

Maria Osvalda de Castro Cristovam



Universidade Estadual Paulista (Unesp)
mariaosvalda@hotmail.com

Lurian Dionizio Mendonça



Universidade Estadual Paulista (Unesp)
lurian.dionizio@unesp.br

Vera Lucia Messias Filho Capellini



Universidade Estadual Paulista (Unesp)
verinha@fc.unesp.br

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O IDEB

RESUMO

No cenário nacional, a matrícula e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial é uma realidade, porém não podemos dizer o mesmo sobre a eficácia dos serviços ofertados. Neste sentido, o presente estudo buscou refletir sobre a percepção dos professores acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, relacionando-a com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Para isso, aplicou-se o questionário Index para a inclusão, cujos dados foram confrontados com os últimos dados do Ideb. Constatou-se que, apesar da maioria dos professores afirmarem que concordam com atitudes que condizem com as práticas inclusivas, isso não se concretiza na prática, tendo em vista, os baixos resultados no Ideb.

Palavras-chave: Avaliação. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

REFLECTIONS ON INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND IDEB

ABSTRACT

On the national scenario, the enrollment and permanence of students who are the target audience of special education is a reality, but we cannot say the same about the effectiveness of the services offered. In this sense, the present study sought to reflect on the perception of teachers about the development of inclusive pedagogical practices, relating it to the Basic Education Development Index (Ideb) of municipal schools in a city in the interior of São Paulo (Brazil). For this, the Index questionnaire for inclusion was applied, whose data were compared with the latest data from Ideb. It was found that, despite the majority of teachers claiming that they agree with attitudes that are consistent with inclusive practices, this does not materialize in practice, given the low results in Ideb.

Keywords: Evaluation. Pedagogical practices. Inclusive education.

Submetido em: 22/05/2020

Aceito em: 12/02/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p378-400>



1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação brasileira, a presença de alunos com deficiência em sala de aula é fato notório, irreversível e amparado por lei. Sabendo que a educação é dever do Estado e da família e direito de todos, sem distinção, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996, que garante princípios fundamentais com vistas ao pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e participação no mercado de trabalho, entre eles, a garantia de igualdade de condições, acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e, qualidade educacional (BRASIL, 1996).

Neste sentido, nota-se que é cada vez maior o número de profissionais e familiares que se conscientizam e buscam condições para fazer jus a esse direito, amplamente garantido nas letras das leis, mas não garantido a todos na prática e, entre esses, encontramos o público-alvo da educação especial (PAEE), que compreende as pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que, cientes do dever do Estado, por meio dos entes públicos, de garantir o direito de busca, acesso, permanência e de progresso nos estudos e em diversas instâncias a eles recorrem quando lhes são negados direitos legítimos garantidos por leis.

Tendo como base os ideais de um sistema educacional inclusivo, sabe-se que ainda é preciso desbravar um longo caminho para alcançarmos este ideal, pois, para que a educação inclusiva ocorra realmente, exige-se a mudança de paradigmas, desafiando as escolas a oferecerem respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos, possibilitando-lhes não só acesso, mas também aprendizagem e desenvolvimento.

Observa-se que, em muitos casos nas escolas, essa oferta se resume à matrícula do aluno PAEE, o que por si só não garante um sistema inclusivo (MANTOAN, 2020). Desta forma, “o princípio da inclusão começa, então, a exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente, sem ser rotulado, discriminado ou segregado” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357).

Segundo Martins (2015, p. 272) a função essencial da escola é a de “socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”, ou seja, a educação e os sistemas escolares, com seus diversos atores e organizações, têm um papel humanizador ao oportunizar situações, nas quais, os alunos

possam apropriar-se desses saberes produzidos historicamente. Sendo assim, as escolas devem se constituir em um local privilegiado de apropriação e sistematização de conhecimentos, além de um espaço democrático, no qual os conhecimentos e as experiências possam ser compartilhados entre os diferentes.

Ainda de acordo com a autora, existe uma relação de condicionalidade recíproca na educação escolar entre qualidade e quantidade quando aponta que, a quantidade de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a quantidade de desenvolvimento qualifica as possibilidades de ensino (MARTINS, 2015).

Saviani (2018) ratificou que as condições desta relação pressupõem o planejamento intencional de ações e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais assistemáticas e cotidianas e, esse é o principal sentido que deve ser assumido pelos professores e toda a equipe escolar, para que se efetive, junto aos alunos, uma proposta pedagógica de qualidade, eficiente e inclusiva (LÜCK, 2013).

Nesse mesmo sentido, Vigotsky (1984) já pontuava que, na relação entre desenvolvimento e aprendizado, somente o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento psíquico e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer.

Levando em consideração que talvez para alguns professores o fato de ter um aluno com deficiência seja uma situação desafiadora e que por vezes, eles se sintam sozinhos em meio as suas angústias docentes, deve-se planejar, elaborar e executar práticas pedagógicas que contemplem todos os alunos. Deste modo, pode-se desconsiderar que uma das maiores inquietações dos professores que atuam com alunos PAEE na classe comum, refere-se à dinâmica do cotidiano da sala de aula, uma vez que, para muitos “parece um desafio grande demais atender os alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 72).

Fernandes (2015) compreende que práticas pedagógicas são ações educativas docentes e formativas, realizadas com o objetivo de efetivar o processo de ensino e aprendizagem, pois produzem conhecimento e envolvem processos didáticos planejados visando uma intervenção. Cabendo, portanto, aos sistemas educacionais e seus atores pedagógicos, organizar e proporcionar esse aprendizado de forma eficaz, passando inevitavelmente pela reorganização das práticas pedagógicas.

