liderança um assunto emocional e não racional.

Assim, percebemos que apesar da liderança ser um tema muito discutido há mais de um século, a definição e o papel de um líder são influenciados pelo momento político, econômico e social.

1.2. Teorias

Assim como há uma visão diversificada referente ao conceito de liderança, também existe uma variação em relação a melhor abordagem para compreender suas teorias. Os autores Lima e Souza (2019) sugerem a seguinte classificação: Teoria dos Traços, Teoria Comportamental, Teoria Contingencial e Teoria da Nova Liderança.

Pereira *et al.* (2021) propõe uma classificação um pouco mais detalhada, destacando as seguintes teorias: Teoria dos Traços, Teoria Contingencial, Teorias implícitas da liderança, Teoria da Liderança Carismática, Teoria Transacional, Teoria Transformacional, Teoria Leader Member Exchange, Teoria da Liderança Autêntica,

Teoria Comportamental, Teoria da Liderança Responsável, Teoria da Liderança Servidora e Liderança 4.0.

Júnior *et al.* (2016) dividem o tema de acordo com as seguintes Abordagens: Personalidade (dividida entre o período do Grande Homem e Teoria dos Traços), Comportamental, Situacional/Contingencial, Transacional e Transformacional. Sendo assim, será adotado a visão deste último autor como referência, por parecer mais didática.

1.3. Abordagem de Personalidade

É também conhecida como Teoria dos Traços, sendo dividida em dois períodos, o período dos Grandes Homens (até o fim da primeira guerra) e o período dos Traços (entre a primeira e segunda guerra).

Mahatma Ghandi, Winston Churchill, Adolf Hitler e Martin Luther King são vistos como alguém que tem carisma e características próprias que fazem com que as pessoas tenham vontade de segui-los (Gardner, 2013).

No período dos Traços, entende-se que os líderes já nascem com características próprias e que podem ser identificadas, sendo importante comparar características das pessoas que nascem como líderes das pessoas comuns, e dos líderes eficazes e ineficazes (Fraccioli, 2008).

Essa visão tenciona identificar traços físicos e característica de personalidades comuns considerando que há uma característica específica para cada pessoa. Os responsáveis organizacionais teriam a missão de identificar pessoas com esses traços (peso, altura, aparência, traços de personalidade, competências) para ocupar lugares-chaves nas organizações (Pereira *et al.*, 2021; Costa e Castanheira, 2015).

Porém, caiu por terra pela impossibilidade de garantir que a presença de tais traços separava os líderes eficazes dos não eficazes (Pedruzzi *et al.*, 2016).

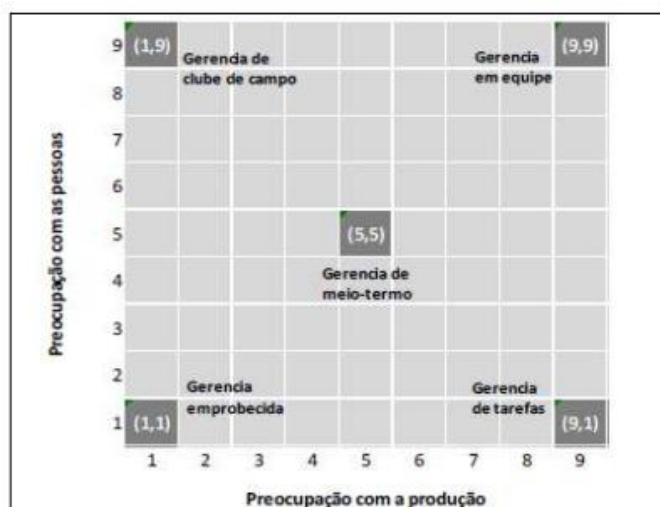
1.4. Abordagem Comportamental

Surge entre os anos 1950 e 1860, advinda das Escolas de Relações Humanas, quando as investigações acerca da liderança ganham maior profundidade. Este período busca identificar um perfil de comportamento mais eficaz a cada situação enfrentada por um líder, deixando de ter uma abordagem de características inatas e de personalidade do líder, passando a enfatizar as ações. Ou seja, encontrar diferenças entre comportamentos de líderes eficazes e ineficazes (Pedruzzi *et al.*, 2016). De acordo com a teoria comportamental, os estilos de liderança podem ser divididos em:

- *Democrática*: os liderados têm poder de decisão. As decisões e a preocupação com as relações humanas são compartilhadas. O poder do líder é conferido pelo grupo.
- *Laissez-Faire*: o líder se posiciona como um membro do grupo, ou seja, deixa o grupo a seu próprio cargo.
- *Autocrático*: líder centralizador da autoridade e decisões. Liderança centrada na tarefa (Pedruzzi *et al.*, 2016, p.9).

A partir de 1950, a mensuração dos aspectos comportamentais de um líder, tornou-se importante. Sendo valorizado o comportamento voltado para a tarefa, para o relacionamento ou ambos. Essa mensuração pode ser realizada, através de um modelo de grade gerencial, com duas dimensões (preocupação com pessoas e produções) e 81 posições possíveis (Júnior Pedruzzi *et al.*, 2016).

Gráfico 1. Grade Gerencial



Fonte: Sobral e Peci (2008).

1.5. Abordagem Contingencial ou Situacional

Essa teoria surge em meados de 1960, cujos comportamentos são diferenciados por circunstâncias e momentos específicos, predominando a habilidade de resposta e ajuste de comportamentos por parte dos líderes em cada situação. Ou seja, o líder percebe a situação que está sendo vivida e identifica as necessidades imediatas daquela situação (Júnior Pedruzzi *et al.*, 2016).

Júnior Pedruzzi *et al.* (2016) cita dois autores como sendo referências no estudo deste período:

- Fred Fiedler: fala sobre a teoria das contingências destacando o líder adaptativo. Os líderes devem ser escolhidos de acordo com cada situação ou a situação moldada ao líder.
- Hersey e Blanchard: falam sobre a teoria situacional que leva em consideração o direcionamento oferecido pelo líder, quantidade de apoio sócio-emocional, e nível de maturidade dos subordinados em relação à tarefa.

1.6. Abordagem Transacional

Contempla o processo de troca entre líderes e liderados. O líder exerce influência em sua equipe, através de benefícios extrínsecos tangíveis (promoções, viagens, aumento de salários) e menos tangíveis como elogios e reconhecimento. É uma liderança centrada na troca, onde um influencia o outro, havendo recompensa de ambos os lados. A grande crítica é a falta de motivação após o alcance da meta (Gardner, 2013).

1.7. Teoria da Liderança Transformacional

Considera a motivação como algo intrínseco a pessoa, sendo os líderes agentes transformadores, capazes de inspirar e alavancar a equipe, através da identificação da motivação e necessidade dos seus liderados. Enfoca a mudança, o bem coletivo acima dos interesses individuais, pautado na moral e na ética (Krause *et al.*, 2018).

Júnior Pedruzzi *et al.* (2016) considera *Liderança Transformacional* e *Carismática* como sinônimos. O carisma é uma das principais características do líder, que incentiva o alto

desempenho não por uma troca entre líder e liderado, mas pela capacidade de inspirar e motivar.

O mesmo autor cita Bass e Avolio (1994), que destacam as quatro características principais dos líderes transformacionais: carisma (demonstra respeito e relação de confiança com os outros), estimulação intelectual (estimula a resolução de problemas de forma inovadora e criativa), inspiração motivacional (inspira a encontrar novas oportunidades e possibilidades, exibindo entusiasmo e otimismo) e consideração individual (considera a individualidade de cada seguidor para estimular e motivar).

Neste ínterim, surge no início dos anos 70 e o enfoque passa a ser a qualidade da interação entre o líder e o liderado. Essa interação é vista como única podendo variar entre uma relação estritamente formal e distante, até uma relação mais próxima baseada em confiança, comprometimento e respeito (Pereira *et al.*, 2021).

Essa teoria passa por diversos estágios: relações didáticas dentro de uma unidade de trabalho, escopo organizacional, processo e construção de liderança, visão de coletividade incluindo construção de times de trabalho e rede de competências (Krause *et al.*, 2018).

1.8. Chefe, gestor e líder: Sinônimos?

Não é incomum o uso das palavras “gestão” e “liderança” como sinônimos, mas uma leitura mais detalhada do tema permite destacar a diferença entre esses dois conceitos: A gestão é mais racional, envolve metas que visam resolver a situação presente, pautados na lógica, produzindo ordem e previsibilidade. A liderança envolve um processo mais emocional, que envolve inspiração, orientação, mudanças (Cunha e Rego, 2007).

Alguns autores como Rost e Smith (1992) *cit. in* Cunha e Rego (2007, p.176), entendem que a “*gestão é um relacionamento de autoridade enquanto a liderança é uma influência de relacionamento*”. Os mesmos autores citam Katter (1983) que descreve gestão e liderança como sistemas de ação diferentes. No primeiro há o planejamento, orçamentos, organização, resolução de problemas, ações fundamentais para o desenvolvimento de uma empresa. O segundo sistema de ação (liderança), baseia-se no sistema do estabelecimento de uma direção, motivação e inspiração dos membros organizacionais.

Tolfo (2010) *cit. in* Izidoro (2016), faz uma caracterização que permite observar as diferenças entre gerência e liderança:

- *Gerência*: elabora agenda com planos, relacionamento através da hierarquia, ação pelo comando, rigidez, controle, mantém o sistema vigente, administra, focado nos sistemas e estruturas, visão limitada.
- *Liderança*: desenvolvimento visionário e estratégico, redes de relacionamento, ação pela inspiração, flexibilidade, autonomia, desenvolve mudança úteis, inova, focado nas pessoas.

Rocha *et al.* (2019) propõe uma visão distinta. Os autores colocam o chefe e líder como personagens de uma modelo de gestão, que pode ser autoritário ou democrático. Ou seja,

O gestor pode ser chefe ou líder dependendo de sua forma de conduzir o trabalho e sua relação com a equipe, sendo a capacidade de liderança do gestor fator determinante no sucesso das organizações, ou seja, consideram que a competência gerencial não é o suficiente para o sucesso de uma organização (Izidoro, 2016, p.18).

O tema é extremamente controverso, inclusive em um artigo intitulado “*Manages and Leaders: Are They Different?*”, o autor cita que líderes e gestores são diferentes em sua essência, sendo os gestores mais conservadores e analíticos e os líderes mais criativos, intuitivos e menos racionais (Cunha e Rego, 2007).

A palavra chefe ao longo da história foi utilizada para representar um cargo formal, sendo vinculada ao poder e hierarquia. A figura que irá determinar o que será feito através de ordens, tendo o resultado como maior objetivo, sem levar em consideração a opinião da equipe (Rocha *et al.*, 2019). O chefe tem uma postura de comando, pois visa defender os interesses de uma empresa e não é incomum tentar surpreender os funcionários fazendo algo errado, sendo considerado um modelo obsoleto (Jackson, 2020).

Jackson (2020) *cit. in* Revista Pequenas Empresas Grandes Negócios (2021), que descreve características de um chefe que podem vir a atrapalhar seu poder de liderança: indeciso, teimoso, arrogante, antipático, desrespeitoso, resistente ao novo.

A figura do chefe é associada a um perfil de pessoa que cobra resultados, sem dar abertura para questionamentos, mantendo-se distante da equipe. Os resultados são cobrados sem que haja uma preocupação em conhecer cada pessoa de forma individualizada e a destacar seus talentos. A equipe não é inspirada pelo chefe. Muitas vezes as metas são cumpridas pelo receio de uma demissão ou por algum tipo de punição.

Izidoro (2016, p.19) diz que:

O chefe tem seu poder e papel institucionalizado pela empresa, no entanto cada vez mais passa a incluir no seu *hall* de atribuições atividades/comportamentos de liderança para garantia do alcance dos resultados, assim deixando o estigma de que o chefe é ruim e o líder é bom.

Este autor considera que cada vez mais a liderança será valorizada como uma competência do perfil do gestor, que passa a ter as competências comportamentais, mais valorizadas dos que as técnicas. E como deve funcionar o papel do líder e gestor no contexto escolar?

1.9. Liderança no contexto escolar

Na literatura sobre liderança educacional vamos nos deparar com dois temas: Liderança e Gestão Educacional. “*Ambos são fundamentais para que as escolas operem em alcance seus objetivos*”, mas possuem significados distintos (Bolmann, 1997, *cit. in* Günther, 2017).

A gestão consiste em manter de forma eficiente os arranjos organizacionais, estando mais voltada para questões técnicas e operacionais. A liderança envolve a motivação, moldar metas, influenciar as ações dos indivíduos para realização dos objetivos desejados (Cuban, 1988, *cit. in* Günther, 2017, p.45).

Bush (1988) *cit. in* Günther (2017, p.49), diz que “*a liderança é percebida como responsável pelo desenvolvimento das pessoas, sobre valores e propósitos.*” Então, fica claro que gestão envolve questões mais práticas, enquanto a liderança foca no processo (Pereira, 2020).

A liderança educacional tem um papel muito importante na sociedade e os desafios são muitos: o isolamento, o individualismo, a mudança das relações entre direção com outros professores, adoção dos princípios éticos na conduta, tempo insuficiente para colaboração, relação inadequada entre professores, falta de incentivos, adaptação de estratégias de controle e comprometimento com contexto educativo (Lork-Barr e Duke, 2004, *cit. in* Neves e Coimbra, 2017).

Para que tantos desafios possam ser superados, é importante compreender o sentido da palavra *motivação*, mola propulsora de todo esse processo (Lathan e Pinder, 2005, *cit. in* Neves e Coimbra, 2017, p.23) como:

Um conjunto de forças energéticas que se originam tanto dentro como fora do indivíduo, para iniciar o comportamento relacionado com o trabalho e para determinar sua forma, direção, intensidade e duração.

Uma das teorias é a da autodeterminação, em que a classifica de três formas:

- *Motivação*: ausência de motivação para uma atividade;
- *Motivação intrínseca*: capacidade de fazer uma atividade porque é interessante e agradável;
- *Motivação extrínseca*: comprometimento com atividades por razões externas: recompensas, evitar desaprovação, atingir um objetivo pessoal (Ryan e Deci, 2000, *cit. in* Neves e Coimbra, 2017, p.21).

A liderança em um contexto educativo pode ser um grande agente de motivação para professores e alunos. Günther (2017), propõe as principais abordagens de liderança no contexto escolar.

1.9.1. Liderança Instrucional

Propõe a ideia de que escolas eficazes possuem líderes com foco na instrução, ensino, desenvolvimento do seu currículo e em processos de ensino e aprendizagem. A missão

da escola deve ser clara, envolvendo o estabelecimento de objetivos, gestão de currículo, forma de ensino, avaliação, monitoramento e orientação aos professores. O diretor tem o papel de líder e suas ações estão diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem, podendo exercer influência sobre os professores. É considerada um estilo autocrático de liderança nas escolas e sofre algumas críticas por isso, porém tem como foco atividades centrais da escola, como ensino e aprendizagem (Günther, 2017).

1.9.2. Liderança Transformacional

As principais dimensões deste perfil de liderança são: visão construída da escola, estabelecimento de metas escolares, estímulo intelectual, melhores práticas de apoio individualizado, modelagem de melhores práticas e valores organizacionais importantes, demonstração de expectativas de alto desempenho, criação de uma cultura escolar produtiva e desenvolvimento de estruturas para fomentar a participação nas decisões da escola (Günther, 2017).

Propõe um interesse comum entre líderes e liderados, baseados em valores compartilhados, levando em consideração as relações humanas e estratégias sociopsicológicas. Enfatiza que uma das principais tarefas dos líderes é estimular uma tomada de decisão participativa. Ou seja, os líderes não devem intervir diretamente em assuntos curriculares dando autonomia ao professor. Sua ação é indireta, atuando na transformação da cultura escolar para otimizar planejamento, colaboração e melhoria da escola. Esse modelo de liderança se concentra sobre o processo pelo qual líderes procuram influenciar os resultados escolares em si, ao invés de influenciarem a natureza ou direção desses resultados (Günther, 2017).

Essa abordagem pode ser criticada, pois prioriza a avaliação do desenvolvimento pedagógico e deixa em segundo plano a avaliação do desempenho do diretor.

1.9.3. Liderança Moral

Esse modelo pressupõe que o foco da liderança deve estar nos valores e ética dos próprios líderes. Na escola procura agregar em torno de objetivos comuns, de uma forma que a conduta de liderança seja justa, coerente e compartilhada. É semelhante ao modelo

Transformacional, mas com maior ênfase nos valores e crenças dos líderes (Günther, 2017).

1.9.4. Liderança Gerencial

Nesse modelo, o líder deve realizar com competência tarefas e funções para facilitar o restante da organização, sendo muito semelhante ao modelo de gestão.

Essa abordagem está fundamentada na premissa de que gestão e liderança são aspectos de uma coisa só, e as distinções entre ambas não podem ser feitas por meio de comportamento manifesto, pois, o que se sobressai geralmente aparenta ser gerencial (Günther, 2017, p.53).

1.9.5. Liderança Pós-Moderna

Não tem definição amplamente aceita. Um ponto de partida para essa teoria é dado por Keough e Tobin (2001) *cit. in* Günther (2017, p.54), “*que consideram a cultura pós-moderna uma multiplicidade de verdades subjetivas definidas pela experiência na perda de autoridade absoluta.*”

Nesse modelo espera-se que o líder aja respeitando o interesse pela pluralidade, pautado em uma postura mais inclusiva e participativa. Esse modelo é muito adequado para o perfil atual de escolas inclusivas, pois envolve famílias e comunidade, a partir disso e dentro desta perspectiva, a seguinte pergunta pode ser considerada nas escolas: “Como os líderes educacionais pode te servir e apoiar?”

Para este fim, práticas educativas devem ser adaptadas e recriadas, pois prioriza a individualização no ensino, respeitando características individuais de cada um.

1.9.6. Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP)

A CAP é vista como um modelo de liderança compartilhada que tem como base o diálogo e colaboração entre os professores, propiciando a aprendizagem do professor ao longo da vida de maneira sustentável, tendo impacto direto no aprendizado do aluno. Esse estilo de liderança surge no século XX, como parte de uma tendência global pós crise

econômica, que busca um estilo de liderança mais flexível e dinâmico (Chediak *et al.*, 2018).

De acordo com Vermunt *et al.* (2008) *cit. in* Chediak *et al.* (2018), esse ambiente de aprendizagem permite uma reflexão e discussão sobre a eficácia de técnicas e possibilidade de melhoria, devendo ser um ambiente em que haja rotina de estudo, leitura e pesquisa. Segundo Dufour (2006) *cit. in* Chediak *et al.* (2018), a essência da CAP pode ser resumida em foco de aprendizagem, aprendizagem para todos (alunos e professores), investigação coletiva das melhores práticas e tendências pedagógicas, aprendizagem orientada pela ação, comprometimento contínuo e foco no resultado.

Alguns instrumentos podem ser utilizados visando a realização de um planejamento estratégico fundamental para implantação e gestão de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (Dufour *et al.*, 2006, *cit. in* Chediak *et al.*, 2018, p.313).

- Avaliação diagnóstica da escola (Levantamento de resultados);
- Desenvolvimento de vocabulário comum;
- Negociação de sentidos compartilhados sobre missão, visão, valores e objetivos;
- Planejamento de estratégias para acompanhar aprendizagem do aluno e métodos de intervenção;
- Organização de carga horária do professor de modo a viabilizar tempo para colaboração;
- Avaliação de resultados e novos planejamentos.

1.9.7. O professor como líder

A escola é uma instituição que tem um objetivo muito maior do que o ensino. Segundo Novark e Pelaez (2004) *cit. in* Souza e Batista (2018, p.38), ela visa aumentar o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. E, nesse processo, a figura do professor se destaca, “sendo capaz de nortear o comportamento do aluno através do conjunto de

estratégias educativas que constituem diversos climas emocionais.” Tal aspecto é nomeado Estilo de Liderança dos professores.

Segundo Batista (2013) *cit. in* Stadler e Batista (2022) e Skinner (2003) *cit. in* Dias (2016), a forma do professor interagir reflete no comportamento do aluno e o comportamento da criança influencia a habilidade do professor.

Batista e Weber (2012) *cit. in* Souza e Batista (2018), destacam que o estilo de liderança impacta diretamente no processo de aprendizagem e que a relação professor-aluno envolve uma série de variáveis como a crença e percepções que os professores têm pelos alunos e histórico de desenvolvimento, social e acadêmico do próprio aluno. Ou seja, tanto o professor como aluno possuem características individuais que irão repercutir na relação entre eles.

Morina e Kanaane (2019) ratificam essa informação. Em sua pesquisa ficou evidente que alguns fatores influenciam a forma com que o professor exerce a liderança. Um deles é a experiência em empregos anteriores e a influência de seus pais.

Nessa pesquisa foi realizada entrevista com 18 professores de uma escola pública de São Paulo, com o objetivo de mapear a autopercepção do papel profissional e possível relação com desenvolvimento de liderança de alunos. As seguintes palavras foram associadas ao conceito de liderança: envolver, comunica-se, considerar, inspirar, mediar, ensinar, ouvir, motivar, propor, argumentar, iniciar, direcionar, ser ouvido, observar, exercer autoridade, solucionar. 56% dos entrevistados acham que todo professor é um líder, enquanto 17% não concordam e 17% concordam parcialmente. E liderança está relacionada à comprometimento.

O comprometimento dos professores foi uma característica citada por Neves e Coimbra (2017, p.4), que influencia diretamente sua atuação frente aos alunos, *“professores comprometidos acreditam que podem fazer diferença no percurso de vida e aprendizagem dos alunos, através que quem são, que sabem e como ensinam.”*

Mas, será que o comprometimento é o único fator relevante para o professor que deverá assumir uma turma de inclusão e exercer seu papel de líder?

A autora Oliveira (2018, p.152) reproduz o trecho em que o diretor e adjunto de uma escola inclusiva descreve a dificuldade em captar professores: “*Tem que ter o perfil. O perfil de lidar com os garotos. A pessoa tem que ter esse perfil. A gente percebe (...) E neste caso não há um tipo de triagem, pois muitos vem concursados.*”

Souza e Batista (2018) abordam o tema sob a perspectiva de seus alunos. 119 crianças entre 8 e 11 anos foram separadas de acordo com seu desempenho escolar (baixo, médio e alto) responderam o inventário de estilos de liderança de Professores para a coleta de dados, sendo que o grupo com menor desempenho escolar, identifica maior *controle coercitivo* em seus professores, que ocorre quando há presença de comportamentos que envolvem reforço negativo ou punição. Será que o perfil coercitivo do professor tem relação com desempenho baixo dos alunos?

