

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia
do Desenvolvimento e Aprendizagem**

GISLAINE FERREIRA MENINO-MENCIA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR: um estudo em uma
escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”**

Bauru - SP
2016

GISLAINE FERREIRA MENINO-MENCIA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR: um estudo em
uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Profª. Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru – SP
2016

Menino-Mencia, Gislaine Ferreira.

Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o "Index para Inclusão" / Gislane Ferreira Menino Mencia, 2016

156 f.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Formação continuada. 4. Index para inclusão. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GISLAINE FERREIRA MENINO MENCIA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

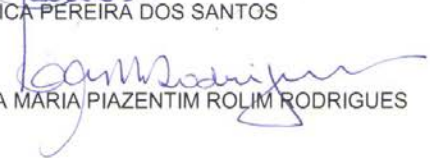
Aos 16 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profª Drª MONICA PEREIRA DOS SANTOS do(a) Departamento de Fundamentos da Educação / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Profª Drª OLGA MARIA PIAZENTIM ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GISLAINE FERREIRA MENINO MENCIA, intitulada **PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o "Index para Inclusão"**. Após a exposição, a discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



Profª Drª MONICA PEREIRA DOS SANTOS



Profª Drª OLGA MARIA PIAZENTIM ROLIM RODRIGUES

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus.

Ao meu marido Djalmir, meu amor, meu amigo, que sempre me apoia em tudo.

Aos meus filhos Felipe, Laiane e Lidiane, meus presentes, por vocês meu amor incondicional.

À minha mãe e meu pai por me ensinarem o valor à vida e às pessoas.

À minha sobrinha querida: Ana Carolina de Paula Venturini, que lutou durante dois anos e foi morar no céu, viver o sonho que Deus sonhou para ela. Obrigada pelo exemplo de fé, força e coragem.

Agradecimentos

Este estudo é a concretização de um sonho, e para que se realizasse contou com a colaboração, apoio e incentivo de muitas pessoas, que merecem toda a minha gratidão.

A Deus, autor da minha vida, por ser minha força, sustento e paz de todos os dias.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, por me guiar neste trabalho, por ter me acolhido, valorizado e orientado com carinho e paciência a minha pesquisa, além da indiscutível amizade e compreensão em momentos difíceis.

À Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos e a Prof^a Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pela leitura de meu trabalho, pelo carinho e delicadeza de seus comentários e, especialmente pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

Aos professores, alunos e pais participantes, que me acolheram com carinho e respeito e permitiram que esta pesquisa fosse realizada.

Aos atenciosos funcionários da secretaria da Pós-Graduação, especialmente, à Gethiely e Denise, pelo incentivo e por sempre responderem minhas dúvidas com muito carinho.

Aos membros do grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" pelo estímulo e pelos estudos compartilhados.

À Prof^a Dr^a Maria de Fátima Belancieri, revisora, amiga, que sempre me incentivou e que, com carinho e paciência, me auxiliou na finalização desta pesquisa.

Ao amigo Anderson Neves, pela assessoria estatística.

À minha amiga-irmã Ana Paula de Oliveira, que sempre esteve comigo, me dando apoio, me ajudando, me auxiliando com a pesquisa, à você amiga querida, só tenho a agradecer, sua amizade é um presente de Deus para mim.

À Jéssica e Mariana, amigas queridas, por todo incentivo e auxílio na tabulação dos dados desta pesquisa.

Ao tio Cido e à tia Valda, que sempre estiveram comigo, me apoiando e torcendo por minhas conquistas.

Aos meu irmão Wagner, minha cunhada Marisa e minha sobrinha linda Camila, por todo incentivo, carinho e amor que sempre me deram.

Aos meus primos irmãos Junior e Edna, pelo carinho, amizade e apoio constante.

Aos meus amigos do "Pequeno Grupo", por todo incentivo, carinho, orações e apoio de sempre.

Aos meus pais, Osvaldo e Nilce, pelo carinho, cuidado, atenção, pelo apoio incondicional ao longo da minha vida, sou eternamente grata à vocês.

Ao meu marido Djalmir, por todo amor, compreensão, carinho, dedicação e companheirismo.

Ao Felipe, Laiane e Lidiane, simplesmente por me fazerem tão feliz. Amo vocês!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR**: um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o "Index para Inclusão". 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

RESUMO

A Educação Inclusiva, como uma nova proposta de cultura escolar que visa o desenvolvimento de uma escola "para todos", é um dos grandes desafios no cenário educacional. No cotidiano escolar, a cultura da homogeneização requer que cada equipe escolar se coloque como partícipe do processo, avaliando a escola que se tem com vistas à superação da cultura da exclusão. Neste universo da inclusão escolar, será necessário um novo olhar pedagógico de todos os envolvidos para o contexto escolar, não na busca de culpados pelas mazelas da educação mas na corresponsabilização pelo ensino e aprendizagem de todos. Assim, este estudo teve como principal objetivo analisar a concepção da equipe escolar, alunos e pais/responsáveis de uma escola de Ensino Fundamental sobre as práticas, políticas e culturas inclusivas, antes e depois de um programa de formação continuada, tendo como subsídio o "Index para inclusão". O estudo foi realizado em uma escola estadual de Ensino Fundamental-Ciclo I de uma cidade do interior do estado de São Paulo, tendo como participantes 16 professores e gestores da equipe escolar, 204 alunos divididos em 11 turmas e 179 pais. Tratou-se de um estudo quase-experimental, em que o procedimento de coleta de dados envolveu o desenvolvimento de um Programa de Formação Continuada, assim como a aplicação dos questionários do Index para todos os participantes envolvidos na pesquisa. Os dados quantitativos dos questionários foram tratados estatisticamente e demonstrados em tabelas, sendo que a análise das questões abertas dos questionários foi feita a partir da análise de conteúdo. Os resultados do estudo revelam significativas mudanças na forma de avaliar culturas, práticas e políticas inclusivas da primeira para a segunda aplicação do Index para Inclusão. Na análise da dimensão A – **"Criando culturas inclusivas"**, a equipe escolar demonstra mudanças positivas em relação ao que estabelecem sobre valores inclusivos, ainda que não tenha apresentado diferenças estatisticamente significativas. Para a dimensão B – **"Produzindo políticas inclusivas"** que estabelece o desenvolvimento de uma escola para todos e o apoio à diversidade, os dados demonstram diferenças estatisticamente significativas de forma positiva da primeira para a segunda aplicação, do mesmo modo, a dimensão C – **"Desenvolvendo práticas inclusivas"** que estabelece os eixos construindo currículos para todos e orquestrando a aprendizagem, os resultados foram satisfatórios, demonstrando diferenças estatisticamente significativas. No tangente aos pais, os resultados apontaram um decréscimo nos valores da primeira para a segunda aplicação, demonstrando diferenças estatisticamente significativas. Acreditamos que tal decréscimo tenha ocorrido pelo fato de os pais não terem tempo hábil de perceber melhoras na escola e por responderem aos questionários baseados em concepções preestabelecidas anteriormente ao programa de formação com os professores. Quanto aos alunos, os resultados, em sua maioria, mostraram-se satisfatórios, com diferenças estatisticamente significativas; no entanto, a solicitação dos alunos em serem mais ouvidos apresentou-se como insatisfatória. Em relação à equipe escolar, os professores passaram a ter maior consciência da necessidade de mudanças na escola, olhando para todos os alunos com maior sensibilidade em uma reflexão de autoavaliação e de uma gestão democrática e participativa. Deste modo, este estudo apresentou limitações quanto ao desenvolvimento de um trabalho mais efetivo junto aos alunos e aos pais/responsáveis, assim como nos encontros com a equipe escolar. Assim, entendemos a necessidade de novos estudos e pesquisas voltados para o uso do documento Index para Inclusão como forma de apoiar o processo para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Continuada; Index para Inclusão.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. INCLUSION OF PROCEDURES AND EXCLUSION OF SCHOOL: a study in a public school elementary school using the "Index for Inclusion". 2016. 156f . Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning), Universidade Estadual Paulista, Faculty of Sciences, Bauru, 2016 .

ABSTRACT

Inclusive Education, as a new proposal of school culture that aims to develop a school "for all", is one of the greatest challenges in the educational setting. In everyday school life, the culture of homogenization requires that each school team places itself as a participant of the process by evaluating the school aiming to overcome the culture of exclusion. In this universe of school inclusion, a new pedagogical look at everyone involved in the school context, not in search of culprits for the ills of education but in co-responsibility for teaching and learning of all, will be needed. Thus, this study aimed to analyze the conception of school staff, students and parents/guardians on practices, policies and inclusive cultures at an elementary school, before and after a continuing education program, based on "Index for Inclusion" ("Índice para inclusão"). The study was conducted in Cycle I of a public school in a city in the state of São Paulo and had 16 teachers and managers of the school staff, 204 students divided into 11 groups and 179 parents as participants. It was a quasi-experimental study in which the data collection procedure involved the development of a Continuing Education Program, as well as the application of the Index questionnaires to all participants involved in the research. Quantitative data from the questionnaires were statistically analyzed and presented in tables, and the analysis of the open questions of the questionnaire was carried out from the content analysis. The study results show significant changes in the way of evaluating cultures, inclusive practices and policies from the first to the second application of the "Index for Inclusion". In the analysis of Dimension A – "Creating inclusive cultures", the school team demonstrates positive changes in relation to that set on inclusive values, although it has not shown statistically significant differences. For Dimension B – "Producing inclusive policies", that establishes the development of a school for all and support for diversity, the data show statistically significant differences in a positive way from the first to the second application. Similarly, Dimension C – "Developing inclusive practices", laying the axes for all building resumes and orchestrating learning, obtained satisfactory results, presenting statistically significant differences. In regard to parents, the results indicate a decrease in the values of the first to the second application with statistically significant differences. It is believed that this decrease has occurred because the parents had no time to realize improvements in school and answered the questionnaire based on pre-established concepts prior to the teachers training program. As for students, the results, in most cases, were satisfactory with statistically significant differences, however, the request of students in being more heard was still unsatisfactory. Regarding school staff, teachers have greater awareness of the need for changes in school now, looking at all students with greater sensitivity as a reflection of self-assessment and a democratic and participative management. Therefore, this study presents limitations on the development of a more effective work with students and parents / guardians, as well as in meetings with school staff. As a result, the need of further studies and research focused on the use of the "Index for Inclusion" document is understood as a way to support the process for inclusive education.

Keywords: Special Education; Inclusive education; continuing education; Index for Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes: pais/responsáveis e alunos no pré e pós-teste	67
Tabela 2 - Caracterização da Equipe Escolar.....	68
Tabela 3 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão A - Criando culturas inclusivas, no Eixo A1 - Edificando a Comunidade.....	81
Tabela 4 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão A - Criando culturas inclusivas, no Eixo A2 - Estabelecendo valores inclusivos.....	83
Tabela 5 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N= 16) no Pré e Pós-teste na Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas, no Eixo B1 - Desenvolvendo a escola para todos.....	86
Tabela 6 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas, no Eixo B2 - Organizando o apoio à diversidade.....	88
Tabela 7 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas, no Eixo C1 - Construindo currículos para todos.....	90
Tabela 8 - Resultados das respostas dos questionários dos professores (N= 16) no Pré e Pós-teste na Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas, no Eixo C2 - Orquestrando a aprendizagem.....	93
Tabela 9 - Resultados das respostas do Questionário 2 - "A escola do meu filho", dos pais/responsáveis (N=179) no Pré e Pós-teste.....	96
Tabela 10 - Resultados das respostas do Questionário 3 - "Minha escola" dos alunos maiores (3º ao 5º ano - N = 121) no Pré e Pós-teste.....	102
Tabela 11 - Resultados das respostas do Questionário 4 - "Minha Escola" das crianças menores (1º e 2º ano - N= 83) no Pré e Pós-teste.....	106
Tabela 12 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos professores.....	109
Tabela 13 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos professores.....	110
Tabela 14 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos pais/responsáveis.....	111
Tabela 15 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos pais/responsáveis.....	114

Tabela 16 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos alunos.....	118
Tabela 17 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos alunos.....	120
Tabela 18 - Resultado do questionário de Validade Social dos professores (n = 14).....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões do INDEX.....	25
Quadro 2 - Principais valores ao desenvolvimento educacional inclusivo.....	28
Quadro 3 - Artigos que tem por base teórica ou metodológica o “Index para Inclusão”.....	61
Quadro 4 - Categorias do questionário de validade social.....	71
Quadro 5 - Temas dos encontros.....	74
Quadro 6- Estrutura dos encontros de intervenção com os professores.....	76

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário 1 - Indicadores (equipe escolar).....	142
Anexo 2 - Questionário 2 - A escola do meu filho (pais/responsável).....	145
Anexo 3 - Questionário 3 - Minha escola.....	147
Anexo 4 - Questionário 4 - Minha escola (questões para alunos menores).....	149
Anexo 5 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru.....	151

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professores.....	154
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsáveis.....	155
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - alunos.....	156

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Inclusão e Cultura Inclusiva	21
1.2 O “Index para Inclusão”	23
2 OBJETIVOS.....	32
2.1 Geral.....	32
2.2 Específicos.....	32
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
3.1 Sobre a Inclusão.....	33
3.2 Pesquisas desenvolvidas tendo como base o documento “Index para Inclusão”	46
4 MÉTODO	65
4.1 Procedimentos éticos.....	65
4.2 Local.....	65
4.3 Participantes.....	66
4.4 Instrumentos.....	68
4.5 Procedimentos de coleta de dados.....	71
4.5.1 Fase 1/Etapa 1 - Formação Continuada I	72
4.5.2 Fase 1/Etapa 2 - Identificação e avaliação pedagógica dos alunos.....	73
4.5.3 Fase 1/Etapa 3 - Aplicação dos questionários	73
4.5.4 Fase 2/Etapa 1 - Elaboração da estrutura dos encontros.....	74
4.5.5 Fase 2/Etapa 2 - Formação continuada II.....	74
4.5.6 Fase 3/Etapa 1 - Reaplicação dos questionários.....	76
4.6 Procedimentos de análise de dados.....	77
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	142
APÊNDICES.....	149

APRESENTAÇÃO

Retornar aos bancos escolares foi um grande desafio para mim!! Para uma pessoa que em determinado momento da vida, escolheu dedicar-se à família, sendo esposa, mãe de 3 filhos, cuidando da casa, além do trabalho profissional.

Depois de tanto tempo “parada”, senti um misto de sentimentos: a intensa vontade de voltar aos estudos e, ao mesmo tempo, o medo! Sim... O medo, a inquietude, mas também, o entusiasmo em busca de novos horizontes.

Formei-me no Magistério em 1991 (que já faz um bom tempo!) e iniciei a graduação em Pedagogia em 1997. Na época, o curso era oferecido somente nas Instituições de Ensino Privado mas, já estava presente a vontade de adentrar no universo científico, investigando as práticas pedagógicas dos professores, visando à qualificação para o ensino na Educação Infantil.

Quando ainda cursava a faculdade, ingressei na Prefeitura Municipal de Bauru/SP como professora de Educação Infantil, permanecendo na função por quinze anos e, durante esse tempo, na convivência com meus colegas professores, as dúvidas e os anseios estavam sempre presentes. Vivenciei os entraves da implementação do processo inclusivo nas escolas infantis, o (não) cumprimento da Legislação que buscava regulamentar a participação ativa dos professores no processo de receber as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Todo esse processo, que extrapola o aluno da Educação Especial (EE), pois é um processo para todos, de valorização da diversidade e das diferenças, é a busca de uma cidadania com qualidade, era muito novo e gerava muitas dúvidas. O que fazer com estas crianças na sala de aula comum, perguntavam os professores. A maioria deles, ainda não estava preparada para ensiná-

los, tanto em relação ao conhecimento teórico quanto às estratégias de ensino que deveria utilizar.

Meu interesse pela Educação Especial foi crescendo e, embora não tenha realizado nenhum tipo de especialização na área, decidi participar de um grupo de pesquisa. Assim, procurei a coordenadora do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" integrado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) da UNESP, Campus Bauru. Fui aceita!

Deste modo, como integrante do grupo de pesquisa, participei junto a outros pesquisadores, da implementação de um programa de formação continuada para uma escola pública durante o ano de 2013, por meio de pesquisa colaborativa. Neste, como conduta das reflexões foi utilizado o documento "Index para Inclusão", que tem delineado como principais objetivos: instituir a inclusão em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral; analisar a respeito dos processos de exclusão por meio da consideração de três dimensões de análise e intervenção interdependentes: a) a criação de culturas; b) o desenvolvimento de políticas; e c) a orquestração de práticas de inclusão. Para isso, é preciso contemplar a riqueza de conhecimentos e experiência que as pessoas têm sobre sua própria prática, considerando que, para desenvolver a inclusão, se faz necessário reduzir as pressões excludentes.

Este programa ocorreu em uma escola pública da educação básica, no Ensino Fundamental-Ciclo I, município de Bauru, a pedido da escola, que observou alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência e, ciente da lei para a inclusão escolar, solicitou apoio para um projeto que colaborasse com a escola no sentido da oferta de uma formação continuada com vistas a torná-la mais inclusiva. Sendo assim,

por meio de um projeto de extensão, a coordenadora e líder do grupo de pesquisa, e minha orientadora, Prof^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, juntamente com alguns alunos da graduação e pós-graduação, membros do grupo de pesquisa, deram início às reuniões para o planejamento das estratégias a serem utilizadas, com o objetivo de repensar as práticas desenvolvidas na escola e, propondo para isso, o estudo do documento “Index para Inclusão”.

Dessa forma, foi estabelecido um cronograma de encontros no primeiro semestre com os professores no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) para o estudo do “Index para Inclusão” com a participação dos alunos do grupo de pesquisa.

Concomitante a esses encontros, outras atividades fruto de demandas surgidas nos encontros foram realizadas, como por exemplo: participação da equipe da universidade nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho da escola, nos eventos da Secretaria de Estado da Educação que envolviam a participação dos pais e da comunidade. Aos sábados, na escola, foi disponibilizado dois graduandos da Pedagogia nas salas de aula que tinham alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, como um apoio aos professores para o desenvolvimento de suas atividades.

Após o primeiro semestre da formação continuada a equipe escolar conjuntamente com o grupo de pesquisa considerou importante aplicar o “Index para Inclusão” com toda a comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos e professores). Uma vez que a proposta era desenvolver uma pesquisa colaborativa de, no mínimo, dois anos, elegeu-se como prioridade, nesta etapa, realizar uma sondagem da instituição sobre os pontos que poderiam ser indicados como prioridade a serem melhorados, além de conhecer, junto à comunidade escolar, os pontos fortes

Assim, no segundo semestre de 2013 e, sequencialmente, no ano de 2014, as principais ações desenvolvidas na escola, planejadas e refletidas nos encontros de

formação foram: estudar e aplicar os questionários do documento “Index para Inclusão” com toda a comunidade escolar (pais, professores, gestores e alunos); discutir alguns casos de alunos trazidos pelos professores, sobretudo das salas em que havia a participação dos alunos da Pedagogia. Tendo em vista a necessidade da escola em solicitar a criação da oferta do serviço da Educação Especial, foram identificados na escola, alunos com Deficiência Intelectual (DI) e com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) por meio de uma avaliação pedagógica e psicológica, contando com o apoio da Clínica de Psicologia Aplicada (CPA-UNESP/Bauru).

Neste contexto, e inserida no projeto como membro do grupo de pesquisa, foi levantada a importância de investigar como estaria a escola depois que o programa de formação continuada foi implantado. Com isso, daria continuidade ao trabalho e reaplicaria, depois de mais de um ano, os questionários do “Index para Inclusão”..

Outros questionamentos surgiram, dando início a alguns estudos, elaborados junto a outros pesquisadores, que resultaram nas seguintes produções antes e durante o Mestrado: um artigo publicado "Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras" (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015); um capítulo de livro, intitulado "Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões a partir da formação continuada realizada pelo Observatório de Educação Especial - ONEESP" (CAPELLINI; ZANATA; MENCIA; RINALDO, 2015); seis artigos completos publicados em anais de congresso: "Cultura Inclusiva: avaliação de um programa de formação continuada" (MENCIA; CAPELLINI, 2015) e "Avaliação de professores sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com altas habilidades ou superdotação" (OLIVEIRA; MENCIA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2015) no 5º Congresso Brasileiro de Educação - Pesquisa e Formação de Professores: políticas e

programas; "Avaliação de um programa de formação continuada a partir do “Index para Inclusão” (MENCIA; CAPELLINI, 2014) e "Superdotação e Habilidades Sociais: Intervenção com alunos, pais e professores"(CAPELLINI; OLIVEIRA; MENCIA, 2014) na 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e conhecimento em Educação Especial; "Inclusão escolar na classe comum: a voz dos professores sobre este processo" (CAPELLINI; MENCIA, 2014) na 14ª Semana Municipal da Educação de Bauru; “Index para Inclusão” avaliação de um programa de formação continuada em uma pesquisa colaborativa para a construção de políticas, culturas e práticas inclusivas" (MENCIA; CAPELLINI, 2013) na 13ª Semana da Educação Municipal, 3º Congresso Municipal de Educação de Bauru e 1º Fórum Infante-Juvenil - Gestão Democrática: responsabilidades de todos no processo educativo; além de publicações de resumos em anais de congressos e participações em eventos.

Foi baseada nestas experiências que ingressei no Mestrado e desenvolvi esta pesquisa, buscando responder: como a equipe escolar avalia, em dois momentos, o processo de culturas, políticas e práticas inclusivas em um contexto escolar em cuja formação continuada utilizou-se o documento “Index para Inclusão”? Haveria mudanças após a reflexão sobre as dimensões do Index para inclusão no desenvolvimento do programa de formação continuada?

Consideramos importante buscar subsídios neste sentido, visando possíveis mudanças no contexto escolar brasileiro, uma vez que temos como hipótese, que os conflitos causados pelas reflexões oriundas das intervenções, deveriam resultar em mudanças, favorecendo a construção de escolas mais inclusivas.

Assim, é importante esclarecer que esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa “Aprendizagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp, campus Bauru/SP.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inclusão e Cultura inclusiva

Ao refletirmos mais atentamente sobre o paradigma da inclusão, observamos que, cada vez mais, ele está presente nas políticas públicas brasileiras, em especial, nos setores sociais como saúde, educação, cultura, esporte, trabalho, assistência e lazer.

Especificamente na educação é um direito garantido com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei 9.394/1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB (BRASIL, 1996), sendo intensificado pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva está presente também em documentos internacionais que têm estabelecido diretrizes, como:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 61).

Para atender a tais diretrizes, é necessário pensar e planificar ações para que a escola desenvolva, no seu cotidiano, práticas inclusivas. A Educação Inclusiva vai além de conceder a matrícula para o aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola, implica em mudanças significativas no contexto escolar tanto em aspectos estruturais como atitudinais.

A Educação Inclusiva como uma nova proposta de cultura escolar, que visa o desenvolvimento de uma escola "para todos" (UNESCO, 1990), é um dos grandes desafios no cenário educacional. Uma escola que precisa transformar e superar as desigualdades entre seus pares para uma cultura da diversidade, que significa “[...] contradição, diferença, variedade. Como seres humanos que somos [...] vivemos numa dinâmica de vida que nos impõe uma série de contradições, internas e externas, que por sua vez nos tornam essencialmente diferentes uns dos outros” (SANTOS, 2003, p. 6). É a capacidade de uma unidade escolar em empenhar-se na geração inovadora de uma postura de heterogeneidade, extinguindo de seus pilares educacionais o conceito de homogeneização, que anula um trabalho educacional com qualidade.

Destarte, é necessário um aporte teórico e prático, a partir do qual uma série de relações precisa ser ressignificada, ou seja, é preciso romper com uma prática que prioriza a quantidade, ao invés de um trabalho de qualidade, para que se atinja uma educação democrática, em que as relações sejam igualitárias ou menos desiguais e, os direitos de todos, garantidos com equidade (SANTOS, 2003).

Neste panorama, será necessário reelaborar e reorganizar o trabalho pedagógico e a estrutura curricular de forma que possibilite repensar os fatores que produzem a exclusão escolar. O cenário educacional deve ser do esclarecimento, da inovação em saberes que proporcionem formas diferenciadas de aprendizagem, não somente aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais participantes do processo educativo. Por conseguinte, a Educação Inclusiva demanda excelência na formação dos professores, tanto no âmbito da formação inicial, como na composição da formação continuada, permitindo uma continuidade na construção de conhecimentos para a equipe educacional. Neste sentido, a universidade, em suas três dimensões constitutivas - ensino, pesquisa e extensão -, tem substancial contribuição no

desenvolvimento e implementação de ações educativas que atendam à proposta de uma Educação Inclusiva junto à escola, beneficiando profissionais, alunos e seus familiares (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Do mesmo modo, os alunos, em uma escola inclusiva, participam ativamente dos processos intergrupais em que as diferenças e semelhanças, mesmo que exacerbadas, necessitam ser intermediadas por toda equipe escolar (professores, gestores, funcionários), tornando o ambiente favorável para o aprendizado mesmo diante da multiplicidade. Segundo Booth e Ainscow (2012), uma escola inclusiva favorece as relações sociais entre os alunos e, igualmente, maior envolvimento nos processos educacionais. O papel primordial da Educação Inclusiva ainda não nos exime de uma sociedade sem exclusões, pois são inerentes, ou seja, uma não pode existir sem a outra. "Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesma. Inclusão sempre é um processo" (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

Portanto, vislumbramos as implicações desse processo no reconhecimento da igualdade de valor (BOOTH, 1981) e de direitos entre seres humanos e na consequente tomada de atitudes e decisões, por parte da escola, visando ao desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas, que estão intimamente relacionadas a uma cultura.

E, quando pensamos em “culturas inclusivas”, pensamos em mudanças e algumas questões começam a surgir: nossa sociedade apresenta culturas inclusivas? E a escola, apresenta culturas inclusivas? É possível melhorar as culturas inclusivas com reflexão a partir do “Index para Inclusão”?

1.2 O “Index para Inclusão”

O “Index para Inclusão: desenvolvendo a Participação e a Aprendizagem nas Escolas”, “[...] é um material para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É um documento abrangente que pode ajudar qualquer um a encontrar seus próprios próximos

passos no desenvolvimento de seus ambientes inclusivos [...]" (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 6). Desenvolvido em sua primeira versão no ano de 1998, a partir de um projeto de pesquisa intitulado *Developing Sustainable Education Inclusion Policy and Practice: England, South Africa, India and Brazil*¹ que internacionalmente é conhecido como *The 4 Nations Project*² tendo a participação da Inglaterra, África do Sul, Índia e Brasil, financiado pela UNESCO e coordenado pelos professores Tony Booth e Mel Ainscow.

No Brasil, o estudo foi coordenado pela professora Mônica Pereira dos Santos da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, que vem desenvolvendo o projeto em três escolas municipais do Rio de Janeiro (SANTOS, 2015).

O autor ressalta que, simultaneamente, em escolas na Inglaterra, os professores Booth e Ainscow lançaram a primeira versão do Index em 2000, traduzida para o português em 2002 pela professora Mônica Pereira dos Santos, fundadora do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-LaPEADE, na UFRJ, que tem sido desde então, fomentador da utilização do Index no Brasil (SANTOS, 2009).

Para enriquecer e garantir maior fidedignidade e validade à primeira versão, os professores autores, convidaram os demais países para a aplicação do material em suas escolas, obtendo como experiência novos delineamentos e viabilizando a segunda versão do Index, publicada em 2002 e traduzida para o Brasil em 2006.

No momento atual, o “Index para Inclusão” encontra-se em sua terceira versão, lançada na Inglaterra em 2011 e traduzida para o Brasil em 2012. Nesta terceira edição, desenvolvida por Tony Booth, o material responde e contempla inúmeras contribuições e reflexões circunstanciadas por outros países (SANTOS, 2015).

¹ Desenvolvendo Políticas e Práticas de Educação Inclusiva Sustentável: Inglaterra, África do Sul, Índia e Brasil (tradução livre).

