

# ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar

Gislaine Ferreira Menino-Mencia<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-5913-196X>

Maria de Fátima Belancieri<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-7292-3961>

Mônica Pereira dos Santos<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7057-7804>

Vera Lucia Messias Filho Capellini<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

## Resumo

A escola inclusiva tem como mote a participação plena e compartilhada de todos os sujeitos no processo educacional. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo investigar o que pensam os pais, alunos e equipe escolar sobre a temática da escola inclusiva. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental-Ciclo I, do interior paulista, tendo como participantes 179 pais, 204 alunos e 16 integrantes da equipe escolar. A coleta de dados envolveu a aplicação dos questionários do "Índice para Inclusão", constituído de três dimensões: culturas, políticas e práticas. Os resultados demonstram um olhar tanto da equipe escolar, quanto dos alunos e pais mais direcionados a estrutura física da escola, sendo que, a maioria mostra satisfação em relação aos recursos humanos e as aulas. Neste sentido, observa-se um olhar ainda restrito quanto ao processo inclusivo, sendo necessário um trabalho mais efetivo junto aos alunos, aos pais/responsáveis e equipe escolar.

**Palavras-chave:** Educação; inclusão; indicadores.

## *INCLUSIVE SCHOOL: an initiative shared by parents, students and school staff*

## Abstract

Inclusive school has as its motto the full and shared participation of all subjects in the educational process. In this sense, this study aimed to investigate what parents, students and school staff think about the inclusive school theme. The study was carried out in a Primary School-Cycle I, in the interior of São Paulo, with 179 parents, 204 students and 16 members of the school staff. The data collection involved the application of the "Index for Inclusion" questionnaires, consisting of three dimensions: cultures, policies and practices. The results show a view both of the school staff and of the students and parents more directed to the physical structure of the school, and most of them show satisfaction with regard to human resources and classes. In this sense, there is still a restricted focus on the inclusive process, and a more effective work is necessary with the students, the parents / guardians and the school staff.

**Keywords:** Education; inclusion, indicators.

## *ESCOLA INCLUSIVA: una iniciativa compartida entre padres, alumnos y equipo escolar*

## Resumen

La escuela inclusiva tiene como lema la participación plena y compartida de todos los sujetos en el proceso educacional. En ese sentido, este estudio tuvo como objetivo investigar lo que piensan los padres, alumnos y equipo escolar sobre la temática de la escuela inclusiva. Se realizó el estudio en una escuela de Enseñanza Primaria -Ciclo I, del interior paulista y tuvo como participantes 179 padres, 204 alumnos y 16 integrantes del equipo escolar. La recolección de datos involucró la aplicación de los cuestionarios del "Índice para Inclusión", constituido de tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Los resultados demuestran una mirada del equipo escolar y de los alumnos y padres más direccionados a la estructura física de la escuela, siendo que, la mayor parte muestra satisfacción en relación a los recursos humanos y a las clases. En este sentido, se observa una mirada aún restringida cuanto al proceso inclusivo, siendo necesario un trabajo más efectivo junto a los alumnos, a los padres/responsables y equipo escolar.

**Palabras clave:** Educación; onclusión; indicadores.

1 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru – SP – Brasil; [gilafeli@gmail.com](mailto:gilafeli@gmail.com); [verinha@fc.unesp.br](mailto:verinha@fc.unesp.br)

2 Centro Universitário de Adamantina – Adamantina – SP – Brasil; [mfbelancieri@fai.com.br](mailto:mfbelancieri@fai.com.br)

3 Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; [monicapes@gmail.com](mailto:monicapes@gmail.com)

# Introdução

O paradigma da inclusão, cada vez mais, 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 Brasileira (Brasil, 1988) e na Lei 9.394/1996 (1996), que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, sendo intensificado pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (2008).

Documentos internacionais estabelecem como princípio fundamental para a educação inclusiva a aprendizagem de todas as crianças de maneira que possam estar juntas, atendendo à diversidade e respeitando às necessidades de seus alunos. “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).