Os Estilos de Liderança Parentais propostos por Baumrind (1996) *cit. in* Batista e Weber (2012) é semelhante à tipologia sociológica das lideranças em grupo, sendo citados inicialmente os três tipos principais de liderança: Autoritário, Democrática e Laissez-Faire.

Segundo Batista e Weber (2012), Baumrind (1996) fez uma análise a respeito da interação entre pais e filhos, estabelecendo o que foi chamado de controle parental. Ou seja, padrões de controle que, posteriormente, foram chamados de estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo.

Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) *cit. in* Batista e Weber (2012), consideraram que os estilos parentais estariam relacionados às duas dimensões: responsividade (comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade parental) e exigência (refere-se à monitoria e disciplina do filho).

Quando essas duas dimensões foram cruzadas, geraram 4 estilos parentais: autoritário (baixa responsividade e elevada exigência), autoritativo (alta responsividade e exigência), indulgente (elevada responsividade e baixa exigência) e negligente (baixa responsividade e exigência). Esse modelo é semelhante à tipologia sociológica das lideranças em grupo, sendo os principais: Democrática, Autoritária e Laissez-Faire (Maccoby e Martin, 1983).

Quadro 1. Democrática – Autoritária – Laissez-Faire

	DEMOCRÁTICA	AUTORITÁRIA	LAISSEZ-FAIRE
Lewin, Lippitt e White (1939) <i>cit. in</i> Chemers (1997).	Envolveram alunos em decisões participativas	Todas as decisões tomadas pelo líder.	Permitido brincar e trabalhar sem nenhuma supervisão.
No trabalho de White e Lippitt (1969), as características em cada estilo de liderança e alguns resultados dos comportamentos dos meninos submetidos a cada um deles são descritos a partir dos estudos de Lippitt (1940) e Lippitt e White (1943).	O professor coordenava as discussões, os alunos podiam escolher seus companheiros e divisão de tarefas. Alunos: Mais motivados, maior espírito de grupo, amizade, originalidade	Líder determinava atividades, regras e o companheiro de cada um. Críticas e elogios feitos de forma individual. Alunos com comportamento agressivo, submisso e assuntos pouco variados.	Professor: Mínima participação. Tirava dúvida quando solicitado. Alunos: No grupo de meninos, muita brincadeira e trabalho de pior qualidade.

Fonte: Maccoby e Martin (1983, p.23).

O quadro demonstra o quanto as características de liderança são importantes para o processo de aprendizagem, motivação e ensino dos alunos.

CAPÍTULO II - INCLUSÃO

2.1. Histórico

Segundo Martins (2015, p.9), *“a educação pode ser considerada como a prática humana mais importante, tendo em vista a profunda influência sobre a existência dos homens, distinguindo-os dos demais seres vivos.”*

Um longo caminho foi percorrido dentro da Educação até a atualidade onde conclui-se que que todas as crianças têm direito à educação, independente de suas limitações e integrada ao ensino regular (Almeida e Alves, 2019).

O abandono e o sacrifício eram as medidas adotadas diante de uma pessoa com necessidades especiais na Roma Antiga e a deficiência era associada a punição, maldade ou até mesmo bruxaria, sendo esta visão mais comum na idade média. O primeiro questionamento dessa visão foi realizado por Paracelsus (1493-1541), médico suíço, que considerou a deficiência como um problema de cunho médico.

Com a propagação das ideias humanistas, ocorreram as primeiras experiências educacionais, direcionadas para pessoas com deficiência auditiva e visual, sendo que os primeiros registros aconteceram no Renascimento.

Um novo marco histórico passa ser o pós-guerra (1945) com a criação da ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante *“que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”* (Martins, 2015, p.58).

No Brasil um dos primeiros registros de atendimento à pessoa com deficiência foi na época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos).

Só no início do século XX foi criado o primeiro centro especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi (1926), seguido pela criação por Helena Antipoff do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com

Superdotação (1945) e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE (1954) (Brasil, 2008).

Um grande debate que ocorre não só no Brasil, diz respeito à diferença conceitual entre Educação especial e Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 2020) menciona a diferença entre essas duas abordagens:

Quadro 2. Defensores da Educação Especial X Defensores da Inclusão Total

DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DEFENSORES DA INCLUSÃO TOTAL
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Brasil (2020).

Conforme foi demonstrado no quadro 2, no Brasil há aqueles que buscam defender a Educação Especial que tem como premissa, a colocação da maioria dos alunos com deficiência em uma sala de ensino regular, contudo, esse grupo acredita que mesmo tendo uma modificação nas escolas regulares, essas não conseguem incluir todos os alunos com as suas especificidades e que, em alguns casos, são necessários atendimentos complementares. Enquanto aqueles que defendem a inclusão total discorrem sobre a importância da igualdade no atendimento aos alunos em sala de aula.

O quadro 3, vem corroborar com as informações anteriores:

Quadro 3. Educação Especial X Educação Inclusiva

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
País de referência: Finlândia: 22% do total das crianças finlandesas recebe atendimento especial em parte do período escolar e 8% recebe este tipo de atendimento durante todo o período escolar (TAKALA et al., 2009).	País de referência: Itália - único país do mundo a aplicar o modelo de inclusão total. Na Itália também há o maior número de escolas especializadas clandestinas no mundo (DIMITRIS ANATASIOS, 2015).
Oferece atendimento a todas as crianças em escolas comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando.	Modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar.
Visa a desenvolver as habilidades próprias do indivíduo, preparando-o para a vida mais autônoma no contexto social pós-escola.	Visa a formar uma sociedade inclusiva, sem foco nas singularidades da pessoa.
Foco no estudante.	Foco na sociedade.
Planejamento da intervenção educacional e avaliação individual.	Planejamento para a inclusão de todos os educandos de forma indiferenciada.
Planejamento da intervenção educacional e avaliação individual.	Planejamento para a inclusão de todos os educandos de forma indiferenciada.
Instrução especializada, intensiva e direcionada por objetivos.	A instrução especializada, quando existe, não é intensiva.
Parceria colaborativa entre escola, família e outros profissionais, com visão de intersectorialidade.	Filosofia de aceitação e pertencimento à comunidade.
A diversidade é vista como um fator que demanda atendimentos educacionais específicos.	A diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos.
Práticas instrucionais baseadas em evidências.	Práticas instrucionais comuns, com algum atendimento educacional especializado no contraturno.
Algumas classes ou escolas especializadas devem ser criadas ou adaptadas para atender a demandas específicas do público-alvo da educação especial.	Todas as escolas devem passar por adaptações para receber todas as crianças com suas diferentes demandas.
Prioriza a inclusão social, cultural, acadêmica e visa aos projetos de vida e à capacitação profissional sempre que possível.	Prioriza a inclusão educacional, não colocando foco nos impedimentos de longa duração de qualquer natureza, mas, nas barreiras sociais.
Profissionais especializados são necessários para suprir a demanda com elevado nível de qualificação.	Todos os profissionais devem receber alguma formação para adequar-se às necessidades de todos os educandos que forem recebidos nas escolas comuns inclusivas.

Fonte: Brasil (2020).

A década de 60 foi marcada pela criação de vários estabelecimentos de ensino especial e a institucionalização das políticas públicas da Educação Especial (Centro Nacional de Educação Especial, Secretaria de Educação Especial). Porém, foi em 1961, que foi publicada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontando o direito a educação dos “excepcionais”, termo que caiu em desuso (Silva e Mendes, 2021).

Até os anos 80, a educação infantil vinha de uma política assistencialista e que beneficiava apenas as crianças sem deficiência. As creches eram mantidas por instituições sociais e tinham como principal objetivo: tirar as crianças de situações de risco. Com a Constituição Federal de 1988, o estado assegurou o direito de acesso a todas as crianças às creches e pré-escolas (Bruno, 2018).

Mas, foi em 1996 com a lei nº 9394/96, que a educação especial foi considerada uma modalidade de educação escolar, como reflexo da Declaração de Salamanca, que dois anos antes determinou que “*as escolas deveriam acolher todas as crianças independente das suas condições física, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras*” (Silva e Carvalho, 2017). Essa declaração foi resultado de uma reunião entre 88 governos e 25 organizações internacionais, sendo um divisor de águas para história da Educação Inclusiva.

Desde então, as leis brasileiras vão se aprimorando de acordo com novos entendimentos referentes às pessoas com deficiência. No quadro abaixo relaciono as principais leis, decretos e resoluções relacionadas ao tema.

Quadro 4. Leis, Decretos e Resoluções referentes às pessoas com deficiência

LEI		O QUE ASSEGURA
Lei nº 4.024/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Fundamenta o atendimento educacional às pessoas “excepcionais” termo hoje considerado inadequado.
Lei nº 5.692/91	2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Assegura tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental.
1988	Constituição da República federativa do Brasil	Educação como um direito de todos e igualdade de condições de acesso e permanência na escola, principalmente na rede regular de ensino.
Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da	Efetiva integração social. Passa a ser considerado crime qualquer obstáculo à matrícula de aluno com deficiência, na rede pública ou privada.

**O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS
INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS**

	Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	
Lei nº 8.069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente	Atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Sugere o processo de “Integração Instrucional”, ou seja, acesso às classes comuns, àqueles que têm condições de acompanhar.
Lei nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Propõe serviço de apoio especializado em escola regular e classes especiais quando não for possível a integração.
Decreto 3.298 Lei nº 7.853/99	Dispõe sobre a política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência	Definiu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar ao Ensino Regular.
Resolução CNE/CEB nº2/2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Ed. Básica	Todas as crianças devem ser matriculadas, cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para educação de qualidade pra todos.
Lei nº 10.436/02	Reconhece a língua brasileira de sinais	Passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.
Lei nº 10.172/01	Plano Nacional de Educação	Estabelece medidas aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.
Portaria MEC 2.678/02	Difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino	Aprova o projeto da grafia em braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo teritório nacional, estabelece diretrizes e normas para utilização e ensino.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica	Instituições devem prever formação docente voltada para a diversidade.
Lei 10.845/04	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência	Visa permitir uma universalização do atendimento de educandos de portadores de deficiência.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Sugerem a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	Fala sobre acessibilidade nas escolas
Decreto 6.571/08	Dispõe sobre atendimento educacional especializado	Garante o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e prevê a integração do Atendimento Educacional Especializado na Educação
Lei nº 12.764/12	Política Nacional de Proteção de pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA	Determina direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias, medicamentos pelo SUS, acesso à educação e a proteção social.

Lei nº 13.416/15	Lei Brasileira de Inclusão	Aborda diversos aspectos como a proibição de taxas extras pela implementação de recursos de acessibilidade, obrigatoriedade de matrícula em turma regular, aprimoramento de sistemas educacionais, adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.
Decreto 10.502/20	Política Nacional de Educação Especial	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da vida. Direito à educação e sistema educacional especializado aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação.
Lei Federal nº 14.254/21		Dispõe sobre acompanhamento integral para educandos com TDAH, Dislexia e outros T. de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Apesar da evolução no processo legislativo brasileiro, ainda há uma longa caminhada até que as escolas e professores estejam realmente capacitados a acolher e inserir de forma plena os alunos com necessidades especiais. Ainda há uma grande lacuna entre a legislação e o que é colocado em prática. A capacitação dos professores ainda não ocorre de forma efetiva durante a formação, sendo necessário que cada um busque meios próprios para suprir essa falta. Essa questão será abordada no próximo tópico.

2.2. A Formação do Professor e a Inclusão

A qualidade da educação está diretamente relacionada à formação do professor, que é fundamental no enriquecimento da prática docente, além de proporcionar acesso às informações e fornecer ferramentas para que o docente possa trazer para sala de aula a prática de conhecimentos didáticos e científicos adquiridos (Brasil, 2022).

Em Portugal o Decreto-Lei nº 240/01 veio definir o perfil geral de desempenho dos educadores da infância, professores do ensino básico e secundário, organizando em 4 categorias:

- Profissional, social e ética;
- Desenvolvimento de ensino e aprendizagem;
- Participação na escola e relação com comunidade;

- Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A lei de Bases do Sistema Educacional Português deixa a preocupação com a qualidade de ensino. E o desempenho dos alunos está diretamente relacionado a qualidade do professor (Diogo *et al.*, 2011).

Segundo Adams (2020), falar sobre formação de professores na atualidade é um grande desafio, a partir das grandes mudanças vividas pela sociedade e que interferem na área social, econômica, política e, conseqüentemente, na área educacional, berço da formação de sujeitos ativos na sociedade.

A história de Educação no nosso país inicia com a chegada dos jesuítas, sendo os únicos educadores nos séculos XVI e XVII (Castro, 2003, *cit. in* Adams, 2020). Com a expulsão dos jesuítas, os professores eram vindos de Portugal, indicados pelo Estado. Só a partir do século XVII e XVIII pessoas comuns puderam ocupar esse cargo, sem haver, no entanto, nenhum tipo de qualificação formal, que só ocorreu em 1827 com a criação da Lei Geral do Ensino. Até 1930 os professores eram formados pela Escola Normal, que após essa década foram substituídos pelos Institutos de Educação, que também ofereciam cursos de especialização (Adams, 2020).

Mas, antes de trazer à tona questões atuais, é fundamental citar um teórico, que em 1920 já se interessava pela formação dos professores e dedicou parte de sua vida à educação de crianças com necessidades especiais: Lev Semenovitch Vigotsky. Nascido em 1866, cursou Direito, História e Filosofia. Dedicou-se à formação de professores, aprofundando-se nos estudos de aprendizagem, linguagem, deficiências congênitas e adquiridas, graduando-se posteriormente em Medicina. Fundou laboratório de Psicologia da escola de professores de Góme. (Coelho *et al.*, 2012 p.145). Sua obra permitiu um novo olhar a respeito da psique humana. A visão do ser humano imutável, que esbarrava diretamente na limitação das crianças com necessidades especiais, passa a dar lugar a ideia de que estamos em constante movimento e transformação, sendo possível que indivíduos criem processos adaptativos para superar as dificuldades. Ou seja, o conceito de plasticidade, tema tão abordado na neurociência Pedagógica (Costa *et al.*, 2006).

A Declaração de Salamanca (1994) *cit. in* Fornel (2020, p.7), foi um marco histórico para a educação de alunos com necessidades especiais, sendo o primeiro passo para que outras

medidas fossem tomadas ao longo dos anos subsequentes, visando a qualificação e educação continuada do professor. São alguns exemplos:

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica pela resolução CNE/CEB nº 2/2001, assegurando educação de qualidade para todos. A Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que estabeleceu objetivos e metas para que a educação de qualidade fosse colocada em prática (Fornel, 2020, p.7).

Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – Diz que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação conhecimentos gerais e específicos na área de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), tem por objetivo o acesso e participação dos alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades ou Superdotação nas escolas regulares e formação de professores para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2020).

A preocupação do Governo Federal com essa questão pode ser expressa pelo número de leis homologadas envolvendo o assunto. Mas, as dificuldades de viabilização podem ser observadas no dia a dia e através de alguns trabalhos que serão descritos a seguir (Brasil, 2020).

O censo escolar de 2019 trouxe informações no mínimo preocupantes: metade dos professores da educação básica atuam junto às crianças com Necessidades Especiais, porém apenas 5,8% possuem alguma formação continuada na área e menos da metade dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (42,3%) tem formação continuada para tal atuação (Brasil, 2020, p.52)

Darub e Silva (2020, p.9) realizaram uma pesquisa visando responder as seguintes perguntas elaboradas pelos autores:

Neste processo de formação de futuros professores, a estrutura das matrizes curriculares está composta por disciplinas obrigatórias e específicas relacionadas com a educação inclusiva? A carga horária é suficiente e bem distribuída durante o curso? Há pontos compatíveis e/ou divergentes com currículo em relação às leis relacionadas com a educação inclusiva?

Os resultados apontam que as disciplinas sobre a temática inclusão são superficiais e insuficientes e que não preparam de fato para a realidade que os futuros professores irão encontrar.

Gatti (2019) *cit. in* Darub e Silva (2020), que fez levantamento dos cursos de pedagogia e concluiu que apenas 3,8% trazem discussões sobre a Educação Especial. No trabalho original de Darub e Silva (2020) em que realizaram análise de currículo do curso de Pedagogia de uma Universidade na região Norte do Brasil verificou-se que das 75 disciplinas, apenas 3 obrigatórias e 1 optativa trazem discussões voltadas para as questões da Educação Especial.

Dantas (2019) propõe uma análise diferenciada da maior parte dos estudos pois analisa a formação de professores em educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão e destaca a ausência de uma formação específica e obrigatória nesta área, que apresenta tantas peculiaridades e acaba sendo negligenciada dentro das discussões sobre inclusão.

Oliveira (2018) monografia formação do professor realizou uma pesquisa no Centro de formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – campus de Cajazeiras, em 2017. Tendo como sujeitos da pesquisa 10 professores e 10 alunos. Das questões abertas utilizadas na pesquisa, destaco a seguinte pergunta: “*Na função de docente, você acredita que os egressos do curso que você leciona estão capacitados para ensinar alunos com necessidades especiais?*”. Os entrevistados responderam que não, sendo alguns dos motivos apresentados: formação insuficiente ou ausência de disciplina específica.

Essa falha na formação do professor corrobora para a insegurança e exclusão escolar, tendo em vista que a abordagem do aluno com necessidades especiais não será realizada com embasamento técnico adequado. Manter o aluno ocupado, para que não atrapalhe a turma, está longe de ser uma forma adequada de inclusão.

É muito importante que o docente tenha conhecimento a respeito das técnicas que foram validadas cientificamente, obedecendo os critérios de relevância, suficiência e veracidade. Para isso, é necessária dedicação e estudo, o que muitas vezes é incompatível

com a realidade brasileira, pois em função dos baixos salários e, conseqüentemente, excessiva carga de trabalho, sobra pouco tempo para esta dedicação (Brasil, 2020).

No Brasil a formação de professores ainda está distante do ideal. Além do tema ser abordado de forma superficial nos cursos de formação do professor, existe um distanciamento entre o que é ensinado e o que ocorre na sala de aula, o que impede a resolução de situações mais complexas, aplicação de novas metodologias. A educação continuada, troca de experiências entre os professores ocorre quando há uma busca individual de cada profissional, não sendo algo padronizado para todos que exercem a função (Fornel, 2020). E, diante desse cenário, como ficam as atitudes inclusivas do professor na sala de aula?

O professor como agente de Atitudes Inclusivas na sala de aula. Segundo Neves *et al.* (2016, p.8):

A inclusão exige uma ruptura do sistema tradicional de ensino, necessitando de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo e o professor como principal interlocutor e mediador do conhecimento.

Faria e Camargo (2018), propõem uma análise a respeito de uma ótica completamente diferente da maioria dos artigos que envolvem o tema: A emoção do professor frente ao processo de inclusão escolar. A maior parte dos sentimentos relatados estão relacionados à dificuldade e despreparo dos professores frente à inclusão: impotência, insegurança, desamparo, medo.

Um outro estudo foi realizado, em escolas municipais na Cidade de Santo André, com o objetivo de avaliar a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com deficiência. No que diz respeito a percepção que o docente tem de sua prática, a maior dificuldade mencionada está em planejar atividades para uma criança com necessidades especiais. A perspectiva do docente sobre a inclusão também foi analisada, demonstrando que mais de metade da amostra, (51,3%) dos docentes, são total ou parcialmente a favor da inclusão (Almeida e Alves, 2019).

Os desafios são muitos e as buscas para o caminho certo para uma inclusão eficaz são constantes.

Silva e Carvalho (2017), relatam que dentro de seu levantamento bibliográfico, categorizado como “*conhecimento sobre as especificidades do aluno*”, os autores destacam a importância de ver o indivíduo além da deficiência, valorizando a personalidade, desejos e as características pessoais, o que irá permitir o desenvolvimento de propostas que respeitem sua potencialidade.

Esse formato de ensino focado na individualidade do aluno é defendido por Almeida e Alves (2019). Neste caso, o estudante é parte ativa da construção do conhecimento e o professor um condutor desse processo, levando em consideração as características individuais e valorizando a relação professor-aluno (Almeida e Alves, 2019).

Candeias (2009) *cit. in* Gomes (2016), considera fundamental que os docentes compreendam a forma que seus alunos são capazes de aprender e as competências envolvidas. A comparação com outros alunos deve ser evitada a fim de não causar constrangimentos e vale lembrar que as competências dos alunos são transformáveis, desde que acolhido e estimulado da forma adequada, evitando ideias preconcebidas a respeito da sua capacidade.

Mas, para que isso seja colocado em prática é necessário mais do que conhecimentos técnicos a respeito da inclusão. A atitude do professor é uma importante variável neste processo. A palavra “atitude” engloba uma vertente mental e uma comportamental, sendo uma mediadora entre a forma de agir e pensar dos indivíduos. Elas resultam da experiência dos indivíduos e são passíveis de mudança, porém não são observáveis diretamente, sendo deduzidas a partir das reações dadas pelos indivíduos (Lima, 2010, *cit. in* Rita, 2016)

A relação entre atitudes e práticas pedagógicas tem repercussão direta no processo de inclusão. Não basta que o professor acredite na inclusão. É importante que tenha atitudes positivas e compatíveis com as práticas pedagógicas inclusivas (Meijer, 2003, *cit. in* Lima *et al.*, 2010).

Os estudos que analisam as variáveis que influenciam às atitudes dos professores em relação ao processo de inclusão, apresentam resultados extremamente variáveis. Não sendo possível dizer que a capacidade de inclusão está relacionada a idade, gênero ou tempo de serviço. Também não foi possível correlacionar com o grau acadêmico (Coelho, 2012; Harvey, 1985; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Silva *et al.*, 2013, *cit. in* Lima *et al.*, 2010).