² O Projeto das 4 Nações (tradução livre).

Portanto, no Brasil, o “Index para Inclusão” vem sendo trabalhado há mais de uma década, em associação com grupos internacionais de pesquisa, investindo em produções científicas relativas ao referido material, comprovando sua eficácia em diferentes realidades brasileiras. Por tratar-se de uma proposta cuja flexibilidade estrutural permite sua adaptação a uma diversidade de contextos, o Index gera uma construção cultural, política e de práticas transformadoras em direção à inclusão educacional.

Com tal característica, a utilização do Index permite um processo de revisão detalhado da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno, abrangendo os professores, funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças, aspirações para o desenvolvimento inclusivo com o que já é conhecido pela escola e impelindo a um procedimento investigativo mais apurado. Baseia-se nos princípios de “[...]barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade [...]”(BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 13). A revisão é constituída em três dimensões: culturas, políticas e práticas que se divide em duas seções, formando uma estrutura de planejamento. Os tópicos de planejamento em cada seção ajudam a assegurar que as ações ofereçam suporte umas às outras, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Dimensões do “Index para Inclusão”

Dimensão A	Criando culturas inclusivas	A1 - Edificando a Comunidade
		A2 - Estabelecendo valores inclusivos
Dimensão B	Produzindo políticas inclusivas	B1 - Construindo a escola para todos
		B2 - Organizando o apoio à diversidade
Dimensão C	Desenvolvendo práticas inclusivas	C1 - Construindo currículos para todos
		C2 - Orquestrando a aprendizagem

Fonte: Booth e Ainscow (2011), versão traduzida para a Língua Portuguesa por Mônica Pereira dos Santos (2012, p. 13).

Por conseguinte, as implicações desse processo legal, consistem no reconhecimento da igualdade de valor (BOOTH, 1981) e de direitos entre seres humanos e na consequente tomada de atitudes e decisões por parte da escola, visando o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Neste sentido, compactuamos com a definição de “cultura inclusiva” como sendo:

[...] criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).³

Já as “políticas inclusivas” procuram garantir que:

[...] a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

Quanto às “práticas inclusivas”, estas se referem ao desenvolvimento do que é, como se ensina e aprende, de maneira a refletir sobre os valores e as políticas inclusivas.

³ Documento traduzido do título original: Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; 3rd edition, 2011, escrito por Tony Booth e Mel Ainscow, para o português por Mônica Pereira dos Santos (LaPEADE), com a permissão do Centro de Estudos em Educação Inclusiva - CSIE, editor original e único no Reino Unido.

Nesse sentido, as práticas inclusivas ligam:

a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

Um enfoque relevante na concepção de inclusão do Index diz respeito às implicações de princípios e valores, os quais devem estar enraizados nas pessoas, para que estes possam ser aplicados, não como uma moda a ser seguida, ou uma regra a ser cumprida, mas sim, na compreensão da importância de promover por meio de suas ações e, no entendimento das ações dos outros, o desenvolvimento da inclusão superando a exclusão. Dos valores que sustentam uma prática inclusiva propostos no Index destacam-se igualdade, direitos, participação, respeito à diversidade, comunidade, sustentabilidade, não violência, confiança, honestidade, coragem, alegria, compaixão, amor, esperança/otimismo e beleza. Dentre estes, cinco são destacados como mais pertinentes: participação, igualdade, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade (BOOTH; AINSCOW, 2011). O Index na versão de 2012, define os valores conforme pode ser visualizado no quadro 2.

Quadro 2 - Principais valores no desenvolvimento educacional inclusivo

PARTICIPAÇÃO	"A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos" (p.23).
IGUALDADE	"Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados da mesma forma, mas que todos sejam tratados como sendo de igual valor" (p.22).
COMUNIDADE	"As comunidades inclusivas estão sempre abertas aos novos membros que contribuem para sua transformação, e são enriquecidas por eles" (p.23).
RESPEITO PELA DIVERSIDADE	"O respeito inclusivo envolve valorizar os outros e tratá-los bem [...] A 'diversidade' inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum" (p.23).
SUSTENTABILIDADE	"A sustentabilidade ambiental é central para a inclusão de uma vez, quando a degradação ambiental, o desmatamento, o aquecimento global ameaçam a qualidade da vida de todos" (p.24).

Fonte: Booth e Ainscow (2011), versão brasileira traduzida por Mônica Pereira dos Santos em 2012.

Os valores constituem uma direção em que todos os envolvidos no processo escolar devem entender a relação destes com suas ações, em um processo constante para desenvolver a convivência e a educação uns com os outros. Os autores, ressaltam que para assegurar, de fato, a inclusão nas escolas, de forma que haja a aprendizagem e participação de todos os alunos, exige-se que as práticas inclusivas devem refletir a cultura e as políticas de inclusão adotadas pela instituição escolar, sendo que estas devem assegurar que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados nas atividades de sala de aula, proporcionando a participação de todos. "O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação" (BOOTH; AINSCOW, 2006, p. 45).

Não obstante, existem barreiras que impedem a consolidação da inclusão escolar. Algumas, bastante significativas, têm sido exaustivamente apontadas na literatura científica, que revelam como causa principal o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou a inexistente acessibilidade física das escolas, a rigidez curricular e as práticas avaliativas mal sucedidas (GLAT; NOGUEIRA, 2002; RODRIGUES, 2006, MARTÍNEZ, 2010).

Capellini e Rodrigues (2009), em estudo realizado com 423 professores, verificaram que os três principais fatores que dificultavam o processo de inclusão escolar estavam relacionados à escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica), ao próprio professor e à família. Ressalta-se, ainda, que apesar das dificuldades supracitadas, algumas pesquisas colaborativas em torno da equipe escolar demonstram avanços na prática educativa no que se refere ao atendimento da diversidade, considerando as singularidades dos alunos (CAPELLINI, 2004; MENDES; MARQUES; LOURENÇO, 2012).

A pesquisa colaborativa, de acordo com Clark et al. (1996) não é sinônimo de participação em todas as fases do projeto. A premissa básica tem sido a partilha de opiniões por meio do diálogo. Complementando a ideia chave que permeia as várias concepções de pesquisa colaborativa, Mizukami et al. (2002, p. 129), ressaltam que permite “a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas”.

Assim, é importante investigar e conhecer as concepções da equipe escolar, alunos e pais sobre as culturas inclusivas de uma escola de Ensino Fundamental, tendo como aporte teórico o documento “Index para Inclusão”, sendo este um importante instrumento de investigação por meio de um processo de reflexão e ação nas escolas (SANTOS, et al., 2014).

O “Index para inclusão” pode auxiliar no processo de desenvolvimento de políticas, práticas e culturas mais inclusivas, deste modo, esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir não somente para o desenvolvimento prático-pedagógico no contexto escolar, mas também para com pesquisadores no que se refere ao desenvolvimento de estudos e intervenções sobre práticas inclusivas e no aprimoramento de políticas públicas na educação, especialmente, na Educação Especial e inclusiva.

Nesta perspectiva, vários estudos internacionais (BOOTH, 2011; CANSINO, 2010; MOLINER et al., 2011; SALCEDA MESA, 2015) e alguns brasileiros (LAGO, 2014; FERNANDES, 2014; SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2015; ARAUJO, 2013; SILVA, 2012) já utilizam o “Index para Inclusão” em programas de formação continuada. Os resultados destes estudos apontam que o documento pode ser uma maneira de potencializar as reflexões no cotidiano escolar sobre as culturas, práticas e política inclusivas. Dessa forma, consideramos importante na realidade brasileira, avaliar o desenvolvimento de mais programas, visando verificar se a comunidade escolar observa mudanças após as intervenções, pois a nossa hipótese, com base na literatura, é de que os conflitos causados pelas reflexões deveriam resultar em mudanças, favorecendo a construção de escolas mais inclusivas.

Assim, buscando verificar nossa hipótese, este estudo foi elaborado, de acordo com as seguintes etapas: uma apresentação, discorrendo sobre os motivos para a realização desta dissertação; a introdução, com um panorama sobre a Educação Inclusiva; os objetivos de pesquisa; a fundamentação teórica, trazendo alguns conhecimentos sobre a inclusão e estudos realizados sobre o processo inclusivo e a aplicabilidade do documento “Index para Inclusão”; uma descrição do percurso

metodológico; os principais resultados obtidos com o estudo e respectiva discussão e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar a concepção da equipe escolar, alunos e pais/responsáveis de uma escola de Ensino Fundamental-Ciclo I, sobre as práticas, políticas e culturas inclusivas, e possíveis mudanças nas dimensões do “Index para Inclusão”, antes e depois de um programa de formação continuada.

2.2 Específicos

- Averiguar se houve mudança na concepção de todos os participantes (professores, alunos e pais) quanto às políticas, práticas e culturas mais inclusivas antes e depois da aplicação de um programa de formação continuada.
- Elaborar e executar um programa visando ampliar práticas, políticas e culturas mais inclusivas, para a equipe de profissionais de uma escola de Ensino Fundamental.
- Identificar possíveis mudanças nas dimensões do “Index para Inclusão”, antes e depois da aplicação de um programa para a equipe escolar sob o ponto de vista dos alunos, dos pais/responsáveis e da equipe escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Sobre a inclusão

O tema da inclusão tem sido observado, atualmente, na maioria das políticas públicas brasileiras, em especial, naquelas relacionadas ao setor social, como saúde, educação, cultura, esportes, trabalho, assistência e lazer. No entanto, ainda observamos uma disparidade entre o que está previsto nas intenções oficiais e o que está posto nas práticas sociais. Portanto, para que possa ter mudanças significativas, as escolas precisam responder a todos os aspectos da diversidade e tratar o tema da inclusão e exclusão de forma mais ampla (BOOTH, 2000).

A Inclusão deve ser entendida como toda forma de luta contra as exclusões. Assim, a inclusão não se resume à técnica (embora não a despreze), mas torna-se fundamental uma ampla reflexão e análise crítica das situações excludentes, por meio de atitudes baseadas em valores morais, éticos e que possam responder à diversidade (SANTOS, 2015). Consequentemente, será necessário "reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente" (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 11).

No que se refere ao combate à exclusão, no Brasil, vem acontecendo discussões sobre o tema para tentar mudar essa situação. Entender a Educação Inclusiva se torna mais simples à medida que queremos lutar por uma educação de qualidade, abandonando os "rótulos" que a sociedade impõe às pessoas (CARVALHO, 2005; PEREIRA, 2008; JESUS; BARRETOS; GONÇALVES, 2011).

Entretanto, os sistemas de ensino têm apresentado dificuldade para efetivar no cotidiano escolar práticas pedagógicas de modo que todos os alunos aprendam e se desenvolvam, considerando suas potencialidades e necessidades, além de garantir o

acesso, a permanência e aprendizagem de seus alunos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009;). A escola precisa se modificar para atender integralmente aos alunos, inclusive o público alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com os documentos sobre políticas públicas, que estabelecem as diretrizes relativas ao movimento inclusivo no campo educacional, seu início foi oficializado com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), a qual proclama em seu texto que todos os homens nascem livres com igualdade de direitos e dignidade. No presente contexto nacional, sobretudo em documentos normativos resultantes de acordos internacionais, assim como na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) dos quais o Brasil foi signatário.

Na perspectiva de uma Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) orienta sobre os princípios, políticas e práticas na área da Educação Especial, suscitando importantes desdobramentos no que diz respeito às discussões sobre a escolarização dos alunos PAEE, mas também na compreensão de uma educação para todos.

Especificamente, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), o direito à educação está garantido, com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988; 2013), sendo reforçado como *status* constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o propósito de "[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas

com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008, art.1).

As importantes modificações na educação em âmbito internacional, fundamentaram a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Tais políticas, recomendam aos sistemas de ensino a efetividade de respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2008), em um movimento focado na promoção para a inclusão escolar, que estabelece um novo referencial político e pedagógico no país, definindo que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

Tal política objetiva uma ação transformadora do ensino em sistemas educacionais mais inclusivos, a qual confere a facilidade de acesso de forma pontual, a aprendizagem e a participação, ou seja, o propósito é de incluir todos, não deixar ninguém de fora (MANTOAN, 2015a).

A Educação Inclusiva visa atender todos os alunos incluindo aqueles público alvo da Educação Especial (PAEE), mas, para além disso, proporcionar aos alunos de forma geral a possibilidade de conviverem naturalmente nas instituições de ensino, colaborando para uma educação democrática, imparcial, com qualidade e sem barreiras (GALUCH, 2013). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, 2014, p. 26), a promoção da Educação

Inclusiva "[...] trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno".

Em contribuição para a prática do cumprimento da LDB, foi instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de complementar a formação do aluno, disponibilizando serviços, recursos e estratégias que permitam a sua plena participação na sociedade e favoreça o desenvolvimento de sua aprendizagem e que propõe atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Considerando o AEE como importante estratégia pedagógica que favorece a Educação Inclusiva e auxilia o aluno no processo de aprendizagem, o governo, de acordo com Portaria Normativa nº 13/2007 dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" favorecendo o seu acesso ao currículo, e resolve:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Dando seguimento a ações legais, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, destaca que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado descartando possíveis barreiras que impossibilitem o processo de escolarização de estudantes PAEE oportunizando, com qualidade, a formação de gestores, educadores e

demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011).

Na preocupação de garantir a imparcialidade na nomenclatura, a Lei nº 12.796/2013 altera a redação do art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), na qual apresenta o termo “portadores de necessidades especiais”, sendo substituído pelos termos “[...] educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil, sistematiza diretrizes, metas e estratégias, pelos próximos dez anos (2014/2024), que dispõe no artigo 2º :

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

No ano de 2015, institui-se de acordo com a Lei nº 13.146/2015, a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que resolve assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais da pessoa com deficiência, pretendendo sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Deste modo, procuramos apresentar, ainda que de maneira sucinta e breve, marcos legais que propiciam uma Educação Inclusiva. Apesar dos conhecidos avanços quantitativos no que se refere à inserção na rede regular de ensino dos alunos PAEE e diante da diversidade de documentos oficiais de reestrutura da Educação Especial, observamos o quão distante o Brasil ainda está de garantir o acesso e aprendizagem de todos os seus alunos. A presença de tais marcos legais é importante no sentido de fomentar a reflexão, todavia, as práticas pedagógicas, as crenças no interior das escolas precisam ser alterados.

Devemos colocar em pauta as questões da Educação Inclusiva, como uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atinjam todos os alunos, independente de suas características ou de experiências preliminares de escolarização. A proposta de inclusão pressupõe uma modificação do sistema escolar e de cada instituição com o propósito de aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem entre seu alunado. Assim, organizar uma política educacional de Educação Inclusiva, demanda uma reorganização estrutural e cultural, a fim de oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos (GLAT; PLETSCHE; SOUZA, 2007; GONÇALVES MENDES, 2011; BUENO, 2014).

Prieto, Pagnez e Gonzales (2014), em estudo sobre três projetos do “Programa Incluir”, criado em 2010, observaram por meio de entrevista semiestruturada com educadores que, uma política que institui ações para o movimento de práticas inclusivas, com suporte pedagógico e formação continuada, permite a permanência dos alunos nas classes comuns e melhora no serviço educacional.

São fatores fundamentais para garantir condições favoráveis para o desenvolvimento dos alunos PAEE e sua inclusão nas salas de aula comuns o comprometimento e capacitação de profissionais habilitados na escola, do mesmo modo a participação, empenho e confiança da família para a inclusão de seus filhos (MANTOAN, 2015b).

Lasta e Hillesheim (2014) apresentaram reflexões sobre as políticas públicas de inclusão escolar, que regulamentam o atendimento dos alunos PAEE na rede regular de ensino no país. Primeiramente, em uma análise documental, foram apresentados e problematizados quatro documentos legais: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

A partir de tais políticas, os autores discutiram a complexidade e os dilemas do movimento de inclusões e exclusões, buscando-se pensar quem são os sujeitos da inclusão escolar. Observaram que a instituição escolar é foco das políticas de inclusão, pois, assim como o hospital, a prisão e a fábrica constituem-se como espaço que pode ser controlado e, mesmo na contemporaneidade, em que não se aplica mais o confinamento, segue-se disciplinando, recuperando, produzindo e controlando os sujeitos. E, finalmente, sustentam que as práticas discursivas inseridas nos quatro documentos analisados neste trabalho, ainda que defendam uma "educação para todos", utilizam como estratégia de gestão, políticas públicas de domesticação.

A pesquisa de Fernandes (2014) investigou processos de formação desenvolvidos na escola, apresentando uma discussão sobre a relação entre pesquisa, professor de educação continuada e reconstrução do conhecimento de professores de uma escola pública, dos anos finais (sexto ao nono), tendo como instrumento

entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que os professores promovem diálogos e reflexões sobre a sua própria prática, com o apoio dos alunos, que contribuem em sua aprendizagem por meio da construção da educação escolar inclusiva.

Estudos internacionais também reafirmam que a proposta de inclusão não pode ser considerada desarticulada da necessidade de aperfeiçoamento e transformação da Educação como um todo. Temas como educação, qualidade e eficácia são pesquisados no mundo todo e, à respeito do documento “Index para Inclusão”, Cansino (2010) salienta que este poderia atuar como promotor de uma melhoria escolar.

O autor, aponta para a aplicabilidade e adaptação do conteúdo do documento à população mexicana. Seu estudo, estruturou-se em um estudo prospectivo, de caráter exploratório, conduzido por profissionais especialistas em educação especial, baseados em estratégias avaliativas do documento para adaptá-lo às características socioculturais e educativas do México. Os resultados mostraram acordo nas opiniões dos avaliadores quanto as três dimensões do instrumento, que apresentam linguagem compreensível e apropriada para a realidade mexicana, não sendo necessárias modificações.

No entanto, os autores identificaram também alguns desacordos nos eixos e nos indicadores, para os quais se apresentam alternativas de adaptação, como no caso dos eixos A1: Edificando a comunidade, e C1: Construindo currículos para todos, demonstraram a necessidade de revê-las. Quanto ao total de 45 indicadores que constituem o “Index para Inclusão”, para 31 deles, os avaliadores indicaram serem pertinentes, não sendo conveniente alterações. Finalizam o estudo, acrescentando que no México, para uma educação de qualidade para todos, serão necessárias mudanças em todos os níveis sociais, econômicos e políticos.

Ainscow (2005) discute o desafio de como se deve desenvolver sistemas educacionais inclusivos em processos que possibilitem a melhoria da escola e alcance

de sistemas escolares mais equitativos, juntamente com o trabalho das escolas, desenvolvendo estratégias da área que abordem as desigualdades de forma mais ampla e, em última análise, com as políticas nacionais para criar sociedades mais justas.

Neste cenário, é necessário investir na vida profissional do professor, de maneira que a formação inicial, apesar de não ser o determinante de sua atividade prática, possui relevância em suas ações educativas referentes ao exercício profissional. Contudo, é essencial destacar que “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o determinante” (IMBERNÓN, 2001, p. 44). Assim, a formação de professores deve partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos oportunos de valorização de seus fundamentos, principalmente por tratar-se de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010; NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2014). Nesse sentido, torna-se primordial a formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito a instrumentalizá-los no contexto atual da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca considera que a inclusão escolar é responsabilidade de todos os educadores e das famílias, conquanto, salienta que os “professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula” (UNESCO, 1994, p.10).

Assim, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), é necessária uma atenção especial à formação em serviço dos profissionais da educação.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 86).

É possível observar vários estudos que versam sobre a formação continuada no que concerne a favorecer um quadro de referenciais teóricos a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Há, ainda, o eminente desafio para a pesquisa em avaliar os efeitos dos programas de formação apoiados no impacto sobre a prática do professor na sala de aula e no desempenho do aluno, tal como a qualificação do trabalho pedagógico em salas de aulas, sendo imprescindível proporcionar formação aos responsáveis envolvidos na estruturação de sistemas inclusivos (SANTOS, 2013; FERNANDES, 2014; GUASSELLI, 2014).

Tannús-Valadão (2013) desenvolveu, implementou e avaliou um programa de formação continuada para professores de Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência, em uma rede municipal de ensino, com 34 educadores de Educação Especial no ano de 2012. Os resultados mostraram que a qualidade do PEI é prejudicada pela ausência de articulação e colaboração entre os profissionais da Educação, Educação Especial e Saúde.

O estudo de Lopes (2015) teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores sobre o tema Dotação e Talento, aplicado em duas modalidades de ensino (presencial e a distância) com análise comparativa dos resultados obtidos nas duas modalidades, bem como a compreensão dos professores antes e depois do curso. Os resultados demonstraram que os professores, independente da modalidade em que participaram, ampliaram o conhecimento sobre o assunto ao final da formação, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade da atuação desse grupo de professores das escolas públicas em uma perspectiva inclusiva, no que se refere à identificação e escolarização dos alunos com Dotação e Talento.

Semelhantemente aos professores que necessitam de formação continuada para garantir aos seus alunos uma educação mais inclusiva, do mesmo modo, os pais/responsáveis devem estar presentes na vida educacional de seus filhos, em um processo de reconhecimento e relacionamento entre escola, alunos e pais/responsáveis.

A prática de desenvolvimento e avaliação dos conteúdos educacionais estão, muitas vezes, fadadas às relações socioeconômicas no contexto social, influenciando e promovendo ações excludentes no âmbito mercadológico. Em contrapartida, não se pode consentir com tal postura, visando justificar práticas seletivas e excludentes no interior das escolas. Nesse raciocínio, as regras de exclusão da sociedade delimitam o futuro dos alunos "que nem sempre está comprometida com 'um lugar para todos'" (OLIVEIRA, 2014a, p. 572).

Neste sentido, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, (UNESCO, 1990) e, em concordância, a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), priorizou-se o direito universal à educação para todos, incluindo, além dos atores do contexto escolar, a família e as relações sociais e culturais estabelecidas. Do mesmo modo, assegura-se o uso de indicadores de qualidade e quantidade sobre os sistemas educacionais, realizados regularmente pelos órgãos federais e estaduais, tais como o Censo Escolar, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), com o propósito de avaliar a qualidade, a equidade e a efetividade do ensino.

Dessa forma, na perspectiva da psicologia socio-histórica, Souza e Almeida (2014) buscaram os motivos da não inclusão em regime de escolarização especial, de jovens com Deficiência Intelectual e de seus pais. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, com 22 sujeitos, sendo 10 alunos e 12 responsáveis (11

mães e 1 avó). Os resultados apontaram que a maioria dos alunos, apesar de desejarem participar do ensino regular, encontravam-se à parte da inclusão escolar por decisão de seus responsáveis. O estudo aponta para a urgência de alternativas para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, com idades mais avançadas e ainda não alfabetizados e o redirecionamento das práticas pedagógicas oferecidas pelas unidades de ensino especial.

Pimenta (2014), em seu estudo, assume o desafio de compreender a complexa realidade vivenciada pela escola e pela família e a de criar estratégias de fortalecimento da relação entre estas duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos sociais. Analisa os fatores que interferem na relação entre escola e família no enfrentamento dos problemas vivenciados pela escola pública, a partir da experiência de implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Barretos/SP. O resultado aponta para a insuficiência de pesquisas que estudem a temática da relação escola e família, embora esta aproximação seja apontada por educadores, pais e alunos como um fator de extrema importância para o resultado satisfatório do processo de aprendizagem.

O objetivo maior da escola inclusiva é fazer com que todos os sujeitos tenham uma participação efetiva no processo educacional, a partir das políticas públicas, da escola local, dos professores, funcionários e pais, favorecendo as relações entre as crianças, a aproximação dos professores às reais necessidades de seus alunos, com suporte de formação continuada, reestruturando aspectos físicos e ambientes pedagógicos que oportunizem o processo de ensino e aprendizagem e apoiem a parceria dos pais, que representam papel essencial no processo de inclusão.

Tomando como foco a importância dos pais/responsáveis, cabe ressaltar que algumas normas constitucionais lhes incumbem o dever na assistência a seus filhos,

como no artigo 1.634, inciso I do Código Civil, no qual lhes compete "dirigir-lhes a criação e educação" (BRASIL, 2014). Certificado da mesma forma no estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que disciplina nos artigos 22 e 55:

Art. 22 - Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhe ainda no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações legais.

Art. 55 - Os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

Desta forma, não basta matricular o filho na escola, mas igualmente participar na evolução de sua aprendizagem, acompanhando seus progressos individuais e incentivando-os em seus estudos. Não raramente, a participação dos pais na vida escolar dos filhos não é muito favorável, pois é evidente que algumas condições devem ser consideradas, como exemplo, o desprovimento de tempo suficiente por conta de longas horas de trabalho, sendo essas necessárias para o provimento dos recursos básicos (CAMPOS, 2013; GOLDANI, 2013; D'AFFONSECA; BARHAM, 2014).

Entretanto, o sistema educacional representado pela equipe escolar tem o desafio de minimizar possíveis barreiras nas relações com os pais/responsáveis e buscar aproximações que validem sua participação no âmbito da escola. É necessário fomentar atitudes que eliminem qualquer processo de exclusão, a fim de facilitar as mudanças com o processo de inclusão.

Como recurso para observar esses obstáculos no processo de inclusão, este estudo foi baseado na contribuição teórica e metodológica do documento "Index para a inclusão", que objetiva o "[...] desenvolvimento de atividades, que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade" (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 20).

3.2 Pesquisas desenvolvidas tendo como base o documento “Index para Inclusão”

O “Index para Inclusão” é um material muito utilizado como suporte teórico metodológico em vários estudos. Assim, para complementar o conhecimento produzido sobre formação continuada e inclusão escolar com o aporte do Index descrevemos a seguir alguns dos estudos, internacionais e nacionais, encontrados nas bases de dados, *Web Of Science*, *Scopus*, *Parthenon*, *Capes* e *Dialnet* entre os anos de 2011 a 2016, resultando em 17 artigos.

Inicialmente, trazemos o estudo de Alborn e Gaad (2014) que utilizaram uma abordagem de pesquisa qualitativa, em estudo de caso múltiplo, podendo fornecer uma imagem rica e contextualizada da implementação do “Index para Inclusão”, em que os resultados são apresentados nas dimensões de culturas, políticas e práticas. Os temas emergentes incluem as barreiras à participação e à aprendizagem, tais como: a falta de treinamento eficaz, serviços de apoio inadequados, incluindo estrutura das salas de aula. Inclui, ainda, os aspectos positivos, tais como as características do sistema de boas-vindas da escola, o apoio entre a equipe escolar e o envolvimento da comunidade. Este estudo fornece ideias sobre os possíveis desafios para a implementação do Index nas escolas nos Emirados Árabes (Dubai).

Procurando fornecer uma visão geral de como as comunidades escolares podem trabalhar com uma abordagem mais inclusiva na educação, Carrington, Bourke e Dharan (2012), utilizaram como recurso o “Index para Inclusão” em um projeto desenvolvido na Austrália e na Nova Zelândia, visando apoiar a equipe de educação nos processos de avaliação, bem como o aumento da participação e da aprendizagem de todos os alunos. Observaram o quanto o documento é útil para desafiar o pensamento sobre a educação em comunidades escolares e na região/distritos sobre o

desenvolvimento da escola inclusiva, assim como, suficientemente amplo para ser utilizado em uma variedade de configurações e países, para provocar a reflexão nos professores, profissionais, alunos, diretores e pais sobre a inclusão. Concluíram o estudo salientando alguns pontos de discussão para desafiar e inspirar a equipe escolar a trabalhar no sentido de uma sociedade mais justa por meio de mudanças no contexto escolar.

Booth (2011) também fez considerações sobre o desenvolvimento inclusivo da formação de professores sobre o Índice para Inclusão. Definiu a inclusão como valores inclusivos em ação e sugere o desenvolvimento inclusivo como uma posição para todas as intervenções baseadas em princípios compatíveis nas escolas. Sugeriu, ainda, que além de preparar os professores para promover a inclusão nas escolas, as universidades devem inserir os valores inclusivos nas culturas, políticas e práticas de suas próprias instituições.

