



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

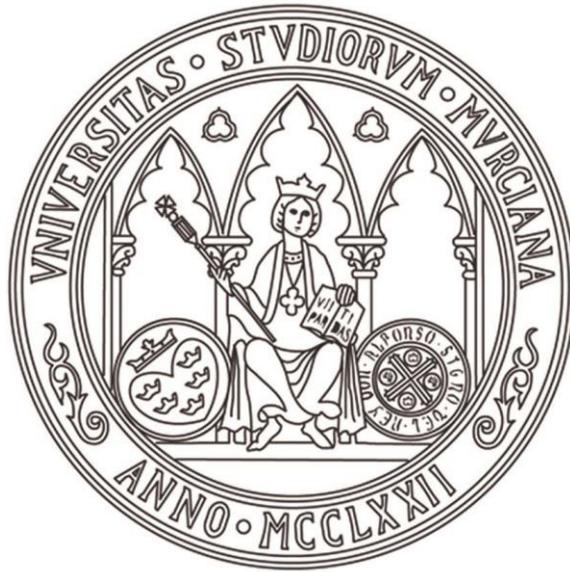
TESIS DOCTORAL

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo sobre as percepções escolares

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
un estudio sobre las percepciones escolares

Dña. Daisy Eckhard Bondan

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo sobre as percepções escolares.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
un estudio sobre las percepciones escolares

Autora: Dña. Daisy Eckhard Bondan

Directores:

Dr. Jesús Molina Saorín (UMU/ESPAÑA)

Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS/BRASIL)



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Daisy Eckhard Bondan

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre as percepções escolares
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: un estudio sobre las percepciones escolares

y dirigida por,

D./Dña. Jesús Molina Saorín

D./Dña. Flávia Obino Côrrea Werle

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 22 de noviembre de 2022

Fdo.: Daisy Eckhard Bondan

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

DAISY ECKHARD BONDAN

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo sobre as percepções escolares**

**São Leopoldo
2022**

DAISY ECKHARD BONDAN

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo sobre as percepções escolares**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS em cotutela com a Universidad de Murcia - UMU

Orientador: Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorín (UMU/ESPANHA)

Orientadora: Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS/BRASIL)

São Leopoldo

2022

B711d Bondan, Daisy Eckhard.
Direito à educação inclusiva: estudo sobre as percepções escolares / por Daisy Eckhard Bondan. -- São Leopoldo, 2022.

163 f.: il. color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2022.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle, Escola de Humanidades; coorientação: Prof. Dr. Jesús Molina Saorin, Universidad de Múrcia, Espanha.

1.Educação especial. 2.Educação inclusiva – Brasil.
3.Educação inclusiva – Espanha. 4.Inclusão escolar.
5.Pessoas com deficiência – Educação. 6.Igualdade na educação. 7.Prática de ensino. 8.Professores – Formação.
I.Werle, Flávia Obino Corrêa. II.Molina Saorín, Jesús.
III.Título.

CDU 376
376(81:460)
37-056.26
376:371.13

DAISY ECKHARD BONDAN

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo sobre as percepções escolares**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em cotutela com a Universidad de Murcia (UMU).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora

Nuria Illán Romeu – Universidad de Murcia

Componente da Banca Examinadora

Helena Venites Sardagna - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Componente da Banca Examinadora

Rodrigo Manoel Dias – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Componente da Banca Examinadora Suplente

Mónica Vallejo Ruiz – Universidad de Murcia

Componente da Banca Examinadora Suplente

Carlos Alfredo Gadea Castro - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Componente da Banca Examinadora Suplente

Eniceia Gonçalves Mendes – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Dedico esta tese aos meus grandes incentivadores: minha madrinha e meu primo, que me fizeram querer, a cada dia mais, estudar e possibilitar para todas as pessoas uma escola que todos possam acessar, na qual possam permanecer e ter uma aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS

Sempre que escrevo, reflito sobre minhas vivências, meus sonhos e minha trajetória de vida. No período do doutorado e da construção da tese, passei por momentos muito intensos e desafiadores, que serviram para meu crescimento pessoal e profissional. A finalização do doutorado é mais um degrau rumo ao sonho que traço para minha vida. Um degrau grandioso e valioso dentro da minha caminhada, que consegui realizar graças à parceria de muitas pessoas especiais que cruzaram e cruzam meu caminho. Por esse motivo, tenho que agradecer, primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade da vida e da convivência com as pessoas que me motivam e me impulsionam para sempre buscar mais: minha família e amigos. Agradeço aos meus pais, Cirio e Suzana, pois, desde meu nascimento, apostaram em mim como sujeito de possibilidades, frente a tantas dificuldades impostas pela prematuridade. À minha mãe, pessoa que me influenciou na escolha da minha caminhada na educação e na saúde e por todo seu apoio e dedicação exemplar. Ao meu marido e companheiro, que sempre me apoiou, incentivou e contribuiu para que eu pudesse realizar meus estudos, mesmo sabendo das dificuldades que teríamos que enfrentar. Aos meus dois filhos: João Gabriel e Maria Antônia, filhos maravilhosos, que me apoiaram e entenderam os momentos em que precisei me ausentar em prol do estudo e que embarcaram comigo na viagem mais desafiadora das nossas vidas! Aos meus irmãos Rafael e Raquel, a minha cunhada Andrea e ao cunhado Rodrigo, que sempre me apoiaram e me incentivaram a continuar e que, quando precisava de uma conversa ou de momentos de descontração, me proporcionavam momentos especiais de cumplicidade, de alegria e companheirismo. Aos meus sogros Rosani e Cláudio e aos meus cunhados Ana e Fernando, pela compreensão nos momentos de “sufoco”. Agradeço muito a minha orientadora, professora Flávia, pela paciência, por ter me auxiliado durante a construção desta tese. Também agradeço muito ao meu orientador, professor Jesús, pela colaboração e pelas trocas realizadas durante esta trajetória. Aos meus inesquecíveis colegas do doutorado, pela parceria neste período e pela amizade construída. Aos amigos e amigas, em especial à Simone, à Rosane, ao Julio e ao Rui, pelas conversas, pelos desabafos e posicionamentos tão sinceros e importantes para minha caminhada. À gestora e aos colegas do Colégio Sinodal da Paz pelos momentos, pelas trocas e possibilidades de estudo e construção de novos