Desse modo, é necessário pensar e planificar ações para que a escola desenvolva no seu cotidiano práticas inclusivas, implicando em mudanças no contexto escolar tanto em aspectos estruturais como atitudinais. Igualmente, um suporte teórico e prático contribuirá para que as relações possam ser ressignificadas, atribuindo à escola uma educação democrática em que as relações sejam igualitárias e os direitos de todos garantidos com equidade (Santos, 2003).

Segundo Booth e Ainscow (2012), uma escola inclusiva favorece a relação social 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 mesmo. Inclusão sempre é um processo” (Santos & Paulino, 2006, p. 12).

Portanto, a temática da educação inclusiva implica no processo de reconhecimento da igualdade de valor (Booth, 1981; Santos, Silva, Correia Pinto, & Lima, 2018), de direitos entre os pares e na conscientização da dimensão atitudinal no ambiente escolar e no desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas, que estão intimamente relacionadas a uma cultura inclusiva. Quando pensamos em “culturas inclusivas”, intencionamos em mudanças na sociedade, potencializando questionamentos sobre culturas inclusivas na escola envolvendo os alunos, os pais, a equipe escolar, bem como a comunidade escolar.

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 o “Index para Inclusão” em um projeto desenvolvido na Austrália e na Nova Zelândia em que observaram o quanto o documento é útil para desafiar o pensamento sobre o desenvolvimento da escola, assim como para provocar a reflexão nos alunos, equipe escolar e pais sobre a inclusão e a importância de uma sociedade mais justa por meio de mudanças no contexto escolar. Implementar ações inclusivas que proporcionem a inovação

e transformação educacional de professores e toda equipe escolar é necessário, no sentido de propor práticas nas instituições de ensino de um sistema de educação que permitam as expressões individuais de cultura e que favoreçam o desenvolvimento da inclusão (Macmaster, 2015; Mesa & Garcia, 2015; Santiago, Costa, Galvão, & Santos, 2013).

No Brasil, o “Index para Inclusão” vem sendo trabalhado há quase duas décadas, em associação com grupos internacionais de pesquisa, tendo construído uma sólida base de produção científica relativa ao material, comprovando sua eficácia nas diferentes realidades brasileiras, justamente por tratar-se de uma proposta cuja flexibilidade estrutural permite sua adaptação a uma diversidade de contextos, gerando, nestes, por sua vez, uma construção cultural, política e de práticas transformadoras em direção à inclusão educacional.

Os estudos nacionais, com a utilização do “Index para Inclusão”, versam sobre vários temas como compreender de que forma tem se realizado a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, assim como, o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta a classe comum e os preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola (Gomes, 2014; Oliva, 2011; Santos, 2015). Estudos que apontam experiências de formação e de discussão sobre as culturas, políticas e práticas de avaliação presentes nas falas dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a partir do “Index para Inclusão” (Senna & Motta, 2014), tal como em Costa (2015) que questionou a efetiva inclusão promovida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelas 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.

Em sua tese de doutorado, Lago (2014) concluiu que o Index é um instrumento fecundo para auxiliar as escolas em um processo de revisão e tem um enorme potencial de estimular 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 complexidade de um ambiente carregado de contradições, mas que contém a abertura necessária para continuar em transformação. Similarmente, Filgueiras (2014) se propôs a verificar como os educadores que atuam em Educação à Distância (EaD) percebem a si mesmos no exercício da profissão, se socialmente incluídos ou excluídos, com base nas dimensões do “Index para Inclusão”. Os resultados apontaram para a presença de mal-estar entre os docentes fortalecendo a hipótese de que este seja mais um fator que obstaculiza professores a promoverem a inclusão em sua prática profissional.

Não se observa nos estudos citados uma apresentação categórica dos pensamentos dos pais, alunos e equipe escolar sobre a educação inclusiva, o que torna este artigo relevante para trazer informações que elucidem considerações destes, no propósito de colaborar no planejamento futuro dos processos pedagógicos, tal qual em cursos de formação continuada de professores.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo verificar o que pensam os pais, alunos e equipe escolar sobre a escola e a educação inclusiva.

## Método

Este estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, que consiste em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os sujeitos da pesquisa em seus próprios termos (Goldenberg, 1997). A pesquisa foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP/Bauru (Parecer nº 1.164.427) com a anuência da Diretoria de Ensino e dos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da equipe escolar, dos pais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos alunos.