Salceda Mesa e García (2015) fizeram uma adaptação do documento “Índice para Inclusão” com intuito de utilizá-lo no contexto universitário, visando avaliar culturas, políticas e práticas de instituições de ensino, bem como implementar ações inclusivas em cada uma dessas áreas, passando de inovação para a transformação educacional. As autoras apontaram que não há muitos estudos nesta área na Espanha e que, em geral, as universidades locais têm uma organização inflexível que dificulta o desenvolvimento de práticas alternativas.

Moliner et al. (2011) apresentaram um estudo, visando investigar os indicadores relacionados com a Educação Inclusiva, com professores do ensino comum e específicos (especialistas em necessidades educativas especiais, especialistas em pedagogia terapêutica e educação compensatória ou programas específicos organizado sobre a diversidade). Para tal, utilizaram uma tradução em espanhol do Índice para

Inclusão adaptado e dividido em três escalas do tipo Likert sobre culturas inclusivas, organização no contexto de ensino-aprendizagem e práticas inclusivas. Como resultados, nos itens relacionados com culturas e organização, não houve diferenças significativas, no entanto, encontraram diferenças significativas em 12 dos 36 itens da escala práticas inclusivas. Por fim, discutiram o papel dos processos de inovação e transformação das escolas na construção de uma escola inclusiva intercultural.

McMaster (2015) relatou, em seu artigo, os resultados de um projeto de pesquisa qualitativa em um ano de mudança escolar e inclusão. A estrutura do “Index para Inclusão” foi utilizada em uma escola da Nova Zelândia. Os resultados demonstraram que o Index configura uma ferramenta flexível e adequada para alcançar o desenvolvimento sustentável de toda a escola e aprendizagem profissional. Além disso, a mudança inclusiva envolve a renegociação de significado. A inclusão está ligada à cultura e pode ser desenvolvida dentro de uma cultura escolar por meio da reflexão sobre valores fundamentais e nas etapas de alinhamento desses valores com a prática. Concluiu que em um sistema de educação que permite as expressões individuais de cultura e liderança escolar favorecem fatores que influenciam no desenvolvimento da inclusão.

Booth, Rueda, Mena, Sarrionandia e Martínez (2015) apresentaram a tradução espanhola da terceira edição do “Índex para Inclusão”, publicado por Booth e Ainscow em 2011. Esta é uma versão revista e ampliada, especialmente em duas direções: os elementos que suportam a Educação Inclusiva e propõem um currículo, visando a sustentabilidade. Esta é uma ferramenta útil para orientar a autorreflexão, participação e diálogo entre os diferentes membros da comunidade educativa. O objetivo final deste guia é construir espaços educativos que incentivam a participação e o aumento da capacidade de responder à diversidade dos alunos e a garantia da equidade e qualidade.

Em outro estudo, Sarrionandia e Mateu (2014), ofereceram algumas reflexões sobre dois conceitos importantes para a criação de um projeto social com equidade; Educação Inclusiva e desenvolvimento sustentável, uma vez que sem a garantia de sustentabilidade, a Educação Inclusiva, como qualquer outro princípio ou valor não tem sentido. Ressaltaram que, um conjunto de valores que favoreçam a construção da Educação Inclusiva na forma de práticas, culturas e educação política ocorre quando um desses valores é a sustentabilidade.

Pérez (2013) analisou a importância dos valores de inclusão e multiculturalismo nos futuros profissionais da educação independente de seu grau de escolaridade, sexo ou idade. Para isso, utilizou um questionário por meio de escalas do tipo Likert de 45 itens seguindo as diretrizes do “Index para Inclusão” de Booth e Ainscow (2000), com uma amostra composta por estudantes do ensino médio, de graduação e de pós-graduação da universidade Tenerife (Ilhas Canárias). Os resultados revelaram a urgência em promover uma educação intercultural, a fim de provocar mudanças nas crenças, atitudes e comportamentos diante da diversidade cultural, rompendo com as barreiras que não permitem aos profissionais desenvolverem habilidades e estratégias colaborativas em relação à Educação Inclusiva.

Pacheco, López e Pacheco (2013) tendo como objetivos 1) desenvolver uma investigação de campo em uma amostra de centros educativos públicos; 2) avaliar os processos destinados ao desenvolvimento da Educação Inclusiva utilizando o “Index para Inclusão”; 3) analisar as propriedades psicométricas e a dimensionalidade de uma versão espanhola do “Index para Inclusão”; 4) obter evidências de validade externa do instrumento partindo da investigação de campo desenvolvidas; 5) discutir os resultados obtidos no contexto de marco teórico que partem das investigações prévias da educação inclusiva e, 6) refletir sobre as implicações práticas desta investigação, realizaram na

província de Córdoba um estudo analisando a inclusão educativa de 41 escolas. Para tal usaram a versão espanhola do “Index para Inclusão”, assim como, diferentes indicadores complementares de eficácia, organização e funcionamento. Analisando os dados das dimensões do “Index para Inclusão” destacaram que as médias percentuais de todas as dimensões e subdimensões pontuaram alto (7,9%) indicando uma elevada tendência de inclusão no centros educativos avaliados.

Rendón (2011) descreveu em seu estudo piloto, solicitado pelo Ministério da Educação, cujo objetivo era o de reforçar a capacidade institucional para lidar com a diversidade, visando ao processo de inclusão em Caldas na Colômbia. Para tal, foi realizado um acordo com a Universidade de Manizales para prestar o apoio adicional necessário para a Educação Inclusiva com qualidade e a responsabilidade foi assumida pelo Programa de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Como parte deste projeto, foi realizada uma pesquisa com base no “Index para Inclusão”, visando uma autoavaliação com a finalidade de apoiar as instituições de ensino no processo de transformação de escolas mais inclusivas, nas dimensões das práticas, políticas e de culturas inclusivas.

Como resultados, dessa pesquisa, emergiram reflexões qualitativas dos grupos parceiros, vislumbrando um panorama histórico dos processos de integração e proposta de Educação Inclusiva. A partir das mudanças que ocorreram na cultura escolar no que se refere às percepções sobre a vida diária na escola, nos professores e processos pedagógicos, bem como resgataram a importância do trabalho colaborativo de toda a comunidade educativa em torno dos processos que ocorreram nas instituições analisadas.

Figuerola e Muñoz (2014) analisaram o processo de avaliação educacional realizada por um estabelecimento de ensino em Santiago do Chile, a partir do uso da

terceira versão do “Index para Inclusão”, que funcionou como um mediador dos processos de mudança das culturas, políticas e práticas. As principais conclusões estão relacionadas com o enriquecimento do processo de autoavaliação e da utilização do documento, que proporciona, de acordo com os participantes, uma visão reflexiva e transformadora, guiando a procura de recursos e barreiras para inclusão. Neste sentido, a participação é crucial neste processo, tornando-se uma ponte para alcançar o empoderamento local e, assim, orientar o caminho da instituição no sentido de uma cultura escolar mais aberta e inclusiva.

No Brasil os estudos com o documento “Index para Inclusão” iniciaram-se com os pesquisadores do Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Entre 2011 e 2015, no LaPEADE, foram desenvolvidas cinco dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, assim como, 31 artigos que versavam sobre o tema da inclusão escolar utilizando o documento “Index para a Inclusão”. Além dos estudos deste grupo de pesquisadores, descreveremos outros estudos nacionais, não produzidos no LaPEADE.

Iniciamos com o estudo de Gomes (2014), uma dissertação de mestrado, que teve como objetivo compreender como tem se realizado a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares do município de São Bernardo do Campo, e como essa inclusão tem implicado e comprometido o professor na construção de novas práticas docentes na perspectiva de atendimento a todos os alunos na sala de aula comum. A pesquisa de campo ocorreu com professores da Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e os seus respectivos professores da Educação Especial em cinco escolas da rede pública, tendo como referencial teórico o “Index para Inclusão”.

Os resultados, segundo o autor, indicaram que estes professores têm buscado informações sobre as dificuldades destes alunos incluídos de forma mais autônoma, assim como têm buscado a parceria com o professor da Educação Especial que tem contribuído com a reflexão e transformação da prática do professor das sala de aula comum em benefício de todos os alunos. Porém, estas ações são marcadas por iniciativas individualizadas e não de toda a escola, distanciando-se da construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Esta questão, nos remete a uma preocupação de que as mudanças em sala de aula, por estarem ainda vinculadas exclusivamente à oferta de atividades adaptadas a estes alunos, não têm, efetivamente, nos movido para uma mudança de paradigma, pois não têm se ocupado de reestruturar o currículo escolar para todos os alunos. Neste sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada e em serviço que seja pautada em socialização de experiências, o que ainda não acontece de forma efetiva nas escolas.

Em sua tese de doutorado, Oliva (2011), realizou um estudo de caso com o objetivo de compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual (DV) que frequenta a classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. A coleta de dados foi realizada a partir de sete instrumentos elaborados a partir das informações do “Index para Inclusão”. Os dados foram coletados em uma escola regular particular do interior paulista. Os dados coletados apontaram que, no cotidiano escolar da aluna com DV, há situações de inclusão e de exclusão. A interação com colegas é satisfatória, embora mais efetiva no recreio do que em sala de aula. Essa boa interação foi confirmada pelo sociograma, uma vez que a aluna com DV apresentou sutil preferência.

No entanto, a ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade resultou na exclusão do conteúdo, passado sinteticamente à aluna, de forma que, embora sua socialização pareça preservada, sua aprendizagem foi parcialmente negligenciada, ocorrendo a marginalização em sala, colocando-se barreiras à incorporação da cultura.

O autor revela que a não existência de trabalhos cooperativos na sala e a presença de barreiras à aprendizagem e à participação indicam que a escola tem como foco o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca competitiva e pragmática por resultados.

Esses dados sugerem a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica. A análise também aponta que essa escola, que o estudo se refere, dá maior ênfase à adaptação em detrimento da emancipação de seus alunos, o que pode colaborar para a pseudoformação de todos.

Em seu estudo, Crochik et al. (2011), teve como objetivo verificar a validade de conteúdo e a fidedignidade do formulário para caracterização de escolas inclusivas, instrumento criado com base no “Index para Inclusão” de Booth e Ainscow (2002). Esse instrumento foi aplicado em seis escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Suas questões foram classificadas, por cinco pesquisadores, nas seguintes categorias: características gerais da escola, condições gerais de inclusão e condições específicas de inclusão; posteriormente, foi proposta uma pontuação para cada questão. A justificativa da pontuação das questões indica a adequação dos fatores analisados pelo instrumento para avaliar o grau de inclusão escolar, segundo o autor.

Em seguida, as escolas pesquisadas foram pontuadas por três juízes, verificando-se que a pontuação proposta possui alta fidedignidade por meio do Coeficiente de Concordância de Kendall. Por fim, foi observada a amplitude das diferenças dos resultados obtidos pelas escolas revelando seu poder discriminativo.

O estudo de Santos (2015) objetivou discutir as contribuições do “Index para Inclusão” de Booth e Ainscow (2000, 2002, 2011), com o intuito de fundamentar uma formação continuada ou inicial com base em questionamentos e reflexões acerca dos processos de exclusão escolar. Para tanto, apresentou as características do Index, bem como dados de pesquisas recentes coordenadas por sua equipe em diferentes contextos. Sequencialmente discutiu os impactos e, por último, argumentou que o Index se constitui em material extremamente rico não apenas para as escolas, mas adaptável a qualquer instituição que deseje rever suas culturas, políticas e práticas de exclusão, visando combatê-las em direção à inclusão.

Senna, Rocha e Motta (2014), apresentaram dados de uma das etapas da pesquisa: O Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com o objetivo de apresentar essa experiência de formação e de discutir as culturas, políticas e práticas de avaliação presentes nas falas dos professores de SRMs, a partir do “Index para Inclusão”.

Como resultados deste estudo, no que tange à dimensão das culturas de inclusão, foi percebido um olhar mais atencioso às diferenças e as potencialidades dos alunos do AEE, com a intenção de considerar os alunos de toda a escola e não somente os do professor de SRMs. Com relação à dimensão das políticas, identificaram um movimento de planejamento e busca de estratégias de avaliação que percebam o processo, os avanços e os retrocessos do aluno tendo em vista objetivos previamente estabelecidos. No que se refere à dimensão das práticas, os professores apontaram algumas dificuldades: eles acreditam em uma forma de avaliar, adotam um planejamento de avaliação, mas não conseguem colocar em prática essa avaliação.

Em relação às teses e dissertações produzidas no LaPEADE, temos os seguintes estudos:

Em sua dissertação de mestrado, Leme (2011) teve como objetivo investigar os impactos da participação da equipe diretiva em uma Escola Pública Estadual, no município do Rio de Janeiro, em uma proposta para redução das barreiras para inclusão em seu cotidiano. Para tal utilizou como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão, compreendida em três dimensões: Construção de Culturas, Desenvolvimento de Políticas e Orquestração de Práticas Inclusivas, que são parte do Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002) e os estudos de Adorno, devido à relevância da teoria crítica para o debate das mudanças de valores necessários quando se visa à educação para todos. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental do Plano de Gestão e o Projeto Político Pedagógico, o questionário aplicado aos professores e a observação participante.

Os dados coletados neste estudo, apontaram para as dificuldades dos membros da instituição em perceberem a inclusão como espaço de participação legítima, que prima pela igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana. Evidenciaram, ainda, que muito precisa ser mudado, em especial, a cultura institucional de isolamento entre os membros da instituição escolar.

Guedes (2011), em sua dissertação de mestrado, objetivou investigar se as vivências lúdico-criadoras do fazer artístico podem facilitar a aprendizagem de crianças em situação de exclusão, assim consideradas por terem sido oficialmente classificadas como tendo fracassado na vida escolar. Essas vivências, apoiadas no conceito de dialogismo de Bakhtin (1997) propõem experiências motoras subjetivadas que vão se desenvolvendo durante o processo de criação coletiva do grupo. Em comunhão com a pesquisa-ação de Barbier (2004) cuja principal característica é a não separação entre pensamento e ação, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, e em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (2009); buscou, por meio das vivências, obter

pistas, indícios, sinais da produção do fracasso escolar, escutando as vozes de crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública na Rocinha, com enfoque nos seus processos de aprendizagem e seus sentimentos de inclusão/exclusão.

O referencial de análise e discussão, segundo o autor, foram as teorias de Vygotsky, que cunham o processo educativo como um processo psicológico ao demonstrar como a epistemologia dialético-materialista orienta o estudo dos fenômenos psíquicos; articulado à estrutura conceitual acerca dos processos de inclusão/exclusão, compreendida em suas três dimensões: culturas, políticas e práticas (BOOTH; AINSCOW, 2002) e na ideia de dialética inclusão/exclusão (SANTOS 2011; SANTOS; SANTIAGO 2009a).

As análises trouxeram também à tona, tanto a existência de barreiras à aprendizagem advindas das culturas, políticas e práticas pertencentes ao espaço escolar quanto de barreiras originadas pelas políticas públicas orientadas pela lógica do mercado, numa relação de interdependência na produção do fenômeno “fracasso escolar”.

Em sua tese de doutorado, Santiago (2011), visando diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais realizou um estudo com o objetivo de investigar se, e de que forma, os Laboratórios de Aprendizagem (espaços para ampliar os processos de aprendizagem dos alunos no contexto escolar), explicitam as dimensões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão nas escolas. Buscou ainda, compreender se, e em que medida, os Laboratórios de Aprendizagem podem ser considerados como promotores de inclusão em educação nas escolas municipais de Juiz de Fora/SP, com base no “Índice para Inclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2002).

O autor articulou a problemática da dialética inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas. Na tentativa de ampliar a compreensão e o arcabouço teórico em construção, buscou estabelecer um diálogo entre as proposições do “Índex para a Inclusão” com a análise crítica do discurso e com a análise crítica das políticas educacionais.

Nas análises realizadas, pelo autor, em documentos e portfólios produzidos pela escola e Secretaria da Educação, os dados sugerem que a trajetória do Laboratório de Aprendizagem (LA) pode representar a busca pela construção de culturas e orquestração de práticas voltadas para a inclusão, mas essa ideia original vai se transformando à medida que ocorrem as reconfigurações em termos políticos, ou seja, o LA passa a ser uma proposta tecida por cada contexto escolar, grupo ou indivíduo que vai articular sua implementação no contexto de cada instituição educacional.

Em sua dissertação de mestrado, Araujo (2013), analisou as políticas universitárias (leis e ementas) e sua influência na concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal, utilizando como referencial de análise e problematização, as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão de Booth e Ainscow (1998; 2001; 2012).

Os resultados do estudo demonstraram que referente às categorias escolhidas à priori, culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão, os conceitos adotados e defendidos pelos respondentes brasileiros identificaram-se com a categoria de culturas, com ênfase nas ementas, enquanto os dos respondentes lusitanos referenciaram-se nas políticas.

O estudo de Sardinha (2013), uma dissertação de mestrado, teve o intuito de investigar os impactos da participação da equipe diretiva em uma Escola Pública Estadual do Rio de Janeiro, no desenvolvimento de uma proposta para redução das barreiras para inclusão no cotidiano dessa escola. Para alcançar tal objetivo, delinearam os seguintes objetivos específicos: (1) realizar um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de gestão escolar e relacioná-los aos processos de inclusão/exclusão; (2) descrever o “Index para Inclusão”, bem como seu desenvolvimento na escola campo, destacando os marcos da participação da equipe gestora e (3) revelar o papel da equipe diretiva no que diz respeito à participação nesse processo.

Assim, foi possível detectar, de acordo com os dados coletados, que o perfil de gestão da escola campo condiz com práticas de gestão autoritárias e burocráticas que também são recorrentes no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras. Além disso, foi possível constatar, que apesar de haver iniciativas isoladas de apoio ao desenvolvimento de propostas alternativas à exclusão escolar, a cultura escolar é configurada por uma gestão centralizadora que corrobora para a desmobilização de políticas e práticas nesse sentido.

Lago (2014), em sua tese de doutorado, com base nas proposições contidas no “Index para Inclusão”, objetivou verificar a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de análise e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira. A autora concluiu que o Index é um instrumento fecundo para auxiliar as escolas em um processo de revisão e que a criação e o funcionamento do grupo coordenador tem um enorme potencial de estimular processos inclusivos. Verificou, também, a capacidade de promover a inclusão em educação através do incentivo à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, constatou a presença da

complexidade de um ambiente carregado de contradições, mas que contém a abertura necessária para continuar em transformação.

Costa (2015), em sua dissertação de mestrado questionou a efetiva inclusão promovida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro.

O autor propôs como objetivo geral analisar a implantação das SRMs no município do Rio de Janeiro e como objetivos específicos: descrever o tipo de atendimento prestado ao alunado da Educação Especial nas SRM em duas escolas públicas do município, a partir da análise dos depoimentos de duas professoras das SRM que participaram do Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais/OEERJ; levantar uma discussão na qual se compara a proposta inicial de implantação das SRM com a prática verificada e, analisar a proposta de inclusão em educação a partir desta política em uma perspectiva omnilética, proposta por Santos (2013).

A pesquisa apontou o impacto que uma política pública pode ter em gerar culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação, pois, para garantir a igualdade de direitos à todos os cidadãos, é necessário eliminar ou diminuir as barreiras à escolarização do público alvo do AEE.

Em sua tese de doutorado, Filgueiras (2014), se propôs a verificar como os educadores que atuam em EAD percebem a si mesmos no exercício da profissão, se socialmente incluídos ou excluídos, conforme os conceitos levantados por Santos (2003) e Sawaia (2010). Além disso, buscou investigar de que forma tais percepções influenciam o exercício profissional no que tange à promoção de práticas inclusivas,

direcionadas ao corpo docente e, ainda, investigar as implicações que o fenômeno, após o advento da internet, tem com o conceito de docência no ensino superior. A investigação, de cunho predominantemente qualitativo, utilizou-se de questionários e de pesquisa documental como formas de coletarem-se dados, com a adoção da perspectiva omnilética (SANTOS, 2013) de inclusão em educação para analisá-los. Os objetivos e questão norteadora tiveram como base as dimensões do “Index para Inclusão”. Os resultados apontaram para a presença do mal-estar entre os docentes e fortaleceram a hipótese de que este seja mais um fator que obstaculiza professores a promoverem a inclusão em sua prática profissional.

Em seguida, apresentamos no Quadro 3, os artigos disponíveis na página do LaPEADE. Os títulos versam sobre artigos publicados em periódicos, em Anais de Eventos Científicos, bem como, capítulos de livros e alguns textos para estudo. A partir da consulta e leitura dos artigos disponíveis, foi feita uma seleção daqueles que tiveram como base teórica ou metodológica o “Index para Inclusão” como instrumento, categorizando-os por temáticas.

Assim, as temáticas elencadas foram: Formação Continuada, com 13 estudos; Ensino Fundamental, com seis estudos; Ensino Médio, com dois estudos; Ensino Superior com um estudo; Estudo Teórico com seis estudos; Prática Docente com um estudo e Estudos Gerais com três estudos.

Quadro 3 - Artigos que tem por base teórica ou metodológica o “Index para Inclusão”.

QUANT.	TEMÁTICA	TÍTULO	AUTORES
13	Formação Continuada	1 - Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão 2 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão 3 - As contribuições da mediação professor e aluno e a importância do lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental 4 - Ciclo de Formação de Professores sobre Inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva 5 - A Reflexividade dos formadores de professores diante das políticas de inclusão de universidades públicas. 6 - O Processo de Inclusão no Ensino Médio: o protagonismo dos alunos em foco 7 - Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão 8 - Formação de Professores e Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e classes comuns 9 - Inclusão no Sistema Educacional: desafios para a gestão escolar. 10 - O papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro na promoção de culturas inclusivas na gestão municipal Paula Alexandra Canas de Paiva Nazareth.	1 - (SANTIAGO; SANTOS, 2015) - artigo publicado em periódico. 2 - (SANTOS; SANTIAGO; DE MELO, 2015) - artigo publicado em periódico. 3 - (VENTURINI; CARVALHO GUIMARÃES, 2014) - artigo publicado em periódico. 4 - (SANTIAGO, 2013) - trabalho publicado em anais. 5 - (SANTOS et al., 2013) - trabalho publicado em anais. 6 - (LAGO; SANTIAGO, 2013)- trabalho publicado em anais. 7 - (SANTOS; FONSECA, 2013)- artigo publicado em periódico. 8 - (KELMAN; VENTURINI; SANTOS; MORAIS; RODRIGUES, 2013) - trabalho publicado em anais. 9 - (SANTIAGO; GALVÃO; SANTOS, 2013) trabalho publicado em anais. 10 - (MELO, 2012) - trabalho publicado em anais.

		11 - Políticas de inclusão e demandas de formação continuada na percepção de educadores de quatro municípios do Rio de Janeiro. 12 -Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente 13 -Do Desejável e do Real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física.	11 - (SANTOS, 2012) - trabalho publicado em anais. 12 - (LAGO; SANTOS, 2011) - trabalho publicado em anais. 13 - (FONSECA; SANTOS, 2011) artigo em periódico
6	Ensino Fundamental	1 - A abordagem de pesquisa etnográfica nos estudos sobre educação 2 - “Não, Isso não é Coisa pra Homem” - Masculinidades e os Processos de Inclusão/Exclusão em uma Escola da Baixada Fluminense 3 - Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão 4 - O Currículo como Dispositivo de Promoção da Inclusão: relato de um estudo de caso 5 - O Direito de Aprender e Participar do Discente com Dislexia 6 - Barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental: o papel dos Laboratórios de Aprendizagem	1 - (MELO, 2015) capítulo de livro 2 - (BRITO; FREITAS; SANTOS, 2014)- artigo publicado em periódico. 3 - (BRITO; SANTOS, 2013) - artigo publicado em periódico. 4 - (CARNEIRO; SANTOS; SANTOS, 2012) texto disponível no website do LaPEADE. 5 - (VENTURINI, 2012) capítulo de livro 6 - (SANTIAGO; SANTOS, 2012)- trabalho publicado em anais.
2	Ensino Médio	1 - Promovendo a Inclusão em Educação através da Participação: trajetória de uma pesquisa-ação no ensino médio. 2 - A Participação como Processo de Inclusão no Ensino Médio: trajetória de uma pesquisa-ação	1 - (SANTOS; LAGO; HALLAK, 2011) - trabalho publicado em anais. 2 - (SANTOS et al., 2011) - texto disponível no website do LaPEADE.
1	Ensino Superior	1 - Concepções sobre Inclusão e Exclusão: licenciandos de educação física em foco	1 - (FONSECA; SANTOS; VENTURINI, 2011) - trabalho publicado em anais.
6	Estudo Teórico	1 - Homofobia Mata: do desconhecimento à cumplicidade. 2 - Construindo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em uma	1 - (MARQUES; OLIVEIRA, 2015) - texto disponível website do LaPEADE. 2 - (PINTO; FILGUEIRAS; SANTIAGO, 2015) - texto

		Escola Pública	disponível no website do LaPEADE.
		3 -. O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma análise crítica.	3 - (SANTOS et al, 2014)- artigo publicado em periódico.
		4 - Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Deficiência: uma análise omnilética.	4 - (SANTOS, 2012) - Livro em Encontro
		5 - O Mal-Estar dos Profissionais da Educação – culturas, políticas e práticas em um novo contexto.	5 - (MAÇÃS, 2012) - texto disponível no website do LaPEADE.
		6 - Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Formação de Professores em Educação Física: analisando as ementas.	6 - (FONSECA; SANTOS, 2011)- artigo publicado em periódico.
1	Prática docente	1 - A Complexidade da Inclusão no Atendimento Educacional Especializado.	1 - (ROCHA, 2015) - trabalho publicado em anais.
2	Estudos Gerais	1 -. L'impact des Politiques Néolibérales sur L'éducation: tensions entre prise en compte des diversités et standardisation.	1 - (AKKARI; SANTIAGO, 2012) - artigo publicado em periódico internacional.
		2 - Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente: estudo de caso em uma ONG no Rio de Janeiro/BR.	2 - (SANTOS et.al., 2012) - texto disponível no website do LaPEADE.
		3 - Do local ao global: encurtando as distâncias entre pesquisadores-reflexões sobre uma experiência de pesquisa em rede.	3 - (MAÇÃS; SENNA, 2011)- texto disponível no website do LaPEADE.

Fonte: elaborado pela autora.

Em todos os estudos observamos a importância do “Index para Inclusão” em promover mudanças e transformações no contexto escolar, no sentido de a escola repensar suas práticas, culturas e políticas inclusivas. As mudanças são necessárias para que o direito a uma educação com valores inclusivos, garantidos por lei, possa atender a todos, ou seja, cada aluno com suas características individuais, suas potencialidades ou limitações. Entretanto, outros estudos envolvendo outros segmentos das escolas, em outras realidades, que não os apresentados aqui, podem auxiliar para uma maior sistematização de pesquisas com o documento “Index para Inclusão”, suprimindo algumas lacunas que ainda são presentes no contexto educacional e que demandam maiores investigações.

De fato, precisamos de novas estratégias para que as barreiras à inclusão sejam vencidas, não como finitas, mas como um "[...] processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos, e a promoção de valores inclusivos" (SANTOS, 2015, p. 92).

4 MÉTODO

A pesquisa foi delineada a partir de um estudo quase-experimental, especialmente utilizado no contexto das pesquisas de avaliação de programas de intervenção (COZBY, 2012), a qual teve por finalidade analisar a concepção da equipe escolar, alunos e pais/responsáveis de uma escola de Ensino Fundamental, sobre as práticas, políticas e culturas inclusivas, antes e após um programa de formação continuada, tendo como subsídio o “Index para Inclusão”.

4.1 Procedimentos éticos

A Diretoria de Ensino foi contatada, tendo se manifestado favorável à realização do estudo na Unidade Escolar. A coleta de dados foi realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Bauru, por meio da Plataforma Brasil (protocolo nº CAAE 45871215.2.0000.5663) (Anexo 5).