fazerem. Aos gestores e colegas do Colégio Marista Pio XII pelo apoio recebido e aos meus gestores e aos colegas da Gerência Educacional da Rede Marista, por incentivarem e apoiarem a minha qualificação profissional. Também não poderia deixar de agradecer a equipe da secretaria de educação e aos professores dos municípios de Esteio, São Leopoldo, Dois Irmãos e Morro Reuter, envolvidos nesta pesquisa. Muito obrigada!

Incluir é viver a beleza da diversidade

Incluir é viver a beleza da diversidade

Incluir é viver a beleza da diversidade,
É respeitar as nossas muitas diferenças.
É superar limites
E compreender nossas distintas realidades.

Incluir é agir.

Incluir é aprender hoje, amanhã e sempre
A conviver com nossas incompletudes,
Acreditando que podemos evoluir
Se para isso conjugarmos o verbo agir.

Incluir é sentir.

Incluir é verbo/ação pela busca de irmos além
Da simples integração e aceitação: é movimento
De inteireza, de inteira interação,
De corpo, alma e sentimento.

Incluir é viver.

Incluir é viver acreditando que como humanos,
Podemos sempre seguir adiante:
Se nossa realidade imediata nos limita,
Boas doses de sonho alimentam um outro dia.

Incluir é aprender.

Incluir é aprender a estar em processo
Dinâmico e permanente de busca, de aprimoramento
Sabendo-se ser, toda hora, todo dia Ser em construção
Aprendendo com Ana, Paula, Maria, Pedro, Antonia, Freire e João.

Incluir é pensar.

Incluir é verbo/ação quando juntos estamos,
Em qualquer idade,
Agindo, sendo, vivendo e pensando
No como fazer para (re)aprender
A viver com amorosidade.

Incluir é verbo/ação quando deixarmos
Um pouco de lado o simples falar
E passarmos com amor, coragem,
Ideal e muita vontade, a agir.

Incluir é agir (BEAUCLAIR, 2007).

RESUMO

A tese de doutorado “O direito à educação inclusiva: um estudo sobre as percepções escolares” tem como questão central: como ocorre a gestão da educação inclusiva, levando em conta as perspectivas macro (conferências internacionais, desenvolvimentos e traduções em políticas nacionais), no contexto do Brasil e da Espanha, e as micro perspectivas (as articulações e reconstruções diárias em formatos normativos e na forma de práticas organizacionais, com especial atenção aos processos de gestão e percepções do corpo docente) no Brasil. Isso posto, esta tese objetiva analisar a evolução histórica das conceituações e práticas educacionais ligadas aos estudantes que estão em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Também é um dos objetivos deste estudo construir e validar a Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva (EPEDI-1) e ainda conhecer as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão, que, de acordo com a percepção de suas próprias práticas profissionais, melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva. Os objetivos elencados visam contribuir para a construção de um sistema inclusivo, com o auxílio da EPEDI-1. As políticas públicas de educação no Brasil e na Espanha são apresentadas nesta investigação como marco de referência, tendo em vista as normas vigentes que regem o direito à educação inclusiva em âmbito internacional, bem como a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ratificada tanto pelo Brasil quanto pela Espanha. A metodologia empregada nesta pesquisa foi o estudo misto, utilizando um instrumento quantitativo juntamente com o método qualitativo, que considera a subjetividade do pesquisador e dos professores que participaram do processo de investigação. Utilizamos uma coleta qualitativa exploratória seguida de uma coleta quantitativa do tipo questionário e, posteriormente, uma abordagem qualitativa de aprofundamento e avaliação de resultados, a partir da concepção interpretativa, que consiste em compreender a conduta humana desde os significados e as interpretações dos sujeitos que intervêm no cenário educativo. A validação da EPEDI-1 gerou 7 fatores de análise: 1 - a equipe diretiva e a gestão da escola; 2 – a atuação do profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na escola; 3- ações para a promoção da educação inclusiva na prática da escola; 4- políticas de educação inclusiva e a CDPD

(Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência); 5- frequência na atuação da equipe diretiva em articulação com os setores da escola; 6- articulação e acompanhamento entre os setores da escola e os professores; e 7- conhecimento das políticas de educação inclusiva pelos professores. Após a exploração das situações apresentadas, foi possível concluir que é necessário entender que não é o aluno com baixo desempenho funcional que deve se adaptar ao contexto para ter acesso ao conhecimento, mas é o próprio sistema, ou melhor, a escola e os profissionais precisam promover acomodações, assim como os materiais e métodos adequados para que o aluno com baixo desempenho funcional possa ter acesso ao conhecimento. A educação inclusiva necessita de uma mudança de toda a sociedade, de um novo olhar e lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional.

Palavras-chave: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD); diversidade funcional; educação inclusiva; percepção; política pública, direitos.