Rebello (2011) *cit. in* Gomes (2016), que enumera alguns fatores que prejudicam a prática inclusiva: falta de infraestrutura na sala de aula, formação inapropriada, dificuldade na comunicação e elevado número de alunos por turma. Assim, a cooperação e articulação entre os professores passam a ser uma estratégia para lidar com os problemas que poderão surgir.

Loureiro *et al.*, (2002) *cit. in* Silva, Ribeiro e Carvalho (2014, p.54) acreditam que *“pelo fato de os professores dizerem que todos os alunos devam estar na escola e que as diferenças são fator de enriquecimento para todos, seja o princípio para que gradualmente vão introduzindo práticas mais inclusivas.”*

Rita (2016, p.35) destaca que *“os professores devem ser profissionais autônomos, reflexivos, críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados para investigar melhorando sua prática e vivenciando com os colegas sua experiência”* e cita a *European Agency for Development in Sepecial Needs Education*, que selecionou estratégias que impulsionam a inclusão e beneficiam todos os alunos: ensino cooperativo, apoio e colaboração mútua dos docentes, aprendizagem cooperativa (alunos com níveis de capacidades diferentes podem se ajudar), formação de grupos heterógenos para abordagens educativas diferenciadas, estratégias alternativas de aprendizagem, planificação do ensino por áreas curriculares, que permite a atuação pedagógica e a organização do espaço respeitando as características dos alunos (Silva, Ribeiro e Carvalho, 2014).

Mantoan e Lanuti (2021) afirma que agir de forma inclusiva no ensino exige dedicação e paciência. A rotina rígida e a monotonia ocasionam o desgaste das relações na sala de aula, tornando-se um terreno fértil para estigmas e rótulos. Ao sinal de desinteresse torna-se necessário mudar a direção, buscar novas propostas.

Heacox (2006) *cit. in* Silva, Ribeiro e Carvalho (2014), ratifica a importância de afirmar que todos os alunos têm pontos fortes, sendo importante criar sentimento de competência pessoal e confiança na aprendizagem, alimentando a criatividade e a valorização de cada indivíduo. Essa valorização desencadeia uma emoção positiva e a sensação de acolhimento, que são fatores que facilitam o processo de aprendizagem. Esse mecanismo pode ser explicado pelos conceitos abordados na Neurociência.

2.3. Neurociência e inclusão

A Neurociência é um campo de estudo que aborda o sistema nervoso (Oliveira *et al.*, 2022). De acordo com Relvas (2017, p.64)

A Neurociência na escolarização pode ser compreendida como o estudo da estrutura, do desenvolvimento, da evolução e do funcionamento do sistema nervoso sob o enfoque plural: biológico, neurobiológico, psicológico, matemático, físico, filosófico, computacional, voltado para a aquisição de informações, resolução de problemas e mudanças de comportamento, contextualizados e alicerçados nas informações do âmbito escolar.

Oliveira *et al.* (2022, p.32) realizaram uma revisão bibliográfica de artigos científicos que mostram a importância da neurociência na eficácia dos processos educacionais nos últimos 15 anos, sendo essas as principais contribuições destacadas:

Afirmção da importância dos avanços alcançados na neurociência cognitiva e na sua utilização de abordagens instrucionais mais eficientes, sugerindo a existência de sistemas cognitivos evolutivamente determinados para o aprendizado.

Apesar da importância dada pelos docentes ao conhecimento de neurociência, ainda há divergências entre os níveis escolares e as habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Essa divergência reflete as deficiências na aplicação das potencialidades fornecidas pelas neurociências em metodologias exequíveis.

Considera que instituições formadoras de professores devam rever as grades curriculares dos cursos de licenciatura, implementando as colaborações da neurociência para a educação.

Discorre sobre a importância do esclarecimento sobre desinformações acerca das formas que a neurociência pode contribuir para a educação, de forma a remover as barreiras que afastam essas áreas.

Mostra que novas metodologias de ensino baseadas na neurociência devem ter um critério científico sólido, minimizando as interpretações errôneas na sua aplicação. Aponta que as desinformações existentes sobre a utilização da neurociência na educação se dão pela precariedade do diálogo entre as duas áreas, havendo a necessidade de sintonização das metodologias de pesquisa e publicações dessas duas áreas.

Sugere que na formação de professores seja atrelada a desenvolvimento de jogos educativos, ambientes digitais e diagnóstico de disfunções neurológicas a partir de neuroimagens.

Ressalta a pertinência do levantamento das características intelectuais e socio-afetivas de estudantes com altas habilidades e a importância do conhecimento sobre as especificidades neurológicas desses indivíduos para serem tomadas medidas pedagógicas adequadas as suas habilidades.

Durante muito tempo, acreditou-se que após o desenvolvimento total do cérebro, os mapas corticais eram imutáveis, como uma estrutura fixa. Hoje, sabe-se que esses mapas neurais podem ser modificados, mesmo na fase adulta, devido à neuroplasticidade ou plasticidade cerebral.

Relvas (2012, p.211) define esse processo como:

A capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central. Sua habilidade em modificar na organização estrutural própria e seu funcionamento desde às respostas às lesões traumáticas destrutivas, até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória.

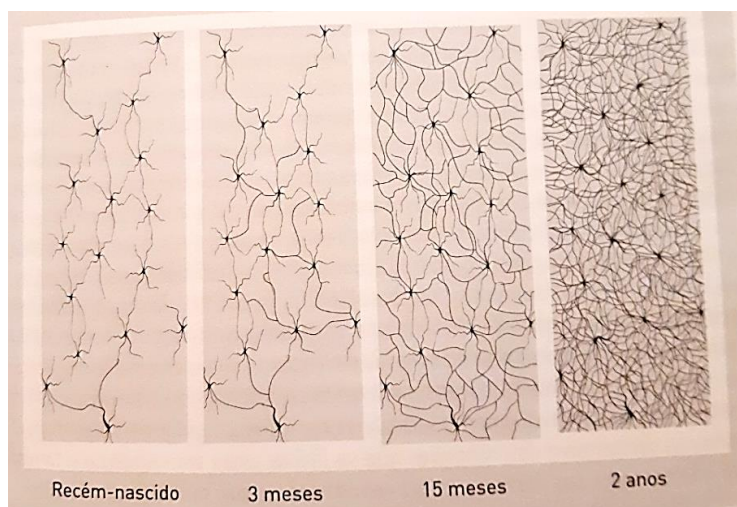
Ou seja, a cada experiência vivida, novas conexões são criadas. Isso faz com que um cérebro nunca seja igual ao outro. Os neurônios se interligam de formas diferentes em cada indivíduo, de acordo com o estímulo recebido e a experiência vivida. É como uma cidade planejada, que a medida que vai sendo construída, desenvolve características

próprias (Cosenza, 2011). O grau de plasticidade é variável, de acordo com a idade. Na infância esse processo é muito mais intenso (Migliori, 2013)

“Há uma fase durante a qual a influência do ambiente é altamente relevante para o estabelecimento das características fisiológicas e psicológicas do indivíduo” (Migliori, 2013). Ou seja, fatores *“genéticos, ambientais e nutricionais podem interferir no desenvolvimento cerebral”* (Cosenza, 2011, p.32).

A criança nasce com um cérebro de 400g aproximadamente. Ao final do primeiro ano de vida terá o dobro desse peso, aproximadamente. Grande parte desse aumento, ocorre devido ao aumento de novas ligações. Ou seja, o cérebro continua em desenvolvimento mesmo depois que a criança nasce. E a estimulação ambiental é muito importante para o desenvolvimento do sistema nervoso. Algumas pesquisas utilizando animais, mostram que quando criados em ambiente com pouco estímulo, apresentam cérebros menos elaborados, com menos conexões sinápticas e córtex mais delgado (Cosenza, 2011).

Figura 1. O aumento progressivo das conexões entre as células nervosas durante o desenvolvimento.



Fonte: Cosenza (2011, p.33).

Tendo como base o conceito apresentado, é possível concluir que toda criança tem capacidade de aprender. Porém, a aprendizagem é um processo individual, que ocorre em tempos e etapas diferentes. No entanto, há alguns fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem:

Fatores neurobiológicos: Fator pré-natais e perinatais como falta de oxigênio no cérebro durante o parto, infecções, prematuridade. Fatores socioculturais: desnutrição, privação de estímulo, salas

de aula superlotadas e com infraestrutura inadequada. Fatores Psicoemocionais: Mães ansiosas e deprimidas, violência doméstica (Relvas, 2012, pp.78-79).

A aprendizagem, apesar de cognitiva, também tem uma base emocional. A partir do momento em que cria emoções positivas, o professor é capaz de promover novas sinapses e ativar o sistema de recompensa do cérebro. Um exemplo é a criação de um ambiente acolhedor e com estímulos diversificados (textos, jogos, vídeos, encenação) (Relvas, 2012).

É importante destacar que a recuperação de uma informação (matéria ensinada), será mais eficiente dependendo da maneira que foi armazenada. Quando um conteúdo é apresentado de diversas maneiras é como se uma extensa rede de interconexão fosse criada, sendo mais fácil o acesso quando está informação tiver que ser buscada.

O estudo em grupo durante a aula e apresentação de um trabalho, permitem a repetição e a elaboração, além da mudança da rotina. Criando um ambiente ainda mais favorável ao processo de aprendizagem. Isso pode ser afirmado com base em estudos que correlacionam a amígdala (incluída em um conjunto de estruturas encefálicas conhecida como sistema límbico, responsável pelo controle das emoções e processos motivacionais) ao processo de aprendizagem, pois interage com o hipocampo influenciando o processo de memória. Por outro lado, a ansiedade e estresse prolongados vão na direção oposta ao processo de aprendizagem. Neste caso, o corpo é preparado para fuga ou luta, como um instinto de sobrevivência. Os hormônios liberados em situações de estresse atuam nos neurônios do Hipocampo (estrutura responsável pela memória de longa duração) podendo destruí-los.

Tendo como base a Neurociência é possível afirmar que o ambiente escolar deve ser acolhedor, estimulante, alegre e com ameaças reduzidas (Cosenza, 2011).

CAPÍTULO III - Escola

3.1. Gestão Escolar Inclusiva

No decorrer dos capítulos anteriores falamos sobre a inclusão e o papel do professor em todo esse processo. A lei não garante o acesso aos saberes escolares de um aluno com necessidades especiais se as modificações realizadas não ocorrerem na escola, *“a sala de aula inclusiva deve ser concebida como um espaço social e didático que reflita cultura, valores e metas da escola”* (Mantoan, 2003, p.22).

Mas, esse trabalho só acontece se a gestão escolar estiver alinhada com as práticas inclusivas, tornando-se mais democrática, participativa e sendo capaz de enxergar *“o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais”* (Matos e Matos de Brito, 2022, p.58).

Carvalho e Santos (2018) compartilham o mesmo pensamento e destacam que a gestão escolar é o ponto de partida para práticas inclusivas, mas ratificam a importância da gestão democrática, em que todos participam das decisões.

O termo “gestão escolar” foi sendo ressignificado nas últimas décadas, substituindo a “administração escolar”, pois o diretor passa a assumir também um papel de mediação e liderança política (Oliveira, 2018). Barroso (2009) *cit. in* Oliveira (2018), que analisando o contexto da gestão escolar, coloca o diretor no centro de quatro dimensões:

- Administração: É o elo entre a administração educacional central e escola.
- Escola: É o representante dos demais.
- Empresa: Preocupa-se com a eficiência e eficácia.

- Território: Negociador político que se conecta com especificidades e demandas locais.

Segundo Hines (2008) *cit. in* Matos e Matos de Brito (2022, p.60) “*a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva*” e quatro princípios devem fundamentar o trabalho do diretor: a manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, estímulo, liderança e a troca de conhecimento entre os professores, estabelecimento de metas viáveis e comuns e o sistema de trabalho baseado na resolução de conflitos.

Matos e Matos de Brito (2022, p.60) ainda considera que o caráter colaborativo dessa gestão contribui para “*o desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos.*” O mesmo autor cita Hines (2008), que destaca 6 atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem-sucedidas, agendar tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de inclusão e comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas.

Costa e Almeida (2019), consideram fundamental que o gestor conheça o perfil de seus alunos e suas necessidades. Diante do exposto, fica claro que a atuação do diretor causa repercussão na condição do trabalho dos professores, aprendizagem dos alunos e na construção do clima escolar. Não há um consenso em relação à definição de “clima escolar”, que teve sua origem nos estudos de Clima Organizacional.

Brunet (1922) *cit. in* Oliveira (2018, p.34) define como “*a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho*”, ou seja, “*o clima de uma organização se dá pela percepção de seus sujeitos.*”

Leithwood, Patten e Jantzi (2010) e Leithwood e Sun (2012) *cit. in* Oliveira (2018), estudaram a relação entre a liderança escolar e seu impacto sobre o desempenho dos alunos e clima escolar. A Liderança Transformacional (que supõe a mobilização e participação de uma docente) foi superior a Liderança Instrucional (com foco nas questões pedagógicas). A relação entre os professores e a direção também interferiu no

desempenho escolar, sendo um dado importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Oliveira (2018) já considera que a atuação do diretor não tem um impacto direto no desempenho dos alunos, porém é importante considerar os meios através dos quais se constroem associações indiretas. Porém, em uma questão não há dúvida: o estabelecimento de uma liderança mais participativa, incluindo os professores em decisões importantes da rotina escolar, aumenta a percepção do estado de coesão da equipe, favorecendo o clima escolar.

3.2. O papel da família na Inclusão Escolar

A sociedade contemporânea vive uma realidade em que a criança passa grande parte do seu tempo em ambiente escolar e devido à agitação e inúmeros compromissos das famílias e, muitas vezes, é atribuída à escola parte da educação da criança, o que não é devido. Quando se trata de um caso de inclusão, a situação é ainda mais delicada, pois o professor não detém toda a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem da criança, sendo parte de um quebra-cabeça formado por professor, equipe pedagógica, família e sociedade. A família é essencial para que o indivíduo seja inserido na sociedade e quando presente de forma efetiva e participativa, traz consequências positivas na evolução do sujeito (Oliveira e Poletto, 2022).

Carvalho (2017, p.10) destaca a importância da participação de pessoas da família (que convivem diariamente), em qualquer intervenção, sendo fundamental o conhecimento da estrutura familiar. No caso de uma criança com necessidades especiais, vale destacar que a família necessita de apoio e acolhimento e a escola é um meio através do qual pode ser orientada e capacitada. E através dela, a intervenção, torna-se mais produtiva. O autor ainda descreve que *“a família é um sistema organizado e fundamentado em diversos tipos de conhecimentos, experiências e relações que ligam os diferentes membros entre si enquanto pessoas e, portanto, muito mais além dos papéis e das funções que devem desenvolver.”*

Pinto e Teixeira (2003) e Picanço (2012) cit. in Bento et al. (2016), consideram que o diálogo que se estabelece entre família e escola é um fator que contribui para o bom

desempenho escolar. As práticas de envolvimento parental envolvem não só a comunicação com a escola, mas o apoio educativo em casa e tomada de decisões. Essa ideia começou a ser implementada nos anos 80 e aperfeiçoada nos anos 90, ratificando o conceito que o meio familiar e o ambiente em que a criança nasce, exerce um papel importante no processo de formação desse indivíduo (Barbosa, 2011).

Os mesmos autores citam Sousa e Sarmiento (2010, p.18) “*que evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias.*” O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelece a educação como um direito de todos, sendo que a família e o estado possuem o dever de garanti-la.

Algumas situações são descritas como obstáculos à participação mais efetiva dos pais na vida escolar dos seus filhos: horário de trabalho, informação escassa, apontar com frequência aspectos negativos dos filhos (Marques e Silva, 2003, *cit. in* Oliveira, 2022; Chechia e Andrade, 2005).

Os pais que menos participam são os que possuem situação econômica menos favorecidas e em 1988 foram denominados “pais difíceis de alcançar”. Posteriormente, o conceito foi revisto e substituído por “escolas difíceis de alcançar”, partindo do princípio de que a escola não estava organizada o suficiente para cooperar com as famílias. Em muitos casos havia uma barreira de comunicação, pois era utilizada uma linguagem técnica, não compreendida por todos, além disso havia resistência pelo fato de os pais serem chamados sempre por observações negativas da escola. Nessas situações os professores desempenham um papel fundamental como profissionais de educação e pontes entre escola e família (Bento *et al.*, 2016).

Delgado-Gaitan (1990) *cit. in* Bento *et al.* (2016), sugerem estratégias para envolver os pais das classes menos favorecidas: relação pessoal, comunicação direta, visitas a casa ou reuniões, comunicação aberta e sem preconceitos, regulamentos flexíveis e ambiente escolar agradável. Depois de adquirido um vínculo, uma relação de confiança os pais ficam motivados a participar ainda mais.

A ausência dos pais em casa por motivo de trabalho e a falta de tempo para estar com os filhos, ocasionam a falta de uma referência cultural segura. Esse é mais um momento em que a escola pode atuar, possibilitando a aproximação entre escolas e famílias, contribuindo para formação de pequenas comunidades e rede de apoio aos alunos (Barbosa, 2011).

Mas, o papel da família no que diz respeito à inclusão escolar vai muito além do que foi descrito até o momento. Em minha prática clínica como neuropediatra, testemunho diariamente a importância das informações passadas pelos pais para escola. E sem elas seria muito mais difícil o manejo do aluno com necessidades especiais. No caso de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as características são totalmente individuais. O arrastar de cadeiras por exemplo pode ser o gatilho para que uma criança fique desestabilizada.

A partir do momento que a escola tem essa informação, feltros podem ser colocados nos pés, para que não façam barulho. O mesmo em relação ao acolhimento em situações de estresse. É muito importante saber o que fazer e o que não fazer. Algumas crianças podem se acalmar com abraço. Outras podem ter aversão e isso causar piora do quadro em um momento de crise. E ninguém melhor do que a família para passar tais informações. Dessa forma, a parceria família-escola garante um ambiente seguro e acolhedor.

3.3. A importância da equipe interdisciplinar

A estimulação precoce é um termo muito comentado na atualidade, que abrange uma variedade de estímulos para auxiliar o desenvolvimento motor e cognitivo de lactentes e crianças e, geralmente, é realizado por acompanhamento multiprofissional.

Tratando-se de toda as crianças e, principalmente, na educação infantil é muito importante que a Educação Infantil e Educação especial estejam alinhadas, podendo ser complementadas com áreas da saúde e assistência social (Xavier, 2016).

Quando falamos em estímulo precoce, é fundamental lembrar o conceito de neuroplasticidade ou plasticidade cerebral. Relvas (2012) define como “*a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando suas conexões em função das necessidades e fatores do ambiente*” (2012, p.44). A

neuroplasticidade ocorre ao longo de toda vida, porém quanto menor a criança, maior a sua capacidade de reorganização cerebral. Ou seja, quanto mais estímulo a criança receber, melhor será sua capacidade de desenvolvimento. Por isso, quando estamos diante de uma criança que não acompanha os marcos do desenvolvimento independente da causa (genética, ambiental, biológica), esta deve ser encaminhada para um acompanhamento multidisciplinar. Entende-se por multidisciplinaridade a análise de cada profissional específico a respeito de um indivíduo. Cada especialista analisa o paciente de forma independente e realiza seu plano de tratamento.

Fossi e Guareshi (2004) *cit. in* Tavares et al (2012, p.2), que dizem que “*a equipe multidisciplinar deve construir uma relação entre profissionais, onde o paciente é visto como um todo, considerando um atendimento humanizado.*”

Quando os membros da equipe interagem entre si, tendo como foco a qualidade de vida do paciente, utilizamos o termo Interdisciplinaridade. Esse termo surgiu no século XIX, mas só no século XX passou a ser efetivado dentro da ciência. No atendimento interdisciplinar vários especialistas que denotam conhecimentos e qualificações distintas podem colaborar possibilitando um atendimento mais humanizado.

Segundo Maldonado e Canella (2009) *cit. in* Tavares et al. (2012, p.3):

A saúde não seria de competência de um único profissional, mas uma prática interdisciplinar em que profissionais de diversas áreas, representantes de várias ciências, devem agregar-se em equipes de saúde, tendo como objetivos comuns estudar as interações somáticas e psicossociais para encontrar métodos adequados que propiciem uma prática integradora, tendo como enfoque a totalidade dos aspectos inter-relacionados à saúde e à doença.

A transdisciplinaridade envolve um conceito mais amplo, havendo uma integração entre as disciplinas, envolvendo várias áreas do conhecimento (Canella, 2009, *cit. in* Tavares et. al., 2012). Essa ideia surgiu para unificar o conhecimento, acabando com a separação do saber.

Piaget (1973) *cit. in* Menezes (2022, p.8) discorre

a interdisciplinaridade seria uma forma de chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esperas da disciplinaridade. A transdisciplinaridade por sua vez, alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento.

No ambiente escolar é muito comum o acompanhamento multi ou interdisciplinar dos alunos com necessidades especiais. Uma criança com Deficiência Intelectual pode ser acompanhada por Psicóloga, Psicopedagoga, em alguns casos Fonoaudióloga, além do Neurologista ou Psiquiatra Infantil. A troca de informações entre escola e equipe, e a visita da equipe ao ambiente escolar, podem permitir uma melhor compreensão das demandas da criança e a busca de estratégias mais eficazes. No Brasil as escolas raramente possuem uma equipe de educação especial para fazer esse acompanhamento.

A lei prevê a presença de mediadora por meio de indicação médica, mas não determina como deve ser a formação profissional. Então, muitas vezes, essa profissional não tem conhecimento suficiente para dar o apoio necessário a criança e passa a atuar como cuidadora. Função bem diferente da mediação, que visa ser uma ponte entre o professor(a) e o aluno. Dessa forma, o professor regente fica extremamente sobrecarregado(a) necessitando de um suporte através da equipe que acompanha a criança, fora do ambiente escolar. Vale destacar, que essa é a realidade do serviço privado. O sistema público brasileiro é extremamente falho nesse aspecto, sendo que as crianças podem ficar mais de 6 meses aguardando vaga para acompanhamento especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê o atendimento do aluno no contraturno na sala de recursos multifuncional, visando minimizar as desvantagens escolares, o que permite dar um suporte dentro do ambiente escolar.