Posteriormente, foi solicitada a anuência dos participantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da equipe escolar (Apêndice A), dos pais/responsáveis (Apêndice B) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos (Apêndice C).

4.2 Local

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de Ensino Fundamental-Ciclo I, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O Prédio Escolar está localizado em um terreno em declive, possuindo dois pavimentos: térreo e superior; na

parte superior, funcionam cinco salas de aula, iluminadas e arejadas, que comportam no máximo trinta e cinco alunos e, uma classe menor que comporta somente dezoito alunos. Vale ressaltar que durante o estudo, a escola passou por uma reforma de acessibilidade.

No pavimento térreo interno, funcionam: a secretaria, diretoria, sala de informática, sanitários dos docentes, um pequeno almoxarifado, uma cozinha com dispensa, dois conjuntos de sanitários para os discentes e um pequeno pátio coberto. Na parte externa, existe uma grande área verde e uma quadra coberta em tamanho oficial.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa os gestores escolares, professores, alunos e seus respectivos pais/responsáveis.

No ano de 2013 a equipe do grupo de pesquisa aplicou o pré-teste em 218 alunos divididos em 12 turmas (1º ano A - B - C e 2º ano A - B - C - alunos menores; 3º ano A - B - C e 4º ano A - B - C - alunos maiores) e em 206 pais/responsáveis. Na presente pesquisa, no ano de 2014/2015, o pós-teste foi aplicado pela pesquisadora em 204 alunos divididos em 11 turmas (1º ano A - B e 2º ano A - B - alunos menores; 3º ano A - B e 4º ano A - B - C e 5º ano A - B - alunos maiores) e em 179 pais/responsáveis, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Participantes: pais/responsáveis e alunos no pré e pós-teste

	Ano	Pré-teste 2013				Pós-teste 2015			
		Alunos		Pais		Alunos		Pais	
		n	%	N	%	n	%	n	%
alunos menores	1º A	24	11	22	10,68	21	10,29	19	10,61
	1º B	11	5,04	11	5,34	23	11,27	13	7,26
	1º C	17	7,8	21	10,19				
	2º A	11	5,04	20	9,71	19	9,31	15	8,37
	2º B	22	10,1	19	9,22	20	9,8	17	9,5
	2º C	12	5,5	14	6,80				
alunos maiores	3º A	21	9,63	25	12,14	21	10,29	20	11,17
	3º B	22	10,1	11	5,34	20	9,8	16	8,94
	3º C	17	7,8	12	5,82				
	4º A	20	9,17	19	9,22	14	6,86	14	7,82
	4º B	20	9,17	15	7,28	20	9,8	20	11,17
	4º C	21	9,63	17	8,25	19	9,31	18	10,05
	5º A					13	6,37	13	7,26
	5º B					14	6,86	14	7,82
Total		218	99,98	206	99,99	204	99,96	179	99,97

Fonte: elaborado pela autora

No Pré-teste em 2013, assim como no pós-teste em 2015, responderam ao questionário 16 integrantes da equipe escolar, com idade entre 26 e 59 anos, tempo de atuação na Rede Estadual entre 4 a 26 anos, no qual 12 com formação em Pedagogia, dois no Magistério, um em Educação Física e um em Pedagogia e Psicologia, e três atuando nas áreas de Gestão, dez na de Alfabetização, um na Educação Física e um professor Mediador, conforme pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização da Equipe Escolar

Equipe escolar	Idade	Sexo	Tempo de atuação Rede Estadual	Área de atuação	Formação
1	59	M	26 anos	prof. Mediador	Pedagogia
2	55	F	25 anos	alfabetização	Pedagogia
3	51	M	25 anos	Gestão	Pedagogia
4	46	F	21 anos	alfabetização	Pedagogia
5	46	F	8 anos	alfabetização	Magistério
6	46	F	22 anos	coordenação	Psicologia/Pedagogia
7	44	F	10 anos	Gestão	Pedagogia
8	44	F	26 anos	Gestão	Pedagogia
9	42	F	15 anos	alfabetização	Pedagogia
10	40	F	9 anos	Educação Física	Educação Física
11	38	F	5 anos	alfabetização	Pedagogia
12	36	F	12 anos	alfabetização	Pedagogia
13	34	F	12 anos	alfabetização	Magistério
14	33	F	10 anos	alfabetização	Pedagogia
15	30	F	4 anos	alfabetização	Pedagogia
16	26	F	6 anos	alfabetização	Pedagogia

Fonte: elaborado pela autora

4.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados:

- a) **Ficha de dados sócio-demográficos:** que visou levantar o perfil dos participantes em relação ao nome, idade, formação profissional e tempo de carreira no serviço público.
- b) **Documento “Index para a Inclusão”** (BOOTH; AINSCOW, 2012): que visou o estudo e reflexão durante o programa de formação continuada, a fim de auxiliar a todos que procuram encontrar novos caminhos para a implementação da orientação inclusiva nas escolas.

Para este estudo foi utilizado apenas parte do documento “Index para Inclusão”, constituindo-se de quatro questionários, com respostas por meio das alternativas ‘concordo’, ‘concordo em parte’, ‘discordo’ e ‘preciso de mais informação’, sendo que

essa alternativa corresponde somente ao questionário 1: "Indicadores", visando incentivar adultos e crianças a descobrirem o que é necessário desenvolver na instituição escolar. Eles contribuem para o envolvimento de um grande grupo de pessoas na revisão do que está se passando na escola e como aprimorar as metodologias de ensino, visando melhorias. Assim, o questionário 1 (um), é utilizado com professores e gestores docentes e não docentes; o questionário 2 (dois) é direcionado para pais ou responsáveis e pelos alunos; o questionário 3 (três) é para alunos maiores e jovens, e o questionário 4(quatro) foi adaptado para o uso com os alunos menores.

O Questionário 1 - "Indicadores", para professores e gestores docentes e não docentes, compreende três dimensões correlacionadas, sendo: a) criando culturas inclusiva; b) produzindo políticas inclusivas e, c) desenvolvendo práticas inclusivas. A primeira dimensão divide-se em dois indicadores "edificando a comunidade" com 11 questões e "estabelecendo valores inclusivos" com 10 questões. A segunda dimensão divide-se nos indicadores "desenvolvendo a escola para todos" com 13 questões e "organizando o apoio à diversidade" com 9 questões e, a terceira dimensão contempla os indicadores "construindo currículos para todos" com 13 questões e "orquestrando a aprendizagem, com 14 questões, além de duas questões abertas perguntando sobre as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem"(BOOTH; AINSCOW, 2012).

O Questionário 2 - "A escola do meu filho", é destinado aos pais/responsáveis, composto por 56 questões que versam sobre a estimulação de reflexões à respeito dos valores do Index (participação, igualdade, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade, entre outras) para a natureza da escola, composto por duas questões abertas sobre as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem"(BOOTH; AINSCOW, 2012).

O Questionário 3 - "Minha escola", é direcionado para os alunos maiores, do 3º, 4º e 5º ano, que abrange 63 questões, visando observar a importância dos valores inclusivos para os alunos, e do mesmo modo, com duas questões abertas sobre as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem"(BOOTH; AINSCOW, 2012).

O Questionário 4 - "Minha escola", é destinado para alunos menores do 1º e 2º ano, o qual possui 24 questões que são adaptadas com símbolos de "carinhas" feliz, indiferente e triste, para atender a particularidade das crianças que ainda não são alfabetizadas, e duas questões abertas com os mesmos tópicos. As afirmativas são baseadas nos princípios de valores do "Index para Inclusão".

c) **Diário de Campo:** para o registro de informações relevantes.

d) **Gravação em vídeo:** instrumento de análise, visando garantir a observação detalhada da condução dos encontros de formação.

e) **Questionário de validade social:** elaborado pela pesquisadora, composto por questões abertas, buscando investigar sobre o Programa de Formação e uma escala subdividida em quatro categorias (estrutura das reuniões, formador/pesquisador, participação pessoal e relação do programa de formação com a atuação docente), com alternativas que variam nas alternativas "insatisfatório", "pouco satisfatório", "satisfatório" e "muito satisfatório". Deste modo, foram avaliados os itens descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Categorias do questionário de validade social

CATEGORIAS
Estrutura das reuniões do Programa de Formação
▪ Dia das reuniões
▪ Horário das reuniões
▪ Relação carga horária e tempo de duração do programa
▪ Ordem de realização das atividades
▪ Discussão do tema em cada módulo
▪ Dinâmicas para o estudo do Index
▪ Qualidade das informações abordadas em cada módulo
▪ Clareza de conteúdo
Formador/Pesquisador
▪ Clareza nos assuntos abordados
▪ Didática
▪ Domínio do assunto proposto
▪ Compromisso com as atividades realizadas
Participação Pessoal
▪ Participação pessoal nas discussões do grupo
▪ Colaboração entre você e os participantes, inclusive com a pesquisadora
▪ Aprendizagem sobre o documento “Index para Inclusão”
Relação do Programa de Formação com sua atuação docente
▪ Reflexão e viabilidade de continuidade da prática do Index
▪ Contribuição para a melhoria do trabalho
▪ Alteração da sua prática como profissional

Fonte: elaborado pela autora

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e pela Diretoria de Ensino, foi realizado o contato com os professores, alunos e pais/responsáveis, explicando-lhes sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Para os pais/responsáveis foi enviado um bilhete explicativo sobre a pesquisa e a importância da participação da família, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Fizemos o contato com os alunos em sala de aula, explicando-lhes sobre a pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para os professores, foi agendada uma data para apresentação do projeto no

horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Aqueles que manifestaram interesse em participar, ratificaram a sua anuência com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi conduzida em três fases constituídas por: Fase um, três etapas; Fase dois, duas etapas e Fase três, uma etapa:

4.5.1 Fase 1/Etapa 1 – Formação Continuada I

Em 2013 foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa um Programa de Formação Continuada I para a equipe escolar, sendo que a primeira palestra teve como propósito apresentar e incentivar o estudo no contexto escolar do documento “Index para Inclusão”, na qual foram distribuídas cópias do documento.

O programa de formação aconteceu no horário de ATPC em 10 encontros quinzenais, durante o primeiro semestre do ano de 2013, abordando-se os seguintes conteúdos: apresentação do documento Index, incentivo de novos diálogos sobre o processo de aprendizagem, a importância da participação dos pais no projeto político pedagógico e no acompanhamento nas avaliações das atividades escolares, bem como nas atividades culturais, além de assuntos eventuais.

Simultaneamente aos encontros com a equipe escolar, houve algumas atividades aos sábados envolvendo a comunidade (pais/responsáveis e/ou alunos), como por exemplo: o programa "Escola da Família", instituído pela Secretaria do Estado da Educação; atividades com foco na conscientização da importância da participação dos pais na construção de uma escola mais inclusiva; atividades lúdicas e artísticas entre alunos e pais, professores e pais, entre outras.

Após seis meses da formação continuada à equipe escolar, conjuntamente com o grupo de pesquisa, consideramos que seria importante aplicar os questionários do Index na comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos e professores) com o intuito de sondar a instituição sobre o tema da educação inclusiva, assim como identificar os alunos com Deficiência Intelectual (DI) e com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD).

4.5.2 Fase 1/Etapa 2 – Identificação e avaliação pedagógica dos alunos

No segundo semestre de 2013 e sequencialmente no ano de 2014 o estudo do Index não foi muito aprofundado, pois priorizou-se identificar na escola os alunos com Deficiência Intelectual (DI) e com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) por meio de uma avaliação pedagógica, na qual todos os alunos foram submetidos ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) e avaliação psicológica, utilizando-se testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico como Escala Matriz de Raven e a Escala de Inteligência Wechsler (WISC III) para crianças, contando com o apoio da Clínica de Psicologia Aplicada (CPA-UNESP/Bauru).

4.5.3 Fase 1/Etapa 3 – Aplicação dos questionários

Subsequentemente, houve a aplicação dos questionários do “Index para Inclusão”, para a equipe escolar, aos pais/responsáveis e aos alunos (pré-teste). A aplicação aos professores foi no horário de ATPC. A aplicação aos alunos foi realizada em sala de aula por cada professor com sua turma e com o apoio do grupo de pesquisa. O questionário aos pais foi enviado pelos alunos juntamente com uma carta explicativa, solicitando o preenchimento e a devolutiva. O material foi coletado, tabulado e

apresentado os resultados à equipe escolar (pela pesquisadora e integrantes do grupo de pesquisa) em reunião no horário do ATPC.

4.5.4 Fase 2/Etapa 1 – Elaboração da estrutura dos encontros

Em 2015, a pesquisadora, em seu trabalho individual de pesquisa de mestrado, retomou a leitura junto com a equipe escolar o estudo do documento "“Index para Inclusão”", com o intuito de encorajá-los à reflexão e prática em sala de aula de seus indicadores. Tendo como aporte teórico o material do Index, elaborou-se a estrutura dos encontros do Programa de Formação Continuada II, bem como o estudo e seleção dos temas a serem abordados, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Temas dos encontros

Encontros	Tema
1º encontro	Primeiro contato/Iniciando a caracterização.
2º encontro	Recapitulando os princípios do "Index para Inclusão".
3º encontro	Tratando do Currículo.
4º encontro	Barreiras, Recursos e Suporte.
5º encontro	Usando o Index para agir.
6º encontro	Atividade prática, preenchimento da avaliação de validade social do programa de formação, e reaplicação do questionário do Index.

Fonte: elaborado pela autora

4.5.5 Fase 2/Etapa 2 – Formação continuada II

O programa abrangeu conteúdos teóricos e práticos realizados em seis encontros quinzenais de 50 minutos cada, no horário de Atividade de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). No primeiro encontro foi explicado pela à equipe escolar como seria

o desenvolvimento desta etapa do programa. Após, os participantes preencheram uma ficha de caracterização dos dados sociodemográficos composta por questões fechadas (nome, idade, formação profissional e tempo de carreira no serviço público), a fim de auxiliar o processo de análise.

Cabe ressaltar que nesta etapa participaram os onze professores de classe comum, um professor mediador, uma vice-diretora e uma coordenadora. Nos encontros seguintes foram desenvolvidos os conteúdos baseados no documento Index para a Inclusão. Todos os participantes receberam o material, assim como o cronograma.

As intervenções foram expositivas com momentos de discussão e reflexão. Foram preparados slides no *powerpoint* para explanação do conteúdo. No último encontro foi proposto aos professores, divididos em cinco grupos, que observassem os indicadores do Index e escolhessem três para elaborarem um plano de aula que pudesse ser desenvolvido com os alunos, utilizando a metodologia mais adequada à sua turma. Neste mesmo dia, os participantes responderam ao questionário de validade social sobre o programa de formação continuada. No Quadro 6 são apresentados os conteúdos trabalhados.

Quadro 6 - Estrutura dos encontros de intervenção com os professores

Temas	Objetivo	Conteúdo/Procedimento
Primeiro contato/ iniciando a caracterização	Apresentar o conteúdo a ser trabalhado.	Apresentação pela pesquisadora e orientadora sobre o conteúdo a ser trabalhado e preenchimento da ficha de caracterização pelos professores.
Recapitulando os princípios do “Index para Inclusão”;	Relembrar o que é o Index para a Inclusão.	Retomar o que é o Index; o que é desenvolvimento inclusivo (valores inclusivos); reestruturação de políticas, culturas e práticas inclusivas; dimensões do Index. Aula expositiva com reflexão e discussão sobre o assunto.
Tratando do Currículo	Analisar as implicações que os valores inclusivos têm sobre os conteúdos.	Associação dos valores aos detalhes do currículo; superação da exclusão e promoção da participação; Index não como instrumento de avaliação, mas como um conjunto de indicadores com possibilidade de alteração e mudança. Aula expositiva com reflexão e discussão sobre o assunto.
Barreiras, Recursos e Suporte	Identificar barreiras à aprendizagem e à participação	Refletir sobre o termo “necessidades educacionais especiais” - “necessidades educacionais individuais; discriminação institucional; reduzir barreiras à aprendizagem e à participação envolve mobilizar recurso; suporte individual somente como intenção de encorajar maior independência. Aula expositiva com reflexão e discussão sobre o assunto.
Usando o Index para agir	Demonstrar como utilizar os indicadores e ações dos Index.	Como se trabalha com o Index: produzindo políticas inclusivas, desenvolvendo práticas inclusivas e criando culturas inclusivas. Aula expositiva com reflexão e explicação sobre os questionários.
Exercício prático, preenchimento do questionário do Index e avaliação da validade social do programa de formação	Elaborar uma atividade prática com base nos indicadores do Index. Responder o questionário do Index e o questionário de validade social do programa de formação.	Atividade em grupo observando os indicadores do Index. Formação de cinco grupos para verificar quais os itens que ainda não foram trabalhados na escola, dentre esses itens, escolheram três indicadores e a partir deles elaboraram uma atividade prática a ser desenvolvida com os alunos. Preenchimento do questionário do Index. Preenchimento do questionário de Validade Social da intervenção.

Fonte: elaborado pela autora

4.5.6.Fase 3/Etapa 1 – Reaplicação dos questionários

Reaplicação dos questionários do “Index para Inclusão” (Pós-teste) com a equipe escolar, alunos e pais/responsáveis, com o objetivo de reavaliar as concepções sobre políticas, culturas e práticas inclusivas, retomando a ideia de processo em que os textos, nas três versões do Index, referem-se ao conceito de desenvolvimento da escola. A reaplicação do questionário à equipe escolar foi realizada ao final do último encontro

que, à pedido da equipe, pudesse ser respondido em casa, devolvendo-o posteriormente. Deste modo, ficou acordado o prazo de cinco dias para a devolução, sendo retirado, posteriormente, junto à coordenação em data previamente combinada.

Os alunos responderam ao questionário em dia previamente agendado pela direção da escola durante o período das aulas, com duração média de 35 minutos, no turno da manhã e da tarde, estes contaram com o auxílio da professora da sala e da pesquisadora para fazerem o registro. Para os alunos menores, o instrumento foi adaptado com símbolos de "carinhas" feliz, indiferente e triste, para atender a particularidade das crianças que ainda não são alfabetizadas.

O questionário aos pais, foi enviado pelos alunos juntamente com uma carta explicativa, solicitando o preenchimento e a devolução em data previamente estipulada de até 10 dias. Após a retirada dos questionários, o material foi coletado, foi tabulado e analisado.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados quantitativos dos quatro questionários foram tratados estatisticamente e demonstrados em tabelas. Para a análise estatística utilizamos o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), empregando-se para análise comparativa, entre as categorias Pré-teste (questionários 2013) e Pós-teste (questionário 2015), o Teste de McNemar, que verificou se as proporções de respostas para as variáveis categóricas foram iguais, com o objetivo de identificar se houve alterações da situação "após" em relação a situação "anterior".

Assim, foram comparados os dados obtidos no pré-teste, equipe escolar (n=16), alunos (n=218) e pais/responsáveis (n=206) com os dados do pós-teste, equipe escolar (n=16), alunos (n=204) e pais/responsáveis (n=179), considerando na comparação o número de participantes no pós-teste.

Na escala do pré e pós-teste da equipe escolar, foi atribuído o valor de 4 para "concordo", 3 para "concordo em parte", 2 para "discordo" e 1 para "preciso de mais informação". Já para a escala do pré e pós-teste dos alunos e dos pais, foi atribuído o valor de 3 para "concordo", 2 para "concordo em parte", 1 para "discordo" e o valor de 0 para as alternativas não respondidas em cada uma das questões. Consideramos para a descrição e interpretação dos resultados as pontuações atribuídas na alternativa "concordo" no pré e pós-teste.

Dessa maneira, os escores para cada questão do pré e pós-teste de cada grupo, podia variar entre 4 e 1 ou 3 e 0. Todos os cruzamentos e análises foram feitos pergunta a pergunta. O nível de significância estatisticamente adotado foi aquelas cujo “valor de p” obtido, foi igual ou menor que 0,05.

Para análise e interpretação das questões abertas, apenas dos questionários do pós teste⁴, foi empregada a técnica de Análise do Conteúdo, que se caracteriza como um estudo de natureza descritivo-analítica e interpretativa (BARDIN, 2011).

A análise do conteúdo possibilita conferir relevância aos comentários, considerando as palavras empregadas e os seus significados, o ambiente em que foram colocadas as ideias, a frequência, a dimensão dos comentários e a especificidade das respostas. Trata-se de uma particularidade dentre várias formas de interpretar os conteúdos de um texto, posto que, ele pode conter significados explícitos ou ocultos.

Dessa forma, foram analisados todos os dados compatíveis com essa técnica, sendo agrupados em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância das respostas. As categorias foram estabelecidas *a posteriori*, devido à importância da construção das categorias com base no conteúdo presente nas respostas

⁴ Por motivos alheios a nossa vontade, os dados relativos ao pré- teste não puderam ser analisados.

dos participantes. Para a análise do questionário de validade social foi utilizada a estatística descritiva, sendo os resultados demonstrados em tabelas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos inicialmente os resultados das questões fechadas obtidos com a aplicação do questionário do documento “Index para Inclusão”. Assim, descrevemos e interpretamos os resultados das pontuações atribuídas na alternativa "concordo" no pré e pós-teste e, em seguida, apresentamos os resultados das questões abertas e, por fim, os resultados do questionário de validade social.

A Tabela 3 demonstra os resultados quanto às respostas da equipe escolar (n=16) no pré e pós-teste na Dimensão A – “Criando culturas inclusivas”, no Eixo A1 - “Edificando a Comunidade”.

Das 11 afirmativas que descrevem uma escola inclusiva, presentes neste eixo, para oito delas observamos um aumento de respostas "concordo" da primeira para a segunda aplicação.

Isto demonstra que a equipe escolar ampliou sua concepção sobre o desenvolvimento de ações mais inclusivas. Todavia, apenas para três delas (3, 8 e 9) o aumento foi superior a 30% da equipe escolar. Este resultado corrobora com os achados nos estudos de Lago (2014), Santos (2015) e Cansino (2010) quando atribuem à reflexão, por meio do documento “Index para Inclusão”, a transformação do cotidiano escolar, com vistas a novas culturas, políticas e práticas menos excludentes, considerando assim, e concordando com os demais estudos que a inclusão escolar é processo.

Nas questões 1 e 6 as respostas mantiveram-se iguais, ainda que na questão 6 apenas seis participantes concordaram com a afirmativa. Para a questão 2, observamos diminuição de nove para três da equipe escolar concordando com a afirmação.

No Eixo A1 – “Edificando a Comunidade”, não ocorreram mudanças estatisticamente significativas para nenhum dos itens.

Observamos que as questões revelam problemas no sistema escolar, mesmo após a reflexão a partir do Index, como as afirmativas 2 (Os funcionários cooperam), 4 (Funcionários e crianças se respeitam), 5 (Funcionários e pais/responsáveis colaboram), 6 (Funcionários e gestores trabalham juntos) , 7 (A escola é um modelo de cidadania democrática) e a 10 (A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente) apontam para problemas no próprio contexto escolar e uma visão pobre da bidirecionalidade da influência entre escola/família/comunidade. Embora os estudos de Réndon (2011), Alborno e Gaad (2014), não tenham analisado separadamente cada item deste Eixo A1, confirmam problemas semelhantes no contexto escolar.

Tabela 3. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão A - Criando culturas inclusivas, no Eixo A1 - Edificando a Comunidade

A1 - Edificando a Comunidade		Pré-teste								Pós-teste								p
		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1	Todos são bem-vindos.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,37
2	Os funcionários cooperam.	9	56,3	7	43,8	0	0	0	0	3	18,8	3	18,8	1	6,2	0	0	0,18
3	As crianças se ajudam mutuamente.	6	37,5	8	50	2	12,5	0	0	11	68,8	5	31,2	0	0	0	0	0,42
4	Funcionários e crianças se respeitam.	9	56,2	7	43,8	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	0,45
5	Funcionários e pais/responsáveis colaboram.	4	25	12	75	0	0	0	0	7	43,8	8	50	1	6,2	0	0	0,17
6	Funcionários e gestores trabalham juntos.	6	37,5	10	62,5	0	0	0	0	6	37,5	9	56,2	1	6,2	0	0	0,63
7	A escola é um modelo de cidadania democrática.	6	37,5	10	62,5	0	0	0	0	8	50	8	50	0	0	0	0	0,75
8	A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.	6	37,5	5	31,2	2	12,5	3	18,8	11	68,8	5	31,2	0	0	0	0	0,39
9	Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.	0	0	9	56,3	4	25	4	25	7	43,8	9	56,2	0	0	0	0	0,34
10	A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.	2	12,5	11	68,8	3	18,8	0	0	4	25	11	68,8	1	6,2	0	0	0,22
11	Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0	12	75	2	12,5	2	12,5	0	0	0,09
Média		6,5	40,3	8	50	1	6,25	0,64	3,98	8,5	53,4	6	37,5	0,6	3,95	0	0	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

- Aumento da resposta na alternativa "concordo"
- Respostas iguais na alternativa "concordo"
- Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

Na Tabela 4 são demonstrados os resultados das respostas dos professores (n=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão A – “Criando culturas inclusivas”, no Eixo A2 – “Estabelecendo valores inclusivos”.

Na análise das afirmativas no eixo que estabelece valores inclusivos, notamos que não houve diferenças significativas relevantes. Verificamos que das 10 afirmativas, mesmo com o mínimo de diferença, sete apontaram aumento das respostas "concordo" da primeira para a segunda aplicação. Sendo que somente para a questão 1 o aumento foi superior a 30%. Nas questões 3, 5 e 8, observamos em cada uma delas, diminuição de 6,3% da equipe escolar concordando com a afirmação.

Nesta equipe escolar foi observado que já na primeira aplicação nenhum dos itens teve menos de 50% de participantes respondendo que tais valores eram cultivados no cotidiano escolar, ampliando esta concepção para a maioria da equipe escolar. Ainda que tal resultado expresse uma opinião no campo do discurso, concordamos com Booth (2012), Santos, Lago e Hallak (2011) e Santos (2015) quando afirmam que cultivar valores inclusivos na escola favorece a participação e aprendizagem de todos.

Desta forma, inferimos que a equipe escolar pesquisada pode já ter iniciado uma importante reflexão sobre valores inclusivos levando-os à uma possível transformação da prática, conforme também observado nos estudos de Oliveira, Poker, Oliveira e Martínez (2014) e McMaster (2015). Embora isto não signifique que não seja necessário outros estudos que investiguem o quanto tais valores presentes no discurso, se materializem nas práticas pedagógicas (LOPES, 2015).

Tabela 4. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão A - Criando culturas inclusivas, no Eixo A2 - Estabelecendo valores inclusivos

A2 - Estabelecendo valores inclusivos		Pré-teste								Pós-teste								p
		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1	A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.	8	50	7	43,8	1	6,2	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,59
2	A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.	11	68,8	5	31,2	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	1,00
3	A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	1,00
4	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	0,72
5	Existem altas expectativas para todas as crianças.	7	43,8	6	37,5	3	18,8	0	0	6	37,5	8	50	2	12,5	0	0	0,24
6	As crianças são igualmente valorizadas.	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0	12	75	3	18,8	1	6,2	0	0	0,68
7	A escola combate todas as formas de discriminação.	9	56,2	7	43,8	0	0	0	0	11	68,8	5	31,2	0	0	0	0	0,72
8	A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	12	75	3	18,8	1	6,2	0	0	0,57
9	A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.	11	68,8	4	25	0	0	1	6,2	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,81
10	A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.	9	56,2	6	37,5	1	6,2	0	0	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0	0,54
Média		10	63,8	5,2	32,5	0,5	3,12	0,1	0,62	11	71,2	4,2	26,3	0,4	2,49	0	0	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

- Aumento da resposta na alternativa "concordo"
- Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

A Tabela 5 demonstra os resultados das respostas dos professores ($n= 16$) no pré e pós-teste na Dimensão B – “Produzindo políticas inclusivas”, no Eixo B1 – “Desenvolvendo a escola para todos”.