RESUMEN

Este trabajo se inserta en el área de gestión de la educación inclusiva, porque tiene la preocupación de investigar el ejercicio del derecho de acceso a la escuela, de permanecer en ella y también de ofrecer un aprendizaje significativo para los estudiantes en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional. En ese escenario, se sitúa la cuestión central de la tesis: cómo ocurre la gestión de la educación inclusiva, teniendo en cuenta las perspectivas macro (conferencias internacionales, desarrollos y traducciones en políticas nacionales) en el contexto de Brasil y España, y las micro perspectivas (las articulaciones y reconstrucciones diarias en formatos normativos y en la forma de prácticas organizacionales, con especial atención a los procesos de gestión y percepción del cuerpo docente) en Brasil. Esta tesis tiene como objetivo analizar la evolución histórica de las conceptualizaciones y prácticas educacionales ligadas a los estudiantes que están en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional. También es uno de los objetivos de este estudio construir y validar la Escala de Percepción de la Escuela sobre el Derecho a la Educación Inclusiva (EPEDI-1) y además, conocer las concepciones de los profesores sobre las prácticas pedagógicas y de gestión que, de acuerdo con la percepción de sus propias prácticas profesionales, mejor contribuyen para la construcción de una escuela inclusiva. Las políticas públicas de educación en Brasil y España son presentadas en esta investigación como marco de referencia, teniendo en vista las normas vigentes que rigen el derecho a la educación inclusiva en el ámbito internacional, bien como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (CDPD) ratificada tanto por Brasil como por España. La metodología empleada en esta investigación fue el estudio mixto, utilizando un instrumento cuantitativo junto con el método cualitativo, teniendo como informantes clave a los profesores que participaron del proceso de investigación. Utilizamos, de acuerdo con Flick, una recogida cualitativa exploratoria seguida de una colecta cuantitativa de tipo cuestionario y, posteriormente, un abordaje cualitativo de profundización y evaluación de resultados, a partir de la concepción interpretativa que permite comprender la conducta humana desde los significados y las interpretaciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. La validación de la EPEDI-1 generó siete factores de análisis: 1- el equipo directivo y la gestión de la escuela; 2- la actuación

del profesional de AEE (atención educativa especializada) en la escuela; 3- acciones para la promoción de la educación inclusiva en la práctica de la escuela; 4- políticas de educación inclusiva y la CDPD (Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad); 5- frecuencia en la actuación del equipo directivo en articulación con los sectores de la escuela; 6- articulación y acompañamiento entre los sectores de la escuela y los profesores; y 7- conocimiento de las políticas de educación inclusiva por los profesores. Después de la exploración de las situaciones presentadas, fue posible concluir que es necesario entender que no es el alumno con bajo desempeño funcional quien debe adaptarse al contexto para tener acceso al conocimiento, sino que es el propio sistema (es decir, la escuela) y los profesionales quienes precisan promover ajustes, así como los materiales y métodos adecuados para que el alumno con bajo desempeño funcional pueda tener acceso al conocimiento. La educación inclusiva impulsa esta investigación, ya que –hoy– en las escuelas tenemos alumnos con bajo desempeño funcional en un ambiente establecido, sin reflexionar sobre su permanencia en la escuela ni sobre el aprendizaje significativo. La educación inclusiva necesita de un cambio de toda la sociedad, de una nueva mirada y lugar para las personas en situación de discriminación a causa de su desempeño funcional.

Palabras clave: Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad –CDPD–; diversidad funcional; educación inclusiva; percepción; política pública, derechos.

ABSTRACT

This work is part of the area of inclusive education management, because it is concerned to investigate the exercise of the right of access to school, to remain in it and also to offer a meaningful learning to students in situations of discrimination because of their functional performance. In this scenario, the central question of the thesis is situated: how the management of inclusive education occurs, taking into account the macro perspectives (international conferences, developments and translations in national policies), in the context of Brazil and Spain, and the micro perspectives (the articulations and daily reconstructions in normative formats and in the form of organizational practices, with special attention to the management processes and perceptions of the faculty) in Brazil. That said, this thesis aims to analyze the historical evolution of the concepts and educational practices related to students who are in a situation of discrimination because of their functional performance. It is also one of the objectives of this study to build and validate the School's Perception Scale on the Right to Inclusive Education (EPEDI-1) and also to know the conceptions of teachers about pedagogical and management practices, which, according to the perception of their own professional practices, better contribute to the construction of an inclusive school. The objectives listed aim to contribute to the construction of an inclusive system, based on the implementation of EPEDI-1. Public education policies in Brazil and Spain are presented in this investigation as a benchmark, in view of the current rules governing the right to inclusive education at the international level, as well as the United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CDPD) ratified by both Brazil and Spain. Inclusive education needs a change of society as a whole, a new look and place for people in situations of discrimination because of their functional performance.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CDPD); functional diversity; inclusive education; perception; public policy, rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro comparativo dos blocos da deficiência e elementos de gestão ..	68
Figura 2 – Perfil do grupo de especialistas	81
Figura 3 – Categorias para a validação da escala pelo grupo de especialistas.....	82
Figura 4 – Itens para o preenchimento da validação do conteúdo da escala	82
Figura 5 – Localização dos municípios selecionados para o estudo	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de sedimentação	104
Gráfico 2 – As práticas da escola e a participação e aprendizagem de todos os estudantes	120
Gráfico 3 – Percepção dos docentes sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o cumprimento dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	128
Gráfico 4 – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência	130
Gráfico 5 – As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) como o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência .	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Hipóteses e grau de concordância entre os especialistas	83
Tabela 2 – Médias referentes à relevância, adequação, clareza e pertinência	84
Tabela 3 – Contexto da educação nos municípios estudados	89
Tabela 4 – Cálculo da amostra para a quantidade populacional	90
Tabela 5 – Cálculo de confiabilidade para a consistência interna.....	91
Tabela 6 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória	92
Tabela 7 – Matriz de comunalidades geradas para as variáveis em escala ordinal .	93
Tabela 8 – Tabela de variância total explicada	94
Tabela 9 – Matriz de componentes rotados	95
Tabela 10 – Matriz de comunalidades geradas.....	97
Tabela 11 – Matriz de comunalidades para verificar as questões 19, 24 e 25	98
Tabela 12 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória ..	100
Tabela 13 – Matriz de comunalidades.....	101
Tabela 14 – Variância total explicada.....	102
Tabela 15 – Matriz de componentes rotados	103
Tabela 16 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória ..	105
Tabela 17 – Matriz de comunalidades.....	105
Tabela 18 – Variância total explicada.....	106
Tabela 19 – Resultados da matriz de componentes rotados	108
Tabela 20 – Componentes extraídos para cada um dos 7 fatores.....	109
Tabela 21 – Atuação dos professores com estudantes com deficiência.....	112
Tabela 22 – Atuação dos professores com os estudantes público-alvo da educação especial	113
Tabela 23 – Início da prática profissional docente	114
Tabela 24 – Contato do professor com o tema da educação inclusiva.....	116
Tabela 25 – Responsabilidade pela educação inclusiva na escola	117
Tabela 26 – Frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas na instituição.....	119
Tabela 27 –Considerações sobre o modelo de escola	121
Tabela 28 – Frequência com que as atribuições do profissional do AEE são realizadas na escola	122