A literatura destaca a presença de equipe interdisciplinar nas escolas, como fator colaborativo para inclusão. Porém, no Brasil, esse investimento ainda é escasso. Muitos alegam que iriam gastar dinheiro da “educação” investindo em profissionais da “saúde”. Porém, as próprias universidades podem investir na formação desses profissionais para atuação no ambiente educacional. O que certamente seria contribuição de valor para as escolas (Silva e Mendes, 2021).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

A ânsia pelo conhecimento acompanha toda nossa história desde o homem primitivo. Essa busca foi evoluindo com o passar do tempo até tornar-se o conhecimento explícito.

Os tipos de conhecimentos podem ser classificados em:

- Filosófico: Pensamento crítico reflexivo, buscando coerência de informações;;
- Teológico: Resposta para perguntas que o homem não consegue responder, tendo a fé e as crenças como objeto de estudo
- Empírico: Resposta para ocorrências baseadas na vivência. Experiência de erros e acertos sem fundamentação metodológica;
- Científico: resultado de uma investigação que segue uma metodologia, trabalhado em dados e fatos, passando por análise documental e textual, para verificar os resultados na pesquisa realizada (Dalfovo, 2008, p.9).

Toda pesquisa parte de uma dúvida. Algo que precisa ser explorado, respondido. Aqui chamaremos de Problemática.

4.1. Objetivo geral

Identificar o perfil de liderança e a capacidade Inclusiva do professor do Ensino Fundamental I.

4.1.1. Objetivo Específico

1. Apresentar de forma detalhada os resultados a serem alcançados por meio do trabalho científico;
2. Identificar na literatura informações referentes aos tipos de liderança;
3. Identificar o perfil de liderança dos professores da amostra;
4. Analisar se os professores que apresentam maior capacidade de inclusão apresentam um perfil específico de liderança.

4.2. Hipótese de Investigação

Há correlação entre um perfil específico de liderança e sua capacidade inclusiva.

4.3. Problemática

A escola é o local em que a criança passa grande parte do seu tempo. E mantê-la interessada e receptiva às informações fornecidas pelos professores, tem sido um grande desafio, pois os estímulos externos são muitos. Um universo cada vez mais complexo e atrativo seduz os jovens, que passam a ver a sala de aula como um ambiente pouco estimulante.

O desafio torna-se maior quando falamos em crianças com necessidades especiais. Esse aluno deve ser acolhido, integrado, suas dificuldades e potencialidades devem ser levantadas e adaptações pedagógicas devem ser realizadas pelo professor regente. Porém, durante a formação do professor, as questões referentes à inclusão escolar são estudadas de forma superficial, cabendo ao profissional a busca individual para uma formação complementar, para que possa atuar de forma assertiva.

Através da Neurociência é possível esclarecer e ratificar a importância da motivação, emoção e da afetividade em um ambiente escolar e sua relação com o processo de aprendizagem. No momento em que o aluno experimenta uma carga emocional positiva, fica mais vigilante e conseqüentemente mais motivado. (A amígdala, área do cérebro relacionada às emoções, interage com o Hipocampo, podendo influenciar o processo de memória). Da mesma forma, quando o sujeito é submetido a um ambiente estressante em que não se sente amparado ou acolhido, o sistema de atenção, motivação e memória tornam-se ineficazes, interferindo diretamente no processo de aprendizagem (Cosenza, 2011).

Diante do cenário apresentado, conclui-se que o papel do professor na sala de aula vai muito além da transmissão de conhecimento. É preciso que atue como um líder capaz de integrar, mediar, inspirar e superar os desafios do processo inclusivo tendo poucas ferramentas para isso. E, então, partimos da seguinte pergunta: O perfil de liderança do

professor interfere na sua capacidade de inclusão? Tendo poucas ferramentas para isso. E então partimos da seguinte pergunta: O perfil de liderança do professor interfere na sua capacidade de inclusão?

4.4. Metodologia

As pesquisas em educação apresentam um marco histórico nas investigações científicas no Brasil, desde o século XX, isto devido a grande diversidade de teorias que são abordadas nesse campo de atuação e de conhecimento (Gatti, 2004). As finalidades dessas pesquisas sempre tiveram como foco, a busca da verdade e de solução de alguns problemas surgidos no contexto de ensino e da aprendizagem, bem como, da gestão escolar, das políticas educacionais, dos currículos, avaliação e planejamento, entre outros (Nascimento e Cavalcante, 2018).

Atualmente na área educacional, poucos estudos utilizam a metodologia quantitativa, porém, para melhor compreensão de algumas questões educacionais, a qualificação através desse método permite melhor compreensão. Um exemplo é a questão do analfabetismo no Brasil. Como fazer uma análise profunda sem levar em consideração variáveis como gênero, idade, região, condição socioeconômica? Os números e suas relações, são analisados através de um método quantitativo (Gatti, 2004, p.13).

De acordo com Moreira (2007) *cit. in* Almeida (2016, p.84):

O método quantitativo procura as razões de sua fundamentação na teoria positivista do seu conhecimento (e suas variantes), a qual procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenômenos do mundo social (entendido como um sistema), por forma a que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objectivamente (..), consistindo no seu entendimento, num conhecimento sistemático, comprovável e comparável, mensurável e replicável.

As pesquisas em educação utilizando a abordagem quantitativa potencializam a investigação e permitem ao pesquisador melhor compreensão e maturação dos fenômenos “*investigados, possibilitando análises, interpretações e construção de novos conhecimentos*” (Nascimento e Cavalcante, 2018, p.258).

Pitanga (2020, p.188) destaca a diferença entre método e abordagem:

O método em si é limitado, circunscrito na dimensão técnico-instrumental e é mais uma das componentes que envolvem a pesquisa. Em contrapartida, a abordagem (quantitativa ou qualitativa) está intimamente relacionada com a natureza da pesquisa e, por sua vez, circunscrita na dimensão epistemológica/filosófica.

Ou seja, o método é micro e, evolve por exemplo, o instrumento e tratamento dos dados. A abordagem é macro. Engloba o problema da pesquisa, objetivos, método.

A abordagem quantitativa envolve uma série de etapas e “*compreende que a realidade não se modifica por causa das observações e medições realizadas pelo pesquisador, devendo sua posição ser neutra.*” Dessa forma, entende-se que há um distanciamento entre o pesquisador e o fenômeno, sem qualquer interferência emocional (Nascimento e Cavalcante, 2018, p.253).

Ramos e Busnello (2005) *cit. in* Dalfovo (2008), falam sobre abordagem qualitativa e quantitativa, como classificação da abordagem do problema, com o seguinte enfoque:

- Quantitativa: O que pode ser mensurado em números, classificados e analisados através de técnicas estatísticas.
- Qualitativa: Não é traduzida em números, sendo possível obter várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Gerhardt e Silveira (2009) propõe uma análise mais profunda:

- Quantitativa: Os resultados podem ser quantificados e são centrados na objetividade. São utilizados instrumentos padronizados.
- Qualitativa: se preocupa com o aprofundamento da compreensão de uma coletividade. Há uma busca pelo porquê das coisas e com aspectos que não podem ser quantificados. Envolve motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes.

Não há uma padronização em relação a classificação, podendo haver divergências entre os autores. Boente (2004) *cit. in* Dalfovo (2008), que classifica a pesquisa segundo os objetivos em:

- Descritiva: está dentro de análises quantitativas e qualitativas. Há levantamento de dados e o porquê desses dados.
- Exploratória: investigação de algum objeto de estudo que possui poucas informações.
- Explicativa: informar que existe ocorrência de algum fenômeno.

Segundo os procedimentos de coleta:

- Experimental: envolve algum tipo de experimento;
- Ex-Post facto: Envolve experimento, mas não é possível ter controle dos fenômenos que ocorrem durante o estudo;
- Levantamentos: Utiliza-se diretrizes para alcançar objeto de estudo;
- Participante: Os participantes são o problema da pesquisa;
- Estudo de caso: Trabalha aspecto específico de um fenômeno e suas consequências;
- Bibliográfica: É a revisão de literatura, sendo a base de toda pesquisa.

Segundo as fontes de informação:

- Pesquisa de campo: utiliza-se observação e conhecimento empírico;
- Pesquisa de laboratório: realiza-se em condições artificiais;
- Pesquisa qualitativa e quantitativa: Tem como base problemas específicos e podem ser usados questionários e entrevistas.

Toda pesquisa objetiva, começa com uma ideia, que geralmente surge do cotidiano do pesquisador. A partir disso, algumas medidas são necessárias, como a delimitação do que será pesquisado e o que a pesquisa pretende, ou seja, o objetivo. Este deve ser claro e direto, visando minimizar distorções.

Mas, para que uma pesquisa seja realizada, é necessário mostrar sua relevância. As razões do estudo são desenvolvidas na justificativa. O alcance da pesquisa também deve ser definido, sendo uma caracterização da pesquisa. Segundo Nascimento e Cavalcante (2018, p.256):

O alcance exploratório serve para examinar um problema pouco estudado ou aprofundado, o descritivo está atendo em descrever, especificar ou caracterizar uma unidade de observação; o correlacional procura conhecer a relação entre variáveis em uma dada realidade; e, explicativo se preocupa em explicar as causas do fenômeno acontecido.

A revisão da literatura é outra etapa primordial, que vai além do aprofundamento teórico. Nascimento e Cavalcante (2018, p.255) descrevem outras funções desta etapa “*prevenir erros de outras pesquisas, mostrar novas possibilidades, orientar formulação de hipóteses, contribuir para interpretação e análise dos resultados do estudo.*”

Nascimento e Cavalcante (2018, p.256) abordam o caminho ratificam que

o caminho metodológico não é um desenho particular do pesquisador, mas um apelo das fases anteriores, pois é o andamento da pesquisa que define qual método, técnicas e instrumentos serão utilizados.

Segundo Coelho (2012) *cit. in* Gomes (2012, p.45):

O questionário é o principal instrumento de recolha de dados nos estudos descritivos, dado que constitui uma notável fonte de informação, principalmente em aspectos que não são observáveis, nomeadamente o que pensam, fazem ou sentem inquiridos. Estes devem possuir perguntas claras, basear-se numa ideia única e recorrer a palavras que não sejam ambíguas. Podem ser fechados, abertos ou mistos.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia adotada será de quantitativa e os instrumentos utilizados serão questionários fechados, que serão mais detalhados a frente.

4.5. Instrumento de recolha de dados

Dois instrumentos foram utilizados: O primeiro foi um questionário retirado do livro “A Essência da Liderança” que visa identificar os estilos de liderança dos professores através de seis grupos de afirmações em que o avaliado teve que escolher a melhor opção que reflete seu modo de pensar e atuar (Cunha e Rego, 2007).

Este instrumento aborda as seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de Humor e Empenho. Através da análise dos dados foi possível enquadrá-los em

um dos cinco perfis de liderança apresentados: Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/Autocrático e Integrador.

Os dados foram analisados da seguinte forma: Esse questionário foi dividido em seis grupos de afirmações: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de Humor e Empenho.

Tabela 1. Estilo de Liderança

	A Laissez- Faire	B Simpático	C Intermédio	D Directivo / Autocrático	E Integrador
Decisões					
Convicções					
Conflito					
Emoções					
Senso de humor					
Empenho					
Quantidade de cruzes em cada coluna					

Para cada grupamento o entrevistado teve que escolher entre 5 afirmações a que mais combina com seu modo de ser e atuar. Em um segundo momento a resposta de cada entrevistado foi colocada em um quadro, assinalando com uma cruz a coluna correspondente a letra com a qual respondeu o questionário. A quantidade de cruzes que colocou em cada coluna foi somada. A coluna que apresenta o maior número de cruzes, corresponde ao estilo de liderança do entrevistado. Esse gabarito é proposto pelo próprio autor.

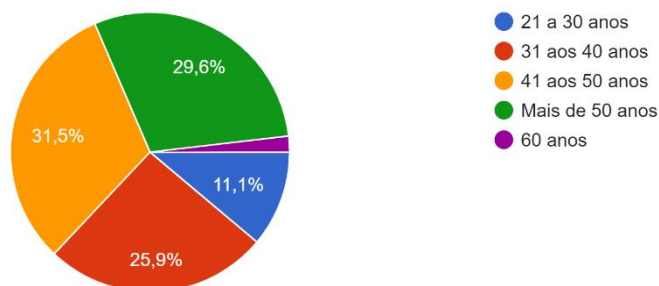
4.6. Resultados

O estudo foi direcionado a Professores do Ensino Fundamental I do estado do Rio de Janeiro/Brasil. A meta era uma amostra maior que 30 questionários respondidos. Foram

colhidos 54 questionários. Em seguida, apresenta-se os resultados descritivos obtidos, que caracterizam os participantes.

Gráfico 2. Distribuição por idade

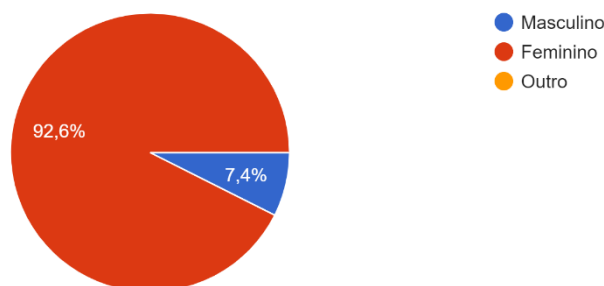
IDADE
54 respostas



A análise do gráfico permite verificar que a faixa etária mais prevalente está entre 41 e 50 anos representando 31,5% do total, seguida por 29,6% que representa mais de 50 anos, e 25,9 % que são pessoas entre 31 e 40 anos. Os mais novos, professores entre 21 e 30 anos, representam 11,1% da amostra.

Gráfico 3. Distribuição por gênero

GÊNERO
54 respostas

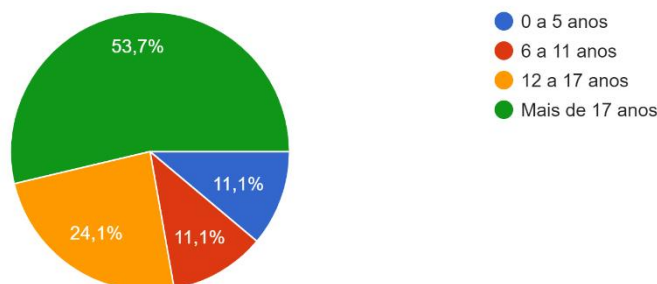


O gráfico 3 mostra que gênero feminino representou 92,6 % da amostra, reflexo do maior número de professores do gênero feminino no ensino fundamental I.

Gráfico 4. Tempo de serviço

TEMPO DE SERVIÇO

54 respostas



53,7 % dos entrevistados apresentam mais de 17 anos de serviço, seguidos por 24,1% que representam 12 a 17 anos de serviço. O restante ficou dividido em 6 a 11 anos de serviço e 0 a 5 anos de serviço. Ambos com 11,1%.

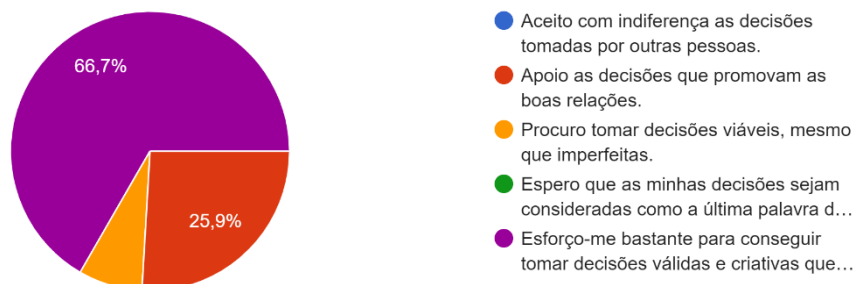
Quando perguntamos se além da formação inicial, frequentou alguma formação na área de Educação Especial, apenas 57% dos entrevistados responderam. Destes, 19% não tiveram nenhuma formação e 38% tiveram formação em áreas como: pós-graduação em psicopedagogia, *Workshops* e palestras, extensão universitária em educação inclusiva, curso livre de deficiência Intelectual, curso de capacitação oferecido pela prefeitura, curso livre e palestras na área de educação inclusiva e neurociência, especialização em educação ambiental.

Em relação ao item Decisões as respostas foram distribuídas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5. Análise de Decisões

DECISÕES

54 respostas

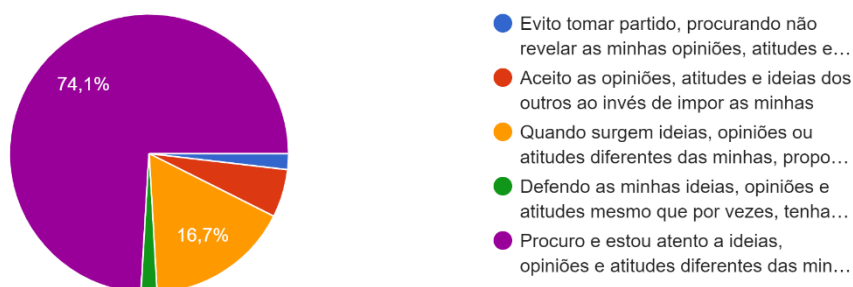


No grupamento DECISÕES, 66,7% escolheram a letra E: “Esforço-me bastante para conseguir tomar decisões válidas e criativas que resultem em compreensão e consenso” e o menor número de entrevistados escolheram a letra C: “Procuro tomar decisões viáveis, mesmo que imperfeitas”.

Gráfico 6. Análise de Convicções

CONVICÇÕES

54 respostas



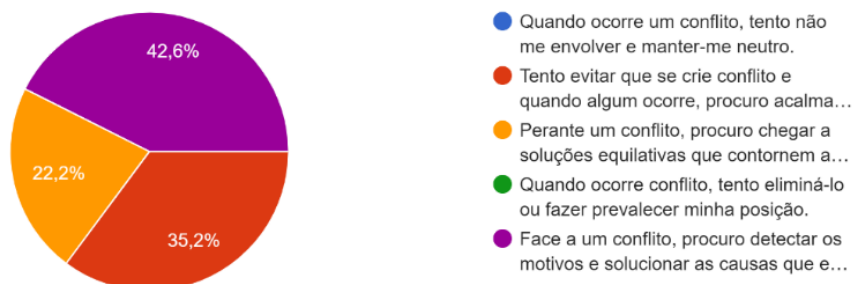
No grupamento CONVICÇÕES, 74,1% escolheram a letra E: “Procuro e estou atento a ideias, opiniões e atitudes diferentes das minhas. Tenho convicções firmes, mas mudo de opinião diante de ideias mais válidas do que as minhas.”

16,7% escolheram a letra C: “Quando surgem ideias, opiniões ou atitudes diferentes das minhas, proponho posições intermediárias.” Os 9,2% restantes foram distribuídos entre as outras opções.

Gráfico 7. Análise de Conflitos

CONFLITO

54 respostas

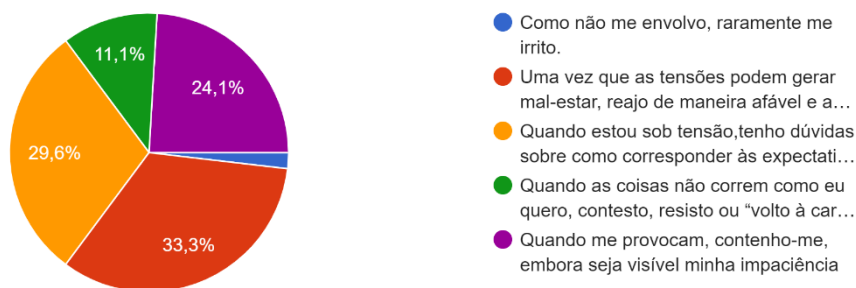


No grupamento CONFLITOS, 42,6% escolheram a letra E: “Face a um conflito, procuro detectar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele.”

O menor número de entrevistados, correspondendo a 22,2% escolheram a letra C: “Perante a um conflito, procuro detectar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele.”

Gráfico 8. Análise de Emoções

EMOÇÕES
54 respostas



No grupamento EMOÇÕES, 33,3% escolheram a letra B: “Uma vez que as tensões podem gerar mal-estar, reajo de maneira afável e amistosa.”

O menor número de entrevistados ficou entre 11,1% que escolheram a letra D: “Quando as coisas não correm como eu quero, contexto, resisto ou “volto à carga”, contra-argumentando” e 19% escolheram a letra A “Como não me envolvo, raramente me irrito”.

Gráfico 9. Senso de Humor

SENSO DE HUMOR
54 respostas

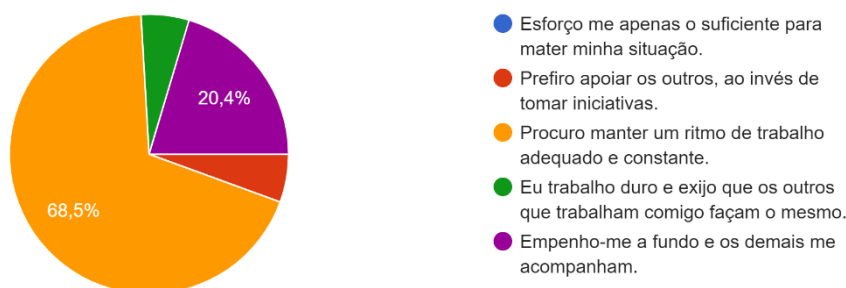


No grupamento SENSO DE HUMOR, 81,5% escolheram a letra E: “O meu senso de humor adequa-se às diversas situações e facilita aberturas, mesmo sob pressão procuro manter um certo senso de humor.”

9,3% escolheram a letra C: “Através do meu sentido de humor consigo obter minha aceitação pessoal e dos meus pontos de vista” e os 9,2% restantes foram divididos entre as demais opções.

Gráfico 10. Empenho

EMPENHO
54 respostas



No grupamento EMPENHO, 68,5% escolheram a letra C: “Procuo manter um ritmo de trabalho adequado e constante. 20,4% escolheram a letra E: “Empenho-me a fundo e os demais acompanham-me”. Os outros 11,1% dividem-se entre as outras opções.

O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que foram utilizadas apenas as perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão. As primeiras 19 questões abordam a visão dos professores em relação às práticas inclusivas da escola e não foram utilizadas por não cumprirem o objetivo proposto.