### Participantes

Participaram do estudo 16 integrantes da equipe escolar, 179 pais e 204 alunos de uma escola estadual de Ensino Fundamental do primeiro ciclo de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os 204 alunos estavam divididos em 11 turmas, do 1º ao 5º ano, sendo 44 (21,57%) do primeiro ano, 39 (19,11%) do segundo ano, 41 (20%) do terceiro ano, 53 (26%) do quarto ano e 27 (13,23%) do quinto ano. A equipe escolar contou com 16 integrantes, 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 área de Alfabetização, um na Educação Física e um professor Mediador.

### Instrumentos

Foram utilizados os questionários do documento "Index para a Inclusão" (Booth & Ainscow, 2012), sendo priorizada a análise dos resultados das questões abertas. Tal instrumento é constituído de três dimensões: culturas, políticas e práticas que se divide em duas seções, formando uma estrutura de planejamento. Sua utilização em estudos 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).

Para a equipe escolar utilizou-se o questionário um do Index, que compreende três dimensões correlacionadas, sendo: a) criando culturas inclusivas; b) produzindo políticas

inclusivas; e c) desenvolvendo práticas inclusivas. A primeira dimensão divide-se nos 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 nove questões, e a terceira dimensão contempla os indicadores "construindo currículos para todos" com 13 questões e "orquestrando a aprendizagem, com 14 questões. O preenchimento consiste em assinalar as alternativas "concordo", "concordo em parte" e "discordo", além de duas questões abertas perguntando as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem".

Para a observação dos dados qualitativos dos pais, utilizou-se o Questionário dois do "Index para a Inclusão", que segundo seus autores "... pode ser usado como um convite aos pais a dialogar mais detalhadamente sobre as barreiras e recursos na escola" (Booth & Ainscow, 2012, p. 64). O Questionário dois sob o título "A escola do meu filho", visa estimular reflexões a respeito dos valores do Index para a natureza da escola. Compõe-se de 56 questões para assinalar, por meio das alternativas "concordo", "concordo em parte" e "discordo", além de duas questões abertas perguntando as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem".

Para os alunos utilizou-se o Questionário três e quatro do "Index para a Inclusão", que conforme seus autores "... as consultas com as crianças e jovens podem revelar barreiras à aprendizagem e recursos a superar que ainda não tinham sido considerados" (Booth & Ainscow, 2012, p.48). O questionário três é indicado para crianças maiores, com o título "Minha escola", abrange 63 questões para assinalar, por meio das alternativas "concordo", "concordo em parte" e "discordo", além de duas questões abertas perguntando as "três coisas que eu mais gosto na escola" e as "três coisas que eu mais queria que mudassem".

O questionário quatro é destinado para crianças menores, com o mesmo título "Minha escola", possui 24 questões que são adaptadas com símbolos de "carinhas" felizes, 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 a Inclusão".

### Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi conduzida separadamente, priorizando primeiramente a equipe escolar, em seguida, os alunos e finalmente os pais. Em princípio deu-se o primeiro contato com a equipe escolar, com o propósito de incentivar o estudo do documento e subsequentemente houve a aplicação dos questionários do "Index para Inclusão", sendo realizado no horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com a anuência da direção.

Aos alunos o questionário foi aplicado 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 primeira autora deste estudo. O questionário destinado aos pais foi enviado pelos alunos juntamente com uma carta explicativa, solicitando o preenchimento e a devolução em data previamente estipulada.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, os dados coletados foram organizados, tabulados e analisados, primeiramente, de forma quantitativa, estabelecendo-se o perfil dos participantes e frequência de respostas e posteriormente foram analisadas as questões abertas, empregando-se a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011), que se caracteriza como um estudo de natureza descritiva.

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.

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 de sua construção com base no conteúdo presente nas respostas dos participantes.

## Resultados e Discussão

O objetivo deste estudo foi verificar o que pensam os pais, os alunos e a equipe escolar sobre a escola e a educação inclusiva. Abaixo serão demonstradas, separadamente, as tabelas com os resultados referentes às três principais categorias, ou seja, da equipe escolar, pais e alunos, respectivamente.