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre a percepção dos professores acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano

escolar, relacionando-a com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Uma vez que, entendemos que quanto mais inclusiva for a escola, melhores serão os seus resultados, seja nas avaliações internas ou externas – como as utilizadas no Ideb –, tendo em vista o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2016; CAPELLINI, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MARTÍNEZ; PORTER, 2018; SANCHEZ FUENTES et al., 2019).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao longo da última década, as políticas públicas vêm lançando esforços em várias instâncias, no sentido de fazer valer os direitos do PAEE em diversas áreas como trabalho, saúde, habitação, reabilitação e entre elas a educação, com ações normativas e leis.

Em relação às leis, no ano de 2007, destacamos a elaboração de dois documentos, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que no âmbito da Educação Inclusiva, veio para trabalhar com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais e, o Decreto nº 6.094 que em seu texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com 28 diretrizes a serem seguidas por todos signatários em proveito da melhoria da qualidade da educação básica com projeção de metas a serem atingidas por cada unidade escolar (BRASIL, 2007).

Entre as metas previstas neste decreto, temos a de alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade, aferindo por exames específicos, ou seja, avaliações externas, entre elas a Prova Brasil, com ampla divulgação dos resultados no Ideb, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No âmbito da educação especial, o Plano de Metas, ratifica mais uma vez a garantia de acesso e permanência do PAEE nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, garantindo-lhes inclusive o direito da realização das avaliações externas, com solicitação de recursos diferenciados. Embora na prática cotidiana constata-se que, em alguns casos, esse direito não é amplamente efetivado ou os recursos solicitados versem em grande parte na área dos materiais físicos, como, por exemplo, salas de fácil acesso (REBELO; KASSAR, 2018).

Seguindo o movimento mundial e entendendo a educação inclusiva como constituída em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos

humanos, em 2008, é dado mais um grande passo nacional em busca de sistemas inclusivos com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que preconiza em seu objetivo principal garantir:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Em 2011, o Decreto nº 7.611, vem revogar o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelecer novas diretrizes para o dever do estado com a educação das pessoas PAEE, determinando que os sistemas educacionais sejam inclusivos em todos os níveis e o aprendizado faça-se ao longo de toda a vida. São asseguradas ainda que a oferta de educação especial aconteça preferencialmente na rede regular de ensino e as adaptações ocorram de acordo com as necessidades individuais, tornando as medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (BRASIL, 2011).

Destacamos também, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146 de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O documento, entre seus 127 artigos, institui a implantação de sistemas inclusivos, quando normatiza que todas as escolas, sejam públicas ou particulares devem cumprir as determinações desta lei no sentido de aprimorar seus sistemas de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência, conforme consta no texto original:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (mais recente) – Lei nº 13.005 de 2014, com o objetivo de traçar metas para a década de 2014/2024, com foco em melhorias nos índices da qualidade educacional do país, em sua meta de número 7, tem como proposta a

fomentação da qualidade da Educação Básica em todas as etapas, por meio do Ideb, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014).

Criado em 2007, o Ideb sintetiza em um único indicador, dois conceitos importantes para avaliar a qualidade do ensino no país: o *fluxo escolar*, que representa a taxa de aprovação dos alunos e o *aprendizado*, que é definido por meio da média dos resultados obtidos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil. O Ideb é calculado para três etapas, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo sua avaliação bienal.

Esse índice é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa aferição utiliza-se uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio até o ano de 2021. Vale destacar que, a média 6, corresponde ao patamar educacional de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

Atualmente, vem sendo amplamente discutida também a Agenda 2030, que foi concluída em agosto de 2015, fruto do consenso dos delegados dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Por se tratar de um documento ambicioso, constituído por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes. Os ODS são o cerne da Agenda 2030 e sua implementação está prevista para ocorrer no período 2016-2030.

Os objetivos e metas globais elencados na Agenda 2030 visam estimular ações com foco em cinco princípios: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. O ODS número 4 refere-se à Educação, considerando inclusão escolar, como parte fundamental e entrelaçada com a educação, e aponta-a como um meio para equidade e qualidade educacional, como forma de garantir oportunidades educacionais de qualidade com resultados de aprendizagens relevantes e eficazes para todos, baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Isto posto, nota-se que não são poucas as normativas educacionais que direcionam e garantem os direitos de educação para todos, caminhando na perspectiva de sistemas educacionais inclusivos, sem caracterizar os partícipes deste sistema educacional, ou seja, se a prerrogativa é inclusiva, compreende-se para todos. Tal fato, portanto, justifica a relevância dessa pesquisa e coaduna com o caminho percorrido na legislação e a luta por melhorias, não só de um sistema educacional mais justo e de qualidade, mas de uma sociedade inclusiva.

3 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, neste estudo, utilizamos a pesquisa de campo que consiste na “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55) e, a pesquisa documental, que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Essa pesquisa faz parte de um projeto maior que busca avaliar a qualidade da educação ofertada aos alunos PAEE das escolas públicas de uma cidade do interior paulista, o qual foi submetido e aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no ano de 2015 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAEE nº 57741416.7.0000.5398, conforme Resolução nº 466/2012 (CONEP, 2012).

Tal projeto surgiu a partir da união de forças de entes públicos e privados, como a Promotoria Pública, Instituições de Ensinos Superiores (IES), Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino, como forma de dar resposta às demandas da população interessada na oferta de uma educação de qualidade para seus filhos que fazem parte do PAEE, que segundo eles, não estava acontecendo, como previsto por leis, nas escolas do município em questão, conforme registrado nos autos do inquérito civil, pelo Promotor de Justiça da Comarca.