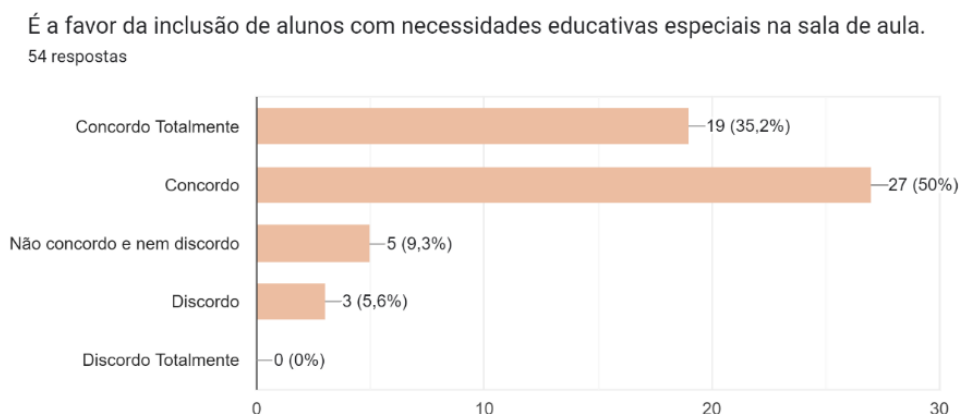
Alguns termos foram substituídos para melhor entendimento dos brasileiros, sem mudar o sentido da pergunta. A autora autorizou o uso do mesmo e as devidas adequações. O questionário adaptado foi formado por dezanove afirmações em que o entrevistado teve que escolher uma entre as cinco opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Cada item de resposta foi atribuído a um

número de 1 a 5, sendo o 1 correspondente a menor atitude inclusiva e 5 a maior atitude inclusiva.

Os questionários foram enviados através do *Google Forms*, distribuídos através de *WhatsApp* por amostragem em “bola de neve”. Esse é um tipo de amostragem utilizada se a amostra é restrita a um pequeno subgrupo da população e os participantes da pesquisa recrutam outros participantes. Daí o termo “Bola de Neve”.

Os questionários foram enviados diretamente para professores do ensino fundamental I e diretores de escola que faziam parte do meu ciclo de conhecimento e foi solicitado que o *link* fosse encaminhado para conhecidos dos entrevistados, que cumprissem o pré-requisito para pesquisa. Os gráficos abaixo representam as respostas dentro de cada pergunta:

Gráfico 11. Inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula.

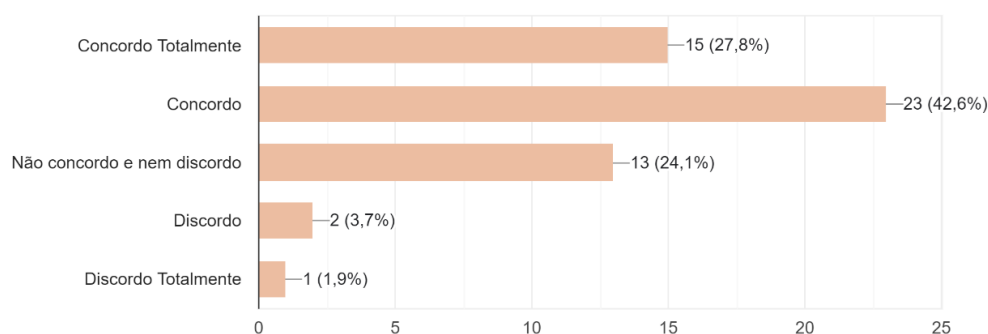


Mais da metade dos entrevistados concordam com a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, sendo que 35,2% concordam totalmente e 50% concordam. 5,6% discordam da inclusão e 9,3% não tiveram opinião formada.

Gráfico 12. Desejo de ter aluno com NEE na sala de aula

Gostaria de ter um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula

54 respostas

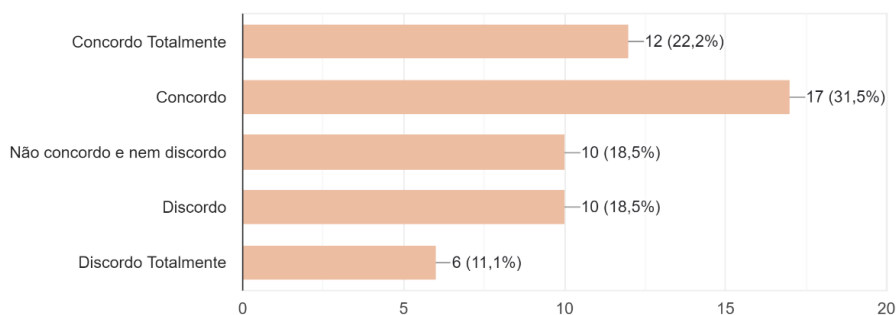


70,4% dos entrevistados gostariam de ter um aluno com necessidades especiais na sala de aula (27,8% concordam totalmente com a afirmação e 42,6% concordam), 24% não tiveram opinião formada e 5,6% não desejam ter aluno com necessidades especiais na sala de aula (3,7% discordam da afirmação e 1,9% discordam totalmente).

Gráfico 13. Considera que os alunos com NEE devam estar inseridos em escola adaptada

Considera que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade.

54 respostas

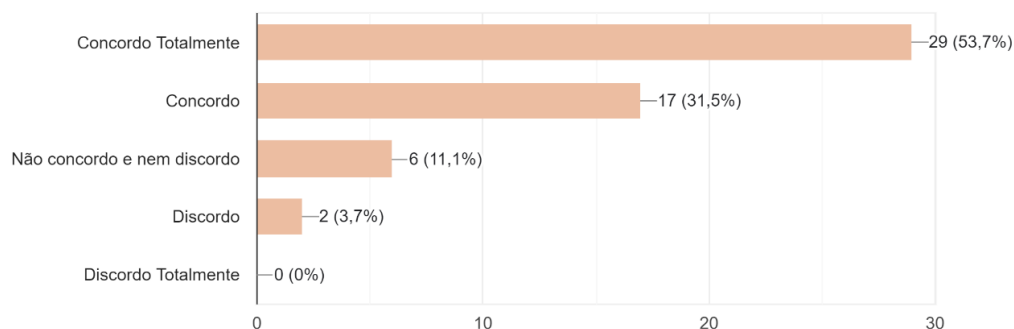


53,7% dos entrevistados concordam com essa afirmação, sendo que 22,2% concordam totalmente e 31,5% concordam. 18,5% não tem opinião formada e 11,1% discordam que os alunos com NEE devam estar em escolas especiais.

Gráfico 14. Reação positiva diante uma criança com NEE na sala de aula

Se identificasse uma criança com necessidades especiais na sua turma reagiria positivamente.

54 respostas

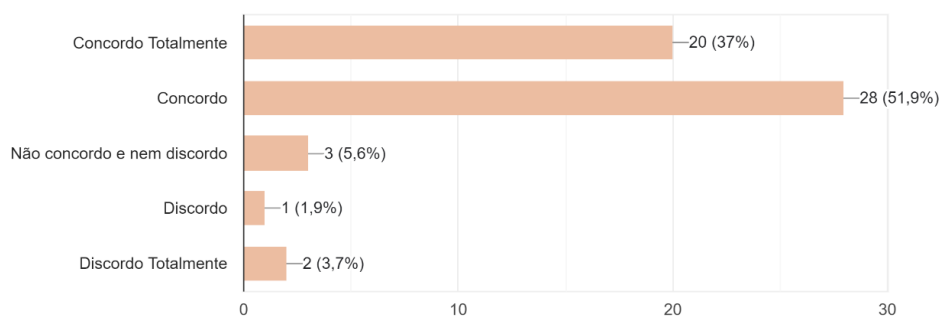


85,2% dos entrevistados reagiriam positivamente se tivessem uma criança com necessidades especiais na sala de aula, sendo que 53,7% concordam totalmente com essa afirmação e 31,5% apenas concordam. 11,1% não se posicionaram e 3,7% não reagiriam positivamente com essa situação.

Gráfico 15. Necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado diante de aluno com NEE

Se tivesse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado.

54 respostas

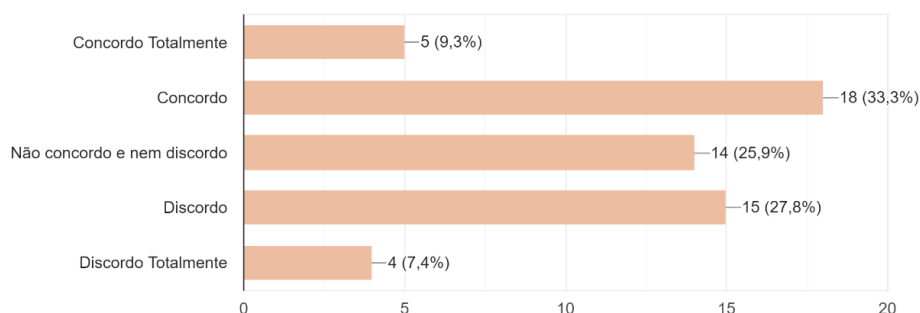


88,9% dos entrevistados necessitariam de ajuda especializada, caso tivessem aluno com NEE, sendo que 51,9% concordaram e 37% concordaram totalmente com essa afirmação. 5,6% dos entrevistados não se posicionaram e 5,6% dos entrevistados não precisariam de ajuda (1,9% discordaram da afirmação e 3,7% discordaram totalmente).

Gráfico 16. Opinião sobre só ter vantagens em ter alunos com NEE na sala de aula

É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas vantagens.

54 respostas

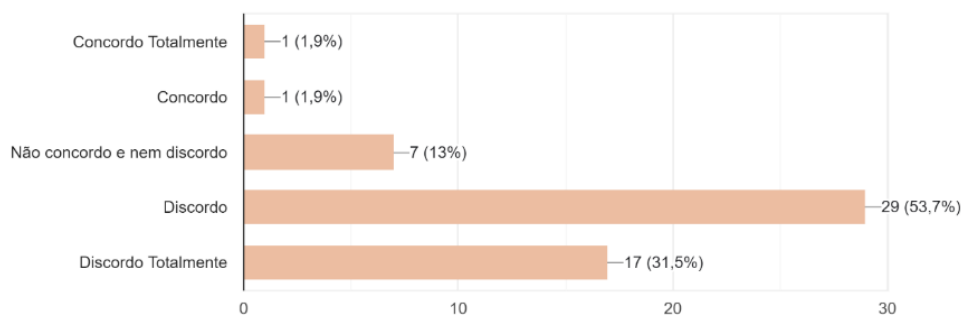


42,6% das pessoas entrevistadas concordam que só haveria vantagens em ter um aluno com NEE na sala de aula, sendo que 9,3% concordam totalmente com essa afirmação e 33,3% simplesmente concordam. 25,9% não se posicionaram e 35,2% não acham que só há vantagens nessa situação, sendo que 27,8% discordam e 7,4% discordam totalmente.

Gráfico 17. Opinião sobre só ter desvantagens em ter alunos com NEE na sala de aula

É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas desvantagens.

54 respostas

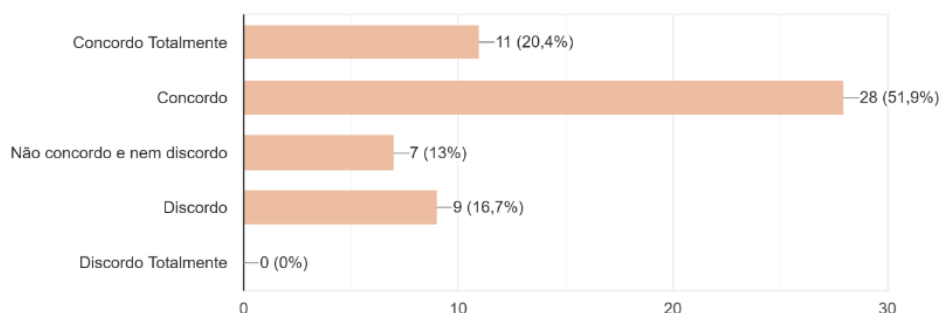


3,8% das pessoas entrevistadas concordam que só haveria desvantagens em ter um aluno com NEE na sala de aula, sendo que 1,9% concordam totalmente com essa afirmação e 1,9% simplesmente concordam. 13% não se posicionaram e 85,2% não acham que só há desvantagens nessa situação, sendo que 53,7% discordam e 31,5% discordam totalmente.

Gráfico 18. Opinião a inclusão de alunos com NEE na turma regular confere vantagens ao próprio aluno

É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular confere vantagens ao próprio aluno.

54 respostas

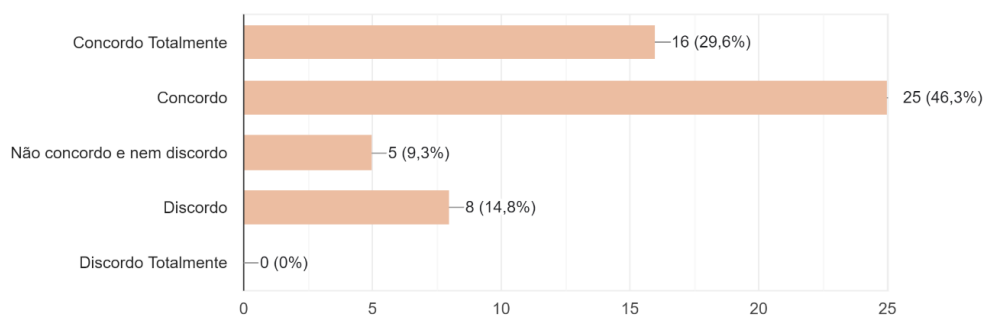


72,3% das pessoas entrevistadas concordam que a inclusão de alunos com NEE na turma regular é vantajosa para o próprio aluno, sendo que 20,4% concordam totalmente com essa afirmação e 51,9% simplesmente concordam. 13% não se posicionaram e 9% não acham que ter inclusão de aluno com NEE na turma regular confere vantagens ao próprio aluno.

Gráfico 19. Opinião a inclusão de alunos com NEE na turma regular confere vantagens a todos os alunos da turma

É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular confere vantagens a todos os alunos da turma.

54 respostas

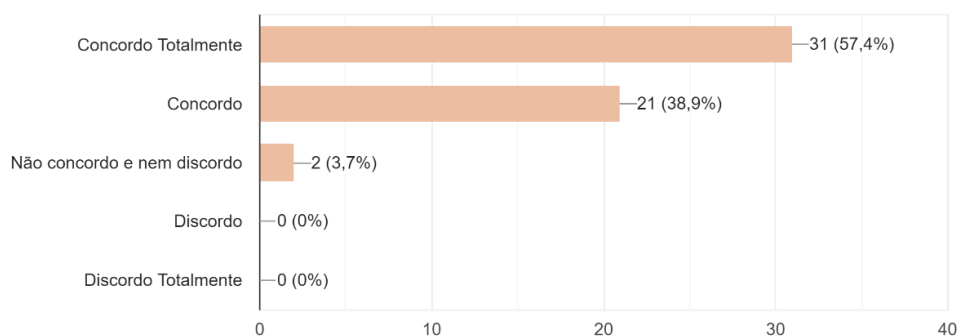


75,9% das pessoas entrevistadas concordam que a inclusão de alunos com NEE na turma confere vantagens a todos da turma, sendo que 29,6% concordam totalmente com essa afirmação e 46,3% simplesmente concordam. 9,3% não se posicionaram e 8% não acham que ter inclusão de aluno com NEE na turma regular confere vantagens a todos os alunos da turma.

Gráfico 20. Já procurou informações sobre crianças com necessidades educativas especiais

Já procurou informações sobre crianças com necessidades educativas especiais.

54 respostas

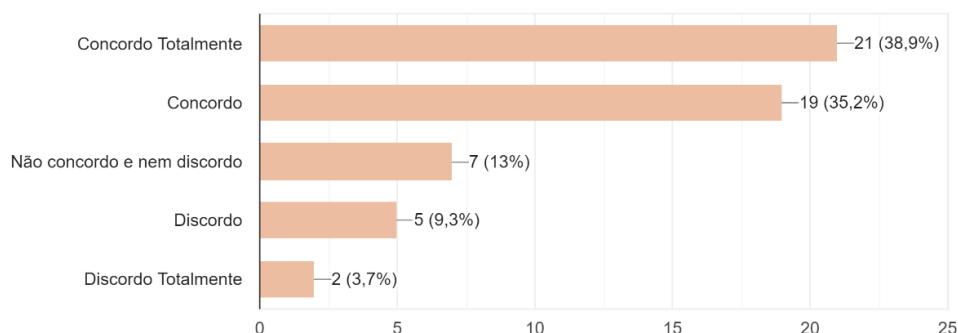


96,3% das pessoas entrevistadas já procuram informações sobre o tema. 37,3% não se posicionaram.

Gráfico 21. Já procurou formação sobre crianças com NEE

Já procurou formação sobre crianças com necessidades educativas especiais.

54 respostas

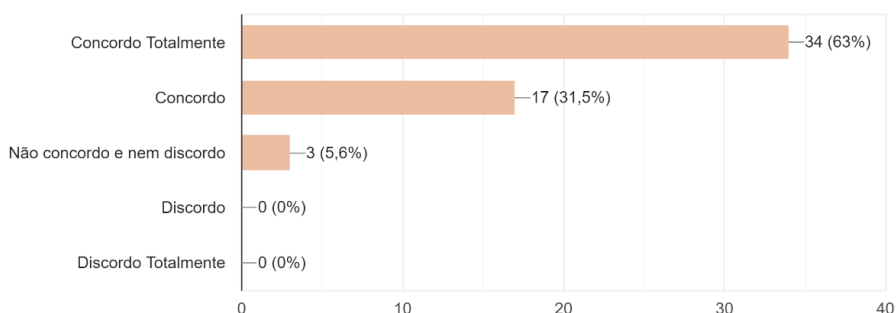


74,1% dos entrevistados já procuraram formação sobre crianças com NEE. 13% não procuraram e 13% não se posicionaram.

Em um segundo momento, as informações foram analisadas com o objetivo de identificar se os professores que apresentam maior capacidade de inclusão apresentam um perfil específico de liderança. Os resultados foram submetidos a testes estatísticos. O programa utilizado para análise de dados será o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

Gráfico 22. Considera fundamental a formação específica para trabalhar com crianças com NEE

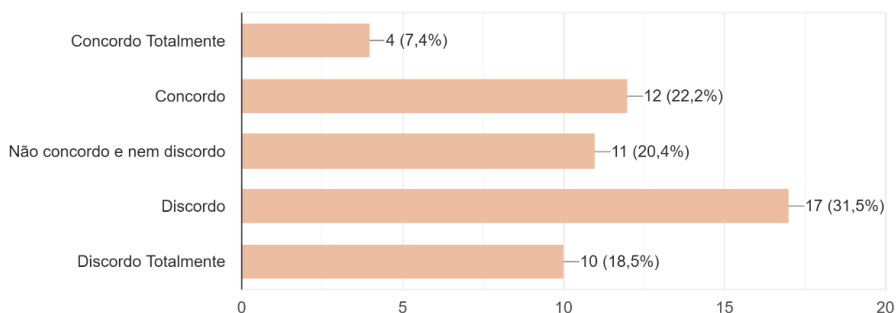
Considera fundamental a preparação específica (formação) para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais
54 respostas



94,5% dos entrevistados acham que é necessária a formação específica para trabalhar com crianças com NEE. 5,6% das pessoas não se posicionaram. Nenhum entrevistado considerou desnecessária a formação.

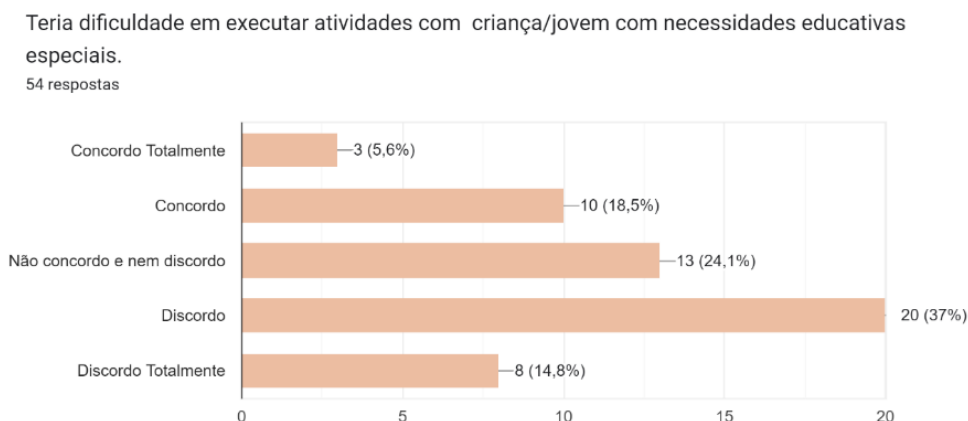
Gráfico 23. Dificuldade para planejar atividades para um aluno com NEE

Teria dificuldade para planejar atividades para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais
54 respostas



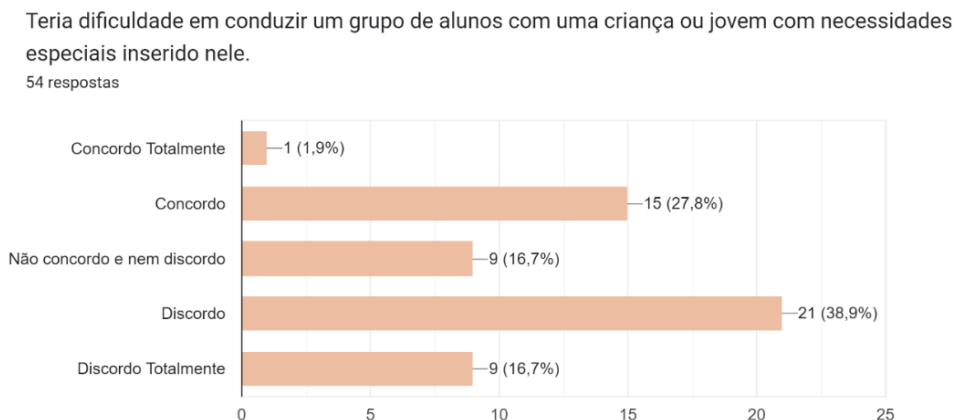
29,6% dos entrevistados concordam que teriam dificuldade para planejar atividades para criança/jovem com NEE, sendo que 7,4% concordam totalmente com essa afirmação e 22,2% simplesmente concordam. 20,4% não se posicionaram. 50% dos entrevistados não concordam com essa afirmação, sendo que 31,5% discordam e 18,5% discordam totalmente, ou seja, não teriam dificuldade para planejar atividades.