Ressalta-se que as primeiras categorias foram elaboradas a partir da primeira leitura dos dados coletados, constituindo-se em categorias iniciais. Após essa pré-análise, refinou-se por semelhança temática em categorias finais

que representam a síntese das significações identificadas no decorrer da análise dos dados das categorias iniciais, conforme demonstradas a seguir.

### Categorias iniciais e finais referentes à equipe escolar

É importante esclarecer que na descrição dos resultados da equipe escolar será utilizado o termo «professores», uma vez que estes foram a maioria dos respondentes.

Na Tabela 1 são apresentadas as categorias iniciais e finais da pergunta «as três coisas que eu mais gosto na escola» respondida pela equipe escolar. As categorias iniciais representam as primeiras impressões acerca da realidade educacional estudada, que resultaram do processo de codificação das questões abertas respondidas no questionário. Cada categoria constitui-se dos registros da equipe escolar e também conta com o respaldo do referencial teórico baseado no documento “Index para Inclusão”.

Nas categorias finais, a maioria dos professores aponta que o que mais gostam na escola se refere à equipe escolar (n=23), 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 et al. (2013) e Freschi e Freschi (2013) também encontraram resultados semelhantes em seus estudos, ressaltando a importância do clima de trabalho agradável para a inclusão escolar.

Outra categoria mais citada foi a “refeição” (n=8), pois os professores relataram que desfrutaram dessa alimentação no horário do intervalo, uma vez que a legislação liberou essa possibilidade por meio do Projeto de Lei 457/2015, acrescentado ao art. 4º da Lei nº 11.947/2009 como parágrafo único e que tem por finalidade estender o programa de merenda escolar aos profissionais da educação. Em terceira categoria, os professores apontaram os “alunos” (n=4), o que traz certo desapontamento, uma vez que eles deveriam ser o foco principal para o docente.

**Tabela 1.** 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
Total	35			35	87,50

**Tabela 2.** *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	Participação da família	1	2,78
9	Participação da família	1			
Total		35		35	97,92

A Tabela 2 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta “as três coisas que eu mais queria que mudassem” respondidas pelos professores. Das três coisas que os professores gostariam que mudassem na escola, a categoria 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 observar que apesar da reforma de acessibilidade na escola, com a instalação de rampas e de um elevador, muitos outros aspectos ainda precisam ser reorganizados para um funcionamento do espaço físico de maneira 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 a segunda com mais indicativos para mudança, seguida da “participação da família” (n=1). Na primeira, pode-se observar que a equipe escolar não está satisfeita com a forma de gestão, sendo a categoria inicial “direção” a mais citada. Desse modo, esses 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 nessa comunidade os pais participam, ou os professores 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).

### Categorias iniciais e finais referentes aos pais

A Tabela 3 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta “as três coisas que eu mais gosto nesta escola”

respondida pelos pais. A maioria dos pais respondeu que dentre as três coisas de 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).

Ressalta-se que alguns pais explicitaram uma satisfação com o ensino ministrado, como apresentado na fala de F8. 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. Essa temática deveria ser mais valorizada e investigada, como salientam Mattos (2012) e Maluf e Bardelli (2013), pois a escola e a família quase sempre atribuem o fracasso escolar ao próprio aluno. No entanto, muitas vezes, o problema não é de aprendizagem e sim de “ensinagem”.

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 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).*

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

A Tabela 4 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta “as três coisas que eu mais queria que mudassem” respondidas pelos pais. Observamos que, apesar da reforma de acessibilidade, a maioria dos pais (n=83) está in-

**Tabela 3.** *Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos pais (P).*

Categorias iniciais		Recorrência (N)		Categorias finais	N	%
1	Coordenadora	1				
2	Diretores	16	1	Equipe escolar	114	28,08
3	Funcionários	25				
4	Professores	72				
5	Ensino	33				
6	Aula de Educação Física	15				
7	Aulas (geral)	8				
8	Aula de Matemática	6				
9	Lição de casa	6	2	Aulas	80	19,7
10	Aula de Artes	4				
11	Aula de Reforço	4				
12	Aula de Ensino Religião	2				
13	Aula de Português	2				
14	Atenção	14				
15	Respeito	14				
16	Relação e comunicação entre escola/família	11				
17	Disciplina	7	3	Relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais	54	13,3
18	Reunião de pais	4				
19	Cuidado	2				
20	Dedicação	1				
21	Paciência	1				
Total		248			248	61,08

satisfeita ou gostaria que a estrutura física fosse melhorada, principalmente em relação aos banheiros e salas de aula.