Assim sendo, para fomentar as reflexões no que diz respeito a uma escola inclusiva, utilizou-se o documento “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” de Booth e Ainscow, cujo material foi elaborado para apoiar o processo de desenvolvimento e construção de um ambiente escolar e inclusivo. Segundo os autores, o Index é um recurso para o desenvolvimento de escolas, sendo que seus materiais “são delineados para partirem da riqueza de conhecimentos e experiência dos profissionais, das crianças, jovens e suas famílias sobre a natureza de seus ambientes e como eles podem ser aprimorados” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 19).

Deste modo, o Index foi aplicado com os alunos, pais e/ou responsáveis e a equipe escolar, em todas as unidades escolares de Ensino Fundamental e Ensino Médio, municipais e estaduais pertencentes a uma cidade no interior do estado de São Paulo. Contudo, no presente estudo, utilizamos somente as informações que se referem à equipe escolar (aqui representada pelos professores) das escolas municipais.

O questionário destinado aos professores, compreende três dimensões correlacionadas, sendo: (A) criando culturas inclusivas; (B) produzindo políticas inclusivas e, (C) desenvolvendo práticas inclusivas. Segundo os autores, as “políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 13), assim sendo, neste estudo, nos debruçamos sobre a terceira dimensão com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes. Tal dimensão divide-se nos seguintes indicadores: “construindo currículos para todos” e “orquestrando a aprendizagem”. O Quadro 1 apresenta as temáticas envolvidas nesta dimensão.

Quadro 1. Temas abordados na Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas.

C1 - Construindo currículos para todos	
1	Os alunos exploram ciclos de produção e consumo de alimentos.
2	Os alunos investigam a importância da água.
3	Os alunos descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
4	Os alunos aprendem sobre saúde e relacionamento.
5	Os alunos investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.
6	Os alunos pesquisam sobre fonte de energia.
7	Os alunos aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.
8	Os alunos se envolvem e criam literatura, artes e música.
9	Os alunos aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.
10	Os alunos aprendem sobre ética, poder e governo.
C2 - Orquestrando a aprendizagem	
1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todos os alunos.
2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todos os alunos.
3	Os alunos são estimulados a serem pensadores críticos confiantes.
4	Os alunos aprendem uns com os outros.
5	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
6	As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos.
7	A disciplina se baseia no respeito mútuo.
8	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
9	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.
10	As atividades extraclasse envolvem todos os alunos.

Fonte: Booth; Ainscow (2012).

O instrumento é composto por 20 questões, divididas em dois blocos, dimensão C1 e C2 e, para cada questão, os professores deveriam assinalar uma das seguintes opções: concordo, concordo parcialmente, discordo ou preciso de mais informações. O

questionário foi aplicado em data previamente agendada, durante a Atividade de Trabalho Pedagógica Coletiva (ATPC) de cada uma das escolas.

Apesar dos materiais do Index não terem um caráter avaliativo e esta não ser a proposta dos autores, pois esses instrumentos “não são prescritivos do que as pessoas deveriam fazer ou pensar, mas estão ali para promover o diálogo” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 19), que foi a base do projeto maior. Neste estudo, também adotamos o referido material, com uma postura reflexiva, mas no sentido de avaliar quais os caminhos devem ser percorridos para chegarmos em uma escola inclusiva e que atendam os índices estabelecidos no Ideb. Uma vez que, entendemos que quanto maior o número de questões assinaladas com “concordo”, maior a chance dessas práticas serem realizadas no cotidiano escolar e, conseqüentemente, são escolas mais próximas de se tornarem inclusivas.

A pesquisa contou com a participação de todas as Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) dos anos iniciais e finais do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, sendo um total de 16 escolas. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, o número total de alunos matriculados nesse segmento é de cerca de 8.455 alunos, dos quais, 238 são PAEE atendidos nas salas de recursos, 129 alunos com necessidades educacionais especiais ou transtornos específicos e 34 que se encontram em processo de avaliação. Desde 2005, a cidade adota os serviços de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seu sistema regular de ensino, a fim de ofertar aos alunos PAEE o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais e itinerância (professor especialista atende alunos com algumas especificidades no turno escolar), onde os professores especialistas suplementam o ensino aos alunos com altas habilidades/superdotação e complementam para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Como respondentes e representantes das escolas, participaram da pesquisa 397 professores, com idades entre 30 e 50 anos, os quais atuam profissionalmente, em média, há 10 anos na rede municipal de ensino.

Para a análise dos dados, as respostas obtidas nos questionários foram inseridas em um banco de dados e tabuladas individualmente, por blocos e agrupadas por escola, segundo as opções de resposta do questionário. Foi empreendida a análise de distribuição de frequências para cada uma das respostas, com checagem de consistência de dados. Os dados estão apresentados em frequências, por escolas e dimensão (C1: construindo currículos para todos e C2: orquestrando a aprendizagem).

Para relacionar os dados do Index com os índices do Ideb, realizamos uma análise documental, nas plataformas do Ministério da Educação (MEC) dos dados mais recentes relativos aos índices das avaliações externas, considerando o Ideb do município.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, serão apresentados os dados relativos às 16 escolas, que foram representadas pelas respostas dos 397 docentes, no questionário Index. A Tabela 1 apresenta os dados relativos à dimensão C1: construindo currículos para todos.

Tabela 1. Respostas dos docentes no Index – Dimensão C1: construindo currículos para todos.