Gráfico 24. Dificuldade para executar atividades para um aluno com NEE



24,3% dos entrevistados concordam que teriam dificuldade para executar atividades para criança /jovem com NEE, sendo que 18,5% concordam totalmente com essa afirmação e 5,6% simplesmente concordam. 24,1% não se posicionaram. 51,8% dos entrevistados não concordam com essa afirmação, sendo que 37% discordam e 14,8% discordam totalmente, ou seja, não teriam dificuldade para executar atividades.

Gráfico 25. Dificuldade em conduzir grupo de alunos com uma criança ou jovem NEE

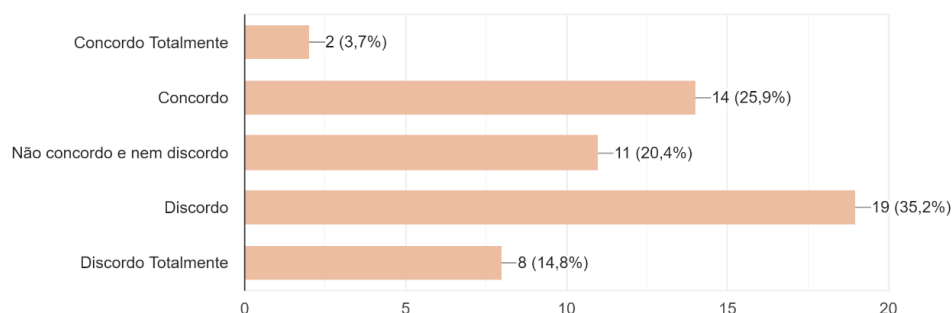


29,6% dos entrevistados consideram que teriam dificuldade em conduzir um grupo de alunos com necessidades especiais. 16,7% não se posicionaram e 55,6% não concordaram com a afirmativa, ou seja, não teriam dificuldade.

Gráfico 26. Dificuldade em gerir o tempo com uma criança ou jovem NEE inserida no grupo

Teria dificuldade em gerir o tempo com uma criança ou jovem com necessidades especiais inserida no grupo.

54 respostas

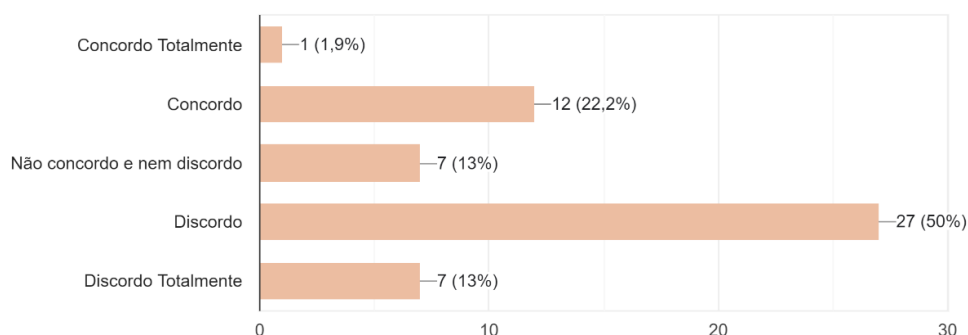


29,6% dos entrevistados consideram que teriam dificuldade em gerir o tempo tendo uma criança com NEE inserida no grupo. 20,4 % não se posicionaram e 50% não concordaram com a afirmativa, ou seja, não teriam dificuldade.

Gráfico 27. Dificuldade em ajudar os pais de uma criança ou jovem NEE

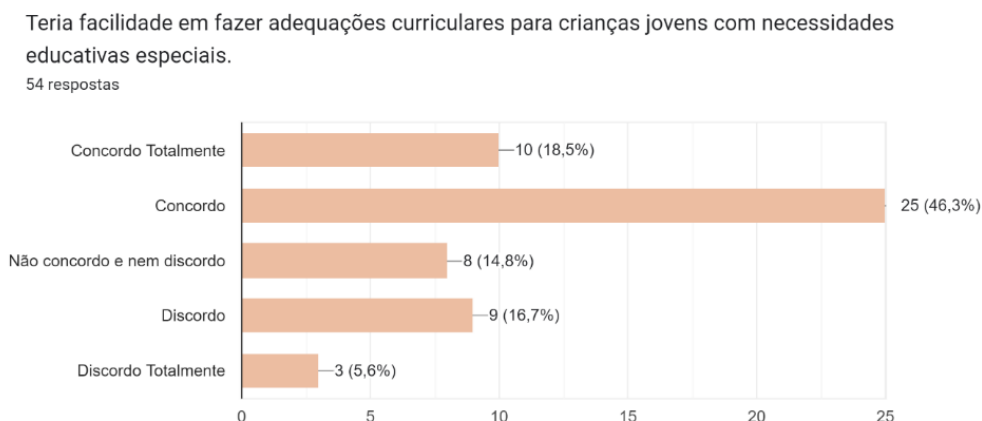
Teria dificuldade em ajudar os pais de uma criança com necessidades educativas especiais.

54 respostas



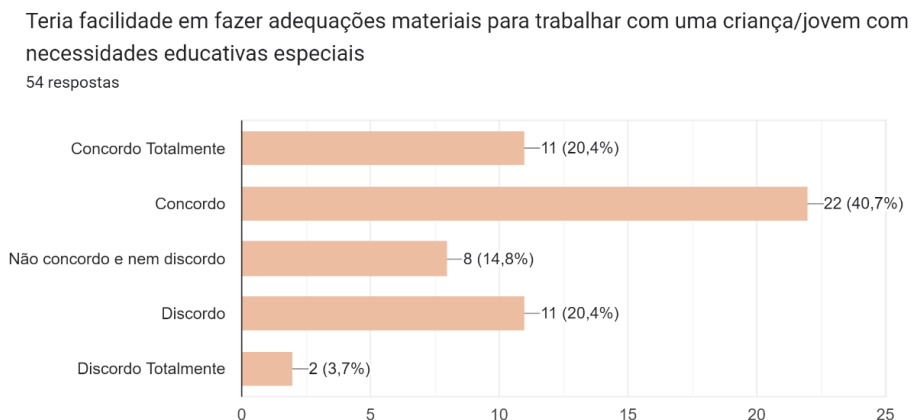
24,1% dos entrevistados consideram que teriam dificuldade em ajudar os pais de uma criança com NEE. Sendo que 1,9% concordam totalmente com essa afirmação e 22,2% simplesmente. 13% não se posicionaram e 63% não concordaram com a afirmativa, ou seja, não teriam dificuldade, sendo que 50% discordaram da afirmativa e 13% discordaram totalmente.

Gráfico 28. Facilidade em fazer adequações curriculares para crianças e jovens com NEE



64,8% dos entrevistados consideram que teriam dificuldade em ajudar os pais de uma criança com NEE. Sendo que 18,5% concordam totalmente com essa afirmação e 46,3% simplesmente concordam. 14,8% não se posicionaram e 22,3% não concordaram com a afirmativa, ou seja, não teriam dificuldade, sendo que 16,7% discordaram da afirmativa e 5,8% discordaram totalmente.

Gráfico 29. Facilidade em fazer adequações curriculares para crianças e jovens com NEE



61,1% dos entrevistados consideram que teriam facilidade em fazer adequações curriculares para crianças e jovens com NEE. Sendo que 20,4% concordam totalmente com essa afirmação e 40,7% simplesmente concordam. 14,8% não se posicionaram e 22,3% não concordaram com a afirmativa, ou seja, não teriam dificuldade, sendo que 20,4% discordaram da afirmativa e 3,7% discordaram totalmente.

Posteriormente, os dados foram tratados através do sistema SPSS, cruzando perfil de liderança de cada professor com a pontuação da capacidade inclusiva.

Gráfico 30. Comparação das médias da capacidade inclusiva em relação ao perfil de liderança

Perfil de Liderança	Capacidade Inclusiva			Média
	Número de Casos	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	
<i>Simpático</i>	4	24	54	44,0
<i>Intermédio</i>	9	45	52	48,2
<i>Integrador</i>	36	7	63	46,4
<i>Simpático/Integrador</i>	2	47	49	48,0
<i>Intermédio/Integrador</i>	2	32	57	44,5
<i>Simpático/Intermédio/Integrador</i>	1	50	50	50,0*
<i>Total</i>	54	7	63	46,6

*Não é uma média porque só há uma pessoa nesta categoria.

Assim, foi possível verificar que das 54 pessoas entrevistadas, 36 apresentaram o perfil de liderança Integrador, correspondendo 66,6% da amostra. E dentro deste perfil de liderança foi encontrada a pontuação máxima e mínima de capacidade inclusiva, correspondendo a 63 pontos e 7 pontos, respectivamente.

Tabela 2. Comparação das médias de capacidade inclusiva em relação ao perfil de liderança

Perfil de Liderança	Capacidade Inclusiva			Média
	Número de Casos	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	
<i>Simpático</i>	4	24	54	44,0
<i>Intermédio</i>	9	45	52	48,2
<i>Integrador</i>	36	7	63	46,4
<i>Simpático/Integrador</i>	2	47	49	48,0
<i>Intermédio/Integrador</i>	2	32	57	44,5
<i>Simpático/Intermédio/Integrador</i>	1	50	50	50,0*
<i>Total</i>	54	7	63	46,6

*Não é uma média porque só há uma pessoa nesta categoria.

As análises foram realizadas no programa SPSS 20. Além das estatísticas descritivas, foram realizados testes de diferença de médias (T de *Student*) e análise de variância (ANOVA), para verificar se havia diferença entre as capacidades inclusivas de acordo com o perfil de liderança.

Não há diferença entre as médias. Mesmo comparando pessoas com perfil integrador e pessoas com outros perfis (a fim de ser possível uma análise inferencial), não há diferença estatisticamente significativa das médias.

No perfil Integrador, em que mais professores se enquadraram, estão a pessoa com a menor pontuação e a pessoa com maior pontuação na capacidade inclusiva.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O perfil de liderança do professor do ensino fundamental I e suas influências nas atitudes inclusivas requereu a análise de dois questionários individualmente, que depois foram correlacionados. O primeiro, visou a análise do perfil de liderança de cada professor e, o segundo, a quantificação das atitudes inclusivas de cada um na sala de aula.

As análises dos resultados foram feitas com base nos objetivos específicos elencados na investigação. Em relação ao objetivo 1. Apresentar de forma detalhada os resultados a serem alcançados por meio do trabalho científico, notou-se que o tema Inclusão Escolar é bem discutido na atualidade, com abordagem em diversos enfoques que dialogam com Filho e Silva (2020), Neves *et al.* (2016), Bezerra (2020), Souza e Mendes (2017), Teixeira (2019). O tema Liderança, será abordado no objetivo 2, logo abaixo.

Nesta linha, Mendes (2008) *cit. in* Souza e Mendes (2017, p.281) destaca a “*necessidade de os estudos científicos produzirem conhecimentos que propiciem a mudança nas práticas escolares.*”

Mas, a prática inclusiva começa com o professor. Na análise das informações pessoais dos entrevistados, foi possível perceber que um item se destacou entre os demais, e esse se trata da formação em inclusão. Quando questionados sobre a formação específica na área de inclusão, 43% dos entrevistados optaram por não responder. Esse número de abstenções chama a atenção e leva à reflexão a respeito dos possíveis motivos: Constrangimento por não terem realizado? Receio de algum julgamento? Consideram a pergunta irrelevante?

Entre os que responderam esta pergunta, 19% não tiveram nenhum tipo de formação e os demais apresentaram formações bem variáveis desde *workshops* até pós-graduação.

Em relação às práticas inclusivas, os resultados demonstraram que os professores simpatizam com essa prática (mais da metade concordam com a inclusão, 70,3% gostariam de ter alunos com NEE, 85,2% reagiriam positivamente se tivessem criança com NEE na sala de aula, 93% já procuraram informação sobre o tema), porém nem todos

estão familiarizados com a prática inclusiva (88,9% consideram a necessidade de ter ajuda especializada e 61% relatam dificuldade em fazer adaptações).

Em consonância com o que foi exposto, Correia (2008), *cit. in* Rita (2016, p.20) que correlaciona “o sucesso da inclusão com a formação dos professores” e outros autores Coelho (2012), Silva e Mendes (2021), Silva *et al.* (2014). Vasconcelos e Coelho (2014), que apontam a falta de formação como uma das limitações à inclusão.

Souza e Mendes (2017, p.288), por sua vez, descrevem que os resultados mostram que:

A formação continuada do professor de educação especial e do ensino comum deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma reflexão sobre sua própria prática e possibilitar o planejamento das aulas. O ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum. Ações colaborativas transdisciplinares entre diferentes profissionais de distintas áreas de atuação e disciplinas contribuem para a formação de profissional e para a produção de materiais.

No que se refere ao objetivo 2. Identificar na literatura informações referentes aos tipos de liderança, nos resultados alcançados, o perfil de liderança foi demonstrado através do resultado do questionário retirado do livro “A Essência da Liderança” (Cunha e Rego, 2007), que considera possível enquadrar o sujeito em um dos cinco perfis de liderança: Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/Autocrático e Integrador, baseado na análise de seis grandes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de Humor e Empenho.

De acordo com Bento (2008), líderes Transformacionais, também chamados de carismáticos inspiram seguidores, através da sua energia e visão pessoal. O líder Transacional determina o que o liderado precisa fazer para atingir o seu próprio objetivo e da própria organização. Na dimensão Laissez-Faire não há planos de ação, responsabilidade e autoridade, sendo a negação da liderança.

Stadler e Batista (2022, p.1545) relatam que os estilos de liderança de professores são identificados levando em consideração algumas dimensões:

Exigência: Comportamentos do professor relacionados ao monitoramento, disciplina, estabelecimento de regras e limites, responsividade e controle coercitivo.

Responsividade: Comportamento do professor que demonstra cuidado, empatia, reciprocidade

Coercitivo: Atitudes opressivas de punir, humilhar, castigar, ocasionando medo e respostas verbais negativas.

Ainda de acordo com os autores, o controle coercitivo não é considerado na análise dos estilos de liderança dos professores. E os estilos autoritário, permissivo e negligente são gerados a partir do cruzamento das dimensões: responsividade e exigência.

Bento (2008, p.1) realizou estudo na Ilha da Madeira com o objetivo de identificar o perfil de liderança dos líderes escolares na região. O questionário utilizado foi o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), “o qual identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebidos pelos seus liderados.”

Stadler e Batista (2022) também propõe a aplicação de questionário para avaliar o estilo de liderança dos professores. Mas, neste caso, o instrumento utilizado foi o *Teacher's Report Form* e foi respondido por alunos com e sem problemas de comportamento.

O trabalho realizado por Batista e Weber (2012) foi o que mais se aproximou deste, no que diz respeito ao estilo de liderança. Os autores utilizaram o modelo parental, inicialmente criado para analisar a relação entre pais e filhos. Maccoby e Martin (1983), consideraram duas dimensões: a responsividade e exigência. A primeira refere-se à comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade parental e, a exigência, refere-se à monitoria e disciplina. Essas dimensões quando cruzadas geram quatro estilos: Autoritativo (alta responsividade e exigência), Autoritário (baixa responsividade e elevada exigência), Indulgente (elevada responsividade e baixa exigência) e negligente: (baixa responsividade e exigência).

A partir da literatura da área de estilos parentais, acredita-se que as dimensões relacionadas à exigência e à responsividade podem ser utilizadas para compreender os estilos de liderança de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Batista e Weber, 2012, p.303).

Ainda sobre esse tema,

A conclusão do trabalho dos autores ratifica a importância deste estudo a partir do momento que conclui que “o estilo de liderança do professor pode influenciar e repercutir sobre aprendizagens futuras (Batista e Weber, 2012, p.305).

Sobre o objetivo 3. Identificar o perfil de liderança dos professores da amostra, os resultados surgiram a partir de uma autoanálise, em que os entrevistados escolheram a opção que mais se adequa a sua conduta na sala de aula. Essas foram distribuídas em cinco domínios: decisões, convicções, conflitos, emoções, senso de humor e empenho.

Os domínios envolvem atitudes e pensamentos exclusivos no ambiente escolar, sendo capaz de refletir o perfil de liderança dos entrevistados em vários ambientes.

O objetivo 4. Analisar se os professores que apresentam maior capacidade de inclusão apresentam um perfil específico de liderança. Com os resultados foi possível perceber, que tanto os professores com menor capacidade inclusiva quanto os de maior capacidade inclusiva, apresentaram o perfil de liderança Integrador. Porém, como muitos entrevistados (36) com comportamentos mais inclusivos estão vinculados a este perfil de liderança, é possível interpretar que este está mais associado às atitudes inclusivas.

Diante o exposto, Santos (2018, p.10), acredita que o ambiente ideal para o líder integrador, deve ser como *“uma estrutura menos hierárquica, que ofereça mais agilidade nas tomadas de decisão e que permita que diversos especialistas aptos a inovar e criar novos processos, produtos e serviços, possam ser conectados.”* Pensando nessas características em uma sala de aula com alunos de inclusão, a ideia fica bem alinhada, com o relato anterior de Souza e Mendes (2017, p.288): *“Ações colaborativas transdisciplinares entre diferentes profissionais de distintas áreas de atuação e disciplinas contribuem para a formação de profissional e para a produção de materiais.”*

Porém, outros fatores também influenciam as atitudes inclusivas que já foram discutidas neste trabalho. Podemos ratificar a afirmação de Correia (2008) cit. in Rita (2016, p.20), que correlaciona o sucesso da inclusão com a formação dos professores. Um desdobramento deste trabalho poderia realizar a correlação entre a capacidade inclusiva e a formação dos professores.

6. CONCLUSÃO GERAL

Esta dissertação cujo título é “O Perfil de Liderança do Professor do Ensino Fundamental I e suas Influências nas Atitudes Inclusivas”, traz para os estudos acadêmicos, reflexões acerca da inclusão dos alunos com necessidades especiais no Brasil. Embora hajam leis que garantam o suporte necessário ao estudante com necessidades especiais, ainda há uma distância entre a teoria e a prática, e é sobre esse enfoque que a investigação se baseou.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que nem todas as escolas estão realmente preparadas para inclusão e a formação do professor não aborda tal assunto com a profundidade necessária. Dessa forma, o profissional em grande parte dos casos procura através de meios próprios, formas de se atualizar e aprofundar seu conhecimento em um tema tão complexo.

Assim, esse contexto se apresenta como um grande desafio a ser avançado. Manter uma turma atenta e engajada tem sido um desafio para os professores na contemporaneidade, em função do número de estímulos externos, que inicialmente parecem bem mais interessantes do que a matéria apresentada em sala de aula. Além disso, quando não há a estrutura adequada ao processo de inclusão, o professor ainda exerce o papel de mediador, dando o suporte necessário aos alunos com necessidades especiais.

Dessa forma, essa investigação propõe a reflexão a respeito do papel do professor na sala de aula, que para exercer sua função na atualidade, precisa ter características de um líder. Transmitir conhecimento é muito mais do que falar sobre determinado assunto, sendo necessário motivar a turma, despertar o interesse para o processo de aprendizagem, criar condições necessárias para que as informações sejam de fato assimiladas.

A forma com que cada profissional irá atuar em sala de aula, colocando em prática esses objetivos não é igual para todos os indivíduos. Diante disso, surge a questão: *Será que existe um perfil de liderança mais adequado às práticas inclusivas?*

Para responder a esse questionamento foi elaborado um objetivo geral e um objetivo específico que visou elucidar a proposta da investigação. O objetivo específico da pesquisa, buscou checar se algum perfil de liderança está mais de acordo com práticas

inclusivas. Para esse fim, foi realizada uma correlação entre os que apresentavam maior atitude inclusiva e os perfis de liderança.

Para estas análises foram utilizadas o teste de diferença de média (T de *Student*) e análise de variância (ANOVA), que verificaram se havia diferenças entre as capacidades inclusivas de acordo com o perfil de liderança. Os testes apresentaram não haver diferença entre as médias. Mesmo comparando pessoas com perfil integrador e pessoas com outros perfis (a fim de ser possível uma análise inferencial), não havendo diferença estatística significativa das médias.

No perfil Integrador, em que mais professores se enquadraram, estão as pessoas com a menor pontuação e as pessoas com maior pontuação na capacidade inclusiva. Sendo que numericamente há um destaque do número de pessoas com maior capacidade inclusiva associadas a esse perfil. Sendo assim, pode-se concluir que o perfil Integrador está associado à melhor prática inclusiva.

Diante do exposto, o objetivo geral que buscou identificar o perfil de liderança e a capacidade Inclusiva dos professores do Ensino Fundamental I, foi alcançado através de dois questionários, que, ao longo da dissertação, nos apresentou o perfil de liderança dos entrevistados e as atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão.

No que se refere as limitações da investigação, ao longo do processo de escrita e coleta de dados, algumas situações se apresentaram limitantes para a celeridade da conclusão do trabalho. Com a pandemia, a rotina passou a ser modificada e o olhar precisou ser redirecionado para essa questão. De forma paralela, o processo de registro da pesquisa na Plataforma Brasil, foi extremamente moroso, retardando o início da pesquisa.

Contudo, vale ressaltar que a efetivação dessa investigação poderá trazer contributos tanto para os pesquisadores da área da Educação Inclusiva, quanto aos professores que buscam a cada momento, formação para atuarem e compreenderem o processo inclusivo de alunos com NEE na educação regular.

Assim sendo, conclui-se que o professor que apresenta um perfil de liderança, favorável ao processo inclusivo, interfere positivamente no processo de inclusão, aprendizagem, relacionamento e desenvolvimento pleno do aluno no contexto da educação regular. O ideal seria que dentro das escolas, existisse uma forma de mapeamento para descobrir estes profissionais, visando a escolha mais adequada do professor no trabalho com turmas inclusivas.