Como segunda categoria mais pontuada, os pais relataram que gostariam que melhorassem os “ambientes e recursos favoráveis à aprendizagem” (n=68), principalmente a biblioteca e a ampliação de práticas de esportes.

Em relação à categoria “relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais” (n=43), observa-se 15 apontamentos em que os pais demonstraram que gostariam que melhorassem as relações interpessoais, no entanto, 15 relataram que estão satisfeitos, mostrando, portanto, uma discrepância de opinião entre os respondentes.

Na Tabela 4, em relação à estrutura física, os pais se mostraram insatisfeitos, pois apesar da escola receber do governo estadual uma reforma de acessibilidade, com a instalação de rampas e de um elevador, a conservação dos espaços ficou comprometida, especificamente em relação aos banheiros, que se apresentou como uma das maiores queixas relatadas.

Igualmente relataram que gostariam que os alunos tivessem mais atividades extracurriculares, como passeios, aulas de dança, judô, entre outros, e uma parcela dos pais

mostraram-se desconfortáveis nas relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e família. Abaixo seguem alguns relatos:

*“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, 3ºA).*

*“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).*

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

**Tabela 4.** *Categorias iniciais e finais - as três coisas que mais queria que mudassem, respondidas pelos pais (P).*

Categorias iniciais		Recorrência (N)	Categorias finais	N	%
1	Banheiro	24	<b>Estrutura física</b>	83	28,52
2	Salas de aula	16			
3	Pátio	11			
4	Quadra/estacionamento	11			
5	Em volta da escola	7			
6	Sala de informática/vídeo	7			
7	Escadas	5			
8	Cantina	2			
9	Biblioteca	15	<b>Ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem</b>	68	23,37
10	Mais esportes	11			
11	Mais atividades extracurriculares/jogos	14			
12	Ter aula de música	7			
13	Passeios escolares	6			
14	Ter laboratórios de ciências	4			
15	Ter aula de inglês/teatro/dança	8			
16	Mais recursos materiais	4			
17	Relações interpessoais (alunos, professores e funcionários)	15	<b>Relacionamento interpessoal entre escola, alunos e pais</b>	43	14,78
18	Estão satisfeitos	15			
19	Reunião de pais	4			
20	Comunicação e apoio entre escola e comunidade	4			
21	Discriminação / <i>bullying</i>	3			
22	Respeito	2			
Total		194		194	66,67

Os relatos apresentados explicitam que os pais, 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, às culturas e às práticas mais inclusivas abordadas no “Index para Inclusão” de acordo com esta população, ou seja, os pais.

É importante destacar o papel da família, especialmente, dos pais na educação dos filhos, firmando uma parceria com a escola. De acordo com Cia, Borges e Christovam (2016) esses dois sistemas exercem influências sobre a criança, sendo necessário que haja um compartilhamento de decisões e ações que visem ao desenvolvimento e aprendizagem do educando.

### Categorias iniciais e finais referentes aos alunos

A Tabela 5 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta “as três coisas que eu mais gosto nesta escola”

respondida pelos alunos. Observamos que a maioria dos alunos aponta que o que mais gostam na escola são as “aulas” (n=223), a “estrutura física” (n=140) e, “atividades lúdicas ou em grupo” (n=108).

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. Observamos que os alunos mantêm um relacionamento satisfatório com seus professores, agentes das atividades educacionais, o que respalda que a leitura do documento “Index para Inclusão” colaborou para que os professores e toda equipe escolar tivessem uma devolutiva favorável em relação ao 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 ao elevador e brincar na quadra” (A70, 4º ano B).*