Tabela 29 – Como ocorre a gestão (organização) da educação inclusiva na escola	124
Tabela 30 – Estratégias metodológicas ou organizativas que você considera que são inclusivas	125
Tabela 31 – Ações a seguir, em função do grau de importância, para a promoção da educação inclusiva	133
Tabela 32 – Conhecimento sobre a legislação para a educação inclusiva.....	134
Tabela 33 – Conhecimento dos professores sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	134
Tabela 34 – Períodos da educação especial	135
Tabela 35 – Relação do início da prática profissional e o conhecimento da CDPD	135

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANECA	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPEDI-1	Escala da Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEE	<i>Instituto Nacional de Educación Especial</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	<i>Ley General de Educación</i>
LISMI	<i>Ley de Integración Social de los Minusválidos</i>
LOCE	<i>Ley Orgánica de Calidad em la Educación</i>
LODE	<i>Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación</i>
LOE	<i>Ley Orgánica de Educación</i>
LOGSE	<i>Ley Orgánica General del Sistema Educativo</i>
LOMCE	<i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	<i>Plan Nacional de Educación Especial</i>

PPEEPEI	Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SPI	<i>Scholarly Publishers Indicators</i>
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Geração de ambiências favoráveis à inclusão	25
2.2 A Educação inclusiva: contexto histórico de Brasil e Espanha	36
2.3 Implementação da educação inclusiva no Brasil no contexto da agenda internacional	53
2.4 A gestão da escola: o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena	64
3 METODOLOGIA	75
3.1 Material e método	77
3.1.1 Construção do questionário.....	77
3.1.2 Análise da qualidade da EPEDI-1	79
3.1.2.1 Validação de conteúdo - Grupo de especialistas	80
3.1.2.2 Aplicação do Instrumento – EPEDI-1	86
3.1.2.3 Validação de construção – Análise Fatorial Exploratória (AFE) - EPEDI-1... ..	90
4 ANÁLISE DOS DADOS	112
4.1 Perfil dos professores.....	114
4.2 A percepção dos professores sobre a equipe diretiva e a gestão da escola na prática da escola	116
4.3 A atuação do profissional do AEE na prática da escola na percepção dos professores	122
4.4 Ações para a promoção da educação inclusiva na prática da escola na percepção dos professores.....	123
4.5 As políticas de Educação Inclusiva e a CDPD.....	127
4.6 Atuação da equipe diretiva da escola em articulação com os setores da escola	131
4.7 Articulação e acompanhamento entre os setores da escola e os professores	132
4.8 Conhecimento das Políticas de Educação Inclusiva pelos professores ...	133
5 CONCLUSÕES	137

REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	154
ANEXO A – CARTA DE ACEITE DO ARTIGO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA ESPANHA: DISCUSSÃO CONCEITUAL.....	155
ANEXO B – CARTA DE ACEITE DO CAPÍTULO DO LIVRO A GESTÃO DA ESCOLA: O QUE É PRECISO PARA ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PLENA	156
ANEXO C – CARTA DE ACEITE DO CAPÍTULO DO LIVRO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	157
ANEXO D – CARTA DE ACEITE DO ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA IBERO-AMERICANA.....	158
ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE DOIS IRMÃOS	159
ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ESTEIO	160
ANEXO G – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MORRO REUTER	161
ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO	162
ANEXO I – A CARTA DE ACEITE POR PARTE DO ESPECIALISTA E A PLANILHA PARA VALIDAÇÃO	163

1 INTRODUÇÃO

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão (ROSA, 1986, p. 15).

O interesse e a preocupação com a promoção do desenvolvimento integral do ser humano nas constituições psíquica, física e social, pelo viés da corporeidade, e a busca de um novo olhar e de um lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional¹ sempre permearam minha vida. A escrita desta tese vem de meu desejo de abrir as portas das escolas a todos os sujeitos, permitindo que acessem, permaneçam nela e aprendam significativamente, sem nenhuma forma de discriminação.

Em família, pude vivenciar a situação escolar e social de uma pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, o que me impulsionou a continuar meus estudos nessa direção na busca da promoção de uma educação inclusiva plena². Minha formação acadêmica iniciou com o Curso de Magistério, no ensino médio, seguido pela Graduação em Fisioterapia e pelas especializações em Psicomotricidade Relacional, Neurociência Aplicada à Educação Inclusiva e Coordenação Pedagógica. Em busca de aprimoramento e da necessidade de unir minhas duas áreas de atuação, educação e saúde, realizei o mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

O mestrado trouxe novas problematizações, que apontaram para questões a serem estudadas no curso de doutorado: de que forma as escolas foram dando conta das demandas advindas das políticas de educação inclusiva? Como as escolas articulam a educação inclusiva? Qual a concepção de gestão que a instituição de ensino utiliza para a apropriação da educação inclusiva? A legislação informa que

¹ Adota-se a designação pessoa em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional ao se referir a pessoa com deficiência por entendermos “[...] que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação das pessoas entre as pessoas com deficiência e as barreiras devido a atitude e ao entorno, e que evitam sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com o resto das pessoas” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 47).