Foi possível verificar que das 13 afirmativas, oito apresentaram aumento nas respostas "concordo". Assim como na dimensão anterior, observamos aumento da avaliação positiva da equipe escolar quando questionados sobre o desenvolvimento de uma escola para todos, ressaltando melhora para mais de 30% nas questões 2 e 13, que versavam sobre abordagem inclusiva de liderança e ações conscientes sobre o descarte do lixo.

Não obstante, este eixo revelou resultados estatisticamente significativos do pré-teste para o pós-teste nas questões 8 (Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças) com $p=0,05$, 10 (A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas) com $p=0,01$ e 11 (Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos) com $p=0,00$.

Observamos que a melhora na questões 10 e 11 que versavam sobre eliminação de barreiras arquitetônicas pode estar relacionada ao fato de a escola passar, no ano de 2015, por uma reforma, visando à acessibilidade física em todos os ambientes, como por exemplo, a instalação de rampas e um elevador.

Eliminar barreiras arquitetônicas, sem dúvida, se constitui em uma das formas fundamentais para garantir que a escola, de fato, promova a aprendizagem de todos, como já apontado no estudos de Costa (2015), Silva (2012) Lopes (2015) e Capellini e Rodrigues (2009).

Completando a análise, a outra questão que apresentou significância estatística, possivelmente está relacionada com o suporte pedagógico iniciado em 2014, em que os professores recebiam apoio dentro de sua sala de aula por membros do grupo de

pesquisa, para o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como, para as reflexões no programa de formação continuada acerca da importância de se realizar agrupamentos produtivos, ou seja, os alunos com maior facilidade trabalhando em conjunto com colegas que apresentam maiores dificuldades (AQUARIO; GHEDIN; URLI, 2015; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MARCATO, 2016).

As questões 7 e 12 mantiveram-se, ainda que na 7, doze professores concordaram com a afirmativa. Observamos uma diminuição dos valores nas questões 4, 5 e 6, porém, na questão 5 a diferença foi maior (56,2%). No entanto, mesmo com esse resultado, ainda não apresentou diferenças estatisticamente significativas.

Finalizando a análise deste Eixo, em relação à diminuição de concordância das questões 4 e 5, cujo conteúdo é relativo à atuação profissional, podemos inferir que tal resultado se deve ao estudo do documento “Index para Inclusão”, sobre o qual importante é a participação de todos os funcionários, em todas as decisões da escola, bem como a reflexão e clareza do papel de cada um no ambiente escolar, sobretudo na acolhida aos novos profissionais que integrarão a equipe escolar. Desta maneira, essa consciência favoreceu a autocrítica sobre o quanto é necessário aprimorar as práticas relacionadas a tais aspectos, sendo que Sarrionandia (2012) e Marcato (2016) confirmam tais resultados.

Tabela 5. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N= 16) no Pré e Pós-teste na Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas, no Eixo B1 - Desenvolvendo a escola para todos

B1 - Desenvolvendo a escola para todos		Pré-teste								Pós-teste								p
		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.	6	37,5	9	56,2	0	0	1	6,2	9	56,2	5	31,2	1	6,2	1	6,2	0,66
2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.	2	12,5	14	87,5	0	0	0	0	7	43,8	6	37,5	2	12,5	1	6,2	0,91
3	As indicações e promoções são feitas com justiça.	5	31,2	7	43,8	3	18,8	1	6,2	6	37,5	9	56,2	1	6,2	0	0	1,00
4	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.	6	37,5	10	62,5	0	0	0	0	4	25	4	25	8	50	0	0	0,46
5	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	4	25	9	56,2	2	12,5	1	6,2	0,47
6	A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	0,62
7	Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola.	12	75	4	25	0	0	0	0	12	75	3	18,8	0	0	1	6,2	0,85
8	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.	9	56	6	38	1	6,2	0	0	14	88	2	13	0	0	0	0	0,05
9	As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.	12	75	4	25	0	0	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	1,00
10	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.	4	25	2	13	10	63	0	0	14	88	1	6,2	1	6,2	0	0	0,01
11	Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.	2	13	4	25	10	63	0	0	11	69	4	25	1	6,2	0	0	0,00
12	A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.	3	18,8	4	25	3	18,8	6	37,5	3	18,8	9	56,2	1	6,2	3	18,8	0,43
13	A escola contribui com a redução do lixo.	4	25	9	56,2	2	12,5	1	6,2	11	68,8	4	25	1	6,2	0	0	0,60
Média		7,1	44,2	6	37,5	2,2	13,9	0,69	4,32	9,2	57,7	4,8	30,3	1,4	8,63	0,54	3,35	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

 Aumento da resposta na alternativa "concordo"

 Respostas iguais na alternativa "concordo"

 Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

 Valores com p< 0,05

Na Tabela 6 são demonstrados os resultados das respostas dos professores (n=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão B – “Produzindo políticas inclusivas”, no Eixo B2 – “Organizando o apoio à diversidade”.

Observamos que de um total de 9 afirmativas, seis melhoraram, apresentando um aumento na alternativa "concordo" de 30% nas questões 2 e 5. Contudo, somente as que apontaram resultados estatisticamente significativos do pré-teste para o pós-teste foram as questões 7 (As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas) com $p=0,04$ e 8 (As barreiras à frequência escolar são restringidas) com $p=0,05$. Para as questões 1, 4 e 6, houve uma diminuição dos valores, ainda que a diferença não tenha atingido um percentil maior do que 30%.

Nesse sentido, podemos inferir que as afirmativas que apresentam resultados estatisticamente significantes se deve à responsabilidade dada à equipe escolar, que implementou ações visando diminuir a evasão escolar junto à famílias, ao conselho tutelar e a Diretoria de Ensino. Outro aspecto aventado pode ser ao fato deste Eixo não ter sido plenamente compreendido pelos participantes respondentes. No que concerne a questão 8 os resultados corroboram com estudos de Lago (2014) quando conclui que a gratuidade do transporte público minimiza a evasão escolar.

Tabela 6. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas, no Eixo B2 - Organizando o apoio à diversidade

B2 - Organizando o apoio à diversidade		Pré-teste								Pós-teste								p
		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	6	37,5	10	62,5	0	0	0	0	2	12,5	13	81,2	1	6,2	0	0	0,92
2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.	8	50	5	31,2	3	18,8	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,25
3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.	12	75	4	25	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,62
4	A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.	6	37,5	5	31,2	2	12,5	3	18,8	2	12,5	13	81,2	0	0	1	6,2	0,42
5	A escola se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.	8	50	8	50	0	0	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,06
6	As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.	9	56,2	6	37,5	0	0	1	6,2	7	43,8	9	56,2	0	0	0	0	0,15
7	As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.	8	50	7	44	0	0	1	6,2	13	81	2	13	1	6,2	0	0	0,04
8	As barreiras à frequência escolar são restringidas.	9	56	6	38	1	6,2	0	0	14	88	2	13	0	0	0	0	0,05
9	O bullying é reduzido.	12	75	4	25	0	0	0	0	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,83
Média		8,7	54,2	6,1	38,2	0,7	4,17	0,56	3,47	10	63,2	5,4	34	0,3	2,07	0,11	0,69	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

 Aumento da resposta na alternativa "concordo"

 Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

 Valores com p< 0,05

A Tabela 7 demonstra os resultados das respostas dos professores (n=16) no pré e pós-teste na Dimensão C – “Desenvolvendo práticas inclusivas”, no Eixo C1 - Construindo currículos para todos.

Das 13 afirmativas que descrevem sobre construir um currículo para todos, 12 melhoraram, sendo que para cinco delas, questões 4, 6, 9, 10 e 12 o aumento na alternativa "concordo" foi de 30%. Já para a questão 13, o aumento foi de 56,2% e para as questões 1 e 3, o aumento atingiu um percentil de 68,7% e 81,3% respectivamente. Apesar das questões apresentarem relevante melhora, observamos que somente a questão 5 (As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo) com $p=0,04$, apontou resultado estatisticamente significativo do pré-teste para o pós-teste. Para a questão 8, o número de professores se manteve, sendo que 13 concordaram com a afirmativa.

Neste Eixo, observamos que todos os participantes relataram melhora na organização do trabalho pedagógico, visando favorecer o acesso ao currículo de todos os estudantes. Tal resultado, pode estar relacionado ao fato de os participantes apresentarem maior proximidade com as questões pedagógicas e, portanto, tiveram uma autoavaliação positiva de suas práticas. Todavia, seria importante investigar o quanto este discurso impacta na aprendizagem de todos os alunos. Sobretudo, como afirma Filgueiras (2014), porque há a necessidade de ações emergenciais em relação a reorientação dos currículos da educação básica e da educação superior.

A melhora apresentada neste Eixo foi encontrada também em outros estudos que realizaram intervenção em contexto escolar com o “Index para Inclusão” (CANSINO, 2010; LAGO, 2014; CARRINGTON; BOURKE; DHARAN (2012); SANTOS, SANTIAGO; MELO, 2015).

Tabela 7. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N=16) no Pré e Pós-teste na Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas, no Eixo C1 - Construindo currículos para todos

C1 - Construindo currículos para todos	Pré-teste								Pós-teste								p
	Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.	3	18,8	7	43,8	4	25	2	12,5	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,61
2 As crianças investigam a importância da água.	10	62,5	5	31,2	0	0	1	6,2	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,60
3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.	1	6,2	7	43,8	6	37,5	2	12,5	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,75
4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.	7	43,8	4	25	4	25	1	6,2	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,21
5 As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.	7	44	5	31,2	3	19	1	6,2	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,04
6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.	9	56,2	7	43,8	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,12
7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
8 As crianças estudam sobre a vida na terra.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	1,00
9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.	9	56,2	5	31,2	0	0	2	12,5	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,67
10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.	8	50	7	43,8	0	0	1	6,2	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,92
11 As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.	12	75	4	25	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,62
12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.	6	37,5	8	50	0	0	2	12,5	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,07
13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.	4	25	9	56,2	2	12,5	1	6,2	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	0,11
Média	7,8	49	5,7	35,6	1,5	9,14	1	6,23	14	85,6	2,3	14,4	0	0	0	0	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

Aumento da resposta na alternativa "concordo"

Respostas iguais na alternativa "concordo"

Valores com $p < 0,05$

A Tabela 8 demonstra os resultados das respostas dos professores (n= 16) no Pré e Pós-teste na Dimensão C – “Desenvolvendo práticas inclusivas”, no Eixo C2 – “Orquestrando a aprendizagem”.

Neste eixo, observamos que de um total de 14 afirmativas, sete melhoraram, pontuando um aumento de 30% nas questões 7 e 14. Destas, a questão 6 (As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas) aponta resultado estatisticamente significativo com $p= 0,03$. Em 4 afirmativas, as questões 3, 4, 8 e 11, o número de professores se manteve com valores maiores que 80% na afirmativa “concordo”. Em três afirmativas houve diminuição do número de professores concordando, no entanto, a diferença dos valores foram baixos do pré para o pós-teste indicados na questão 1 com 12,6% e nas questões 2 e 10 com 6,3%.

Inferimos com esses dados, que as reflexões realizadas no programa de formação contribuíram para o aumento, ainda que discreto, da alternativa "concordo", uma vez que a equipe escolar já concebia a escola favorável à educação inclusiva. Tal resultado, pode estar relacionado ao respaldo da Universidade, ao recebimento de verba para reforma de acessibilidade, além de superação da meta estabelecida para o exame do SARESP, em 2014.

Ressaltamos que o item que apresentou significância relacionado à preocupação de que as práticas pedagógicas ampliassem a concepção da diversidade humana e, portanto, a valorização das diferenças, foi exaustivamente trabalhado no programa de formação continuada, tanto na etapa pré-intervenção (grupo de pesquisa) como na intervenção (pesquisadora). Capellini (2004) enfatiza que a informação e a sensibilização são vitais para a construção de escolas inclusivas, bem como para minimizar mitos e crenças equivocadas acerca da deficiência, informar (conceitos e

legislação), bem como sensibilizar para o respeito as diferenças, reafirmados nos estudos de Lopes (2015) e Marcato (2016).

Tais dados corroboram também com os estudos de Santos (2015), McMaster (2015), Booth, Rueda, Mena, Sarrionandia e Martínez (2015), Figueroa e Muñoz (2014) quando apontam o “Index para Inclusão” como um documento de grande contribuição para provocar mudanças institucionais e pessoais, bem como para a formação continuada de profissionais de diferentes campos sociais.

Tabela 8. Resultados das respostas dos questionários dos professores (N= 16) no Pré e Pós-teste na Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas, no Eixo C2 - Orquestrando a aprendizagem

C2 - Orquestrando a aprendizagem		Pré-teste								Pós-teste								p
		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Preciso de mais informação		Concordo		Concordo em partes		Discordo		Preciso de mais informação		
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.	15	93,8	1	6,2	0	0	0	0	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,63
2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.	15	93,8	1	6,2	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
3	As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.	13	81,2	2	12,5	0	0	1	6,2	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,39
4	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,37
5	As crianças aprendem umas com as outras.	11	68,8	3	18,8	0	0	2	12,5	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0	0,77
6	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.	8	50	6	37,5	0	0	2	13	13	81	2	12,5	1	6,2	0	0	0,03
7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.	9	56,2	4	25	2	12,5	1	6,2	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	0,57
8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
9	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.	13	81,2	3	18,8	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
10	Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.	15	93,8	1	6,2	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
11	Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0	1,00
12	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.	13	81,2	2	12,5	0	0	1	6,2	14	87,5	1	6,2	1	6,2	0	0	0,49
13	As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.	8	50	7	43,8	0	0	1	6,2	12	75	2	12,5	2	12,5	0	0	0,16
14	Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.	5	31,2	5	31,2	5	31,2	1	6,2	12	75	3	18,8	1	6,2	0	0	0,47
Média		12	74,1	3	18,8	0,5	3,12	0,64	4	13	83,5	2	12,5	0,6	3,99	0	0	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

Aumento da resposta na alternativa "concordo"

Respostas iguais na alternativa "concordo"

Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

Valores com $p < 0,05$

A Tabela 9 demonstra os resultados das respostas ao questionário 2 -“A escola do meu filho” respondida pelos pais (n=179) no pré e pós-teste.

É possível verificar que das 56 afirmativas, 11 questões (7, 14, 17, 20, 26, 28, 36, 38, 43, 46 e 55) melhoraram na alternativa "concordo" da primeira para a segunda aplicação, no entanto, o percentual de aumento não atingiu 10%. Para duas afirmativas os valores se mantiveram, sendo 76,5% o número de pais que concordaram na questão 19 e 36,9% na questão 22.

Nas demais 43 afirmativas, observamos uma diminuição do número de pais concordando do pré para o pós-teste, sendo que em duas delas (21 e 25), houve uma redução dos resultados em 30%. Destas, 12 afirmativas apontaram resultados estatisticamente significantes, assim relacionadas: questão 1 (Meu filho normalmente não vê a hora de ir para a escola) com $p= 0,04$, questão 5 (Eu fui convidado a contribuir com as aulas) com $p= 0,02$, questão 8 (Os banheiros são limpos e seguros) com $p= 0,00$, questão 9 (As crianças se dão bem) com $p= 0,01$, questão 10 (Os profissionais se dão bem) com $p= 0,00$, questão 15 (Gosto dos professores) com $p=0,00$, questão 25 (Toda criança é tratada com respeito) com $p= 0,00$, questão 27 (Meninos e meninas se dão bem) com $p= 0,00$, questão 30 (Você faz parte igualmente da escola, tenha qualquer uma ou nenhuma religião) com $p= 0,04$, questão 32 (Você é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira) com $p= 0,00$, questão 49 (As crianças ajudam-se umas às outras quando ficam com excesso de trabalho) com $p= 0,04$ e questão 53 (Meu filho normalmente entende o que é para fazer quando tem dever de casa) com $p= 0,03$. No pré-teste na questão 40, os pais não responderam a afirmativa, sendo os resultados apontados na tabela obtidos somente das respostas no pós-teste, pontuando um índice de 30,7%.

Inferimos que o contraste nas questões acima pode estar relacionado ao fato dos pais responderem ao questionário baseados em concepções predeterminadas, uma vez que, para eles a escola só piora, pois, em curto prazo, as reflexões trazidas aos professores pelo estudo do “Index para Inclusão”, não possibilitaram uma visão de melhora, sendo essas observadas somente em longo prazo, a partir da prática da equipe escolar e da participação dos pais na dinâmica educacional.

Particularmente para a questão 54 (Meu filho normalmente entende o que é para fazer quando tem dever de casa), podemos inferir que os pais relatam as dificuldades em que seus filhos encontram na interpretação e execução de suas atividades escolares.

Sobre a avaliação e participação da família, cabe ressaltar que a escola necessita aproximar ou estreitar as relações, no sentido de superar a participação da família em eventos pontuais, como festa junina, contribuição na Associação de Pais e Mestres (APM) ou o dia da limpeza, para uma participação mais efetiva, inclusive, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como na gestão democrática. Conforme relata Pimenta (2014) é fundamental perceber que nem sempre a parceria entre família e escola acontece de forma equilibrada, no entanto, ainda que possuam funções específicas, uma precisa contar com a outra. Santos (1999), ressalta que a participação da família é de suma importância ao movimento da inclusão, que devem participar e ser exemplo de cidadania a seus filhos.

Em síntese, conforme atestam Booth e Ainscow (2012), identificar as barreiras à aprendizagem e à participação são lances positivos, no sentido de conceber planos para reduzi-las em um processo contínuo de colaboração.

Tabela 9. Resultados das respostas do Questionário 2 - "A escola do meu filho", dos pais/responsáveis (N=179) no Pré e Pós-teste

Afirmativas	Pré-teste								Pós-teste								p
	Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1 Meu filho normalmente não vê a hora de ir para a escola.	113	63,1	55	30,7	8	4,5	3	1,7	86	48	80	44,7	11	6,1	2	1,1	0,04
2 Meu filho tem bons amigos na escola.	132	73,7	36	20,1	8	4,5	3	1,7	117	65,4	55	30,7	3	1,7	4	2,2	0,08
3 Sinto-me parte da comunidade escolar.	88	49,2	70	39,1	21	11,7	0	0	76	42,5	67	37,4	28	15,6	8	4,5	0,42
4 A escola me mantém bem informado sobre o que se passa.	112	62,6	54	30,2	9	5	4	2,2	105	58,7	53	29,6	16	8,9	5	2,8	0,32
5 Eu fui convidado a contribuir com as aulas.	86	48	37	20,7	43	24	13	7,3	61	34,1	4	23,5	68	38	8	4,5	0,02
6 Considero esta a melhor escola da área.	103	57,5	54	30,2	18	10,1	4	2,2	99	55,3	65	36,3	11	6,1	4	2,2	0,40
7 A escola e o pátio são atraentes.	82	45,8	78	43,6	16	8,9	3	1,7	89	49,7	69	38,5	19	10,6	2	1,1	0,65
8 Os banheiros são limpos e seguros.	130	72,6	37	20,7	5	2,8	7	3,9	94	52,5	58	32,4	22	12,3	5	2,8	0,00
9 As crianças se dão bem.	107	59,8	66	36,9	5	2,8	1	0,6	84	46,9	76	42,5	16	8,9	3	1,7	0,01
10 Os profissionais se dão bem.	141	78,8	32	17,9	1	0,6	5	2,8	141	78,8	32	17,9	1	0,6	5	2,8	0,00
11 Adultos e crianças se dão bem.	134	74,9	40	22,3	3	1,7	2	1,1	123	68,7	46	25,7	4	2,2	6	3,4	0,53
12 Os profissionais e pais se dão bem.	137	76,5	30	16,8	2	1,1	10	5,6	136	76	37	20,7	2	1,1	4	2,2	0,28
13 Todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais	146	81,6	23	12,8	1	0,6	9	5	143	79,9	23	12,8	7	3,9	6	3,4	0,22
14 Tenho amigos entre os outros pais.	117	65,4	35	19,6	23	12,8	4	2,2	118	65,9	29	16,2	27	15,1	5	2,8	0,92
15 Gosto dos professores.	149	83,2	27	15,1	1	0,6	2	1,1	122	68,2	40	22,3	11	6,1	6	3,4	0,00
16 Os profissionais se interessam pelo que lhes conto sobre meu filho.	134	74,9	35	19,6	5	2,8	5	2,8	124	69,3	47	26,3	5	2,8	3	1,7	0,56
17 É bom haver crianças de diferentes origens na escola.	162	90,5	11	6,1	1	0,6	5	2,8	165	92,2	7	3,9	3	1,7	4	2,2	0,68
18 Por estar na escola meu filho aprende a se relacionar com as pessoas.	166	92,7	9	5	2	1,1	2	1,1	161	89,9	18	10,1	0	0	0	0	0,22
19 Meu filho aprende o que significa democracia por estar nesta escola.	137	76,5	29	16,2	6	3,4	7	3,9	137	76,5	35	19,6	5	2,8	2	1,1	0,25

20	Meu filho aprenda importância de cuidar do ambiente.	159	88,8	16	8,9	0	0	4	2,2	166	92,7	12	6,7	0	0	1	0,6	0,30
21	Meu filho come alimentos saudáveis na escola.	158	88,3	15	8,4	0	0	6	3,4	100	55,9	31	17,3	46	25,7	2	1,1	0,31
22	Tenho me envolvido com a transformação da escola num lugar melhor.	66	36,9	71	39,7	27	15,1	15	8,4	66	36,9	66	36,9	39	21,8	8	4,5	0,48
23	Qualquer criança que more perto desta escola é bem vinda aqui.	161	89,9	14	7,8	1	0,6	3	1,7	153	85,5	17	9,5	7	3,9	2	1,1	0,11
24	Quando meu filho começou nesta escola houve um esforço para eu me sentir envolvido.	101	56,4	41	22,9	30	16,8	7	3,9	96	53,6	33	18,4	45	25,1	5	2,8	0,18
25	Toda criança é tratada com respeito.	151	84,4	23	12,8	3	1,7	2	1,1	95	53,1	35	19,6	47	26,3	2	1,1	0,00
26	As crianças com deficiência são aceitas e respeitadas na escola.	135	75,4	32	17,9	4	2,2	8	4,5	138	77,1	29	16,2	3	1,7	9	5	0,98
27	Meninos e meninas se dão bem.	122	68,2	51	28,5	2	1,1	4	2,2	88	49,2	76	42,5	12	6,7	3	1,7	0,00
28	Ser gay ou lésbica ou transexual é visto como uma parte comum vida.	75	41,9	60	33,5	38	21,2	6	3,4	79	44,1	54	30,2	35	19,6	11	6,1	0,67
29	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele.	158	88,3	15	8,4	2	1,1	4	2,2	140	78,2	29	16,2	7	3,9	3	1,7	0,06
30	Você faz parte igualmente da escola, tenha qualquer uma ou nenhuma religião.	163	91,1	11	6,1	1	0,6	4	2,2	144	80,4	23	12,8	4	2,2	8	4,5	0,04
31	As pessoas não discriminam as crianças por causa da roupa que elas usam.	121	67,6	37	20,7	18	10,1	3	1,7	97	54,2	54	30,2	25	14	3	1,7	0,16
32	Você é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira.	144	80,4	29	16,2	1	0,6	5	2,8	111	62	52	29,1	9	5	7	3,9	0,00
33	As crianças evitam se xingar.	68	38	80	44,7	28	15,6	3	1,7	49	27,4	83	46,4	41	22,9	6	3,4	0,19
34	O bullying não é problema.	105	58,7	31	17,3	39	21,8	4	2,2	85	47,5	43	24	47	26,3	4	2,2	0,06
35	Se meu filho fosse vítima de bullying, sei que a escola me ajudaria.	115	64,2	49	27,4	11	6,1	4	2,2	105	58,7	55	30,7	11	6,1	8	4,5	0,30
36	Sempre que um aluno falta à aula um professor procura saber onde ele estava.	105	58,7	34	19	36	20,1	4	2,2	112	62,6	38	21,2	24	13,4	5	2,8	0,25
37	Os profissionais não têm preferência entre as crianças.	129	72,1	33	18,4	12	6,7	5	2,8	119	66,5	41	22,9	11	6,1	8	4,5	0,74
38	Acho que os professores são justos quando elogiam um aluno.	150	83,8	22	12,3	3	1,7	4	2,2	154	86	20	11,2	2	1,1	3	1,7	0,96
39	Acho que os professores são justos quando punem um aluno.	7	3,9	44	24,6	125	69,8	3	1,7	2	1,1	43	24	131	73,2	3	1,7	0,26

40	Quando há as crianças interrompendo a aula outras crianças ajudam-na.	0	0	0	0	0	0	179	100	55	30,7	81	45,3	32	17,9	11	6,1	*
41	Meu filho aprenda resolver desavenças ouvindo, conversando e chegando a acordo.	115	64,2	51	28,5	9	5	4	2,2	112	62,6	50	27,9	10	5,6	7	3,9	0,64
42	A escola manda as crianças para casa quando elas se comportam mal.	99	55,3	34	19	33	18,4	13	7,3	93	52	34	19	42	23,5	10	5,6	0,86
43	As aulas aproveitam o que meu filho aprendeu fora da escola.	81	45,3	67	37,4	20	11,2	11	6,1	85	47,5	57	31,8	19	10,6	18	10,1	0,38
44	A escola possui um bom sistema de apoio a as crianças quando elas têm problemas.	105	58,7	51	28,5	18	10,1	5	2,8	92	51,4	67	37,4	12	6,7	8	4,5	0,57
45	Meu filho aprende muito nesta escola.	137	76,5	31	17,3	6	3,4	5	2,8	130	72,6	36	20,1	4	2,2	9	5	0,59
46	As crianças frequentemente podem aprender sozinhas.	22	12,3	57	31,8	92	51,4	8	4,5	31	17,3	69	38,5	72	40,2	7	3,9	0,35
47	A escola é boa em economizar energia.	105	58,7	54	30,2	7	3,9	13	7,3	93	52	57	31,8	10	5,6	19	10,6	0,78
48	Meu filho aprende a cuidar do ambiente na escola e no seu entorno.	142	79,3	24	13,1	3	1,7	10	5,6	136	76	31	17,3	4	2,2	8	4,5	0,75
49	As crianças ajudam-se umas às outras quando ficam com excesso de trabalho.	107	59,8	46	25,7	18	10,1	8	4,5	80	44,7	69	38,5	23	12,8	7	3,9	0,04
50	Meu filho sabe como obter ajuda com seu trabalho quando necessário.	118	65,9	39	21,8	15	8,4	7	3,9	117	65,4	44	24,6	9	5	9	5	0,54
51	A escola é um lugar onde as pessoas ouvem realmente as ideias umas das outras.	101	56,4	62	34,6	9	5	7	3,9	76	42,5	80	44,7	17	9,5	6	3,4	0,17
52	Meu filho sempre entende qual é a próxima coisa a fazer na aula.	113	63,1	48	26,8	11	6,1	7	3,9	110	61,5	49	27,4	13	7,3	7	3,9	0,93
53	Meu filho normalmente entende o que é para fazer quando tem dever de casa.	127	70,9	35	19,6	12	6,7	5	2,8	103	57,5	64	35,8	8	4,5	4	2,2	0,03
54	O dever de casa ajuda meu filho a aprender.	166	92,7	9	5	0	0	4	2,2	160	89,4	10	5,6	4	2,2	5	2,8	0,06
55	Nos intervalos de almoço meu filho às vezes frequenta clubes ou pratica um esporte.	31	17,3	45	25,1	97	54,2	6	3,4	41	22,9	42	23,5	89	49,7	7	3,9	0,75
56	Depois das aulas meu filho às vezes frequenta clubes ou pratica um esporte.	32	17,9	34	19	107	59,8	6	3,4	41	22,9	34	19	97	54,2	7	3,9	0,24
Média		114	63,5	38	21,5	18	10,1	8,7	4,84	104	58,2	46	25,8	23	12,7	5,9	3,32	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

 Aumento da resposta na alternativa "concordo"

 Respostas iguais na alternativa "concordo"

* Não foi gerado valores de p no teste

 Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

 Valores com $p < 0,05$

A Tabela 10 demonstra os resultados das respostas ao questionário 3 – “Minha escola”, das crianças maiores (3º ao 5º ano – $n = 121$) no pré e pós-teste.