**Tabela 5.** *Categorias iniciais e finais - as três coisas que eu mais gosto nesta escola, respondidas pelos alunos.*

	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Recorrência (N)</b>	<b>Categorias finais</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	Aula de Educação				
1	Física	85			
	Aula de				
2	Matemática	34			
3	Aula de Informática	34			
4	Aulas (geral)	29	<b>1 Aulas</b>	223	32,27
5	Aula de Artes	26			
6	Aula de Português	9			
7	Aula de Ciências	5			
8	Aula de Geografia	1			
9	Quadra	72			
10	Pátio	38			
11	Sala de aula	14			
12	Elevador	7	<b>2 Estrutura física</b>	140	20,26
13	Escola	7			
14	Bebedouro no 2º andar	1			
15	Sala de recurso	1			
16	Recreio	48			
	Contação de				
17	história	19			
18	Brincar	16			
19	Jogar bingo	8			
20	Jogar futebol	5	<b>3 Atividades lúdicas ou em grupo</b>	108	15,62
21	Atividades em grupo	4			
22	Dominó	4			
23	Jogos	3			
24	Dançar	1			
	<b>Total</b>	<b>471</b>		<b>471</b>	<b>68.15</b>

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

A Tabela 6 apresenta as categorias iniciais e finais da pergunta “as três coisas que eu mais queria que mudassem” respondidas pelos alunos. Em relação ao que os alunos gostariam que mudassem na escola, as três categorias que se mostraram mais significativas foram a “estrutura física” (n=155) e a “manutenção” (n=114), tantos das salas e dos banheiros como dos recursos materiais (cadeiras, porta, ventilador, armário, mesas, dentre outros). A terceira categoria que os alunos gostariam que mudassem na escola refere-se a “ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem” (n=93).

Constatamos 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.

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).*



**Tabela 6.** *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	<b>Estrutura física</b>	155	27,19
2	Quadra	46			
3	Parquinho	11			
4	Escada	9			
5	Salas de aula	8			
6	Pátio	8			
7	Elevador	4			
8	Portão	3			
9	Cadeiras, portas, ventiladores, armários, mesas e cortinas	67	<b>Manutenção</b>	114	20
10	Pintura das salas	31			
11	Manutenção das salas	11			
12	Mato (dentro e em volta da escola)	4			
13	Limpeza	1	<b>Ambientes/recursos favoráveis à aprendizagem</b>	93	16,31
14	Biblioteca	45			
15	Ter sala de jogos	32			
16	Livros	9			
17	Horta	3			
18	Laboratório de ciências	2			
19	Ter sala de dança	2			
Total		362		362	63,50

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

Desse modo, observamos que os resultados trouxeram de maneira sintética o ponto de vista dos alunos em relação à escola. Entretanto, será necessário um aprofundamento no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas, culturas e práticas mais inclusivas abordadas no “Index para Inclusão” com foco nos alunos e, conforme Carrington, Bourke e Dharan (2012), Mesa e García (2015) e Senna e Motta (2014) afirmam, será necessário o desenvolvimento da escola inclusiva oportunizando a reflexão e a participação dos alunos na promoção da inclusão.

O que as respostas dos professores, pais e alunos têm em comum? Todos gostariam de mudanças em relação ao espaço físico. A arquitetura e a organização dos prédios escolares podem facilitar ou dificultar a concretização do processo inclusivo, impondo barreiras à acessibilidade. Almeida, Fernandes, Albuquerque, Motad e Camargos (2015) avaliaram os espaços físicos de 14 escolas, verificando as áreas de acesso, circulação e mobiliário, sanitários e estações. Os resultados apontaram que nenhuma das

escolas pesquisada encontrava-se preparada para realizar a inclusão escolar no que refere à acessibilidade.

Assim como Nunes, Saia e Tavares (2016), consideramos importante um olhar mais amplo na promoção da inclusão escolar, envolvendo além dos alunos, os pais, os professores e toda a comunidade escolar. Os autores ressaltam que as políticas públicas direcionadas a educação inclusiva não se efetivam de fato, porque os maiores envolvidos, professores, famílias e alunos não tem voz nas tomadas de decisões.

## Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar o que pensam os pais, alunos e equipe escolar sobre a escola inclusiva, utilizando-se parte do documento “Index para Inclusão”. Os resultados demonstram um olhar tanto da equipe escolar quanto dos alunos e pais mais voltados para a necessidade de uma estrutura física adequada para que a escola seja mais inclusiva, levando-se em consideração apenas a acessibilidade física, sendo que, em relação aos recursos humanos e as aulas, a maioria se mostrou satisfeito.