² Inclusão plena é referido no art. 28º, inciso 2, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – número 13.146/2015, quando trata do “aprimoramento dos sistemas educacionais visando [...]” a garantia e a participação plena e efetiva em todos os setores da sociedade, em igualdade de condições com todas as pessoas (BRASIL, 2015).

temos uma escola com acesso para todos, porém, que escola é essa? O olhar e o lugar da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional modificou-se ou ainda persiste o olhar de “monstro”, de menos valia e de desigualdade? Será que o modelo do *déficit* abriu espaço para se pensar em um modelo social, visando à potencialidade humana? Quais práticas de gestão são utilizadas para efetivar uma escola inclusiva para todos? Quais as práticas de gestão da escola que favorecem a educação inclusiva? A disponibilização de Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e monitores para a educação inclusiva nos espaços escolares é suficiente para dar acesso à escola, garantir a permanência nela e uma aprendizagem significativa a todos? Para desenvolver, ao longo da tese, as reflexões levantadas durante o mestrado, apresentamos a questão central da tese: como ocorre a gestão da educação inclusiva, levando em conta as perspectivas macro (conferências internacionais, desenvolvimentos e traduções em políticas nacionais), no contexto do Brasil e da Espanha, e as micro perspectivas (as articulações e reconstruções diárias em formatos normativos e na forma de práticas organizacionais, com especial atenção aos processos de gestão e às percepções do corpo docente) no contexto do Brasil.

Para a delimitação da pesquisa, escolhemos o Brasil³ e a Espanha⁴ como caso a estudar, uma vez que identificamos previamente, nesses dois contextos, produção científica relevante para o tema desta pesquisa (Inclusão, Necessidades Educativas, Políticas públicas de educação, Contexto educacional). Nessa perspectiva, objetivamos, através deste estudo, analisar a evolução histórica das conceituações e das práticas educacionais ligadas aos estudantes que estão em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, bem como construir e validar esse instrumento para identificar as percepções dos professores da Educação Básica a respeito da Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva (EPEDI-1).

O referencial teórico⁵ desta tese foi escrito a partir dos objetivos elencados, tendo sido constituído um artigo para cada um deles, conforme exigência da

³ O doutorado foi realizado na UNISINOS, em cotutela com a Universidad de Murcia.

⁴ Vivi durante 9 meses na Espanha, mais precisamente, na região de Murcia, onde vivenciei e aprofundei conhecimentos sobre a gestão da educação inclusiva, sobre diferentes concepções e práticas educativas encontradas nas instituições escolares, as quais são a temática desta tese.

⁵ Ao longo da tese, as traduções de textos estrangeiros foram realizadas pela autora da tese.

Universidad de Murcia para apresentação da “tese por compêndio de publicação”⁶. A “tese por compêndio de publicação”, para a avaliação da atividade de pesquisa, exige no mínimo três artigos em periódicos indexados em bases de dados internacionais de prestígio reconhecido (JCR, SCOPUS), em revistas científicas ou em livros publicados de importância justificada, de acordo com os indicadores de qualidade estabelecidos pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade (ANECA), para cada um dos cinco ramos do conhecimento. Esses trabalhos devem ter valor científico em si mesmos e, ao mesmo tempo, devem formar uma unidade científica, conforme estabelecido no regulamento do Doutorado, no artigo 20. Dessa maneira, a tese aqui apresentada conta com uma introdução, com um referencial teórico dividido em 4 subcapítulos, que compõem o arcabouço teórico para construir a Escala da Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva (EPEDI-1)⁷, com um capítulo destinado à metodologia da pesquisa e um para a análise dos dados.

O primeiro subcapítulo do referencial teórico - *Geração de ambiências favoráveis à inclusão*, estabelece um diálogo entre o conceito de “geração de ambiências”, de Rego (2010), e o contexto das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e com as diferentes designações registradas nas políticas educacionais, provocando uma reflexão sobre o contexto/sistema. O segundo subcapítulo trazido no referencial teórico - *Educação inclusiva: contexto histórico de Brasil e Espanha* - aborda os aspectos ou as dimensões do contexto em que ocorre a gestão das práticas e das políticas educacionais de inclusão no Brasil e na Espanha, analisando as possíveis semelhanças e diferenças. Reflexiona, também, sobre como o Brasil foi ressignificando a internacionalização de políticas educacionais e implementando políticas públicas nacionais e práticas no contexto da educação inclusiva. A partir da premissa contida na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006), reafirma que todos os sujeitos têm direito ao acesso à escola, à permanência nela e à aprendizagem significativa ao longo da vida. A questão que se apresenta no terceiro subcapítulo da fundamentação

⁶ Normativa da Universidad de Murcia para a tese por compêndio de publicações (UNIVERSIDAD DE MURCIA, 2019) https://www.um.es/documents/877924/9652439/TD-Compendio+Publicaciones_Art-20-IV_WEB_20180601.pdf/56b30bed-40a0-404c-8168-fbd9d33ecd63

⁷ A Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva recebe junto a sua sigla o número um, o qual indica ser a primeira versão desse instrumento de pesquisa. Essa escala poderá ganhar novas versões na medida em que for utilizada e necessite ser aperfeiçoada conforme os avanços teóricos, práticos, culturais de cada contexto a ser utilizado.

teórica - *Implementação da educação inclusiva no Brasil no contexto da agenda internacional*, analisa as políticas públicas de educação inclusiva implementadas no Brasil e o quanto elas corroboram para o reconhecimento do direito à educação das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, para a diminuição das desigualdades, bem como para o aprofundamento da cidadania e para a inclusão plena. Finalizando o arcabouço teórico desta tese, o quarto subcapítulo - *A gestão da escola: o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena* - discorre acerca do que é necessário construir para alcançar uma educação inclusiva plena. Esse título está constituído, com base em Januzzi (2004), em três blocos da deficiência e estabelece um quadro de referência a respeito do tipo de gestão da escola. Assim, podemos refletir sobre os olhares e os lugares demandados para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, bem como construir e reconstruir uma interpretação das políticas públicas do Brasil, considerando a agenda internacional, possibilitando o deslocamento do olhar e do lugar frente à educação inclusiva.