Ao fazer as comparações entre as variáveis foi possível verificar que entre as 63 afirmativas, 40 delas teve aumento da resposta dos alunos na alternativa "concordo", ainda que a diferença não tenha atingido 30%. Todavia, 14 afirmativas apontaram resultados estatisticamente significantes, assim relacionadas: questão 3 (A escola e o pátio são atraentes) com $p = 0,05$, questão 7 (Tenho alguns bons amigos) com $p = 0,02$, questão 15 (Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola) com $p = 0,02$, questão 16 (Tenho aprendido como minhas ações afetam outros no mundo) com $p = 0,03$, questão 22 (Há um lugar confortável dentro da escola aonde eu possa ir nos intervalos do almoço) com $p = 0,00$, questão 23 (Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor) com $p = 0,00$, questão 30 (Ser gay ou lésbica é visto como uma parte comum da vida) com $p = 0,00$, questão 31 (Os adultos e as crianças se dão bem) com $p = 0,00$, questão 38 (Eu acho que os professores são justos quando punem uma criança) com $p = 0,03$, questão 40 (Aprendemos a ouvir discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos) com $p = 0,00$, questão 47 (Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos Humanos) com $p = 0,00$, questão 50 (As vezes deixam as crianças aprenderem sozinhas) com $p = 0,00$, questão 55 (Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias) com $p = 0,01$ e a questão 57 (Nas lições eu sempre sei com o que lidarei em seguida) com $p = 0,00$.

Para duas afirmativas, os valores se mantiveram de uma aplicação para outra, sendo na questão 6 com 87,6% dos alunos e na questão 27 com 80,2% dos alunos concordando. Entretanto, 21 afirmativas apresentaram diminuição na alternativa "concordo", sendo que, destas, sete pontuaram resultados estatisticamente significantes, assim relacionados: questão 4 (Os banheiros são limpos e seguros) com $p = 0,00$,

questão 5 (As crianças se dão bem) com $p= 0,00$, questão 21 (As pessoas admitem quando cometem um erro) com $p= 0,00$, questão 28 (As crianças não discriminam os outros por causa do que vestem) com $p= 0,00$, questão 29 (Meninos e meninas se dão bem) com $p= 0,00$, 42 (Quando as crianças estão interrompendo aulas outras se acalmam) com $p= 0,00$ e questão 54 (Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise) com $p= 0,00$.

A avaliação realizada por parte das crianças revela o que pensam sobre a realidade escolar, ainda que a maioria dos participantes apontem satisfação na maioria dos itens, apontam também para a urgência de serem ouvidas e de que suas concepções sejam consideradas, assim como apontados pelos estudos de Carneiro, Santos e Santos, (2012), Brito, Teófilo e Santos (2013) e Aquario, Ghedin e Urli (2015).

Booth e Ainscow (2012, p. 48) alertam que [...] "as consultas com as crianças e jovens podem revelar barreiras à aprendizagem e recursos a superar que ainda não tinham sido considerados".

Tabela 10. Resultados das respostas do Questionário 3 - "Minha escola" dos alunos maiores (3º ao 5º ano - N = 121) no Pré e Pós-teste

Afirmativas	Pré-teste								Pós-teste								p
	Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1 Não vejo a hora de ir para escola	89	73,6	18	14,9	9	7,4	5	4,1	82	67,8	27	22,3	4	3,3	8	6,6	0,18
2 Sinto-me parte de uma grande comunidade	87	71,9	23	19	6	5	5	4,1	86	71,1	23	19	3	2,5	9	7,4	0,56
3 A escola e o pátio são atraentes	77	63,6	37	30,6	4	3,3	3	2,5	91	75,2	20	16,5	2	1,7	8	6,6	0,05
4 Os banheiros são limpos e seguros	86	71,1	27	22,3	6	5	2	1,7	31	25,6	57	47,1	26	21,5	7	5,8	0,00
5 As crianças se dão bem	50	41,3	60	49,6	8	6,6	3	2,5	30	24,8	43	35,5	41	33,9	7	5,8	0,00
6 Os adultos se dão bem	106	87,6	13	10,7	2	1,7	0	0	106	87,6	7	5,8	3	2,5	5	4,1	0,85
7 Tenho alguns bons amigos	91	75,2	27	22,3	1	0,8	2	1,7	105	86,8	9	7,4	2	1,7	5	4,1	0,02
8 Eu gosto dos meus professores	106	87,6	12	9,9	3	2,5	0	0	110	90,9	7	5,8	1	0,8	3	2,5	0,58
9 A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo	110	90,9	8	6,6	3	2,5	0	0	97	80,2	21	17,4	1	0,8	2	1,7	0,11
10 A escola me ajuda a sentir bem sobre o futuro	103	85,1	14	11,6	2	1,7	2	1,7	108	89,3	6	5	5	4,1	2	1,7	0,31
11 Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo	105	86,8	9	7,4	4	3,3	3	2,5	98	81	16	13,2	4	3,3	3	2,5	0,59
12 É bom ter crianças de diferentes origens	95	78,5	20	16,5	4	3,3	2	1,7	103	85,1	13	10,7	3	2,5	2	1,7	0,10
13 Por estar na escola você aprender a como se dar bem com as pessoas	100	82,6	11	9,1	8	6,6	2	1,7	103	85,1	13	10,7	1	0,8	4	3,3	0,20
14 Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola	94	77,7	17	14	3	2,5	7	5,8	104	86	11	9,1	4	3,3	2	1,7	0,25
15 Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola	85	70,2	19	15,7	5	4,1	12	9,9	99	81,8	10	8,3	9	7,4	3	2,5	0,02
16 Tenho aprendido como minhas ações afetam outros no mundo	92	76	19	15,7	10	8,3	0	0	108	89,3	9	7,4	4	3,3	0	0	0,03
17 Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir	78	64,5	24	19,8	14	11,6	5	4,1	106	87,6	13	10,7	2	1,7	0	0	0,27
18 Como alimentos saudáveis na escola	89	73,6	20	16,5	8	6,6	4	3,3	104	86	15	12,4	1	0,8	1	0,8	0,09
19 Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola	106	87,6	14	11,6	1	0,8	0	0	95	78,5	22	18,2	4	3,3	0	0	0,14
20 Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo	102	84,3	13	10,7	6	5	0	0	90	74,4	17	14	12	9,9	2	1,7	0,54
21 As pessoas admitem quando cometem um erro	98	81	18	14,9	4	3,3	1	0,8	63	52,1	30	24,8	25	20,7	3	2,5	0,00
22 Há um lugar confortável dentro da escola aonde eu possa ir nos intervalos do almoço	63	52,1	31	25,6	23	19	4	3,3	95	78,5	15	12,4	10	8,3	1	0,8	0,00

23	Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor	69	57	16	13,2	32	26,4	4	3,3	93	76,9	22	18,2	5	4,1	1	0,8	0,00
24	Qualquer criança que more perto desta escola é bem recebida aqui	100	82,6	10	8,3	9	7,4	2	1,7	112	92,6	7	5,8	0	0	2	1,7	0,47
25	Quando vim a escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar	105	86,8	12	9,9	4	3,3	0	0	109	90,1	7	5,8	4	3,3	1	0,8	0,18
26	Você é respeitado seja qual for sua cor de pele	102	84,3	13	10,7	4	3,3	2	1,7	91	75,2	15	12,4	14	11,6	1	0,8	0,19
27	Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma	97	80,2	12	9,9	11	9,1	1	0,8	97	80,2	12	9,9	8	6,6	4	3,3	0,45
28	As crianças não discriminam os outros por causa do que vestem	100	82,6	11	9,1	9	7,4	1	0,8	67	55,4	17	14	35	28,9	2	1,7	0,00
29	Meninos e meninas se dão bem	70	57,9	20	16,5	30	24,8	1	0,8	56	46,3	49	40,5	14	11,6	2	1,7	0,00
30	Ser gay ou lésbica é visto como uma parte comum da vida	50	41,3	50	41,3	18	14,9	3	2,5	72	59,5	10	8,3	36	29,8	3	2,5	0,00
31	Os adultos e as crianças se dão bem	42	34,7	26	21,5	51	42,1	2	1,7	104	86	12	9,9	4	3,3	1	0,8	0,00
32	As crianças com deficiência são respeitadas e aceitas	97	80,2	13	10,7	8	6,6	3	2,5	104	86	7	5,8	8	6,6	2	1,7	0,46
33	As crianças evitam se xingarem	41	33,9	29	24	45	37,2	6	5	46	38	38	31,4	31	25,6	6	5	0,56
34	Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu contaria ao professor	107	88,4	4	3,3	8	6,6	2	1,7	101	83,5	9	7,4	8	6,6	3	2,5	0,60
35	Os profissionais não tem preferência entre as crianças	85	70,2	13	10,7	22	18,2	1	0,8	73	60,3	12	9,9	30	24,8	6	5	0,06
36	Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive	108	89,3	2	1,7	5	4,1	6	5	107	88,4	8	6,6	4	3,3	2	1,7	0,12
37	Eu acho que os professores são justos quando elogiam uma criança	101	83,5	9	7,4	6	5	5	4,1	113	93,4	3	2,5	1	0,8	4	3,3	0,11
38	Eu acho que os professores são justos quando punem uma criança	85	70,2	10	8,3	20	16,5	6	5	103	85,1	6	5	5	4,1	7	5,8	0,03
39	Os professores sabem como impedir as crianças interrompam as aulas	100	82,6	11	9,1	9	7,4	1	0,8	105	86,8	11	9,1	1	0,8	4	3,3	0,14
40	Aprendemos a ouvir discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos	50	41,3	32	26,4	35	28,9	4	3,3	98	81	15	12,4	5	4,1	3	2,5	0,00
41	Nas aulas crianças ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos	95	78,5	16	13,2	7	5,8	3	2,5	106	87,6	11	9,1	2	1,7	2	1,7	0,27
42	Quando as crianças estão interrompendo aulas outras se acalmam	102	84,3	13	10,7	5	4,1	1	0,8	63	52,1	9	7,4	45	37,2	4	3,3	0,00
43	Nas aulas crianças compartilham o que sabem com as outras crianças	96	79,3	19	15,7	3	2,5	3	2,5	102	84,3	13	10,7	6	5	0	0	0,12
44	Se tiver algum problema numa aula, o professor ou professor assistente me ajudará	107	88,4	7	5,8	4	3,3	3	2,5	114	94,2	5	4,1	1	0,8	1	0,8	0,37

45	Eu gosto da maioria de minhas aulas	99	81,8	15	12,4	4	3,3	3	2,5	97	80,2	22	18,2	2	1,7	0	0	0,95
46	Aprendo sobre o que está acontecendo no mundo	108	89,3	9	7,4	1	0,8	3	2,5	118	97,5	3	2,5	0	0	0	0	0,55
47	Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos Humanos	96	79,3	16	13,2	7	5,8	2	1,7	113	93,4	6	5	1	0,8	1	0,8	0,00
48	Aprendo como se pode reduzir o sofrimento do mundo	101	83,5	11	9,1	6	5	3	2,5	107	88,4	8	6,6	4	3,3	2	1,7	0,86
49	Eu aprendo bastante nesta escola	111	91,7	5	4,1	1	0,8	4	3,3	113	93,4	7	5,8	1	0,8	0	0	0,36
50	Às vezes deixam as crianças aprenderem sozinhas	52	43	19	15,7	46	38	4	3,3	95	78,5	7	5,8	17	14	2	1,7	0,00
51	Aprendemos a economizar energia na escola	106	87,6	8	6,6	3	2,5	4	3,3	111	91,7	6	5	4	3,3	0	0	0,39
52	Aprendemos a cuidar do ambiente na escola e seu entorno	113	93,4	3	2,5	3	2,5	2	1,7	107	88,4	9	7,4	2	1,7	3	2,5	0,18
53	Aprendemos a respeitar o planeta Terra	114	94,2	3	2,5	0	0	4	3,3	113	93,4	7	5,8	0	0	1	0,8	0,39
54	Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise	107	88,4	9	7,4	3	2,5	2	1,7	91	75,2	3	2,5	5	4,1	22	18,2	0,00
55	Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias	86	71,1	21	17,4	7	5,8	7	5,8	103	85,1	12	9,9	5	4,1	1	0,8	0,01
56	As crianças são interessadas a ouvir as ideias uma das outras	88	72,7	21	17,4	7	5,8	5	4,1	100	82,6	17	14	4	3,3	0	0	0,53
57	Nas lições eu sempre sei com o que lidarei em seguida	81	66,9	31	25,6	6	5	3	2,5	104	86	15	12,4	1	0,8	1	0,8	0,00
58	Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho	103	85,1	11	9,1	5	4,1	2	1,7	95	78,5	17	14	8	6,6	1	0,8	0,62
59	Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que eu posso	89	73,6	11	9,1	17	14	4	3,3	105	86,8	4	3,3	10	8,3	2	1,7	0,10
60	Meu trabalho fica exposto nos murais da escola	92	76	17	14	10	8,3	2	1,7	81	66,9	32	26,4	6	5	2	1,7	0,18
61	Quando tenho dever de casa normalmente entendo o que tem de fazer	94	77,7	19	15,7	5	4,1	3	2,5	96	79,3	21	17,4	2	1,7	2	1,7	0,77
62	Acho que o dever de casa me ajuda a aprender	111	91,7	6	5	0	0	4	3,3	112	92,6	5	4,1	3	2,5	1	0,8	0,40
63	Nos intervalos de almoço ou depois das aulas, às vezes eu vou a clubes ou pratico esportes	53	43,8	11	9,1	52	43	5	4,1	69	57	7	5,8	39	32,2	6	5	0,33
Média		91	75,1	17	13,7	11	8,68	3	2,48	95	78,5	14	11,9	8,7	7,19	2,9	2,44	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

	Aumento da resposta na alternativa "concordo"
	Respostas iguais na alternativa "concordo"

	Diminuição da resposta na alternativa "concordo"
	Valores com $p < 0,05$

A Tabela 11 apresenta os resultados das respostas ao questionário 4 – “Minha Escola” das crianças menores (1º e 2º ano - n= 83) no pré e pós- teste.

Observamos que das 24 afirmativas do questionário dos alunos menores, da primeira para a segunda aplicação, 17 melhoraram na alternativa "concordo", sendo que a questão 17 apresentou um aumento de 30% e três afirmativas, pontuaram resultados estatisticamente significantes, tais como: a questão 8 (Gosto de contar para minha família o que fiz na escola) com $p= 0,02$, a questão 21 (Sempre sei o que fazer nas lições) com $p= 0,00$ e a questão 23 (Meu trabalho às vezes fica exposto no mural de minha escola) com $p= 0,01$. Destas, duas afirmativas se mantiveram com os alunos concordando, visto que em uma afirmativa, a questão 6 (Gosto dos meus professores), foi observado resultado estatisticamente significativo ($p= 0,00$). É importante citar que nesta afirmativa o teste McNemar considerou a diferença na mudança das outras alternativas da questão (concordo em parte para discordo e não respondeu) resultando portanto, em um resultado com significância estatística. A outra afirmativa que manteve os resultados foi a questão 13, com 97,6% dos alunos concordando. Observamos que cinco afirmativas diminuíram na alternativa "concordo" da primeira para a segunda aplicação, ainda que a diminuição não tenha chegado a 30%.

Para as crianças menores, em todos os itens, a maioria avalia positivamente a escola, ainda que em apenas três afirmativas, o dado foi estatisticamente significativo. Inferimos, que tal resultado, seja reflexo do quanto as crianças pequenas ressaltaram gostar de muitas coisas na escola.

Cabe destacar a incoerência na questão 21, acerca das tarefas escolares, pois observamos que os alunos apontam que sabem o que fazer, enquanto os pais manifestaram dificuldade na compreensão do que devem fazer na tarefa por parte dos filhos.

Tabela 11. Resultados das respostas do Questionário 4 - "Minha Escola" das crianças menores (1º e 2º ano - N= 83) no Pré e Pós-teste

Afirmativas	Pré-teste								Pós-teste								p
	Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		Concordo		Concordo em parte		Discordo		Não respondeu		
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
1 Eu sou feliz na escola	75	90,4	1	1,2	1	1,2	6	7,2	78	94	0	0	2	2,4	3	3,6	0,78
2 Gosto do aspecto da escola	74	89,2	9	10,8	0	0	0	0	75	90,4	5	6	0	0	3	3,6	0,32
3 Tenho bons amigos da escola	76	91,6	5	6	2	2,4	0	0	74	89,2	4	4,8	1	1,2	4	4,8	0,36
4 As crianças são gentis entre si na escola	54	61,5	24	28,9	5	6	0	0	66	79,5	11	13,3	3	3,6	3	3,6	0,43
5 Os adultos são gentis com as crianças na escola	74	89,2	9	10,8	0	0	0	0	79	95,2	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0,16
6 Gosto dos meus professores	80	96,4	3	3,6	0	0	0	0	80	96,4	0	0	2	2,4	1	1,2	0,00
7 Como alimentos saudáveis na escola	66	79,5	12	14,5	5	6	0	0	74	89,2	4	4,8	2	2,4	3	3,6	0,36
8 Gosto de contar para minha família o que fiz na escola	65	78,3	11	13,3	7	8,4	0	0	78	94	3	3,6	2	2,4	0	0	0,02
9 Quando entrei para a escola me ajudaram a sentir bem	79	95,2	2	2,4	2	2,4	0	0	80	96,4	3	3,6	0	0	0	0	0,17
10 Meninos e meninas se dão bem	59	71,1	10	12	14	16,9	0	0	62	74,7	6	7,2	12	14,5	3	3,6	0,95
11 As crianças não apanham e não são xingadas na escola	66	79,5	13	15,7	4	4,8	0	0	64	71,1	6	7,2	10	12	3	3,6	0,31
12 Sinto me seguro nos pátios e nos banheiros	76	91,6	5	6	2	2,4	0	0	78	94	3	3,6	1	1,2	1	1,2	0,51
13 Os professores impedem as crianças de fazerem bagunça nas aula	81	97,6	1	1,2	1	1,2	0	0	81	97,6	0	0	1	1,2	1	1,2	0,83
14 As crianças costumam a se ajudarem umas as outras nas lições	79	95,2	1	1,2	3	3,6	0	0	81	97,6	1	1,2	1	1,2	0	0	0,6
15 Se eu tiver algum problema, posso pedir ajudar a algum adulto	82	98,8	1	1,2	0	0	0	0	83	100	0	0	0	0	0	0	*
16 Aprendemos todos os tipos de coisas interessantes na escola	78	94	4	4,8	0	0	1	1,2	80	96,4	3	3,6	0	0	0	0	0,66
17 Aprendo sobre as pessoas de outras partes do mundo	53	63,9	17	20,5	12	14,5	1	1,2	78	94	3	3,6	2	2,4	0	0	0,31
18 Aprendemos a economizar energia na escola	80	96,4	1	1,2	2	2,4	0	0	79	95,2	2	2,4	0	0	2	2,4	0,70
19 Aprendemos a cuidar do ambiente na escola	83	100	0	0	0	0	0	0	76	91,6	2	2,4	1	1,2	4	4,8	1,00
20 Os profissionais se interessam em ouvir minhas ideias	71	85,5	3	3,6	6	7,2	3	3,6	74	89,2	3	3,6	6	7,2	0	0	0,57
21 Sempre sei o que fazer nas lições	54	65,1	25	30,1	2	2,4	2	2,4	69	83,1	5	6	5	6	4	4,8	0,00
22 Os profissionais não se importam quando cometo erros, desde que eu me esforce	76	91,6	5	6	2	2,4	0	0	62	74,7	2	2,4	14	16,9	5	6	0,41
23 Meu trabalho às vezes fica exposto no mural de minha escola	60	72,3	11	13,3	11	13,3	1	1,2	71	85,5	5	6	1	1,2	6	7,2	0,01

24 Às vezes participo de clubes antes ou depois da aula	23	27,7	4	4,8	54	65,1	2	2,4	30	36,1	7	8,4	39	47	7	8,4	0,19
Média	69	83,4	7,4	8,88	5,6	6,78	0,7	0,8	73	87,7	3,3	4	4,4	5,32	2,3	2,7	

Fonte: elaborado pela autora

Legenda

 Aumento da resposta na alternativa "concordo"

 Respostas iguais na alternativa "concordo"

 Diminuição da resposta na alternativa "concordo"

 Valores com $p < 0,05$

* Não foi gerado valores de p no teste

5.1 Resultados das questões abertas do questionário “Index para Inclusão”

Na Tabela 12 são apresentadas as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais gosto na escola" respondidas pelos professores.

As categorias iniciais representam as primeiras impressões acerca da realidade educacional estudada, que resultaram do processo de codificação das perguntas abertas respondidas no questionário. Cada categoria constitui-se dos registros dos professores e também conta com o respaldo do referencial teórico baseado no documento “Index para Inclusão”.

Ressaltamos que, para a nomeação das categorias, bem como para a determinação do número de categorias, não existe uma "regra" definida, visto que as questões ficam de acordo com a cota de dados coletados anteriormente.

As primeiras categorias foram elaboradas a partir da primeira leitura dos dados coletados, constituindo-se em 10 categorias iniciais. Após esta pré-análise, refinamos por semelhança temática em sete categorias finais que representam a síntese das significações identificadas no decorrer da análise dos dados das categorias iniciais.

Podemos observar na Tabela 12 que nas categorias finais, a maioria dos professores (n=23) aponta que o que mais gostam na escola se refere à “equipe escolar”, que retomando as categorias iniciais é formada por professores, coordenadora, colegas de trabalho e direção. Inferimos, dessa forma, que o relacionamento entre os pares é de muita relevância para os professores, proporcionando um ambiente agradável de trabalho. Santiago, Galvão e Santos (2013) também encontraram resultados semelhantes em seus estudos, e ressaltaram a importância do clima de trabalho agradável para a inclusão escolar.

Outra categoria mais citada é a “refeição” (n=8), pois os professores relataram que desfrutavam dessa alimentação no horário do intervalo, uma vez que a legislação

liberou para os professores essa possibilidade. Em seguida, o que os professores mais gostam são os “alunos” (n=4), o “comprometimento” (n=2), o “ambiente de trabalho” (n=1), o “apoio pedagógico” (n=1) e a “família dos alunos” (n=1). Esta categoria foi relatada por todos os participantes, pais, professores, gestão e os alunos.

Tabela 12 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos professores

Categorias iniciais	Recorrência (N)		Categorias finais	N	%
1 Professores	10				
2 Coordenadora	9	1	Equipe escolar	23	57,5
3 Colegas de trabalho	3				
4 Direção	1				
5 Merenda	8	2	Refeição	8	20
6 Alunos	4	3	Alunos	4	10
7 Comprometimento	2	4	Comprometimento	2	5
8 Ambiente de trabalho	1	5	Ambiente de trabalho	1	2,5
9 Apoio pedagógico	1	6	Apoio pedagógico	1	2,5
10 Família dos alunos	1	7	Família dos alunos	1	2,5
Total	40			40	100

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 13 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais queria que mudassem" respondidas pelos professores.

Observamos que as categorias iniciais foram compostas por 10 categorias ao total. Das três coisas que os professores gostariam que mudassem na escola, a categoria mais significativa com maioria de respostas, diz respeito ao “espaço físico”(n=24) que inclui a iluminação, manutenção das salas de aula, estrutura física – interna e externa e limpeza, como citadas nas categorias iniciais. Desse modo, podemos inferir que apesar da reforma de acessibilidade na escola, com a instalação de rampas e de um elevador,

muitos outros itens ainda precisam ser reorganizados para um funcionamento do espaço físico de maneira mais satisfatória. Esses dados são confirmados por Booth e Ainscow (2012, p. 24) quando ressaltam que "As escolas que se desenvolvem inclusivamente precisam tratar da manutenção do ambiente físico e natural dentro de seus muros e para além deles". A categoria "relacionamento interpessoal" (n=10) foi à segunda com mais indicativos para mudança, seguida da "participação da família" (n=1), e "olhar crítico para as reais necessidades da escola" (n=1).

Na categoria "relacionamento interpessoal" podemos inferir que a equipe escolar não está satisfeita com a forma de gestão, sendo a categoria inicial "direção" a mais citada. Deste modo, estes dados destoam do estudo de Aquario, Ghedin e Urli (2015) que ressaltaram que a participação e a sinergia dos professores, profissionais técnicos e de gestão buscam um objetivo em comum para uma escola inclusiva. Quanto à "participação da família", é revelado, que nesta comunidade, os pais participam, ou não deram tanto destaque para isso, refutando, por exemplo, os dados do estudo de outros professores que apontaram como maior problema a pouca participação da família (CAPELLINI; RODRIGUES 2009).

Tabela 13 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos professores					
Categorias iniciais		Recorrência (N)	Categorias finais	N	%
1	Iluminação	8	Espaço físico	24	66,66
2	Manutenção das salas de aula	7			
3	Estrutura física (interna e externa)	5			
4	Limpeza	4			
5	Direção	5	Relacionamento interpessoal	10	27,78
6	Relações entre professores, direção e funcionários	2			
7	Postura de alguns profissionais	2			
8	Gestão participativa	1			
9	Participação da família	1	Participação da família	1	2,78
10	Olhar crítico para as reais	1	Olhar crítico para as	1	2,78

necessidades da escola		reais necessidades da escola	
Total	36	36	100

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 14 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais gosto nesta escola" respondidas pelos pais/responsáveis.

A análise dos dados mostrou 38 categorias iniciais e, desse agrupamento, após refinação, resultou em 10 categorias finais, com a finalidade de respaldar as interpretações e inferir os resultados.

A maioria dos pais/responsáveis respondeu que dentre as três coisas que mais gostam na escola, a primeira é a "equipe escolar" (n=114), a segunda são as "aulas" (n=80) e a terceira é o "relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais" (n=54). Na sequência, a "estrutura física" (n=46), "refeição" (n=41), "organização e segurança" (n=32), "atividades extracurriculares" (n=16), "localização" (n=10), "socialização" (n=10) e "nada" (n=2).

Tabela 14 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos pais/responsáveis

Categorias iniciais	Recorrência (N)		Categorias finais	N	%
1 Coordenadora	1	1	Equipe escolar	114	28,08
2 Diretores	16				
3 Funcionários	25				
4 Professores	72				
5 Ensino	33	2	Aulas	80	19,7
6 Aula de Educação Física	15				
7 Aulas (geral)	8				
8 Aula de Matemática	6				
9 Lição de casa	6				
10 Aula de Artes	4				
11 Aula de Reforço	4				
12 Aula de Ensino Religioso	2				
13 Aula de Português	2	3	Relacionamento	54	13,3
14 Atenção	14				

15	Respeito	14		interpessoal entre escola, alunos e pais		
16	Relação e comunicação entre escola/família	11				
17	Disciplina	7				
18	Reunião de pais	4				
19	Cuidado	2				
20	Dedicação	1				
21	Paciência	1				
22	Quadra	18				
23	Pátio	10				
24	Escola	6	4	Estrutura física	46	11,33
25	Estrutura	6				
26	Salas de aula	6				
27	Merenda	41	5	Refeição	41	10,1
28	Organização	20				
29	Limpeza	7	6	Organização e segurança	32	7,88
30	Segurança	5				
31	Atividades extracurricular (eventos, passeios, projetos)	11	7	Atividades extracurriculares	16	3,94
32	Informática	5				
33	Localização	11	8	Localização	11	2,71
34	Recreio	5				
35	Amigos	3	9	Socialização	10	2,46
36	Atividade em grupo	1				
37	Brincar	1				
38	Nada	2	10	Nada	2	0,49
	Total	406			406	99,99

Fonte: elaborado pela autora

Inferimos assim, que os pais/responsáveis ficaram satisfeitos com a reforma de acessibilidade que aconteceu na escola a partir da verba destinada pelo Estado, instalando rampas de acesso e um elevador. Eliminar barreiras arquitetônicas, de acordo com Booth e Ainscow (2012), promove a participação de todos e a acessibilidade assegurando que profissionais e crianças com deficiências possam frequentar a escolas.