Deste modo, consideramos que os objetivos foram alcançados no que diz respeito ao levantamento das considerações propostas, trazendo dados relevantes que favoreçam a ampliação das discussões e efetivação das ações, visando apoiar o processo de avanço para a educação inclusiva. A comunidade científica carece de novos estudos que dê voz aos envolvidos na educação inclusiva, levando em consideração não somente a equipe escolar, mas também os pais e os alunos.

## Referências

- Almeida, K. M.; Fernandes, V. R. L.; Albuquerque, K. A.; Motad, G. A.; Camargos, A. C. R. (2015). O espaço físico como barreira à inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, 23 (1), 75-84.
- Aquario, D.; Ghedin, E.; Urli, G. (2015). Projeto Avaliação Inclusiva: a pesquisa em uma escola secundária. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1).
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Booth, T. (1981). Demystifying Integration. In: Swann, W. (Org.), *The Practice of Special Education* (pp. 255-268). Guilford: Basil Blackwell Press Ltd.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2012). *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (Santos, M. P. & Esteves, J. B., Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, LaPEADE. (Trabalho original publicado em 2011).
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico.
- Capellini, V. L. M. F.; Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32 (3).
- Carrington, S. B.; Bourke, R.; Dharan, V. (2012). Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In Carrington, S. B.; MacArthur, J. (Orgs.), *Teaching in inclusive school communities*. John Wiley & Sons Inc., Brisbane, QLD, pp. 341-366.
- Cia, F.; Borges, L.; Christovam, A. C. C. (2016). Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial: possibilidades e desafios. In Carneiro, R. U. C.; Dall'acqua, M. J. C.; Caramori, P. M. (Orgs.), *Educação Especial e Inclusiva: mudança para a escola e sociedade* (pp. 79-112). Jundiá: Paco editorial.
- Costa, E. S. (2015). *A Inclusão do Alunado do Atendimento Educacional Especializado no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (2008, 17 de setembro). 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, DF.
- Filgueiras, E. M. M. F. C. (2014). *Reconhecimento social dos educadores do ensino superior à distância: possibilidades, dificuldades e dilemas*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Freschi, E. M.; Freschi, M. (2013) Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau*. 8(18), 1-13
- Gomes, J. C. (2014). *Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente*. Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Lago, M. (2014). *Index para a Inclusão: Uma possibilidade de Intervenção Institucional*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Lei nº 457 de 25 de fevereiro de 2015 (2015, 25 de fevereiro). Estabelece por finalidade estender o programa de merenda escolar aos profissionais da educação, acrescentado como parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 11.947/2009. Brasília, DF.
- Maluf, M. R.; Bardelli, C. (2013). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(03), 263-271.
- Mattos, S. M. N. (2012). Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, (44), 217-233.
- McMaster, C. (2015). Inclusion in New Zealand: The Potential and Possibilities of Sustainable Inclusive Change Through Utilising a Framework for Whole School Development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(2), 239-253.
- Mesa, M. S.; García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- Nunes, S. S.; Saia, A. L.; Tavares, R. E. (2016). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 1106-1119.
- Oliva, D. V. (2011). *A educação de pessoas com deficiência visual: Psicologia Escolar e Educacional*. 2019, v.23: e191819

- inclusão escolar e preconceito*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Santiago, M. C.; Costa, E. S.; Galvão, S. V.; Santos, M. P. (2013). Inclusão no Sistema Educacional: desafios para a gestão escolar. *Anais do 6º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil.
- Santos, M. P. (2003). O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, UFF, 7, 78-91.
- Santos, M. P. (2015). As Contribuições do index para a inclusão na formação continuada de professores. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*, 2(1).
- Santos, M. P.; Silva, M. R. P. S. V.; Correia Pinto, R. M. S.; Lima, C. B. (2017). Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. *Percurso Acadêmico*, 7(14).
- Santos, M. P.; Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. Cortez.
- Senna, M.; Motta, E. R. (2014). O "Index para Inclusão" na formação continuada dos professores de salas de recursos multifuncionais. *Revista do CFCH, Revista do CFCH*, 1,1-5,
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 07 de agosto de 2018



**License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.