Escolas	Nº de docentes	Respostas									
		Concordo		Concordo parcialmente		Discordo		Preciso de informações		Não respondeu	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E01	19	148	77,9	36	19,0	2	1,0	3	1,6	1	0,5
E02	16	93	58,1	60	37,5	1	0,6	4	2,5	2	1,3
E03	26	168	64,6	61	23,5	6	2,3	14	5,4	11	4,2
E04	24	141	58,7	72	30,0	10	4,2	6	2,5	11	4,6
E05	40	224	56,0	61	15,2	31	7,8	79	19,8	5	1,2
E06	20	147	73,5	43	21,5	10	5,0	0	0,0	0	0,0
E07	29	232	80,0	42	14,5	2	0,7	3	1,0	11	3,8
E08	24	167	69,6	45	18,7	0	0,0	6	2,5	22	9,2
E09	23	106	46,1	76	33,0	25	10,9	22	9,6	1	0,4
E10	19	133	70,0	45	23,8	8	4,2	2	1,0	2	1,0
E11	26	192	73,9	61	23,5	4	1,5	3	1,1	0	0,0
E12	14	51	36,5	61	43,6	10	7,1	17	12,1	1	0,7
E13	25	194	77,6	47	18,8	4	1,6	4	1,6	1	0,4
E14	46	240	52,2	120	26,1	31	6,7	63	13,7	6	1,3
E15	25	190	76,0	46	18,4	6	2,4	7	2,8	1	0,4
E16	21	156	74,3	33	15,7	1	0,5	9	4,3	11	5,2
Total	397	2582	65,0	909	22,9	151	3,8	242	6,1	86	2,2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Verifica-se que, no total das escolas, a maioria dos docentes (65%) se mostraram favoráveis as afirmativas relacionadas ao currículo, indicando que as escolas realizam práticas inclusivas nesse aspecto. A E07 foi a que apontou um número maior de concordância (80%) e a E12 apresentou mais respostas no item “concordo parcialmente” (43,6%), sinalizando que nem todas as afirmações colocadas são realizadas na escola, como um todo. A E09 foi a que indicou o maior número discordância (10,9%), a E05 sinalizou com mais frequência (19,8%) que precisa de mais informações para responder

as questões e, a E08 foi a que apresentou o maior índice de questões não respondidas (9,2%).

Na dimensão C2, em relação a organização da aprendizagem dos alunos, nota-se que a maioria das escolas (76,2%), também indicam que os docentes realizam práticas inclusivas. Nesta dimensão, a E13 apontou um número maior de concordância nas afirmações (88,8%) e novamente, a E12 foi a que apresentou mais respostas no item “concordo parcialmente” (42,1%) e no item “discordo” (5,8%), mostrando divergências quanto as práticas inclusivas. A E05, mais uma vez, registrou com mais frequência (13,8%) o item “preciso de mais informações”, demonstrando necessidade de discussões entre os docentes e a equipe gestora, assim como formação continuada na área da educação inclusiva. A E08 também apresentou o maior índice de questões não respondidas (8,3%) nesta dimensão, revelando descomprometimento da equipe para com estas questões. Tais dados podem ser verificados na Tabela 2.

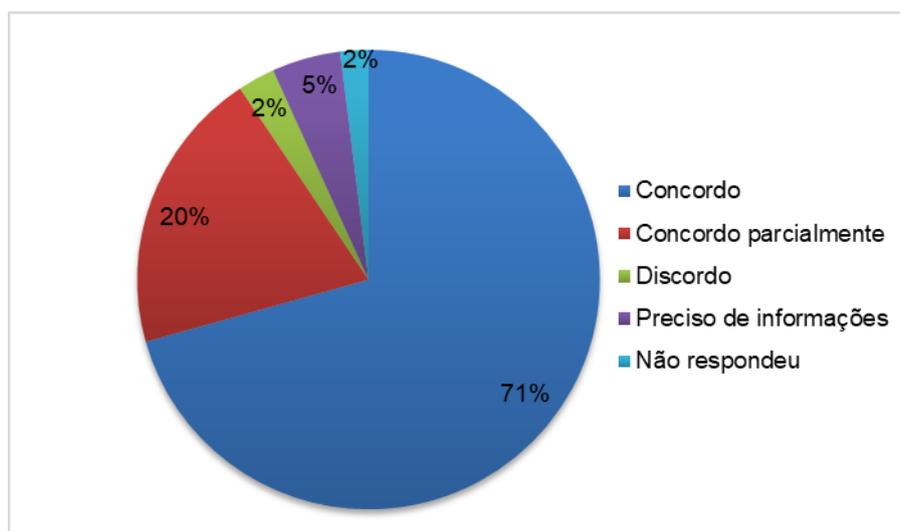
Tabela 2. Respostas dos docentes no Index – Dimensão C2: orquestrando a aprendizagem.