Do mesmo modo, demonstraram satisfação com o desenvolvimento das aulas e as aproximações entre família e escola, que pode ser visualizado nos seguintes relatos:

Gosto dos professores, que são atenciosos e sempre nos deixam informados sobre os nossos filhos (F127, 2º A).

Gosto da direção, da organização e da limpeza do ambiente (F64, 3º A).

Gosto da amizade entre pais e professores e dos conteúdos das aulas (F58, 3º B).

Gosto do esforço dos professores em ensinar e das aulas de reforço (muito importante) (F7, 4º C).

Gostei da estrutura da escola que melhorou muito (F26, 4º B).

Gosto do ensino que é excelente e do comprometimento dos professores e do mediador (F8, 4º C).

Gosto do respeito pelas crianças e o compromisso com as aulas (F176, 1º A).

Estou bem satisfeita com a escola, não tenho nenhuma reclamação a fazer (F35, 4º B).

Gosto do auxílio para resolver conflitos (F100, 5º B).

Infelizmente tudo fica a desejar, mas admito o esforço das pessoas e da direção para que tudo venha a melhorar. Obrigada por dar oportunidade as pessoas, como pais de darem suas opiniões (F84, 2º B).

Ressaltamos que alguns pais/responsáveis explicitaram uma satisfação com o ensino ministrado, como apresentado na fala de F7. De modo geral, não é comum os pais demonstrarem clareza do papel do professor na dimensão ensino (didática) como um elemento essencial no processo de aprendizagem dos alunos. Esta temática deveria ser mais valorizada e investigada, como salientam Mattos (2012) e Maluf e Bardelli (2013), a escola e a família quase sempre atribuem o fracasso escolar ao próprio aluno, pois, muitas vezes, o problema não é de aprendizagem e sim de "ensinagem".

A Tabela 15 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais queria que mudassem" respondidas pelos pais/responsáveis.

Nesta questão, foram elencadas 53 categorias iniciais, sendo que após agrupamento, resultaram em 12 categorias finais.

Podemos observar que, apesar da reforma de acessibilidade, a maioria dos pais/responsáveis (n=83) estão insatisfeitos ou gostariam que a "estrutura física" fosse melhorada, principalmente em relação aos banheiros e salas de aula.

Sequencialmente, como segunda categoria mais pontuada, os pais relataram que gostariam que melhorasse os "ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem" (n=68), principalmente a biblioteca e a inclusão de mais esportes.

Em relação à categoria "relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais" (n=43), teve 15 apontamentos que gostariam que melhorasse, e 15 que estão satisfeitos, mostrando a discrepância de opinião entre os respondentes.

Por fim, obteve-se as categorias "organização e segurança" (n=27), "aulas" (n=19), "equipe escolar" (n=15), "manutenção" (n=12), "tempo integral, Ensino Fundamental II e aulas noturnas" (n=7), "refeição" (n=6), "acompanhamento psicológico e odontológico" (n=4), "uniforme" (n=4), e "recreio" (n=3). Revelando outros aspectos do cotidiano escolar, que não têm relação direta com a prática pedagógica

Tabela 15 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos pais/responsáveis

Categorias iniciais	Recorrência (N)		Categorias finais	N	%
1 Banheiro	24				
2 Salas de aula	16				
3 Pátio	11				
4 Quadra	6	1	Estrutura física	83	28,52
5 Em volta da escola	6				
6 Sala de informática	5				

7	Escadas	5				
8	Estacionamento	3				
9	Sala de vídeo	2				
10	Cantina	2				
11	Estrutura física	1				
12	Muros da escola	1				
13	Piscina	1				
14	Biblioteca	15				
15	Mais esportes	11				
16	Mais atividades extracurriculares	9				
17	Ter aula de música	7				
18	Passeios escolares	6				
19	Mais jogos	5				
20	Ter laboratórios de ciências	4	2	Ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem	68	23,37
21	Ter aula de inglês	3				
22	Ter aula de teatro	3				
23	Ter aula de dança	2				
24	Mais recursos materiais	2				
25	Melhores condições de trabalho para professores	1				
26	Relações interpessoais (alunos, professores e funcionários)	15				
27	Estão satisfeitos	15				
28	Reunião de pais	4	3	Relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais	43	14,78
29	Comunicação e apoio entre escola e comunidade	4				
30	Discriminação / <i>bullying</i>	3				
31	Respeito	2				
32	Horário e organização de entrada e saída	13				
33	Segurança	5	4	Organização e segurança	27	9,28
34	Organização	4				
35	Ter ronda escolar	4				
36	Limpeza (banheiro)	1				
37	Ensino	9				
38	Mais lições de casa	6	5	Aulas	19	6,53
39	Aulas (geral)	2				
40	Aulas de reforço	2				
41	Professores	8				
42	Diretores	4	6	Equipe escolar	15	5,15
43	Caseiro	2				
44	Mais funcionários	1				
45	Ventiladores	7	7	Manutenção	12	4,12
46	Pintura da escola	4				

47	Iluminação	1				
48	Tempo integral	5		Tempo integral, Ensino		
49	Ter Ensino Fundamental II e aulas noturnas	2	8	Fundamental II e aulas noturnas	7	2,41
50	Merenda	6	9	Refeição	6	2,06
51	Acompanhamento psicológico e odontológico na escola	4	10	Acompanhamento psicológico e odontológico	4	1,37
52	Uniforme (cor e gratuidade)	4	11	Uniforme	4	1,37
53	Recreio	3	12	Recreio	3	1,03
	Total	291			291	99,99

Fonte: elaborado pela autora

Como observado na Tabela 15, além da estrutura física, os pais/responsáveis gostariam que tivesse mais atividades extracurriculares, como passeios, aulas de danças, judô, entre outros. Uma parcela dos pais/responsáveis mostraram-se desconfortáveis nas relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e família. Podemos inferir que, como a escola recebeu do governo estadual uma reforma de acessibilidade, com a instalação de rampas e de um elevador, a conservação dos espaços ficaram comprometidos, especificamente em relação aos banheiros, que se apresentou como uma das maiores queixas, como relatado abaixo.

Acho que precisam ficar mais atentos aos banheiros (F87, 2º B).

Precisaria de uma psicóloga na escola e que tivesse opções de esporte para as crianças (F132, 2º A).

Queria que mudassem os ventiladores nas salas de aula, que arrumassem as paredes e que limpassem melhor os banheiros (F78, 3º A).

Queria que os profissionais, inspetores tivessem conhecimento dos dados que os pais fornecem na reunião a respeito de seus filhos (F138, 2º A).

Queria que mudassem a biblioteca, que tivesse aulas de música (tipo coral, instrumentais) e laboratórios de pesquisa (F102, 5º B).

Queria que os professores tivessem um bom instrumento de trabalho com móveis e materiais didáticos necessários (F41, 4º A).

Queria que melhorasse os banheiros, as crianças reclamam que sempre está entupido (F44, 4º A).

As salas de aula são muito apertadas, falta ventiladores mais potentes e iluminação, pois as salas são escuras (F15, 4º C).

Meu filho reclama muito do banheiro (F14, 4º C).

Deveria ter mais passeios (F155, 5º A).

Não deveria colocar material de construção no banheiro (F113, 5º B).

Os relatos apresentados referenciam que os pais/responsáveis, de forma discreta, respondem de acordo com o ponto de vista dos seus filhos em relação à escola, tornando-se importante, portanto, uma investigação mais próxima e precisa em relação às políticas, as culturas e as práticas mais inclusivas abordadas no “Index para Inclusão” de acordo com esta população, ou seja os pais/responsáveis.

A Tabela 16 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais gosto nesta escola" respondida pelos alunos.

Emergiram inicialmente 42 categorias, que estão pautadas nos registros das respostas dos questionários dos alunos. Da aglutinação das categorias iniciais resultou em 9 categorias finais, com a finalidade de respaldar as interpretações e inferir os resultados. As categorias finais representam a síntese das significações identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

Observamos que a maioria dos alunos aponta que o que mais gostam na escola são as “aulas” (n=223), seguida pela “estrutura física” (n=140), “atividades lúdicas ou

em grupo” (n=108), “estudar e aprender” (n=103), “equipe escolar” (n=58), “amigos” (n=20), “atividades extracurriculares” (n=20), “refeição” (n=17), e “ir embora” (n=2).

Tabela 16 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos alunos

Categorias iniciais		Recorrência (N)	Categorias finais		N	%
1	Aula de Educação Física	85	1	Aulas	223	32,27
2	Aula de Matemática	34				
3	Aula de Informática	34				
4	Aulas (geral)	29				
5	Aula de Artes	26				
6	Aula de Português	9				
7	Aula de Ciências	5				
8	Aula de Geografia	1				
9	Quadra	72	2	Estrutura física	140	20,26
10	Pátio	38				
11	Sala de aula	14				
12	Elevador	7				
13	Escola	7				
14	Bebedouro no 2º andar	1				
15	Sala de recurso	1	3	Atividades lúdicas ou em grupo	108	15,62
16	Recreio	48				
17	Contaçõ de história	19				
18	Brincar	16				
19	Jogar bingo	8				
20	Jogar futebol	5				
21	Atividades em grupo	4				
22	Dominó	4				
23	Jogos	3				
24	Dançar	1	4	Estudar e aprender	103	14,9
25	Estudar	43				
26	Escrever	24				
27	Aprender	15				
28	Livros	9				
29	Ler	7				
30	Lição de casa	5	5	Equipe escolar	58	8,39
31	Professores	54				
32	Diretora	2				
33	Funcionários	2	6	Amigos	20	2,89
34	Amigos	19				
35	Das pessoas	1				

36	Atividades com vídeo	10				
37	Teatro	5	7	Atividades extracurriculares	20	2,89
38	Passeios	3				
39	Dia do livro	2				
40	Merenda	14	8	Refeição	17	2,46
41	Comer	3				
42	Ir embora (saída)	2	9	Ir embora	2	0,28
	Total	691			691	99,96

Fonte: elaborado pela autora

Podemos observar que a maioria dos alunos aponta que o que mais gostam na escola são as aulas, seguida pela estrutura física, e a atividades lúdicas ou em grupo. Inferimos, deste modo, que os alunos mantêm um relacionamento satisfatório com seus professores, agentes das atividades educacionais, o que respalda o quanto os recursos interventivos no estudo com o “Index para Inclusão” colaborou para que os professores e toda equipe escolar tivessem uma devolutiva favorável no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à estrutura física observamos que a reforma de acessibilidade colaborou para a satisfação dos alunos com a instalação de rampas e de um elevador.

Gosto muito de ir no elevador e brincar na quadra (A70, 4º ano B).

Eu não vejo a hora de ir pra aula e brincar no pátio (A52, 4º ano A).

A Tabela 17 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta "as três coisas que eu mais queria que mudassem" respondidas pelos alunos.

As 11 categorias finais apresentadas nesta seção surgiram do agrupamento das 40 categorias iniciais. Em relação às três coisas que os alunos gostariam que mudassem na escola, o que se mostrou muito evidente foi a “estrutura física” (n=155) e “manutenção” (n=114), tantos das salas, dos banheiros como dos recursos materiais

(cadeiras, porta, ventilador, armário, mesas, dentre outros). Inferimos que, mesmo com a reforma, os alunos demonstraram descontentamento em relação aos cuidados com o ambiente, isso se deve ao fato de que a reforma gerou alguns transtornos, principalmente nos banheiros. As outras categorias que os alunos gostariam que mudassem na escola foram “ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem” (n=93), “atividades extracurriculares” (n=71), “aulas” (n=48), “recreio” (n=41), “preservação da escola” (n=22), “comportamentos inadequados” (n=9), “equipe escolar” (n=7), “refeição” (n=5), e “nada” (n=5).

Tabela 17 - Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos alunos

Categorias iniciais	Recorrência (N)		Categorias finais	N	%
1 Banheiro	66				
2 Quadra	46				
3 Parquinho	11				
4 Escada	9	1	Estrutura física	155	27,19
5 Salas de aula	8				
6 Pátio	8				
7 Elevador	4				
8 Portão	3				
9 Cadeiras, portas, ventiladores, armários, mesas e cortinas	67				
10 Pintura das salas	31	2	Manutenção	114	20
11 Manutenção das salas	11				
12 Mato (dentro e em volta da escola)	4				
13 Limpeza	1				
14 Biblioteca	45				
15 Ter sala de jogos	32				
16 Livros	9	3	Ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem	93	16,31
17 Horta	3				
18 Laboratório de ciências	2				
19 Ter sala de dança	2				
20 Mais passeios	42				
21 Mais atividades com vídeo	13	4	Atividades extracurriculares	71	12,46
22 Campeonatos	5				
23 Mais esportes	5				

24	Natação	4				
25	Atividades extracurriculares	2				
26	Aula de Informática	16				
27	Aula de Música	11				
28	Aulas (geral)	7				
29	Aulas mais longas	5	5	Aulas	48	8,42
30	Horários das aulas	4				
31	Aula de Artes	3				
32	Aula de Matemática	2				
33	Recreio	41	6	Recreio	41	7,19
34	Que os alunos cuidassem da escola	22	7	Preservação da escola	22	3,86
35	Brigas	6	8	Comportamentos inadequados	9	1,58
36	Gritaria	3				
37	Diretor	4	9	Equipe escolar	7	1,23
38	Professores	3				
39	Merenda	5	10	Refeição	5	0,88
40	Nada	5	11	Nada	5	0,88
	Total	570			570	100

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à estrutura física da escola e manutenção, os alunos demonstraram insatisfação, como pode ser observado nos relatos seguintes:

Precisa consertar as coisas quebradas da sala, arrumar os ventiladores e as fechaduras (A52, 2º A).

Queria que reformassem os banheiros e fizessem show de talentos (A146, 5º B).

Eu queria que melhorassem o banheiro e as janelas (A23, 1º B)

Deste modo, observamos que os resultados trouxeram, de maneira sintética, o ponto de vista dos alunos em relação à escola. Entretanto, será necessário um aprofundamento mais detalhado e preciso no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas, culturas e práticas mais inclusivas abordadas no “Index para Inclusão” em se tratando de um olhar mais focado nos alunos e, conforme Carrington, Bourke e

Dharan (2012), Salceda Mesa e García (2015) e Senna, Rocha e Motta (2014) afirmam, é necessário o desenvolvimento da escola inclusiva oportunizando a reflexão e a participação dos alunos na promoção da inclusão.

5.2 Resultados do instrumento de Validade Social: Avaliação do Programa de Formação Continuada

Ao final do Programa de Formação Continuada, os participantes responderam a um questionário de avaliação, composto por 18 itens subdivididos em quatro subitens que deveriam ser avaliados de acordo com o grau de satisfação. Os pontos variaram entre 1 e 4, sendo o número 1 “Insatisfatório”, o número 2 “Pouco Satisfatório”, o número 3 “Satisfatório” e o número 4 “Muito Satisfatório”.

Conforme demonstrado na Tabela 18, a maioria dos participantes, avaliou como satisfatório ou muito satisfatório os itens da categoria "Estrutura das reuniões do Programa de Formação", sendo que somente 14,28% consideraram pouco satisfatório no item "horário das reuniões" e 7,14% no item "dia das reuniões". Percebemos que, nestes itens, o índice de pouca satisfação de alguns participantes, por considerarem que o horário de ATPC seja muito curto. No entanto, este descontentamento não aparece em nenhum relato.

Na categoria "Formador/Pesquisador", os índices percentuais variaram entre satisfatório e muito satisfatório, sendo que no item "clareza nos assuntos abordados" 64,28% considerou muito satisfatório, do mesmo modo 57,14% nos itens "didática", "domínio do assunto proposto" e "compromisso com as atividades realizadas", conforme relato dos professores.

Teve um papel importante para nossa prática pedagógica, sendo muito clara e tirando dúvidas que surgiram (P3).

O estudo do Index que ainda estava um pouco difícil de compreender proporcionou saber que nosso trabalho já é voltado a atender a todos e deu dicas de como fazer mais e melhor (P11).

Na categoria "Participação Pessoal", observamos igualmente, uma variação entre satisfatório e muito satisfatório, sendo que 64,28% dos participantes consideraram satisfatório os itens "Participação pessoal nas discussões do grupo" e "Colaboração entre você e os participantes, inclusive com a pesquisadora", bem como 71,43% dos participantes consideraram satisfatório no item "Aprendizagem sobre o documento "Index para Inclusão".

Ademais, a categoria "Relação do curso com sua atuação docente", os participantes apontaram similarmente a variação da categoria anterior, entre satisfatório e muito satisfatório, sendo que nos itens "Reflexão e viabilidade de continuidade da prática do Index" e "Contribuição para a melhoria do trabalho", o índice percentual foi de 64,28% satisfatório e no item "alteração da sua prática como profissional" 57,14% satisfatório, conforme pode ser visualizado nos relatos abaixo:

Eu particularmente aumentei meu conhecimento sobre o Index (P1)

Trouxe oportunidades de conhecer o Index, observando práticas que já utilizávamos, outras que começamos a usar (P3)

Auxiliou na reflexão de como lidar com as diferenças (P7)

Oferecendo subsídios teóricos que consolidaram a prática. Favorecendo novas práticas de sala de aula. Oportunizando discussões em planejamento de ações para o desenvolvimento de boas práticas (P11).

Tabela 18 - Resultado do questionário de Validade Social dos professores (n = 14).

	1	2	3	4
1 Estrutura das reuniões do Programa de Formação	%	%	%	%
1.1 Dia das reuniões	–	7,14	78,57	14,28
1.2 Horário das reuniões	–	14,28	78,57	7,14
1.3 Relação carga horária e tempo de duração do programa	–	–	85,71	14,28
1.4 Ordem de realização das atividades	–	–	71,43	28,57
1.5 Discussão do tema em cada módulo	–	–	64,28	28,57
1.6 Dinâmicas para o estudo do Index	–	–	64,28	35,71
1.7 Qualidade das informações abordadas em cada módulo	–	–	50	50
1.8 Clareza de conteúdo	–	–	42,86	50
2 Formador/Pesquisador				
2.1 Clareza nos assuntos abordados	–	–	35,71	64,28
2.2 Didática	–	–	42,86	57,14
2.3 Domínio do assunto proposto	–	–	42,86	57,14
2.4 Compromisso com as atividades realizadas	–	–	35,71	57,14
3 Participação Pessoal				
3.1 Participação pessoal nas discussões do grupo	–	–	64,28	35,71
3.2 Colaboração entre você e os participantes, inclusive com a pesquisadora	–	–	64,28	35,71
3.3 Aprendizagem sobre o documento “Index para Inclusão”	–	–	71,43	28,57
4 Relação do curso com sua atuação docente				
4.1 Reflexão e viabilidade de continuidade da prática do Index	–	–	64,28	35,71
4.2 Contribuição para a melhoria do trabalho	–	–	64,28	35,71
4.3 Alteração da sua prática como profissional	–	–	57,14	42,86

Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, podemos inferir, de acordo com as respostas dos participantes, de modo geral, que o Programa de Formação colaborou para que os professores pudessem reconhecer a importância de compreender e estudar de maneira mais eficaz no que se refere aos conteúdos do “Index para Inclusão”. A pesquisa de intervenção de Lago (2014, p. 124) também contribui para o exercício da troca de experiências, compartilhamentos a motivar a sensibilidade para ouvir, em uma troca de afetividade e solidariedade, pois desse modo “[...] permite o movimentar o entrelaçamento entre culturas, políticas e práticas na direção da inclusão [...].”

Desse modo, concluímos que o “Index para Inclusão” é um documento utilizado para o desenvolvimento de boas práticas à respeito da educação inclusiva, em nível internacional e nacional, gerando discussões formais, visando estruturar e implementar a educação inclusiva no contexto escolar brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a concepção da equipe escolar, alunos e pais/responsáveis de uma escola de Ensino Fundamental-Ciclo I, sobre as práticas, políticas e culturas inclusivas, assim como, elaborar e avaliar as mudanças ocorridas antes e depois de um programa de formação continuada para a equipe escolar, tendo como subsídio o “Index para Inclusão”.

Sobre os procedimentos metodológicos, consideramos que a organização, bem como o enfoque utilizado no tratamento dos dados, contribuiu para atingir os objetivos propostos.

Estudar o “Index para a Inclusão” nos remeteu a uma viagem passando por vários estudos, e observamos a preocupação com a educação inclusiva como temática emergencial em todo o mundo. Deste modo, este estudo torna-se relevante trazendo importantes dados com a aplicação do documento, permitindo à comunidade escolar e a todos os seus participantes uma reflexão em busca da redução das barreiras, à maior participação e a aprendizagem.

Consideramos que nossa hipótese foi confirmada no tocante à mudanças na escola com a utilização do “Index para Inclusão”, conforme os dados explicitados nos resultados, os quais apontam que a equipe escolar aprova e reflete sobre os temas trabalhados, em uma perspectiva de adotar comportamentos menos excludentes, em um

processo de autoavaliação do fazer pedagógico, mudança de atitudes e reflexão de seus valores.

Observamos do mesmo modo, que os resultados dos alunos tiveram diferenças significativas positivas da primeira para a segunda aplicação, e que mesmo com o desconforto da reforma quando da segunda aplicação, ainda assim, os dados apresentaram satisfação dos alunos com as aulas, a escola e a equipe escolar.

Quanto aos pais observamos que mesmo apresentando resultados insatisfatórios da primeira para a segunda aplicação, esses valores, comparados com eles mesmos, foram mínimos. Acreditamos que o fator desfavorável se deu, por conta dos pais, que não estão presentes efetivamente na unidade escolar, responderam aos questionários baseados em concepções preestabelecidas anteriormente à respeito da escola, pois os aspectos positivos sucedidos das reflexões dos professores com o estudo do Index, não tiveram tempo necessário para apresentar melhoras significativas perceptíveis aos pais.

Neste sentido, este estudo apresentou limitações quanto ao desenvolvimento de um trabalho mais efetivo junto aos alunos e aos pais/responsáveis, pois o fator tempo, não disponibilizou o enriquecimento desta prática junto a estes, do mesmo modo, o pouco tempo não permitiu mais encontros com a equipe escolar, sendo que, o grande número de dados a serem tabulados, ocupou boa parte do tempo da pesquisadora.

Assim, entendemos a necessidade de novos estudos e pesquisas voltados para o uso do documento “Index para Inclusão”, como forma de contribuir para a ampliação das discussões e efetivação das ações, visando apoiar o processo de avanço para a educação inclusiva, não somente para as crianças público alvo da educação especial, mas de fato para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of educational change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na Educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.
- ALBORNO, N. E.; GAAD, E. 'Index for Inclusion': a framework for school review in the United Arab Emirates. **British Journal of Special Education**, v. 41, n. 3, p. 231-248, 2014.
- AQUARIO, D.; GHEDIN, E.; URLI, G. Projeto Avaliação Inclusiva: a pesquisa em uma escola secundária. **Italian Journal of Special Education for Inclusion**. anno III | n. 1, p. xx-xx, 2015
- ARAÚJO, G. O. **As Políticas Universitárias e suas Influências na concepção de inclusão/exclusão**: percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de Professores. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Série Pesquisa em Educação V.3 Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética Da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOOTH, T.; RUEDA, C. S.; MENA, M. S.; SARRIONANDIA, G. E.; MARTINEZ, Y. M. Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, n. 3, p. 5-19, 2015.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **La Guía para la Inclusión Educativa**. Santiago: Fundación Creando Futuro, 2012.

BOOTH, T. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. **Prospects**, v. 41, n. 3, p. 303-318, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE. 2006.

BOOTH, T.; BLACK-HAWKINS, K. **Developing Learning and Participation in Countries of the South**: The Role of an Index for Inclusion, Paris: UNESCO, 2001.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000

BOOTH, M. AINSCOW, M. **An international study of inclusion in education**. London: Routledge.1998

BOOTH, T. Demystifying Integration In: SWANN, W. **The Practice of Special Education**. Guilford: Basil Blackwell Press Ltd, 1981, p. 255-268.

BRITO, L. T.; FREITAS, J. G. Ol.; SANTOS, M. P.. “Não, Isso não é Coisa pra Homem” - Masculinidades e os Processos de Inclusão/Exclusão em uma Escola da Baixada Fluminense. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 5, n. 2, p. 114-125, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 13.058, de 22 de dezembro de 2014**. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRITO, L. T. ; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC-Editora da PUC, 2014.

CAMPOS, M. M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de pesquisa**, n. 28, p. 53-59, 2013.

CANSINO, P. A. P. El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 54, p. 145-166, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. ; MENCIA, G. F. M. ; RINALDO, S. C. O. . Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões a partir da formação continuada realizada pelo observatório de educação especial (ONEESP).. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee - Marquezine & Manzini, 2015, v. 3, p. 425-444

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENCIA, G. F. M. . Inclusão escolar na classe comum: a voz dos professores sobre esse processo. In: **Anais...** 14ª Semana Municipal da Educação de Bauru, 2014, Bauru, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. ; OLIVEIRA, A. P. ; MENCIA, G. F. M. . Superdotação e Habilidades Sociais: Intervenção com alunos, pais e professores. In: **Anais...** 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial, 2014, Marília: Fundepe, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese. 2004. (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARNEIRO, L. A. B.; SANTOS, M. P. dos; NASCIMENTO, A. **O currículo como dispositivo de promoção da inclusão**: relato de um estudo de caso, 2012. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 01 jan. 2016.

CARRINGTON, S. B.; BOURKE, R.; DHARAN, V. Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In: CARRINGTON, S. B.; MACARTHUR, J. (Eds.) **Teaching in Inclusive School Communities**. Brisbane, QLD: John Wiley & Sons Australia, 2012, p. 341-366.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 193-231, 1996.

COSTA, E. S. **A Inclusão do Alunado do Atendimento Educacional Especializado no Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2012.

CROCHIK, J. L. et al. Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011.

D’AFFONSECA, S. M.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Trabalhadora feliz, mãe feliz? Condições de trabalho que influenciam na vida familiar. **Psicol. Argum**, v. 32, n. 76, p. 129-138, 2014.

FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 24, n. 46, 2014.

FIGUEROA, I.; MUÑOZ, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 2, p. 179–198. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art9.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

FILGUEIRAS, E. M. M. F. C. **Reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas**. Tese. 2014. 176 f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. dos.; VENTURINI, A. M. Concepções sobre inclusão e exclusão: licenciandos de educação física em foco. In: **Anais... VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 17, n. 1, p. 95-116, 2011.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. do desejável e do real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física?. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 2, 2011.

GALUCH, M. T. B. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 263-269, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GESTÃO QUADRIENAL. **Plano de Gestão Quadrienal 2011-2014 da Escola Estadual "João Pedro Fernandes"**. Bauru, São Paulo.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais, Morfologia e História**. São Paulo: Cia. Das Letras. 2009.

GLAT, R. F.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 343-356, 2007.

GOLDANI, A. M. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 1, p. 29-48, 2013.

GOMES, J. C. Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente. Dissertação 2014. 233 f. (Mestrado), Uninove, São Paulo.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre.

GUEDES, M. C. **Inclusão em Educação na Rocinha: As Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de ensino fundamental.** 2011. 233f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

JESUS, D. M. ; BARRETO, M. A. S. C. ; GONCALVES, A. F. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: Desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011.

KELMAN, C. A.; VENTURINI, A. M.; SANTOS, M. P. dos; MORAIS, S. B. R.; RODRIGUES, M. A. Formação de professores e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comum. **Anais...** VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina. 2013

LAGO, M. **Index para a Inclusão:** Uma possibilidade de Intervenção Institucional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

LAGO, M.; SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente. In: **Anais...** III Seminário de Educação Brasileira. Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas: CEDES, 2011, p. 944 – 958.