Este “professor líder” poderia conduzir com mais naturalidade atividades que iriam além das práticas pedagógicas, sendo mediador na ampliação de competências relativas não somente as questões da diversidade, mas competências de responsabilidade e cidadania, empatia, cooperação, diálogo, favorecendo, amplamente o aprendizado de todos os alunos e não somente os com NEE.

REFERÊNCIAS

- Adams, F. W. (2020). *Abordagem Histórico-Cultural: Um Olhar para a Formação de Professores e a Educação Especial*. Curitiba, Editora Appris.
- Almeida, J. M. C. (2016). *A educação e o discurso político em Portugal: a reforma do ensino secundário do XV governo constitucional*. (Tese de doutorado). Universidade de Extremadura. Cáceres.
- Almeida, J. M. C. e Alves, E. U. (2019). *Políticas públicas de educação inclusiva: o posicionamento dos docentes de Santo André-Brasil*. Brazilian Journal of Development, 5(11), pp.24027-24041.
- Barbosa, J. S. B. (2011). *A importância da participação familiar para a inclusão escolar*. (Monografia). Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Universidade de Brasília. Brasília.
- Batista, A. P. e Weber, L. N. D. (2012). *Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais*. Psicologia Escolar e Educacional, 16, 299-307.
- Baumrind, D. (1996) *The discipline controversy revisited*. Family Relations, 45, 405-414.
- Benevides, V. L. D. A. (2010). *Os estilos de liderança e as principais táticas de influência utilizadas pelos líderes brasileiros*. (Dissertação de Mestrado Executivo em Gestão Empresarial). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.
- Bento, A.V. (2008). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). Actas do V Simpósio sobre Organização. Portugal.
- Bento, A. et alii. (2016). *Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola*. CIAIQ, 1.
- Besen, F. et alii. (2017). *Liderança autêntica e a gestão do conhecimento*. Gestão & Produção, 24, pp. 2-14.
- Bezerra, G.F. (2020) *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: A problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos*. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, 26(4), pp.673-688.
- Brasil. (1961). *LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].
- Brasil. (1971). *LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Editora Atlas.

Brasil. (1989). *LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (1990). *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (1994). *Política e Resultados*. [Em linha]. Disponível em<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001715.pdf>>. [Consultado em: 08/12/2021].

Brasil. (1996). *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (1999). *DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (2001). *LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil (2001) *Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto*. [Em linha]. Disponível em< <https://dre.tretas.org/dre/144652/decreto-lei-240-2001-de-30-de-agosto>>.[Consultado em: 24/05/2022].

Brasil. (2001). *RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001*. [Em linha]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (2002). *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. [Em linha]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (2002). *LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil (2002). *Portaria MEC 2.678/02. Difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino*. [Em linha]. Disponível em:< <https://www.bing.com/search?q=Portaria+MEC+2.678%2F02.+Difus%C3%A3o+do+sistema+Braille+em+todas+as+modalidades+de+ensino.&cvid=be64e1eda3f942ebaf25636dc50c7125&aqs=edge..69i57.1132j0j4&FORM=ANAB01&PC=DCTS>>. [Consultado em: 20/05/2022].

Brasil. (2004). *LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004*. [Em linha]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: SEESP.

Brasil. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação*. [Em linha]. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. [Consultado em: 16/12/2021].

Brasil. (2008). *DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. [Consultado em: 16/12/2021].

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: SEESP.

Brasil. (2012). *LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021*. [Em linha]. Disponível em:< <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>>. [Consultado em: 16/12/2021].

Brasil. (2012). *LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm >. [Consultado em: 16/12/2021].

Brasil. (2020). *Política Nacional de Educação Especial*. [Em linha]. Disponível em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. [Consultado em: 15/01/2022].

Brasil. (2015). *LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015*. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. [Consultado em: 09/12/2021].

Bruno, M. M. G. (2018). *A construção da escola inclusiva: um a análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil*. Revista @mbienteeducação, 1(2).

Carvalho, V. C. A. D. e Santos, G. M. T. D. (2018). *Gestão escolar inclusiva: desafios e possibilidades para a educação humanizadora*. Revista Educação em Debate, 40(77), pp.91-108.

Carvalho, A.C.A (2017). *A Importância da Família na Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação em Ciências da Educação - Educação Especial). Universidade Católica Portuguesa. Braga.

Chediak, S. et alii. (2018). *Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 13(esp 1), 304.

- Chechia, V. A., e Andrade, A. D. S. (2005). *O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar*. Estudos de Psicologia, Natal, 10, pp.431-440.
- Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. (Tese de Doutoramento). Badajoz, Universidade de Extremadura. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 20/06/2021].
- Coelho, L. e Pisoni, S. (2012) *Vygotsky: Sua teoria e influência na educação*. Revista e-Ped- FACOS/ CNECO/Osório, 2 (1), pp. 144-152.
- Cosenza, R. M. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Costa, D. (2006). *Superando limites: A contrinuição de Vygotsky para a educação especial*. Revista Psicopedagogia, 23 (72), pp. 232-240.
- Costa, J. A. e Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico científico, 31(1), pp.13-44.
- Costa, Z. R. e Almeida, V. O. (2019). *Gestão escolar e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): Da realidade à possibilidade de inclusão em uma escola pública*. Congresso Brasileiro – Ciência e Sociedade.
- Cunha, M. P. e Rego, A. (2007). *A essência da liderança Mudanças – Resultados – Integridade*. Lisboa, Editora RH.
- Dalfovo, M. S. et alii. (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, 2(3), pp.1-13.
- Dantas, T. R. (2019). *A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social*. Educação, Ciência e Cultura, 24(1), pp.29-39.
- Darub, A. K. G. S. e Silva, O. R. (2020). *Formação de Professores em Metodologias Ativas*. Anais do CIET: EnPED: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.
- Dias, M. D. F. (2016). *Estilos de liderança de Professores e comportamento acadêmico dos alunos*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Diogo, J. M. et alii. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um guia para a ação*. Lisboa, Raiz Editora; Lisboa Editora.
- Diogo, V. (2020). *Perspetivas de liderança no sistema concreto de ação de escolas públicas no distrito do Porto*. Sensos-e, 7(2), pp.40-49.

- Brasil (2022). *Cartilha Orientativa de Emendas Parlamentares*. Ministério da Educação, Brasília.
- Faria, P. M. F. D. e Camargo, D. D. (2018). *As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática*. Revista Brasileira de Educação Especial, 24, pp.217-228.
- Filho, J.G.S. e Silva, .S. (2020). *Um mapeamento sistemático sobre apontamento de inclusão no Brasil durante o período Pandêmico*. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação. Rio de Janeiro, 5(2).
- Fornel, I. C. F. (2020). *A necessidade da formação de professores para atuar na educação inclusiva*. Iniciação & Formação Docente, 7(3).
- Faccioli, C. (2008). *Teorias de Liderança*. Revista Eletrônica Administradores.com. [Em linha]. Disponível me:<[www. administradores. com. br/artigos/carreira/teorias-de-lideranca/22664/.](http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/teorias-de-lideranca/22664/)> [Consultado em: 06/09/2021].
- Garcia, I. F. (2019). *Promoção da Autoestima, da Assertividade e de Hábitos de Estudo: Intervenção psicopedagógica no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. Portugal.
- Gatti, B. A. (2004). *Estudos quantitativos em educação*. Educação e pesquisa, 30, pp.11-30.
- Gardner, H. 2013. *Mentes que lideram: como líderes eficazes criam e executam*. 1 ed. Rio de Janeiro, Editora Elsevier.
- Gomes, J. M. D. V. Q. (2016). *A satisfação e atitudes dos docentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na região autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Gerhardt, T. E. e Siveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. In:Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Org); coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, Editora da UFRGS, pp.31-32.
- Günther, H. F. (2017). *Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Harvey, D. (1985). *Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the Matter*. Exceptional Children, 32, pp.163 -173.
- Izidoro, C. (2016) *O Papel da Liderança e da Chefia: Um Estudo Bibliográfico*. Revista Insepe, 1(1), pp.17-20.
- Jakson, D. G. S. (2020). *Como diferenciar um líder de um chefe*. Artigo apresentado ao Curso superior de tecnologia em Gestão Comercial. Faculdade de Tecnologia de Assis. São Paulo.

- Júnior Pedruzzi, A. J. *et alii.* (2016). *Leitura da evolução das teorias sobre liderança*. Revista Brasileira de Administração Científica, 7(1), pp.247-261.
- Krause, M. G. *et alii.* (2018). *Abordagens da liderança nas fases da gestão do conhecimento: Uma análise evolutiva*. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, 8, pp.39-54.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais–Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. (Tese de Doutoramento). Universidade dos Açores, Portugal.
- Lima, T. C. *et alii.* (2010). *Educação Inclusiva no Colégio Militar de Salvador: A ótica do corpo docente sobre a inclusão escolar*. Educação, 8(3), pp.304-321.
- Lima, F. L. F. e Souza, E. L. (2019). *Atendimento multidisciplinar para a educação especial e inclusiva de uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo de caso*. Revista Eletrônica Acervo Saúde, 25.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In E. M. Hetherington (Org.), Handbook of child psychology (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é*. Por quê, São Paulo,12.
- Mantoan, M. T. E. e Lanuti, J. E de O. E. (2021). *Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas*. Curitiba, Editora CRV.
- Martins, L. D. A. R. (2015). *Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular*. Revista Brasileira de Educação Especial, 21, pp.395-408.
- Massano, M. L. R. e Henriques, S. (2018). *Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula*. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.
- Mattos, M. J. V. M. *et alii.* (2015). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre, Penso Editora.
- Matos, L.J.; Matos de Brito,L.J.(2022). *Incluir é um desafio nos processos das práticas educacionais*. Brazilian Journal of Science, 1(4), p.58-63.
- Menezes, W. B. F. (2022). *A interdisciplinariedade na saúde mental: A extensão promovendo espaços de comunicação*. Intermedius, Revista de Extensão da UNIFIMES, 2(1).
- Migliori, R. (2013). *Neurociência e educação*. 1ª ed. São Paulo, Brasil Sustentável. Editora.
- Morina, M. D. F. e Kanaane, R. (2019). *O professor como mediador no desenvolvimento da liderança dos alunos: perspectiva psicossocial*. Boletim-Academia Paulista de Psicologia, 40(98), pp.35-49.

- Mousinho, R. et. al. (2010). *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Revista Psicopedagogia, 27(82), pp. 92-108.
- Nascimento, L. F. do. e Cavalcante, M. M. D. (2018). *Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar*. Revista Tempos e Espaços em Educação, 11(25), p.9.
- Neves, L. e Coimbra, J. L. (2017). *Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português*. Revista E-Psi, 7(1), pp.1-24.
- Neves, T. C. et alii. (2016). *Educação inclusiva no Colégio Militar de Salvador*. RICAM – Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicadas à Atividade Militar, (1), pp.41-58.
- Oliveira, A. C. (2018). *Gestão, liderança e clima escolar*. 1ª ed. Curitiba, Editora Appris.
- Oliveira, F. A. e Poletto, L. (2022). *Reflexões acerca da inclusão do aluno com Autismo: Relação Família/Escola*. Educação e cultura em Debate, 8(1), pp.01-17
- Oliveira, M. G. S. et alii. (2022). *Neurociência e educação: um mapeamento sobre influências, conexões e desafios para o ensino-aprendizagem*. Research, Society and Development, 11(1).
- Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa, Repositório ISPA. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 27/02/2022].
- Pereira, I. A. (2020). *Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre sua identidade organizacional*. Educationis, 8(1), pp.8-22.
- Pereira, G. et alii. (2021). *Uma Visão Geral Sobre Liderança: Conceitos, Evolução das Teorias e Liderança*. Enciclopédia Biosfera, 18(37).
- Pitanga, Â. F. (2020). *Pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem*. Revista Pesquisa Qualitativa, 8(17), pp.184-201.
- Revista Pequenas Empresas Grandes Negócios (2021). [Em linha]. Disponível em:<[https://revistapegn.globo.com/busca/?q=jackson+\(2020\)+chef](https://revistapegn.globo.com/busca/?q=jackson+(2020)+chef)>.[Consultado em: 24/07/2022].
- Relvas, M. P. (2012). *Que cérebro é este que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem*. Rio de Janeiro, Editora Wak.
- Relvas, M. P. (2017). *A neurobiologia da aprendizagem para uma escola humanizadora*. Rio de Janeiro, Editora Wak.

- Rita, A. C. V. (2016). *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à instituição de alunos com currículo específico individual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Rocha, D. D. et alii. (2019). *O papel do líder na partilha do conhecimento e eficácia do trabalho em equipa*. Dissertação. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.
- Santos, L.C.F. (2018). *Estilos de Liderança*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Silva, M. A. B. e Mendes, E. G. (2021). *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar*. *Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade*, 1(1), pp.33-56.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2014). *Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), pp.53-73.
- Silva, N. C. e Carvalho, B. G. E. (2017). *Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa*. *Revista brasileira de educação especial*, 23, pp.293-308.
- Sobral, F. e Peci, A. (2008). *Administração : teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo, Person Prentice Hall.
- Sousa, M. M. e Sarmiento, T. (2010). *Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, pp.141-156.
- Souza, C.T. R. e Mendes, E.G. (2017) . *Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 23 (2), p.279-292.
- Souza, P. B. D. e Batista, A. P. (2018). *Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, pp.37-45.
- Stadler, S. B. e Batista, A. P. (2022). *Estilos de liderança de professores: percepções de crianças com e sem problemas de comportamento*. *Psicologia Argumento*, 39(108).
- Tavares, S.O. et alii (2012) *Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade ou Transdisciplinaridade*. Congresso 5 Interfaces no fazer psicológico, Santa Maria, UNIFRA.
- Távora, L. G. F. et alii. (2020). *Características de um professor exemplar: percepções de estudantes e professores*. *Revista Brasileira de educação médica*, 44.
- Teixeira, A.M. (2019) *Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pampa.

Thesing, M. L. C. e Costas, F. A. T. (2018). *As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 99, pp.277-293.

Xavier, J. (2016) *A importância da estimulação precoce em crianças com sequelas neurológicas*. [Em linha] Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-da-estimulacao-precoce-em-criancas-com-sequelas-neurológicas#:~:text=A%20estimula%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20%C3%A9%20>>. [Consultado em: 12/07/2022].

ANEXOS

Anexo 1. Parecer Substanciado da Plataforma Brasil

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O perfil de liderança do Professor do Ensino Fundamental I e suas Influências nas Atitudes Inclusivas

Pesquisador: Fernanda Cristina Guedes Morgado

Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Versão: 3

CAAE: 50336221.5.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.174.510

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas das Informações Básicas do Projeto (arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1657622.pdf", gerado na Plataforma Brasil em 04/12/2021) e do Projeto Detalhado ("Projeto_Brochura.pdf", submetido em 04/12/2021).

INTRODUÇÃO

Resumo: A inclusão tem sido um tema amplamente discutido na atualidade. As políticas voltadas para Educação Inclusiva alinham várias questões fundamentais, visando uma sociedade mais justa e solidária. Porém, alguns estudos mostram que obstáculos precisam ser superados para que a escola possa ser um ambiente inclusivo, forma efetiva. (Schmit et al, Pereira, Toyoda, cit. in Thesing 2018). Nesse momento a figura do professor surge como protagonista deste processo, mas sem as ferramentas necessárias para que possa efetivá-lo. Nos dias atuais, transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem tornou-se um grande desafio. Diante do quadro atual o professor deixa de ser alguém que apenas transmite conhecimento, sendo necessário que empregue outras habilidades, como o Espírito de Liderança, sendo capaz de motivar, agregar, acolher, incluir e transformar a sala de aula em um ambiente propício ao processo de aprendizagem e formação de cidadãos. O perfil de liderança do professor influencia a

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

capacidade de inclusão de alunos com necessidades especiais? A partir desta pergunta esse estudo começa a ser desenvolvido, visando identificar se há um perfil de liderança associado à melhor prática inclusiva. Esta pesquisa de abordagem quantitativa, cumprirá os princípios éticos necessários e será realizada através da aplicação de dois questionários enviados através do google docs pelo período de uma mês, tendo como público alvo professores do ensino fundamental I. A amostra esperada é maior do que 30 entrevistados. O primeiro instrumento utilizado visa identificar os estilos de liderança dos professores através de seis grupos de afirmações em que o avaliado terá escolher a opção que melhor reflete seu modo de pensar e atuar. (Rego e Cunha 2003). Este instrumento aborda as seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor e Empenho. Através da análise dos dados será possível enquadrá-los em um dos cinco perfis de liderança apresentados: Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/Autocrático e Integrador. O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que serão utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão. As primeiras 19 questões abordam a visão dos professores em relação às práticas inclusivas da escola e não serão utilizadas por não cumprirem o objetivo proposto. O questionário adaptado será formado por 19 afirmações em que o entrevistado deverá escolher 1 entre as 5 opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Os autores estão cientes e autorizaram a utilização dos instrumentos . Os resultados serão submetidos a testes estatísticos , através da análise de dados SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

HIPÓTESE

Há correlação entre o perfil de liderança do professor e sua capacidade inclusiva.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, a metodologia adotada será de quantitativa. De acordo com Dalfovo et al (2008) "Este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas". Serão utilizados dois instrumentos de investigação, que serão enviados através do google docs para uma amostra de professores do ensino fundamental I de escolas do estado do Rio de Janeiro, pelo período de um mês tendo como meta uma amostra maior do que 30 questionários respondidos. Dois instrumentos serão utilizados: o primeiro será um questionários retirado do livro "A Essência da Liderança" que visa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

identificar os estilos de liderança dos professores através de seis grupos de afirmações em que o avaliado terá escolher a que melhor opção que reflete seu modo de pensar e atuar. (Rego e Cunha 2003). Este instrumento aborda as seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor e Empenho. Através da análise dos dados será possível enquadrá-los em um dos cinco perfis de liderança apresentados: Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/ Autocrático e Integrador. O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que serão utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão. As primeiras 19 questões abordam a visão dos professores em relação às práticas inclusivas da escola e não serão utilizada por não cumprirem o objetivo proposto. O questionário adaptado será formado por dezenove afirmações em que o entrevistado deverá escolher uma entre as cinco opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Em um segundo momento, as informações serão analisadas com o objetivo de identificar se os professores que apresentam maior capacidade de inclusão apresentam um perfil específico de liderança. Os resultados serão submetidos a testes estatísticos. O programa utilizado para análise de dados será o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para a realização desta pesquisa, a metodologia adotada será de quantitativa. De acordo com Dalfovo et al (2008) "Este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas". Serão utilizados dois instrumentos de investigação, que serão enviados através do google docs para uma amostra de professores do ensino fundamental I de escolas do estado do Rio de Janeiro, pelo período de um mês tendo como meta uma amostra maior do que 30 questionários respondidos. Dois instrumentos serão utilizados: o primeiro será um questionários retirado do livro "A Essência da Liderança" que visa identificar os estilos de liderança dos professores através de seis grupos de afirmações em que o avaliado terá escolher a que melhor opção que reflete seu modo de pensar e atuar. (Rego e Cunha 2003). Este instrumento aborda as seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor e Empenho. Através da análise dos dados será possível enquadrá-los em um dos cinco perfis de liderança apresentados: Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/ Autocrático e Integrador. O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que serão utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades face à inclusão. As primeiras 19 questões abordam a visão dos professores em relação às práticas inclusivas da escola e não serão utilizada por não cumprirem o objetivo

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

proposto. O questionário adaptado será formado por dezenove afirmações.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS PRIMÁRIOS

- Identificar o perfil de liderança dos professores do ensino fundamental 1;
- Identificar a capacidade inclusiva na sala de aula do professor do Ensino Fundamental 1.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

Identificar se há correlação entre a capacidade inclusiva na sala de aula e um perfil de liderança específico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos associados a participação na pesquisa estão relacionados à exposição de dados pessoais e concepções acerca do assunto explorado, sendo prejudicado em ambiente profissional e social.

BENEFÍCIOS

A possibilidade de identificar a correlação entre o perfil de liderança do professor e sua capacidade inclusiva, permite que possamos identificar os profissionais mais capacitados para o trabalho com turma de inclusão, otimizando o rendimento de alunos com necessidades especiais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de abordagem qualitativa apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor, pela Instituição proponente Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa, Porto em Portugal, com o objetivo de identificar o perfil de liderança e a capacidade inclusiva na sala de aula de professores do Ensino Fundamental 1. Os dados serão coletados por meio de dois questionários on-line, que serão enviados por meio do google forms. Serão utilizados dois instrumentos de investigação, que serão enviados para uma amostra de professores do ensino fundamental I de escolas privadas do estado do Rio de Janeiro, pelo período de um mês tendo como meta uma amostra maior do que 30 questionários respondidos. O questionário eletrônico será enviado através da metodologia "bola de neve", divulgado por meio do Whatsapp para profissionais da área de saúde e educação da rede

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

privada já existentes na lista de contatos da pesquisadora (fonoaudiólogos, psicólogos, professores, diretores de escola) e solicitado que seja encaminhado à professores do Ensino Fundamental I.

País de Origem: Portugal

Aprovação ética do país de origem: finalizada

Número de participantes incluídos no Brasil: 30.

Previsão de início do estudo: 25/06/2021.

Previsão de encerramento do estudo: 30/01/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de respostas ao parecer pendente nº 5.076.196, emitido pela Conep em 04/11/2021:

1. Em relação ao cronograma foi informado que a coleta de dados está prevista para o dia 25/06/2021. Considerando que o estudo se encontra em análise ética pelo Sistema CEP/Conep até a presente data e que há pendências a serem respondidas, solicita-se adequação. Ressalta-se ainda a necessidade de descrever a duração das diferentes etapas da pesquisa, com compromisso explícito do pesquisador de que o estudo será iniciado somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f).

RESPOSTA: Cronograma inserido na carta-resposta:

"MAIO a JUNHO – 2021: Levantamento bibliográfico

FEVEREIRO – 2022: Aplicação do questionário

MARÇO – 2022: Análise dos dados; Redação

ABRIL – 2022: Correção; Redação final

MAIO – 2022: Defesa"

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, referente ao arquivo "Pronto.docx", submetido em 18/07/2021, seguem considerações:

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

2.1. Na página 2 de 4, lê-se: "Os possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer, serão a invasão de privacidade, responder perguntas sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de conteúdos confidenciais". Além da descrição dos riscos da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Inciso XXV), devem ser apresentadas as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante da pesquisa.