Escolas	Nº de docentes	Respostas									
		Concordo		Concordo parcialmente		Discordo		Preciso de informações		Não respondeu	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E01	19	156	82,1	29	15,3	3	1,6	2	1,0	0	0,0
E02	16	127	79,4	29	18,2	2	1,2	2	1,2	0	0,0
E03	26	200	76,9	42	16,2	2	0,8	5	1,9	11	4,2
E04	24	175	72,9	46	19,2	5	2,1	3	1,2	11	4,6
E05	40	281	70,2	56	14,0	6	1,5	55	13,8	2	0,5
E06	20	157	78,5	38	19,0	3	1,5	0	0,0	2	1,0
E07	29	251	86,5	26	9,0	1	0,3	2	0,7	10	3,5
E08	24	184	76,7	35	14,6	0	0,0	1	0,4	20	8,3
E09	23	154	67,0	74	32,2	1	0,4	0	0,0	1	0,4
E10	19	162	85,3	8	4,2	5	2,6	15	7,9	0	0,0
E11	26	222	85,4	29	11,2	3	1,1	4	1,5	2	0,8
E12	14	70	50,0	59	42,1	8	5,8	3	2,1	0	0,0
E13	25	222	88,8	28	11,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
E14	46	272	59,1	131	28,5	15	3,3	41	8,9	1	0,2
E15	25	216	86,4	32	12,8	2	0,8	0	0,0	0	0,0
E16	21	178	84,8	16	7,6	0	0,0	6	2,8	10	4,8
Total	397	3027	76,2	678	17,1	56	1,4	139	3,5	70	1,8

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O Gráfico 1 apresenta as respostas dos docentes, no total das escolas, considerando os dados das duas dimensões “construindo currículos para todos” e “orquestrando a aprendizagem”.

Gráfico 1. Respostas dos docentes no Index, considerando o total de escolas.

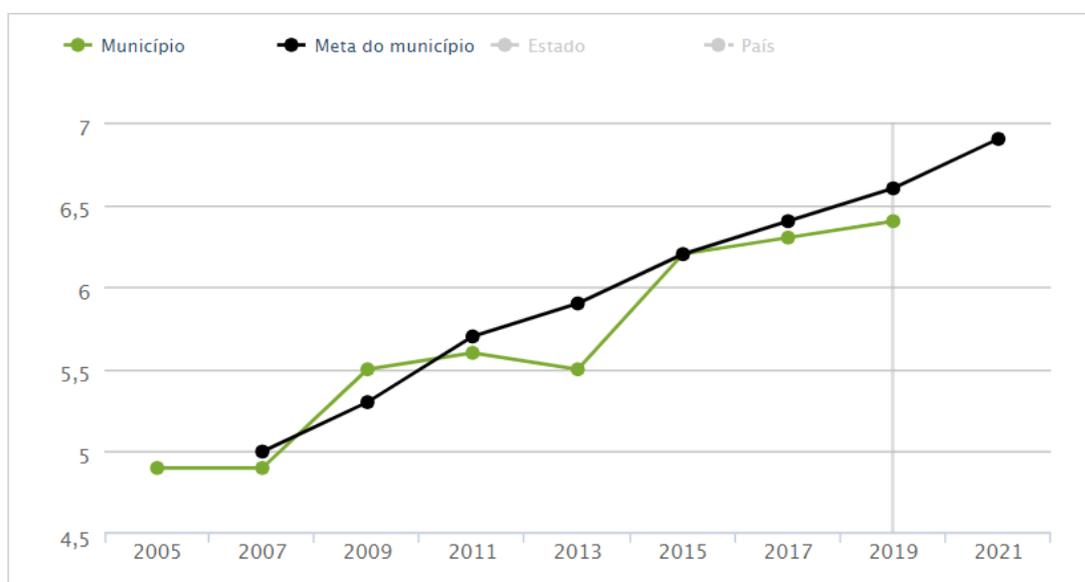


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observa-se que, na concepção dos docentes, a maioria dos participantes diz desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, apresentando maior número de respostas na opção “concordo” (71%), sinalizando que suas ações pedagógicas cumprem os objetivos traçados para cada aula.

Ao analisar os índices obtidos pelo município nas avaliações externas, na cidade, desde que esses dados começaram a ser medidos, em 2007, o município atingiu as metas projetadas em quase todos os anos, com exceção de 2013, que ficou abaixo do esperado, com menos de 5,5 pontos, como notamos na Figura 1.

Figura 1. Evolução do Ideb no Município.



Fonte: QEdU (2017).

No indicador de fluxo, Figura 2, encontramos o índice de 0,97, significando que a cada 100 alunos no sistema municipal de ensino, três, não foram aprovados.

Figura 2. Indicador de fluxo do município.



Fonte: QEDu (2017).

Verifica-se que os resultados ascenderam ao longo dos anos. Para cada competência na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível notar que, de 2013 a 2017, em Língua Portuguesa no índice geral do município houve um crescimento de 20 pontos. Observa-se ainda, que em relação aos índices nacionais, o município vem apresentando índices superiores, já em comparação com o Estado de São Paulo a média do aprendizado estadual supera a municipal em todos os ciclos avaliativos na competência de leitura e escrita, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3. Evolução do aprendizado, em Língua Portuguesa, das escolas municipais dos anos iniciais do município, em comparação com o estado e o país.



Fonte: QEDu (2017).

Nos dados relacionados à competência de matemática, observamos que os números de 2013 para 2015 aumentaram em 14 pontos, sendo os índices municipais superiores em relação à situação nacional, mas como encontrado em leitura e escrita, a

média estadual supera as municipal e nacional em matemática, tais dados, estão apontados na Figura 4.

Figura 4. Evolução do aprendizado, em Matemática, das escolas municipais dos anos iniciais do município, em comparação com o estado e o país.



Fonte: QEdú (2017).

Ao analisar os dados relativos ao aprendizado por escola, encontra-se que na área de leitura e escrita, quatro escolas apresentaram aprendizado adequado (E07, E08, E11 e E13), em 50% a 60% dos alunos matriculados, ou seja, mais da metade dos alunos desenvolveram as habilidades esperadas e, 11 escolas (E01, E02, E03, E04, E05, E06, E09, E10, E12, E14 e E15) obtiveram índices acima de 60%, indicando um bom aprendizado, porém, dessas escolas, só uma (E14) obteve mais de 80% e pode-se considerar que atingiu o direito ao aprendizado dos estudantes na área de competência avaliada, como observado na Figura 5. Destaque-se que, por motivos desconhecidos, os dados relativos a uma unidade escolar (E16) não existem nas duas competências avaliadas.