LAGO, M; SANTIAGO, M. O processo de inclusão no ensino médio: o protagonismo dos alunos em foco. In: **Anais...** 3º Seminário Internacional Inclusão em Educação:

Universidade e Participação” (UP-3). tema “Universidade e participação na contemporaneidade”. 2013.

LASTA, L. L. ; HILLESHEIM, B. Políticas de Inclusão Escolar: produção da anormalidade. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, 2014.

LEME, E. S. **Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar.**, 2011. 230f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro..

LOPES, J. F. **Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123729>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista.Campus de Presidente Prudente.

MCMASTER, C. Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development Source of the Document New Zealand. **Journal of Educational Studies** v. 50, n. 2, p. 239-253, 2015.

MAÇÃS, E.; SENNA, M.; **Do local ao global: encurtando as distâncias entre pesquisadores-reflexões sobre uma experiência de pesquisa em rede**, 2011. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 01 jan. 2016.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 03, p. 263-271, 2013.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015a.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015b.

MARQUES, D. V.; OLIVEIRA, M. C. de. **Homofobia mata**: do desconhecimento à cumplicidade., 2015. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARTÍNEZ, M.Y.M. La investigación como autoaprendizaje colectivo: el profesorado como agente principal del cambio para la escuela inclusiva. In: **Anais... Congreso Internacional EDO 2010**. Nuevas estrategias formativas para las organizaciones, Wolters Kluwer Educación , 2010.

MELO, S. C. O papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro na promoção de culturas inclusivas na gestão municipal Paula Alexandra Canas de Paiva Nazareth. In: **Anais... XVII Congresso Internacional del CLAD sob** MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Cultura inclusiva: avaliação de um programa de formação continuada. In: **Anais... V Congresso Brasileiro de Educação Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas**, "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas". Bauru, SP, 2015.

MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. . “Index para Inclusão”: Avaliação de um programa de formação continuada em uma pesquisa colaborativa para a construção de políticas, culturas e práticas inclusivas. In: **Anais... 13ª Semana da Educação Municipal, 3º Congresso Municipal de Educação de Bauru e 1º Fórum Infantojuvenil-'Gestão Democrática: responsabilidade de todos no processo Educativo'**, Bauru, 2013.

MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação de um programa de formação continuada a partir do “Index para Inclusão”. In: **Anais... 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial**, 2014, Marília: Fundepe, 2014.

MENDES, E. G; MARQUES, L. da C.; LOURENÇO, G.F. A abordagem colaborativa em pesquisa na Educação Especial: aliando produção de conhecimento com formação e

prestação de serviço. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.) **A pesquisa sobre Inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação.** (coleção Inclusão Escolar), volume 1. ABPEE, 2012.

MENDONÇA, L. D. ; MENCIA, G. F. M ; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial** (Online), v. 28, p. 721-734, 2015.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.; LIMA, E.F.; MELLO, R.R.; TANCREDI, R.R.S.P. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUSFCar, 2002.

MOLINER, O, et al. "Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts." **international journal of inclusive education**, v. 15, n. 5, p. 557-572, 2011

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito.** 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M. G. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 571-591, 2014.

OLIVEIRA, A. A. A. et al. **Prácticas pedagógicas en educación especial: hacia una escuela inclusiva.** Espanha: Servicio de Publicaciones, 2014.

OLIVEIRA, A. P. ; MENCIA, G. F. M. ; CAPELLINI, V. L. M. F. ; RODRIGUES, O. M. P. R. . Avaliação de professoras sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com altas habilidades ou superdotação. In: **Anais... V Congresso Brasileiro de Educação - 'Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas'**, Bauru: Unesp, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU, 1948.

PACHECO, M.R.M.; LOPES, V.A.; PACHECO, M.M. **Index for Inclusion:** evidencias de validez através de indicadores de eficacia, organización y funcionamiento en 41 centros educativos. Espanha: Editorial GEU, p. 67, 2013.

PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.) **Inclusão e exclusão:** múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e arte, 2008.

PERES, M. A. P. Perspectivas sobre inclusión y diversidad en estudiantes de bachillerato, universitarios de grado y posgrado de Tenerife. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. In: **Actas...** XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, p. 987-995, 2013.

PIMENTA, J. C. **A relação família - escola: concepções e práticas.** 2014. 243 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123962>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PINTO, R. M. S. C.; FILGUEIRAS, E. M.; SANTIAGO, M. C. **Construindo culturas, políticas e práticas de inclusão em uma escola pública,** 2015. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 725-743, 2014.

RENDON, C. A. L. La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. **Plumilla Educativa**, m. 8, p. 1657-4672, 2011.

ROCHA, A. C. A complexidade da inclusão no atendimento educacional especializado. In: **Anais...** IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão. Temática principal: didática e avaliação. Núcleo de Etnografia em Educação (NETEDU) – Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. Editora Summus, São Paulo: Editora Summus, 2006.

SALCEDA MESA, M.; IBANEZ GARCIA, A. **Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study.** *Intangible Capital* v. 11, n. 3, p. 508-545, 2015

SANTIAGO, M. C. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

SANTIAGO, M. C. SANTOS, M. P. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. xx – xx, 2015.

SANTIAGO, M. C. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação.** 2011. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

SANTIAGO, M. C. SANTOS, M. P. Barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental: o papel dos Laboratórios de Aprendizagem In: **35ª ANPED** – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012 – GT Ensino Fundamental.

SANTOS, M. P. dos. As Contribuições do index para a inclusão na formação continuada de professores. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 2, n. 1, 2015.

SANTOS, M. P. et al. O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre Inclusão em Educação:** contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. In: **Anais...** Encontro nacional de didática e práticas de ensino, v. 16, 2012.

SANTOS, M. P. dos Políticas de inclusão e demandas de formação continuada na percepção de educadores de quatro municípios do Rio de Janeiro. In: **Anais...** II Seminário nacional de educação especial, XIII seminário capixaba de educação

inclusiva tema: a educação especial no cenário educacional brasileiro: indícios, registros e práticas de inclusão da Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, M. P. dos. **Inclusão**. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (Org.) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P. A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES - Rio de Janeiro, n. 11, p.40-43, 1999.

SANTOS, M. P.O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento–Revista da Faculdade de Educação da UFF.**, v. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, A. do N. et al. A reflexividade dos formadores de professores diante das políticas de inclusão de universidades públicas. In: **Anais... 3º Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação** (UP-3). tema “Universidade e participação na contemporaneidade”. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, M. P.; LAGO, M.; HALLAK, M. I. L. S. Promovendo a inclusão em educação através da participação: trajetória de uma pesquisa-ação no ensino médio. In: **Anais... VI Seminário Internacional**. Universidade Federal do Rio de Janeiro – As redes educativas e as tecnologias. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C.; DE MELO, S. C. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **RevistAleph**, n. 23, 2015.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS et al. **A participação como processo de inclusão no ensino médio: trajetória de uma pesquisa-ação**. 2011.Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 01 jan. 2016.

SANTOS et al. **A participação como processo de inclusão no ensino médio: trajetória de uma pesquisa-ação**. 2011. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 01 jan. 2016.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. S. Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão. **Interacções**, v. 9, n. 23, 2013.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão/exclusão em educação. In: **Anais... IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa, PB, 2009 (versão digital).

SARDINHA, G. S. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SARRIONANDIA, G. E. Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. **Tendencias pedagógicas**, n. 19, p. 7-24, 2012.

SARRIONANDIA, G. E.; MATEU, D. N. Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. **Edetania: estudios y propuestas socio-educativas**, n. 46, p. 141-162, 2014.

SENNA, M.; ROCHA, E.; MOTTA, E. O “Index para Inclusão” na formação continuada dos professores de salas de recursos multifuncionais. **Revista do CFCH • Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: www.cfch.ufrj.br Edição Especial. Acesso em: 13 ago. 2014.

SEPULVEDA, D. **Avaliação, Formação do/a Professor/a e Fracasso Escolar**: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e Inclusão na Formação de Professores**: Representações e Práticas Sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

SILVA, A. P. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores**. 2012. 205f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

SOUZA, F. R.; ALMEIDA, F. C. A. Exclusão/inclusão escolar: concepções de pais e de alunos com deficiência intelectual. **Interacções**, v. 9, n. 26, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VENTURINI, A. M. O direito de aprender e participar do discente com dislexia. In: **Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Livro 1**. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

VENTURINI, A. M. CARVALHO GUIMARÃES, F. M. As contribuições da mediação professor e aluno e a importância do lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Edu. Tec.**, v. 1, n. 1, 2014.

Anexo 1 - Questionário 1 - Indicadores (equipe escolar).

QUESTIONÁRIO 1 - INDICADORES (BOOTH; AINSCOW, 2012)

Marque abaixo ao grupo que descreve seu envolvimento com a escola.

() professores () gestor () outro (especifique) _____

Marque a alternativa que melhor reflete sua opinião		Concordo	Concordo em parte	Discordo	Preciso de mais informação
Dimensão A - Criando culturas inclusivas					
A1: Edificando a Comunidade					
1	Todos são bem vindos.				
2	Os funcionários cooperam.				
3	As crianças se ajudam mutuamente.				
4	Funcionários e crianças se respeitam.				
5	Funcionários e pais/responsáveis colaboram.				
6	Funcionários e gestores trabalham juntos.				
7	A escola é um modelo de cidadania democrática.				
8	A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.				
9	Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.				
10	A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.				
11	Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.				
A2 : Estabelecendo valores inclusivos					
1	A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.				
2	A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.				
3	A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.				
4	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.				
5	Existem altas expectativas para todas as crianças.				
6	As crianças são igualmente valorizadas.				
7	A escola combate todas as formas de discriminação.				
8	A escola promove interações não violentas e resoluções de desavenças.				
9	A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.				
10	A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.				
Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas					
B2 : Desenvolvendo a escola para todos					
1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.				
2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.				
3	As indicações e promoções são feitas com justiça.				
4	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.				
5	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.				

6	A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.				
7	Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola.				
8	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.				
9	As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.				
10	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.				
11	Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.				
12	A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.				
13	A escola contribui com a redução do lixo.				
B2 : Organizando o apoio à diversidade					
1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.				
3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.				
4	A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.				
5	A escola se certifica de que as políticas sobre o "público alvo da Educação Especial" apoiem a inclusão.				
6	As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.				
7	As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.				
8	As barreiras à frequência escolar são restringidas.				
9	O bullying é reduzido.				
Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas					
C1: Construindo currículos para todos					
1	As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.				
2	As crianças investigam a importância da água.				
3	As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.				
4	As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.				
5	As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.				
6	As crianças aprendem sobre saúde e relacionamento.				
7	As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.				
8	As crianças estudam sobre a vida na terra.				
9	As crianças pesquisam sobre fonte de energia.				
10	As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.				
11	As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.				
12	As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.				
13	As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.				
C2: Orquestrando a aprendizagem					
1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.				
2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.				
3	As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.				

4	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.				
5	As crianças aprendem umas com as outras.				
6	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.				
7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.				
8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.				
9	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.				
10	Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.				
11	Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.				
12	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.				
13	As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.				
14	Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.				

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Anexo 2 - Questionário 2 - A escola do meu filho (pais/responsáveis).**QUESTIONÁRIO 2 - A ESCOLA DO MEU FILHO (BOOTH; AINSLOW, 2012)**

Marque a alternativa que melhor reflete sua opinião		Concordo	Concordo em parte	Discordo
1	Meu filho normalmente não vê a hora de ir para escola			
2	Meu filho tem bons amigos na escola			
3	Sinto-me parte da comunidade escolar			
4	A escola me mantém bem informado sobre o que se passa			
5	Eu fui convidado a contribuir com as aulas			
6	Considero esta a melhor escola da área			
7	A escola e o pátio são atraentes			
8	Os banheiros são limpos e seguros			
9	As crianças se dão bem			
10	Os profissionais se dão bem.			
11	Os adultos e crianças se dão bem			
12	Os profissionais e pais se dão bem			
13	Todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais na escola			
14	Tenho amigos entre os outros pais			
15	Gosto dos professores			
16	Os profissionais se interessam pelo que lhes conto sobre meu filho			
17	É bom haver crianças de diferentes origens na escola			
18	Por estar na escola meu filho aprende a se relacionar com as pessoas			
19	Meu filho aprende o que significa democracia por estar na escola			
20	Meu filho aprende a importância de cuidar do ambiente			
21	Meu filho come alimentos saudáveis na escola			
22	Tenho me envolvido com a transformação da escola num lugar melhor			
23	Qualquer criança que more perto da escola é bem vinda aqui			
24	Quando meu filho começou nesta escola houve um esforço para mantê-lo na mesma			
25	Toda criança é tratada com respeito			
26	As crianças com deficiência são aceitas e respeitadas na escola			
27	Meninos e meninas se dão bem			
28	Ser gay ou lésbica ou transexual é visto como uma parte comum da vida			
29	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele			
30	Você faz parte igualmente da escola, tenha qualquer uma ou nenhuma religião			
31	As pessoas não discriminam as crianças por causa das roupas que elas usam			
32	Você é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira			

33	As crianças evitam se xingar			
34	O bullying não é um problema			
35	Se meu filho fosse vítima de bullying, sei que a escola me ajudaria			
36	Sempre que um aluno falta a aula, um professor procura saber onde ele estava			
37	Os profissionais não tem preferência entre as crianças			
38	Eu acho que os professores são justos quando elogiam um aluno			
39	Eu acho que os professores são justos quando punem um aluno			
40	Quando há crianças interrompendo a aula, outras crianças ajudam-na a ficar em silêncio			
41	Meu filho aprende a resolver desavenças ouvindo e conversando			
42	A escola manda as crianças para casa quando se comportam mal			
43	As aulas aproveitam o que meu filho aprendeu fora de casa			
44	A escola possui um bom sistema de apoio quando as crianças tem algum problema			
45	Meu filho aprende muito na escola			
46	As crianças frequentemente aprendem sozinhas			
47	A escola é boa em economizar energia			
48	Meu filho aprende a cuidar do ambiente e de seu entorno na escola			
49	As crianças ajudam-se umas as outras quando ficam com excesso de trabalho			
50	Meu filho sabe obter ajuda com seu trabalho quando necessário			
51	A escola é um lugar onde as pessoas ouvem realmente as ideias umas das outras			
52	Meu filho sempre entende qual é a próxima coisa a se fazer na aula			
53	Meu filho normalmente entende o que é para fazer quando tem dever de casa			
54	O dever de casa ajuda meu filho a aprender			
55	Nos intervalos de almoço meu filho às vezes frequenta clubes ou pratica esportes			
56	Depois das aulas meu filho frequenta clubes ou pratica esportes			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Anexo 3 - Questionário 3 - Minha escola.**QUESTIONÁRIO 3 - MINHA ESCOLA - (BOOTH; AINSCOW, 2012)**

Marque a alternativa que melhor reflete sua opinião		Concordo	Concordo em parte	Discordo
1	Não vejo a hora de ir para escola			
2	Sinto-me parte de uma grande comunidade			
3	A escola e o pátio são atraentes			
4	Os banheiros são limpos e seguros			
5	As crianças se dão bem			
6	Os adultos se dão bem			
7	Tenho alguns bons amigos			
8	Eu gosto dos meus professores			
9	A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo			
10	A escola me ajuda a sentir bem sobre o futuro			
11	Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo			
12	É bom ter crianças de diferentes origens			
13	Por estar na escola você aprender a como se dar bem com as pessoas			
14	Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola			
15	Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola			
16	Tenho aprendido como minhas ações afetam outros no mundo			
17	Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir			
18	Como alimentos saudáveis na escola			
19	Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola			
20	Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo			
21	As pessoas admitem quando cometem um erro			
22	Há um lugar confortável dentro da escola aonde eu possa ir nos intervalos do almoço			
23	Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor			
24	Qualquer criança que more perto desta escola é bem recebida aqui			
25	Quando vim a escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar			
26	Você é respeitado seja qual for sua cor de pele			
27	Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma			
28	As crianças não discriminam os outros por causa do que vestem			
29	Meninos e meninas se dão bem			
30	Ser gay ou lésbica é visto como uma parte comum da vida			
31	Os adultos e as crianças se dão bem			
32	As crianças com deficiência são respeitadas e aceitas			
33	As crianças evitam se xingarem			

34	Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu contaria ao professor			
35	Os profissionais não tem preferência entre as crianças			
36	Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive			
37	Eu acho que os professores são justos quando elogiam uma criança			
38	Eu acho que os professores são justos quando punem uma criança			
39	Os professores sabem como impedir as crianças interrompam as aulas			
40	Aprendemos a ouvir discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos			
41	Nas aulas crianças ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos			
42	Quando as crianças estão interrompendo aulas outras se acalmam			
43	Nas aulas crianças compartilham o que sabem com as outras crianças			
44	Se tiver algum problema numa aula, o professor ou professor assistente me ajudará			
45	Eu gosto da maioria de minhas aulas			
46	Aprendo sobre o que está acontecendo no mundo			
47	Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos humanos			
48	Aprendo como se pode reduzir o sofrimento do mundo			
49	Eu aprendo bastante nesta escola			
50	Às vezes deixam as crianças aprenderem sozinhas			
51	Aprendemos a economizar energia na escola			
52	Aprendemos a cuidar do ambiente na escola e seu entorno			
53	Aprendemos a respeitar o planeta Terra			
54	Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise			
55	Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias			
56	As crianças são interessadas a ouvir as ideias uma das outras			
57	Nas lições eu sempre sei com o que lidarei em seguida			
58	Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho			
59	Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que eu posso			
60	Meu trabalho fica exposto nos murais da escola			
61	Quando tenho dever de casa normalmente entendo o que tem de fazer			
62	Acho que o dever de casa me ajuda a aprender			
63	Nos intervalos de almoço ou depois das aulas, às vezes eu vou a clubes ou pratico esportes			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

As três coisas que eu mais gostaria que mudassem nesta escola:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Anexo 4 - Questionário 4 - Minha escola.**QUESTIONÁRIO 4 - MINHA ESCOLA** (Questões para crianças menores) (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Você concorda ou discorda? Circule a carinha que mostra o que você pensa.

1	Eu sou feliz na escola			
2	Gosto do aspecto da escola			
3	Tenho bons amigos da escola			
4	As crianças são gentis entre si na escola			
5	Os adultos são gentis com as crianças na escola			
6	Gosto dos meus professores			
7	Como alimentos saudáveis na escola			
8	Gosto de contar para minha família o que fiz na escola			
9	Quando entrei para a escola me ajudaram a sentir bem			
10	Meninos e meninas se dão bem			
11	As crianças não apanham e não são xingadas na escola			
12	Sinto me seguro nos pátios e nos banheiros			
13	Os professores impedem as crianças de fazerem bagunça nas aulas			
14	As crianças costumam a se ajudarem umas as outras nas lições			
15	Se eu tiver algum problema, posso pedir ajuda a algum adulto			
16	Aprendemos todos os tipos de coisas interessantes na escola			
17	Aprendo sobre as pessoas de outras partes do mundo			
18	Aprendemos a economizar energia na escola			
19	Aprendemos a cuidar do ambiente na escola			
20	Os profissionais se interessam em ouvir minhas idéias			
21	Sempre sei o que fazer nas lições			

22	Os profissionais não se importam quando cometo erros, desde que eu me esforce			
23	Meu trabalho às vezes fica exposto no mural de minha escola			
24	Às vezes participo de clubes antes ou depois da aula			

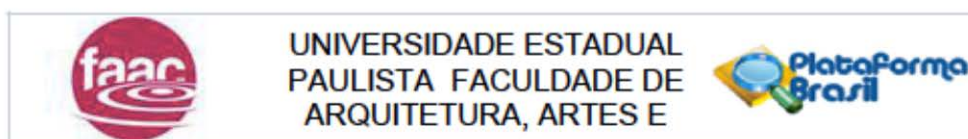
Quais as três coisas que você mais gosta na sua escola?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Quais as três coisas que você gostaria de mudar na sua escola?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Anexo 5 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO INDEX PARA INCLUSÃO

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45871215.2.0000.5663

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.164.427

Data da Relatoria: 30/07/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto dá continuidade a uma pesquisa realizada em 2013 com o objetivo de avaliar as práticas inclusivas em escolas, bem como propor novos encaminhamentos para o aperfeiçoamento dessas atividades. Para isso, é feita uma avaliação das ações pautadas no INDEX para inclusão escolar dos alunos aliada a uma pesquisa colaborativa que visa investigar os resultados das ações junto a pais e professores. A pesquisa irá aplicar um teste padronizado aos alunos, irá realizar entrevistas com eles e com os seus pais e professores e, além disso, utilizará o próprio questionário do instrumento INDEX para que possa ser feita uma avaliação e revisão conjuntas e colaborativas da realidade institucional das escolas no que diz respeito às suas práticas inclusivas. A metodologia da pesquisa está calcada na análise de conteúdo e no método comparativo para a análise dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo central a avaliação das práticas inclusivas nas escolas, bem como a proposição de atividades que auxiliem as instituições nesse sentido. Ela busca avaliar o "impacto da utilização do INDEX na inclusão visando à construção de uma escola com políticas, culturas e práticas mais inclusivas" e agregadoras. A partir dos mecanismos propostos na pesquisa, será possível avaliar se a escola ampliou ou não as suas práticas inclusivas, a partir do entrecruzamento

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta@faac.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E



Continuação do Parecer: 1.164.427

entre dados de diversas ordens, tais como a avaliação dos alunos, o próprio instrumento INDEX e entrevistas realizadas com alunos, pais e professores. Será possível avaliar, também, as intenções na mudança de práticas, políticas e culturas mais inclusivas na escola participante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como se trata de uma pesquisa com o envolvimento de seres humanos, é necessário levar em consideração o respeito pela dignidade humana e pela proteção devida aos participantes, tal como exposto na Resolução no 466, de 12 de Dezembro de 2012.

Isso posto, o projeto de pesquisa apresenta pertinência em termos de sua relevância social, que pode contribuir para a adoção de práticas mais inclusivas nas escolas, a partir de uma metodologia que propõe a quantificação desses processos a partir de parâmetros objetivos.

A pesquisa tem como potencialidade trazer enormes benefícios para os estudos da área, uma vez que pode permitir que certas demandas de inclusão nas escolas sejam estudadas a partir de parâmetros objetivos de análise. Além disso, permite sejam pensadas em melhorias para a construção de um plano de desenvolvimento inclusivo.

No projeto apresentado, é possível entrever esses cuidados, de forma que a pesquisa segue os parâmetros e pressupostos exigidos.

Podemos destacar também que todos os entrevistados deverão assinar um termo de consentimento para a pesquisa, tal como exigido, de forma que o projeto cumpre as exigências específicas demandadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta objetivos claros, bem como um recorte claro e objetivo em torno do tema proposto. Há também uma metodologia de pesquisa delineada e clara, com cuidados em torno da lisura dos procedimentos de pesquisa descritos e detalhados no projeto. Os objetivos estão articulados à metodologia e aos procedimentos de trabalho. É possível notar o cumprimento das exigências expostas na Resolução no 466, de 12 de Dezembro de 2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto cumpre os termos de apresentação obrigatória integralmente.

Recomendações:

Não existem recomendações por parte do relator, uma vez que o projeto cumpre integralmente as exigências expostas na Resolução no 466, de 12 de Dezembro de 2012.

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6055 E-mail: sta@faac.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E



Continuação do Parecer: 1.164.427

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências nem inadequações. A partir dos motivos expostos, salvo melhor juízo, sou de parecer favorável à aprovação do projeto nos termos expostos no processo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC acata o parecer do relator.

BAURU, 30 de Julho de 2015

Assinado por:

Luis Carlos Paschoarelli
(Coordenador)

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta@faac.unesp.br

Apêndice A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (equipe escolar)

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO "INDEX PARA INCLUSÃO" pretende encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas, a qual será realizada pela pesquisadora Gislaine Ferreira Menino Mencia, com orientação da pesquisadora responsável Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini, ambas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru. O estudo tem como objetivo: instigar a revisão dos processos inclusivos em uma escola de acordo com as proposições do "Index para inclusão" e analisar as mudanças nas práticas, políticas e culturas inclusivas de uma escola de Ensino Fundamental, sob o ponto de vista da equipe escolar, alunos e pais. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, o questionário “Index para Inclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2012), para levantar informações sobre a implementação da orientação inclusiva nas escolas, no qual será respondido por todos os alunos, pais e respectivos professores desta escola em dois diferentes momentos, no início e término da pesquisa. Será realizado com todos os professores, durante a **hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)**, orientação sobre a utilização do documento Index que acontecerão em 6 encontros quinzenais com duração média de 90 minutos na própria instituição escolar. Os questionários serão coletados pela pesquisadora em dia e horário à combinar e a mesma ficará à disposição para eventuais esclarecimentos. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Ressalta-se que sua participação trará benefícios na promoção da escola a se tornar mais responsiva à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisadora e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu _____ RG _____, entendo que, qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estarão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa - Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: 014-3234-4544 / Cel.014 – 99701-6287 / Email – verinha@fc.unesp.br
 Contatos com a pesquisadora Gislaine F. M. Mencia: celular: (14) 99822-5200, e-mail:
gilafeli@gmail.com

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis).

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO “INDEX PARA INCLUSÃO” pretende encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas, a qual será realizada pela pesquisadora Gislaine Ferreira Menino Mencia, com orientação da pesquisadora responsável Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini, ambas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/SP. O estudo tem como objetivo: instigar a revisão dos processos inclusivos em uma escola de acordo com as proposições do "Index para a inclusão" e analisar as mudanças nas práticas, políticas e culturas inclusivas de uma escola de Ensino Fundamental, sob o ponto de vista da equipe escolar, alunos e pais. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados o questionário “Index para Inclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2012), para levantar informações sobre a implementação da orientação inclusiva nas escolas, o qual será respondido por todos os alunos, pais e respectivos professores desta escola em dois diferentes momentos, no início e término da pesquisa. Os questionários serão coletados pela pesquisadora em dia e horário à combinar e a mesma ficará à disposição para eventuais esclarecimentos. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Ressalta-se que sua participação trará benefícios na promoção da escola a se tornar mais responsiva à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes (pesquisadora e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu _____ RG _____, responsável pela criança _____ entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, e sobre meu filho (a) será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa meu e de meu filho (a) estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: 014-3234-4544 / Cel.014 – 99701-6287 / Email – verinha@fc.unesp.br
Contatos com a pesquisadora Gislaine F. M. Mencia: celular: (14) 99822-5200, e-mail: gilafeli@gmail.com

Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos).

Termo de assentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

Título da pesquisa: Avaliação de um Programa de Formação continuada a partir do “Index para Inclusão”.

Pesquisadoras responsáveis: Gislaine Ferreira Menino Mencia e Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que será realizada com crianças que estão no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 a 12 anos, da Escola Estadual João Pedro Fernandes. A pesquisa consiste em analisar mudanças nas práticas, políticas e culturas mais inclusivas de uma escola de Ensino Fundamental a partir do "Index para inclusão", e para isso a criança responderá a um instrumento. As perguntas serão para observar se o ambiente escolar é estimulante, seguro e que os valores inclusivos sejam compartilhados por todos, funcionários, alunos, pais, responsáveis, direção, ou seja, todos os membros da escola. Esta pesquisa poderá ajudar as crianças que estão hoje na escola e outras crianças no futuro. Eu, como pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional e prometo não contar para outras pessoas que você está participando desta pesquisa.

Eu _____,

RG _____, concordo em participar da pesquisa que pretende analisar mudanças dos valores inclusivos na escola e em casa. Estou sabendo que se eu não quiser, não precisarei participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura da criança

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Local, endereço e telefone de contato com as pesquisadoras:

Gislaine Ferreira Menino Mencia - celular: (14) 99822-5200, e-mail: gilafeli@gmail.com
 Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Fone: 014-3234-4544 / Cel.014 – 99701-6287 Email –
verinha@fc.unesp.br