O terceiro capítulo traz a metodologia da tese, que se caracteriza como um estudo misto, utilizando um instrumento quantitativo juntamente com o método qualitativo, considerando a subjetividade do pesquisador e dos professores que participaram do processo de investigação. Utilizamos, conforme Flick (2009), uma coleta qualitativa exploratória seguida de uma coleta quantitativa do tipo questionário e, posteriormente, uma abordagem qualitativa de aprofundamento e avaliação de resultados, fundamentada na concepção interpretativa, que consiste em compreender a conduta humana desde os significados e as interpretações dos sujeitos que intervêm no cenário educativo. Essa metodologia está alicerçada na perspectiva da prática educativa (ARNAL AGÚSTIN; DEL RINCÓN IGEA; LATORRE BELTRÁN, 1992; BALL *apud* MAINARDES, 2006) e na investigação avaliativa, que tem a finalidade de realizar uma análise de percepção da realidade da escola básica. Esta tese também está embasada no ciclo de políticas de Stephen Ball, referenciado por Mainardes (2006). Ball analisa as políticas públicas a partir de três principais contextos, complementados posteriormente pelo próprio autor - o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Entendemos que a inclusão plena precisa se tornar uma busca constante da sociedade global, a partir da análise da agenda internacional,

da implementação da internacionalização das políticas e da reinterpretação das políticas a cada contexto, considerando as demandas da população atendida, as condições de contexto, bem como a percepção docente acerca das práticas educativas. O pressuposto orientador da tese é que, para além do acesso, é preciso a permanência na escola e a aprendizagem significativa para todos.

Para finalizar, no capítulo quatro apresentamos a análise dos dados e os resultados da validação e da implementação da escala EPEDI-1 em quatro municípios da rede pública de educação municipal do Rio Grande do Sul: Esteio, São Leopoldo, Dois Irmãos e Morro Reuter. A coleta de dados para identificar a percepção dos professores sobre a gestão da educação inclusiva foi realizada dentro deste contexto de estudos, em especial visando a construção, validação e implementação da EPEDI-1⁸. A educação inclusiva impulsiona esta pesquisa, uma vez que – hoje – nas escolas temos alunos com baixo desempenho funcional em um ambiente estabelecido, sem, muitas vezes, refletir sobre isso e sem permitir que eles permaneçam na escola e aprendam de forma significativa. A educação inclusiva necessita de uma mudança de toda a sociedade; de um novo olhar e de um lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional.

⁸ Esta escala foi idealizada e construída durante minha permanência na Espanha, pois, na Universidad de Murcia, esse instrumento de análise do contexto tem grande relevância para a formação de doutores em educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico apresentado aqui foi proposto a partir da questão central da tese: como ocorre a gestão da educação inclusiva, levando em conta as perspectivas macro (conferências internacionais, desenvolvimentos e traduções em políticas nacionais), no contexto do Brasil e da Espanha, e as micro perspectivas (as articulações e reconstruções diárias em formatos normativos e na forma de práticas organizacionais, com especial atenção aos processos de gestão e percepções do corpo docente) no contexto do Brasil. Os subcapítulos foram embasados no ciclo de políticas de Ball (1990, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1997, 1998a, 1998b, 2001) e também em articulação com o conceito de “geração de ambiências”, de Nelson Rego (2010).

2.1 Geração de ambiências favoráveis à inclusão

Este subcapítulo traz uma reflexão sobre o caminho traçado pela educação especial na busca de um novo olhar e de lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Para tanto, estabelecemos um diálogo com o conceito de “geração de ambiências”, de Rego (2010), a partir da discussão de diferentes designações registradas nas políticas educacionais ao longo da história da educação especial. De acordo com Rego (2010, p. 47), “[...] fazemos melhor aquilo que já fazíamos quando damos a isso um nome, ou um título e uma orientação explícita que ainda não havíamos dado”.

Consideramos a ambiência definidora dos olhares e lugares que são designados à pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, pois o conceito de ambiência não determina apenas o que está à volta do sujeito, mas também o que está no centro, valorizando-o em relação ao próprio ambiente que, conforme Rego (2010, p. 47), “[...] é contextualizador e condicionador de suas existências”. Nesse contexto, entendemos que todo o processo de deslocamento de olhares e lugares endereçados às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e as nomenclaturas usadas para se referir a elas, nas diferentes décadas, remetem à forma como a sociedade compreende o que está adequado à norma.

Os três conceitos da geração de ambiência trabalhados ao longo deste texto traduzem o quanto a sociedade está implicada na constituição dos olhares e dos lugares para tais sujeitos. Deixamos explícito que apenas a troca da nomenclatura trazida nas políticas públicas não faz diferença se o contexto da prática não for modificado. O contexto excludente só será modificado para um contexto inclusivo por meio da sensibilização e da modificação da cultura da sociedade. O processo de inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças, não com o intuito de aplacá-las, mas de buscar a compatibilidade entre as diversas ordens de experiências, evidenciando aproximações e enriquecimentos recíprocos.

A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que 'todo o estudante importa, e importa igualmente'. Também combate as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões, como quando as escolas são avaliadas em uma única dimensão e alocação de recursos é relacionada estritamente ao seu desempenho (UNESCO, 2020, p. 12).