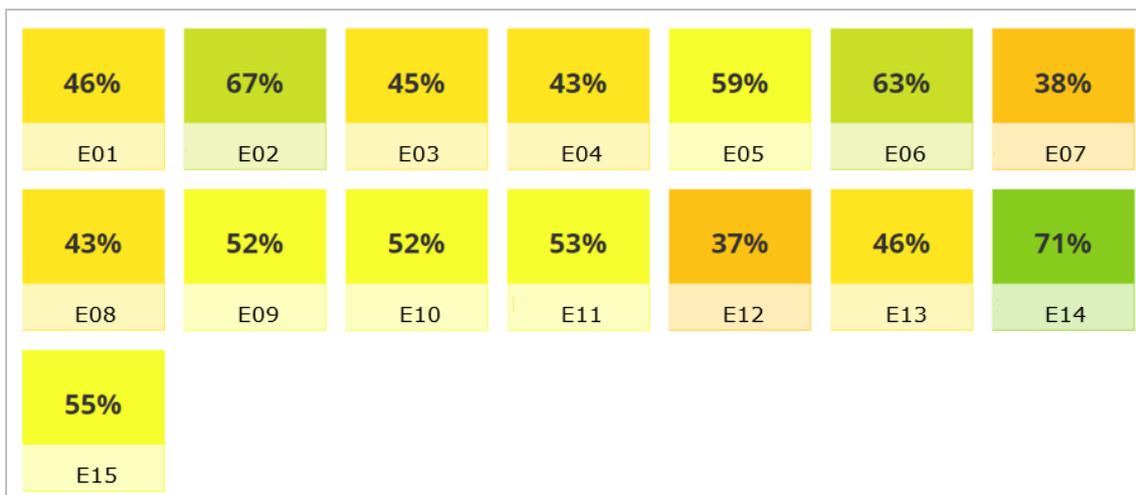
Figura 5. Proporção de alunos com aprendizado adequado, em Língua Portuguesa, nas escolas dos anos iniciais do município.



Fonte: QEdu (2017).

Na área da Matemática os números de aprendizado adequado por escola demonstram que todas as escolas apresentaram índices inferiores aos encontrados em Língua Portuguesa, sendo que, sete escolas (E01, E03, E04, E07, E08, E12 e E13) obtiveram resultados inferiores a 50%, indicando que menos da metade dos alunos aprenderam o que era esperado; cinco escolas (E05, E09, E10, E11 e E15) alcançaram índices entre 50% e 60%, apontando que mais da metade dos alunos aprenderam o que era esperado e; três escolas (E02, E06 e E14), com índice acima de 60%, que apesar de ser um bom dado, indica que mais de 30% dos alunos ainda está com aprendizado defasado. A Figura 6 mostra esses dados.

Figura 6. Proporção de alunos com aprendizado adequado, em Matemática, nas escolas dos anos iniciais do município.



Fonte: QEdu (2017).

Ao analisar os números do Ideb por escolas, nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos os seguintes dados na última avaliação no ano de 2017, quando além da meta projetada a partir do índice do ciclo anterior para cada escola, todos tinham como meta atingir 6.0 pontos na composição do aprendizado mais o fluxo, ou seja, a soma da nota das avaliações mais a taxa de aprovações da unidade escolar. A análise considerou ainda, se houve crescimento no Ideb e qual foi a situação da escola para o próximo ciclo (2019) com dados ainda indisponíveis, conforme apresenta a Tabela 3.

Tabela 3. Panorama geral das escolas do município no Ideb/2017.

Escolas	Ideb 2017	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Situação da escola
E01	6.0	Sim	Não	Melhorar
E02	6.8	Sim	Sim	Manter
E03	6.1	Sim	Sim	Manter
E04	5.6	Sim	Sim	Melhorar
E05	6.3	Sim	Não	Melhorar
E06	6.3	Sim	Não	Melhorar
E07	5.9	Não	Não	Alerta
E08	5.9	Sim	Sim	Melhorar
E09	6.3	Sim	Sim	Manter
E10	6.3	Sim	Sim	Manter
E11	5.8	Sim	Não	Atenção
E12	5.7	Sim	Sim	Melhorar
E13	5.8	Sim	Sim	Melhorar
E14	7.1	Sim	Não	Melhorar
E15	6.5	Sim	Sim	Manter
E16	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados

Fonte: Elabora pelas autoras.

Pode-se observar que, considerando as 15 escolas nas quais os dados são apresentados, 60% (9/15) alcançaram pontuações acima de 6.0 e cresceram no Ideb, de modo que somente uma unidade escolar (E07) não atingiu a sua meta. Quanto à situação da escola, cinco delas (E02, E03, E09, E10 e E15) devem manter sua situação atual, já que, cresceram no Ideb, atingiram a sua meta e superaram os 6.0 pontos; oito (E01, E04, E05, E06, E08, E12, E13 e E14) precisam melhorar o ensino, pois são escolas que cresceram no Ideb e atingiram a sua meta, mas não alcançaram os 6.0 pontos; uma (E11) está em atenção, uma vez que não foi bem em dois dos três critérios analisados (atingir sua meta, crescer no Ideb ou alcançar 6.0 pontos); e, uma (E07) está em alerta, tendo em vista que não foi bem em nenhum dos critérios estabelecidos.