RESPOSTA: "Os possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer, serão a invasão de privacidade, responder perguntas sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de conteúdos confidenciais. Diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, os afetados terão direito a indenização adequada na forma da legislação civil. Esses riscos poderão ser evitados com as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que deverão ser adotadas antes e depois da criação do questionário:

- Criação de senha forte e conhecida somente pelo pesquisador e orientador;
- Verificação em duas etapas para acessar a conta;
- Nas configurações do menu, impedir que colaboradores alterem as permissões, compartilhem dados e façam download;
- Adicionar camada de segurança com verificação de fotos assim que o questionário for aberto, evitando preenchimento por robô
- Acesso ao questionário através de link
- O participante terá liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras
- Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízos das pessoas e/ ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio econômico e financeiro.
- Serão respeitados valores religiosos, éticos, sociais, morais."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Na página 4 de 4, lê-se "[...] sigilo das informações de acordo com a LGPD [...]". Para melhor esclarecer o participante de pesquisa, solicita-se que seja adicionado ao texto o significado da sigla LGPD e um breve resumo a respeito dessa lei.

RESPOSTA: "A LGPD (Lei nº 1709, de 14/08/2018) ou Lei Geral de Proteção de Dados entrou em vigor no Brasil em 18 de setembro de 2020 e foi inspirada na GDPR (General Data Protection

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

Regulation), em vigência na União Europeia desde 2018. Essa lei estabelece diretrizes obrigatórias, que envolvem coleta, processamento e armazenamento de dados."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento de comunicação direta com o convidado a participar da pesquisa, o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 15). Diante disso:

2.3.1. A apresentação da pesquisa se assemelha à redação dos procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa. Solicita-se adequar o texto no Registro para uma linguagem mais acessível aos participantes.

RESPOSTA: Os ajustes no documento do TCLE foram realizados e uma nova versão foi anexada à Plataforma Brasil. Diante do exposto, colocamos abaixo o mesmo texto do termo para análise: pendência atendida.

"TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor da Universidade Fernando Pessoa (Portugal). O tema é "O perfil de liderança do Professor do Ensino fundamental I e suas Influências nas Atitudes Inclusivas", que está sendo desenvolvido pela aluna Fernanda Cristina Guedes Morgado (CRM 52734454) sob a orientação do Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida.

O objetivo pretendido com esse estudo é identificar o perfil de liderança dos professores do Ensino Fundamental I e checar se há um perfil mais adequado à prática inclusiva. Por esta razão, solicito dez minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo dois questionários. O primeiro visa identificar seu perfil de liderança e o segundo envolve aspectos referentes à inclusão. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. As informações coletadas serão usadas exclusivamente para este fim. Não existem respostas certas e erradas, o que conta é sua opinião.

A inclusão tem sido um tema muito discutido na atualidade. Porém, alguns estudos mostram que obstáculos precisam ser superados para que a escola possa ser um ambiente inclusivo, de forma

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

efetiva. Nos dias atuais, transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem tornou-se um grande desafio. Diante do quadro atual o professor deixa de ser alguém que apenas transmite conhecimento, sendo necessário que empregue outras habilidades, como o Espírito de Liderança, sendo capaz de motivar, agregar, acolher, incluir e transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem e formação de cidadãos.

Os benefícios oferecidos pela pesquisa, serão a possibilidade de identificação de profissionais com o perfil mais adequado à prática inclusiva, a possibilidade de reflexão do papel do professor como líder e a otimização do processo de aprendizagem.

Esta pesquisa de abordagem quantitativa, cumprirá os princípios éticos necessários e será realizada através da aplicação de dois questionários enviados através do google docs tendo como público-alvo professores do ensino fundamental I.

O primeiro instrumento utilizado visa identificar os estilos de liderança dos professores, que pode ser Laissez-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo /Autocrático e Integrador. Você irá escolher a afirmação que mais combina com seu modo de pensar e atuar, dentro das seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor.

O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que serão utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades relacionadas ao processo de inclusão. O questionário adaptado será formado por 19 afirmações em que o entrevistado deverá escolher 1 entre as 5 opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente.

Os autores estão cientes e autorizaram a utilização dos instrumentos. Os resultados serão submetidos a testes estatísticos, através da análise de dados SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Os possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer, serão a invasão de privacidade, responder perguntas sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de conteúdos confidenciais. Diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, os afetados terão direito a indenização adequada na forma da legislação civil. Esses riscos poderão ser evitados com as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condição que deverão ser adotadas antes e depois da criação do questionário:

- Criação de senha forte e conhecida somente pelo pesquisador e orientador;
- Verificação em duas etapas para acessar a conta;
- Nas configurações do menu, impedir que colaboradores alterem as permissões, compartilhem dados e façam download;

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

- Adicionar camada de segurança com verificação de fotos assim que o questionário for aberto, evitando preenchimento por robô
- Acesso ao questionário através de link
- O participante terá liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras
- Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízos das pessoas e/ ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio econômico e financeiro.
- Serão respeitados valores religiosos, éticos, sociais, morais.

A pesquisadora compromete-se a realizar a divulgação do resultado da pesquisa em meio científico. Os participantes da pesquisa, assim como os demais interessados pelo tema, poderão ter acesso ao resultado dela, posteriormente à conclusão do trabalho.

A pesquisa está de acordo com a LGPD (Lei nº 1709, de 14/08/2018) ou Lei Geral de Proteção de Dados, que entrou em vigor no Brasil em 18 de setembro de 2020 e foi inspirada na GDPR (General Data Protection Regulation). Essa lei estabelece diretrizes obrigatórias, que envolvem coleta, processamento e armazenamento de dados.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde e visa a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, através da elaboração e atualização de diretrizes e normas para a proteção dos participantes da pesquisa. Ela é a instância máxima da avaliação ética de processos que envolvem seres humanos e trabalha em conjunto com o CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) que são regionais. Esses são responsáveis pelos protocolos de baixa e média complexidade. A Conep fica localizada no seguinte endereço: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 33155877 (9h às 18h)].

A pesquisa será validada pelo CEP- UNIRIO – Comitê de Ética e Pesquisa, localizado no endereço fixo: Av. Pasteur,296 no prédio da nutrição, subsolo, Urca, e-mail: cep@unirio.com.br, Telefone: (21) 25427796.

Esclareço que sua participação no estudo é voluntária e que será mantido sigilo absoluto em relação aos dados dos participantes. Portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, estou à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, nos seguintes canais: celular (21) 988995245 ou pelo e-

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

mail femandaguedesneuro@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

O participante declara concordar com a pesquisa nos seguintes termos: "Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, sigilo das informações de acordo com a LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados). Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos."

() sim

() não

Esse documento é elaborado em duas vias de igual teor e forma e você receberá uma cópia em seu e-mail.

Desde já agradeço a atenção.

Nome completo do participante: _____

Nome completo da Pesquisadora: Fernanda Cristina Guedes Morgado

Assinatura: _____"

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3.2. O documento apresentado não esclarece ao participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se adequação, incluindo essas informações.

RESPOSTA: "O objetivo pretendido com esse estudo é identificar o perfil de liderança dos professores do Ensino Fundamental I e checar se há um perfil mais adequado à prática inclusiva. Por esta razão, solicito dez minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo dois questionários. O primeiro visa identificar seu perfil de liderança e o segundo envolve aspectos referentes à inclusão. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

2.4. Solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 33155877 (9h às 18h)].

RESPOSTA: "A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde e visa a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, através da elaboração e atualização de diretrizes e normas para a proteção dos participantes da pesquisa. Ela é a instância máxima da avaliação ética de processos que envolvem seres humanos e trabalha em conjunto com o CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) que são regionais. Esses são responsáveis pelos protocolos de baixa e média complexidade. A Conep fica localizada no seguinte endereço: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 33155877 (9h às 18h)]."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1657622.pdf	04/12/2021 20:27:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.docx	04/12/2021 20:25:42	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Brochura.pdf	04/12/2021 20:25:26	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.174.510

Investigador	Projeto_Brochura.pdf	04/12/2021 20:25:26	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura_ComRealce.docx	04/12/2021 20:25:11	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura_ComRealce.pdf	04/12/2021 20:24:57	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/12/2021 20:21:58	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/12/2021 20:21:47	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Outros	segunda_carta_pendencia.docx	04/12/2021 20:16:19	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Outros	b.pdf	15/06/2021 15:55:55	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito
Folha de Rosto	a.pdf	15/06/2021 15:48:05	Fernanda Cristina Guedes Morgado	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 23 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Anexo 2. Questionário

I - PERFIL DE LIDERANÇA

Em cada grupo de afirmação selecione a opção **que mais** está de acordo com sua forma de agir. É muito importante que responda de acordo com o que você faz. Não o que deveria fazer ou o que os outros gostariam que fizesse.

DECISÕES

- A () Aceito com indiferença as decisões tomadas por outras pessoas.
- B () Apoio as decisões que promovam as boas relações.
- C () Procuo tomar decisões viáveis, mesmo que imperfeitas.
- D () Espero que as minhas decisões sejam consideradas como a última palavra de cada assunto.
- E () Esforço-me bastante para conseguir tomar decisões válidas e criativas que resultem em compreensão e consenso.

CONVICÇÕES

- A () Evito tomar partido, procurando não revelar as minhas opiniões, atitudes e ideias.
- B () Aceito as opiniões, atitudes e ideias dos outros ao invés de impor as minhas.
- C () Quando surgem ideias, opiniões ou atitudes diferentes das minhas, proponho posições intermediárias.
- D () Defendo as minhas ideias, opiniões e atitudes mesmo que por vezes, tenha que desagradar os outros.
- E () Procuo e estou atento a ideias, opiniões e atitudes diferentes das minhas. Tenho convicções firmes, mas mudo de opinião diante de ideias mais válidas que as minhas.

CONFLITO

- A () Quando ocorre um conflito, tento não me envolver e manter-me neutro.
- B () Tento evitar que se crie conflito e quando algum ocorre, procuro acalmar os ânimos para manter as pessoas unidas.
- C () Perante um conflito, procuro chegar a soluções equitativas que contornem a situação.
- D () Quando ocorre conflito, tento eliminá-lo ou fazer prevalecer minha posição.
- E () Face a um conflito, procuro detectar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele.

EMOÇÕES

- A () Como não me envolvo, raramente me irrita.
- B () Uma vez que as tensões podem gerar mal-estar, reajo de maneira afável e amistosa.
- C () Quando estou sob tensão,tenho dúvidas sobre como corresponder às expectativas dos outros.

D () Quando as coisas não correm como eu quero, contesto, resisto ou “volto à carga”, contra-argumentando.

E () Quando me provocam, contendo-me, embora seja visível minha impaciência.

SENSO DE HUMOR

A () Os outros acham que meu senso de humor é desfocado e irrelevante.

B () Uso meu senso de humor para desviar a atenção de assuntos sérios.

C () Através do meu senso de humor consigo obter minha aceitação pessoal e dos meus pontos de vista.

D () O meu senso de humor é mordaz (afiado).

E () O meu senso de humor adequa-se às diversas situações e facilita aberturas, mesmo sob pressão procuro manter um bom senso de humor.

EMPENHO

A () Esforço-me apenas o suficiente para mater minha situação.

B () Prefiro apoiar os outros, ao invés de tomar iniciativas.

C () Procuro manter um ritmo de trabalho adequado e constante.

D () Eu trabalho duro e exijo que os outros que trabalham comigo façam o mesmo.

E () Empenho-me a fundo e os demais me acompanham.

II- ATITUDES INCLUSIVAS

Marque com um X a opção que está mais de acordo com a sua opinião

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. É a favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula.					
2. Gostaria de ter um aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula					
3. Considera que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade.					
4. Se identificasse uma criança com necessidades especiais na sua turma reagiria positivamente.					
5. Se tivesse uma criança com necessidades educacionais especiais na sua turma teria					

O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS

necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado.					
6- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas vantagens.					
7- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas desvantagens.					
8- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular confere vantagens ao próprio aluno.					
9- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular confere vantagens a todos os alunos da turma.					
10- Já procurou informações sobre crianças com necessidades educativas especiais.					
11- Já procurou formação sobre crianças com necessidades educativas especiais.					
12- Considera fundamental a preparação específica (formação) para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.					

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
13- Teria dificuldade para planejar atividades para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.					
14- Teria dificuldade em executar atividades com criança/jovem com necessidades educativas especiais.					
15- Teria dificuldade em conduzir um grupo de alunos com uma criança ou jovem com necessidades especiais inserido nele.					
16 – Teria dificuldade em gerir o tempo com uma criança ou jovem com necessidades especiais inserida no grupo.					
17 – Teria dificuldade em ajudar os pais de uma criança com necessidades educativas especiais.					
18- Teria facilidade em fazer adequações curriculares para crianças jovens com necessidades educativas especiais.					
19- Teria facilidade em fazer adequações materiais para trabalhar com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais					

O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS

Anexo 3. Autorização para o uso do questionário

Autorização / A Essência da Liderança Caixa de entrada x



Fernanda Guedes <fernandaguedesneuro@gmail.com>
para mpc, Cco:João ▾

ter., 3 de ago. de 2021 23:31 ☆ ↶ ⋮

Prezado Doutor Miguel Pina e Cunha,

Inicialmente o parabeno pelo livro "A Essência de Liderança", que juntamente com as aulas do Professor Dr. João, despertou o meu interesse pelo tema.

Aproveito a oportunidade para solicitar autorização para o uso do questionário "Quais são seus estilos de liderança", que será utilizado para tese "O perfil de liderança do Professor do Ensino Fundamental I e suas Influências nas Atitudes Inclusivas, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor, pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida.

Agradeço antecipadamente

Fernanda Cristina Guedes Morgado

Miguel Pina Cunha <miguel.cunha@novasbe.pt>
para mim ▾

4 de ago. de 2021 03:43 ★ ↶

Fernanda

O João já me tinha falado de si. Use à vontade!

Boa sorte

m

Questionário Adaptado de Ribeiro (2008) Mestrado x



Fernanda Guedes <fernandaguedesneuro@gmail.com>
para joana_costa00 ▾

ter., 23 de out. de 2018 15:23 ☆ ↶ ⋮

Boa Tarde, Sra Joana!

Meu nome é Fernanda Guedes sou brasileira e estou iniciando mestrado da Universidade Fernando Pessoa.

A Professora Fátima Coelho disponibilizou seu email. Primeiramente gostaria de parabenizá-la por sua tese, que ficou bem interessante.

O meu trabalho terá como tema "A INFLUÊNCIA DO PERFIL DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ATITUDES INCLUSIVAS"

Minha intenção é correlacionar o perfil de liderança do professor com atitudes inclusivas e para isso gostaria de sua **autorização** para utilizar o **questionário** sobre atitudes inclusivas, por você adaptado. ("Perspectivas e práticas pedagógicas de professores de Educação tecnológica da região autónoma da Madeira face à inclusão de jovens com NEE")

Caso você autorize, poderia me enviar o **questionário** adaptado e as informações sobre o processo de validação?

Agradeço antecipadamente

Um abraço

Fernanda Cristina Guedes Morgado

O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS
INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS

joana costa <joana_costa00@hotmail.com>

29 de out. de 2018 08:30



para mim ▾

Bom dia Fernanda,

Antes de mais, peço desculpa pela demora na resposta ao email.

É claro que tem a minha **autorização!**

Neste momento não lhe consigo enviar os documentos que pede, mas ainda esta semana lhos enviarei.

Continuação de bom trabalho

Um abraço

Joana Barreto da Costa

Anexo 4. TCLE



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor da Universidade Fernando Pessoa (Portugal). O tema é “O perfil de liderança do Professor do Ensino fundamental I e suas Influências nas Atitudes Inclusivas”, que está sendo desenvolvido pela aluna Fernanda Cristina Guedes Morgado (CRM 52734454) sob a orientação do Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida.

O objetivo pretendido com esse estudo é identificar o perfil de liderança dos professores do Ensino Fundamental I e checar se há um perfil mais adequado à prática inclusiva.

Por esta razão, solicito dez minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo dois questionários. O primeiro visa identificar seu perfil de liderança e o segundo envolve aspectos referentes à inclusão. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. As informações coletadas serão usadas exclusivamente para este fim. Não existem respostas certas e erradas, o que conta é sua opinião.

A inclusão tem sido um tema muito discutido na atualidade.. Porém, alguns estudos mostram que obstáculos precisam ser superados para que a escola possa ser um ambiente inclusivo, de forma efetiva. Nos dias atuais, transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem tornou-se um grande desafio. Diante do quadro atual o professor deixa de ser alguém que apenas transmite conhecimento, sendo necessário que empregue outras habilidades, como o Espírito de Liderança, sendo capaz de motivar, agregar, acolher, incluir e transformar a sala de aula em um ambiente favorável ao processo de aprendizagem e formação de cidadãos.

Os benefícios oferecidos pela pesquisa, serão a possibilidade de identificação de profissionais com o perfil mais adequado à prática inclusiva, a possibilidade de reflexão do papel do professor como líder e a otimização do processo de aprendizagem.



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta pesquisa de abordagem quantitativa, cumprirá os princípios éticos necessários e será realizada através da aplicação de dois questionários enviados através do google docs tendo como público alvo professores do ensino fundamental I.

O primeiro instrumento utilizado visa identificar os estilos de liderança dos professores, que pode ser Laisses-Faire, Simpático, Intermédio, Directivo/Autocrático e Integrador. Você irá escolher a afirmação que mais combina com seu modo de pensar e atuar, dentro das seguintes áreas: Decisões, Convicções, Conflito, Emoções, Senso de humor .

O segundo questionário é uma adaptação do questionário de Gomes (2016) em que serão utilizadas perguntas relacionadas às atitudes inclusivas na sala de aula, formação dos docentes, facilidades e dificuldades relacionadas ao processo de inclusão. O questionário adaptado será formado por 19 afirmações em que o entrevistado deverá escolher 1 entre as 5 opções: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente.

Os autores estão cientes e autorizaram a utilização dos instrumentos . Os resultados serão submetidos a testes estatísticos , através da análise de dados SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Os possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer, serão a invasão de privacidade, responder perguntas sensíveis , discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de conteúdos confidenciais. Diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, os afetados terão direito a indenização adequada na forma da legislação civil. Esses riscos podem ser evitados com medidas preventivas que devem ser adotadas antes e depois da criação do questionário:

- Criação de senha forte e conhecida somente pelo pesquisador e orientador;
- Verificação em duas etapas para acessar a conta;
- Nas configurações do menu, impedir que colaboradores alterem as permissões, compartilhem dados e façam download;

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.
Telefones: 21- 25427796 E-mail: cep@unirio.br



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Adicionar camada de segurança com verificação de fotos assim que o questionário for aberto, evitando preenchimento por robô
- Acesso ao questionário através de link
- O participante terá liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras
- Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízos das pessoas e/ ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio econômico e financeiro.
- Serão respeitados valores religiosos, éticos, sociais, morais.

A pesquisadora compromete-se a realizar a divulgação do resultado da pesquisa em meio científico. Os participantes da pesquisa, assim como os demais interessados pelo tema, poderão ter acesso ao resultado da mesma, posteriormente à conclusão do trabalho .

A pesquisa está de acordo com a LGPD (Lei nº 1709, de 14/08/2018) ou Lei Geral de Proteção de Dados, que entrou em vigor no Brasil em 18 de setembro de 2020 e foi inspirada na GDPR (General Data Protection Regulation). Essa lei estabelece diretrizes obrigatórias, que envolvem coleta, processamento e armazenamento de dados.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde e visa a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, através da elaboração e atualização de diretrizes e normas para a proteção dos participantes da pesquisa. Ela é a instância máxima da avaliação ética de processos que envolvem seres humanos e trabalha em conjunto com o CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) que são regionais. Esses são responsáveis pelos protocolos de baixa e média complexidade. A Conep fica localizada no seguinte endereço: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 33155877 (9h às 18h)].



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

A pesquisa será validada pelo CEP- UNIRIO – Comitê de Ética e Pesquisa, localizado no endereço fixo: Av. Pasteur,296 no prédio da nutrição,subsolo, Urca, e-mail: cep@unirio.com.br,Telefone: (21) 25427796.

Esclareço que sua participação no estudo é voluntária e que será mantido sigilo absoluto em relação aos dados dos participantes. Portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, estou à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, nos seguintes canais: celular (21) 988995245 ou pelo e-mail fernandaguedesneuro@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

O participante declara concordar com a pesquisa nos seguintes termos: “Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, sigilo das informações de acordo com a LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados). Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos.”

sim

não

Esse documento é elaborado em duas vias de igual teor e forma e você receberá uma cópia em seu email.



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde já agradeço pela atenção.

Nome completo do participante: _____

Nome completo da Pesquisadora: Fernanda Cristina Guedes Morgado

Assinatura: _____

Anexo 5. Autorização do Orientador



Prof. Doutor João Manuel Casanova de Almeida, vem, na qualidade de orientador(a), declarar que tem conhecimento e está de acordo com a submissão, no sistema da plataforma Brasil, do projeto de investigação intitulado **O PERFIL DE LIDERANÇA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES INCLUSIVAS**, elaborado pelo(a) aluno(a) **Fernanda Cristina Guedes Morgado**, com o n.º **39118**, do 2.º ciclo de estudos em **Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor**.

Declara também acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos previstos, em todas as suas fases, e garantir o cumprimento das deliberações e/ou recomendações que venham a ser emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no âmbito da submissão do projeto de investigação no sistema da plataforma Brasil.

Declara ainda que o projeto de investigação não foi previamente submetido à Comissão de Ética da UFP.

Mais declara que a pesquisa proposta se adequa à área principal/fundamental deste ciclo de estudos e se encontra aprovada pela respetiva Coordenação de Ciclo.

Porto, Universidade Fernando Pessoa, 25 de maio de 2021

O(A) Orientador(a),

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Casanova', is written over a light blue rectangular background.

[Assinatura]