No sentido de provocar mudanças a respeito do lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de baixo desempenho funcional, necessitamos reconhecer a escola como um espaço social de construção de conhecimentos para a vida, pois o espaço educativo

implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

Entendemos que, no processo histórico, o contexto da sala de aula foi um lugar estruturado a partir de uma única forma de educação para todos os alunos. Nos processos de hierarquização e diferenciação, quem não estava adequado à norma para a participação nesse espaço educativo era excluído do contexto de sala de aula. Assim, foram sendo produzidos diferentes grupos sociais. Esses grupos, de certa forma, desestabilizavam o que parecia ser homogêneo.

Os três conceitos da geração de ambiência, o *meio em torno/meio entre*, a hermenêutica instauradora e o contexto dialógico, oferecem-nos uma reflexão

aprofundada e uma ampliação conceitual acerca do tema de estudo. Isso porque reforçam que os deslocamentos (ou não) produzidos pelos olhares e lugares para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, estão intrinsecamente ligados às representações e às culturas da sociedade.

O primeiro contexto trazido para a constituição do conceito da geração de ambiência é a relação entre o *meio em torno* e o *meio entre*.

Meio em torno significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. *Meio entre* significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos *meios entre* é também constituinte dos *meios em torno*, assim como cada um dos *meios entre* é condicionado pelo contexto do *meio em torno*, material e simbólico. Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do *meio em torno* como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum *meio entre* (uma sala de aula, por exemplo) (REGO, 2010, p. 47, grifo do autor).

Para se construir as bases de uma educação inclusiva, necessitamos reorganizar os *meios entre* que contextualizam o olhar para cada sujeito perante a sociedade e o *meio em torno* que estabelece o lugar para ele. Dessa forma, os olhares e os lugares estabelecidos para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional foram e ainda são constituídos pelo conjunto dos *meios entre*. Os lugares e olhares para a pessoa em situação de discriminação se dão na constituição do olhar do outro, pois o olhar permite a passagem do sujeito de uma ambiência que discrimina, que exige um atestado médico, para uma ambiência de respeito, de diálogo, de entendimento, para que possa ter acesso a uma escola regular, permanecer nela e aprender. Esse conjunto de meios é que gera as ambiências – o em torno e o entre.

O segundo contexto que articula o conceito da geração de ambiências trazido por Rego (2010, p. 48) é o da hermenêutica instauradora, segundo o qual

[...] as hermenêuticas instauradoras seriam aquelas que têm uma ênfase, ou direção, inversa: elas buscam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e veem isso não como um ponto final, ponto de chegada, mas como um ponto de partida.

Assim, a hermenêutica está direcionada mais ao futuro e não fixada no passado.

No contexto da hermenêutica instauradora, interpretativa, a trajetória do olhar e o lugar das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional são importantes, pois o lugar e o olhar endereçados a elas podem ser interpretados e reelaborados para serem modificados. Entender os tempos e os processos de exclusão que esse grupo de pessoas enfrentou na sociedade e tentar compreender sobre o direito à participação de todos impulsiona a buscar uma transformação nas escolas, a partir do conceito da educação inclusiva.

O contexto dialógico também apresentado na geração de ambiência contextualiza a relação de opostos, ou seja, o olhar e o lugar implicados aqui são de constituição de espaço, no contexto do espaço do eu e do outro, do normal e do anormal, na perspectiva das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Consoante Rego (2010, p. 52),

[...] ultrapassar a situação em que um e outro desses polos termina por concluir que o outro existe, mas que, de tão alienígenas que são, um em relação ao outro, cada um deve permanecer, em relação ao outro, incomunicavelmente lá – o outro definitivamente afastado por rígidos limites do recorte objetual e sistema de leitura que eu estabeleço para constituir o meu inviolável nicho, e para o qual, para legitimar esse nicho, eu obsessivamente continuo a reafirmar o objeto de análise como sendo apenas ou isso ou aquilo.

O eu e o outro, o excluir e o incluir, decorrem de processos históricos. O outro desestabiliza as bases de uma sociedade e de uma escola constituída para um grupo homogêneo de pessoas. Pensar sobre o eu e o outro é também pensar nos modelos que temos construído como sociedade; é desestabilizar os valores da sociedade dominante. É pensar que não é o outro que deve se adaptar para fazer parte da sociedade, mas que é a sociedade que precisa se reorganizar, adaptar-se para o acesso, a participação e a aprendizagem de pessoas em situação de discriminação por causa de desempenho funcional.

A situação histórica da educação inclusiva no Brasil, refletindo e discutindo como as pessoas com baixo desempenho funcional foram galgando seu direito de estar na sociedade, foi permeada pelos diferentes olhares contextualizados nos *meios entre* e nos *meios em torno*. Cada período histórico constituiu e estabeleceu um lugar para esses sujeitos, levando em conta o contexto da época. Aqui, o objetivo não é

analisar norma por norma, fragmentadamente, mas produzir uma narrativa interpretativa e crítica, considerando as normativas e as práticas de forma articulada.

A partir da teorização de Vargas (2015), a respeito da dimensão interpretativa concluimos que a discussão de ambiência de Nelson Rego converge com a abordagem interpretativa simbólica que considera as *instituições educacionais* como artefatos culturais, como invenções/construções sociais, nas quais há modos de interpretação comuns, que legitimam e dão sentido às atividades cotidianas e aos modos de compartilhamento, às formas de interpretar e atuar. Assim, as instituições sociais são entendidas como um conjunto de condutas interconectadas que fomentam processos sociais significativos, inteligíveis para o contexto. São pressupostos da perspectiva interpretativa: o mais significativo não é o que ocorre, mas o sentido atribuído aos acontecimentos; o significado do que ocorre está relacionado às interpretações que as pessoas fazem; a maioria dos acontecimentos na organização escolar são ambíguos, incertos, não lineares; conteúdos simbólicos, vivenciais, são gerados a partir de experiências compartilhadas, de percepções pessoais, ligadas a contextos particulares. Na linha do interacionismo simbólico, “as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada um, conforme os momentos” (LAPASSADE, 2005, p. 19).