Ao relacionar os dados obtidos nas respostas dos docentes no questionário Index com as informações obtidas a partir dos resultados das avaliações externas, tem-se que, os docentes consideram que suas práticas pedagógicas respondem de forma satisfatória as necessidades dos alunos. Poderíamos também considerar que o reflexo dessa afirmação geraria progressos nos processos de aprendizagem de todos os alunos e resultados positivos nos índices oficiais, porém, tal fato, não foi confirmado pela análise dos dados do Ideb por escola, como demonstrado na Tabela 3. A E07, por exemplo, que está em situação de alerta, foi a que indicou com mais frequência (80%), que realiza práticas pedagógicas inclusivas na dimensão C1 “construindo currículos para todos”. Dessa mesma escola, na dimensão C1, somente um docente discordou da qualidade da educação oferecida e, ao comparar os dados do Ideb da mesma unidade escolar no fluxo de aprendizado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, demonstrados nas Figuras 5 e 6, observamos que os seus índices ficaram abaixo da meta e em situação de atenção, fato crítico para o Ideb e para a escola, não havendo, portanto, coerência entre discurso, prática e resultados positivos para elevação dos índices nas avaliações.

Contudo, destaca-se que as respostas dos professores ao questionário não correspondem, em sua totalidade, às práticas pedagógicas, uma vez que ao sinalizar as afirmações com a opção “concordo”, não significa que são atitudes realmente colocadas em prática no dia a dia escolar e ainda, porque todo questionário é limitado, não sendo possível abarcar todas as questões que envolvem o cotidiano escolar.

Resultados similares foram encontrados nas escolas E01, E04, E05, E06, E08, E11, E12, E13 e E14 com indicação de despender esforços para que no próximo ciclo avaliativo melhore os índices em busca de atingir a projeção de que até 2021 todas as escolas do Brasil alcancem a meta de 6.0 pontos, índice atingido pelos países da OCDE. Ressalta-se que, estas escolas do município precisam lançar esforços e planejar ações formativas e práticas em busca da melhoria da qualidade do ensino, para chegar a este índice no futuro.

Ferreira (2007), em seu estudo, buscou investigar os procedimentos adotados pelo Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), da cidade de Juiz de Fora/MG, para inserir crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, durante um ano letivo. Foram feitas observações em diferentes momentos do cotidiano escolar e entrevistas com o quadro docente, administrativo, técnico e alguns estudantes diretamente envolvidos no estudo e suas mães. Além disso, a pesquisadora acompanhou o dia a dia de sete alunos com deficiência em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. No estudo, foi concluído que trabalhar, inovar e ousar implementar uma educação inclusiva, que atenda

a todos os alunos, com e sem deficiência, indistintamente, no ensino regular não é missão impossível, mas um desafio superável. Ou seja, é uma questão de pensar e querer, pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, busque metodologias interativas, diferenciadas, inovadoras e faça do reconhecimento das diversidades, estratégias para uma nova aprendizagem.

Capellini e Rodrigues (2009) mostraram em seu estudo, que os docentes reconhecem a necessidade de mudanças no seu fazer docente, mas em sua maioria não o sabem como fazer de fato, e geralmente creditam toda complexidade da inclusão na organização dos sistemas educacionais. As autoras realizaram uma pesquisa com 423 professores de escolas públicas e particulares do mesmo município da nossa pesquisa e, encontraram um índice pequeno de docentes que declararam não encontrar dificuldades em realizar seus trabalhos com alunos PAEE, e ainda, a maioria reconheceu a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e formação continuada. As pesquisadoras aplicaram questionários semiestruturados a fim de identificar as dificuldades presentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Os resultados mostraram que, para 40% dos professores, as dificuldades encontradas referiam-se aos aspectos da escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica); 31% atribuíram ao próprio professor (a formação continuada deficitária e pouco aplicada à inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre as deficiências pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos); 9% dos professores creditaram as dificuldades à família (descompromisso, não aceitação da condição de deficiência); 8% as atribuíram ao preconceito; 6% as atribuíram aos alunos (dificuldades físicas ou emocionais do próprio aluno); 5% destacaram a ausência de políticas públicas eficientes e 1% não viram dificuldades. Nas respostas dos professores, fica evidente que consideram que o sistema escolar não estava preparado para receber alunos com deficiência. Portanto, seria necessário investir em formação inicial e continuada, além de romper com a estrutura tradicional de escola que está posta, fato este que não foi verificado em nosso estudo. Não sabemos se de 2009 até os últimos dados do Inep, em 2017, houve oferta e procura de formação continuada na área da Educação Inclusiva.

Estudos recentes voltados para as avaliações externas e seus índices, demonstraram um desenho nacional que caminham na mesma direção encontrada em nossa pesquisa. Ferrão *et al.* (2018) ao buscarem uma resposta de como fazer com que todas as crianças e jovens tenham acesso e usufruam de uma educação de qualidade,

realizaram uma pesquisa com foco na eficácia educacional. Com o intuito de estimar a contribuição das escolas de ensino fundamental quanto à promoção do progresso ou aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, no período de 2011 a 2015, fizeram uma análise longitudinal de alunos que realizaram a Prova Brasil em 2011, enquanto cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental e, em 2015, quando estavam no 9º ano. Os resultados do estudo, a exemplo do nosso, suscitaram questões relacionadas à promoção de políticas e ações destinadas à melhoria da qualidade e equidade do sistema educacional, visando atenuar as desigualdades sociais e educacionais presentes em nossas escolas.

Alves e Ferrão (2019) analisaram os dados originados pela aplicação da Prova Brasil, no período de dez anos, para verificar os avanços na qualidade da educação em termos de aprendizado e aprovação no ensino fundamental. As autoras encontraram uma melhora contínua dos indicadores de qualidade em todas as regiões e grupos sociais avaliados. Porém, pelos critérios adotados no estudo, as diferenças entre os grupos sociais e regiões do país foram importantes para entender os entraves no avanço global do aprendizado e na redução da reprovação, uma vez que, observou-se uma variabilidade dos resultados obtidos para cada região, o qual tende a omitir as conquistas alcançadas em termos da qualidade e da equidade educativa por determinados sistemas educativos.

Sabemos que um dos grandes desafios das instituições de ensino é proporcionar o acesso e a permanência dos alunos, em todos os níveis de ensino, respeitando as suas especificidades e necessidades durante o seu processo de aprendizagem. E quando colocamos em pauta as questões envolvidas na Educação Inclusiva, como a concepção de escola que visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atinjam todos os alunos, independentemente de suas características ou de experiências preliminares de escolarização, pressupõe-se 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 (BUENO, 2014; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SILVA, 2016). Tendo em vista que, as práticas pedagógicas podem ser mais efetivas, cumprindo as legislações e fazendo valer o direito a uma educação de qualidade e eficiente para todos, independentemente de ser ou não PAEE.

Portanto, considerando os dados obtidos nas respostas dos docentes no questionário do Index e os índices das avaliações externas do município, concluímos que, embora a maioria dos docentes do sistema municipal de ensino tenham apontado que concordam com as práticas pedagógicas inclusivas, fica claro, pelos índices encontrados nas avaliações externas, que as práticas pedagógicas dos docentes não condizem com as afirmações dadas, pois não têm refletido de forma positiva nos ciclos avaliativos e gerado impacto de elevação das metas projetadas para cada escola.

E como forma de validação da hipótese de que se as práticas pedagógicas respondem às necessidades dos alunos, necessariamente deveriam gerar progressos nos processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, aumento nos índices das avaliações externas das escolas e do município em geral. O que em algumas escolas não se efetivou, visto que, das 16 escolas, só em cinco, temos a indicação de manutenção dos índices atuais, enquanto no restante a recomendação é de alerta, atenção e melhora nos índices.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou trazer uma reflexão sobre a percepção dos professores acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar e os índices do Ideb das escolas municipais de uma cidade do interior paulista.

Foi possível concluir que apesar da maioria das escolas, por meio dos professores, afirmarem que concordam com atitudes que condizem com as práticas pedagógicas inclusivas, isso não significa que esses comportamentos são realmente implementados pelos professores, tendo em vista, os baixos resultados no Ideb, que comprovam a não concretização dessas práticas no cotidiano escolar, indicando que ainda há um distanciamento entre o discurso e a prática efetiva dos docentes.

Fato é que, percebe-se a necessidade de mais conscientização e efetivação de ações entre os atores do processo educativo inclusivo, e da urgente movimentação para mudança de paradigmas em relação ao formato metodológico adotado com os alunos PAEE e podemos dizer, até em relação aos discentes como um todo, visto que os índices encontrados dizem respeito ao sistema escolar integral e a cada escola em particular, cabendo-lhes a responsabilidade sobre o pensar pedagógico para então, seguirmos rumo a construção de sistemas educacionais mais inclusivos com qualidade e progresso

educacional de fato e não só em papel ou discurso, já que o atual nos parece não dar conta das competências preconizadas para atingir as metas estabelecidas.

Como limitações deste estudo, apontamos o fato de termos utilizado um questionário para avaliar as práticas pedagógicas docentes, tendo em vista que, temos apenas a visão do discurso e não a prática em si, sendo o cotidiano escolar, infinitamente mais heterogêneo que um questionário possa compreender. Tal fato pode ser estudado em pesquisas futuras por meio de observações concretas e sistematizadas, podendo, assim, generalizar esses dados para outros contextos.

Pontuamos também que apesar de serem garantidas pelo MEC condições de acessibilidade aos alunos que assim necessitarem para realização das avaliações externas, não encontramos em nossa busca dados e índices específicos relativos a este público, nem de forma generalizada, ou seja do município todo, nem por unidade escolar. Bem como informações de como são efetivadas estas garantias pelo sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.6298>.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

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 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2020.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

FERNANDES, C. H. Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 17, p. 97-111, 2015. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/506/437>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FERRAO, M. E. *et al.* Estudo Longitudinal sobre Eficácia Educacional no Brasil: Comparação entre Resultados Contextualizados e Valor Acrescentado. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018. <https://doi.org/10.1590/001152582018160>.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 19 fev. 2020.

LÜCK, H. Significados do Elemento e Caráter “Pedagógico”: implicações quanto à ação docente. **Direcional Educador**, v. 9, n. 105, p. 29-31, 2013. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/10/12-SIGNIFICADOS-DO-ELEMENTO-E-CAR%3%81TER-PEDA%3%93GICO-NO-TRABALHO-DOCENTE.pdf?inframe=yes&iframe=true>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/622>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MARTINS L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MARTÍNEZ, M. Y.; PORTER, G. L. Planning for all students: promoting inclusive instruction. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 14, 1552-1567, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

QEDU. São Paulo. **Ideb 2017**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. D. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33107>.

SANCHEZ FUENTES, S. et al. Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 13, n. 1, p. 89-103, 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018.

SILVA, L. G. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. Editora Paulinas, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.