No olhar para os sujeitos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional através do modelo médico, definimos essas pessoas em níveis e/ou graus de deficiência, desconsiderando suas potencialidades. Os *meios entre* impostos para esses sujeitos desconsideravam o *meio em torno*, que já trazia normativas que destacavam o direito de todos a participarem da sociedade. Entretanto, com base na abordagem interpretativa, o meio em torno não é constituído por elementos normativos.

Ao compreendermos que o contexto histórico está entremeado pelo *meio entre* e pelo *meio em torno* e que esses olhares perpassam o contexto dialógico, através da contextualização do espaço do eu e do outro, somos direcionados ao contexto da hermenêutica instauradora. É necessário olhar a situação histórica para interpretar e reelaborar sua trajetória, conceitos, possibilitando a constituição de novos olhares e possibilidades de deslocamento entre os *meios entre* e o *meio em torno*, para a promoção de uma cultura inclusiva.

No Brasil, de acordo com o contexto histórico, muitas foram as denominações para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e inúmeras, as tentativas de modificação do olhar e do lugar para elas demandadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, no art. 88, aborda de forma explícita a questão da deficiência de tais pessoas, denominando-as como *excepcionais* e dando-lhes a possibilidade de um lugar, “[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Até os anos de 1970, o termo utilizado para descrever as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional era “excepcionais”, fazendo referência ao período em que elas eram consideradas exceção à regra, pessoas fora dos padrões da “normalidade”, que necessitavam frequentar espaços de institucionalização específicos, como a Santa Casa, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), escolas especiais, entre outros. Sabemos que pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional enfrentaram e ainda enfrentam inúmeras barreiras de acesso, permanência e aprendizagem em nossa sociedade. Os *meios entre*, que são constitutivos do *meio em torno*, desqualificam e geram injustiça social, pois os olhares e lugares mantêm essas pessoas descontextualizadas do meio.

Ao pensarmos sobre o eu e o outro, no contexto dialógico, refletimos sobre as semelhanças e as diferenças, sobre a normalidade e a anormalidade que eles representam, uma vez que os parâmetros trazem o que socialmente remete a modelos preestabelecidos.

‘Normalidade’ é um nome ideologicamente forjado para designar maioria. [...] As ideias de ‘norma’ e ‘normalidade’ presumem uma dessemelhança: a divisão do agregado numa maioria e numa minoria, em ‘a maior parte’ e ‘alguns’. [...] não apenas certos tipos de unidades compõem a maioria, mas elas deveriam ser ‘como deveriam ser’, ‘corretas e adequadas’; inversamente, os que carecem dos atributos em questão são ‘o que não deveriam ser’, ‘errados e inadequados’ (BAUMAN, 2013, p. 70-71).

Sem dúvida, a sociedade atual maneja com hierarquizações, buscando manter a legitimação dos grupos sociais. Como já dito anteriormente, a presença de pessoas com diversidade funcional na sociedade desestabiliza o *meio em torno* até então

considerado estável, correto e adequado para a norma imposta pelos *meios entre* da sociedade. Ao possibilitarmos a entrada de sujeitos diversos funcionalmente nos *meios entre*, colocamos o *meio em torno* em xeque, ou seja, desestabilizamos a sociedade.

O Brasil, a partir dos anos 1970, iniciou o movimento da integração para propor ações com a finalidade de interferir e mudar o estigma das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, chamando para si a responsabilidade de garantir às crianças com necessidades educacionais especiais um processo educativo adaptado para suas particularidades no contexto da escola. Para o direito ao acesso dessas pessoas, foi necessário estabelecer um público, que ficou definido como excepcionais.

Nos anos de 1980, surgiu o conceito de integração educativa. A legislação trouxe então a nomenclatura “[...] alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283). A Constituição da República, em 1988, buscou o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem distinguir raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assegurando o direito à escola para todos. No artigo 208, inciso III, a Constituição faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, quando declara que o dever do Estado é garantir a educação, o que deve se efetivar mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No início da década de 1990, uma nova nomenclatura passou a ser empregada para se referir às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional: “[...] pessoa portadora de necessidades especiais [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283). Optou-se por essa terminologia em uma referência ao período em que esses sujeitos iniciaram sua trajetória nas classes especiais, nas instituições escolares regulares, porém, com a distinção de portadores de uma deficiência ou de uma necessidade especial, dotados de algo não comum, usual e necessitando de espaços e de atendimentos especializados para, só então, compartilharem os mesmos lugares destinados aos alunos ditos normais.

As políticas públicas implementadas no Brasil até os anos 1990 referem um *meio em torno* que desconsiderava a pessoa em situação de discriminação por causa

de seu desempenho funcional como alguém com potencialidade. Os *meios entre*, que contextualizam o olhar do outro perante a sociedade, marcavam a impossibilidade dessa pessoa, considerando-se o modelo médico. Dessa forma, era produzido um ato discriminatório de diferenciação em função de uma deficiência, além de lhe negar o direito de participar dos espaços comuns. Para esse grupo social, eram destinados espaços segregados, como as classes especiais. Assim, apesar de essas classes estarem alocadas dentro das escolas regulares, esses estudantes não participavam da organização curricular da escola.

Enquanto os *meios entre* continuarem classificando os sujeitos aptos a participarem da sociedade, o *meio em torno* será discriminatório. É o olhar e o lugar do outro que definem os limites para a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional ter acesso à escola e à sociedade, permanecer nelas e aprender. Nesse contexto, entendemos que

o problema somos nós, nossos próprios limites conceituais [...] para projetar um mundo diferente, um sistema escolar diferente e não homogêneo, no qual todos possam progredir, junto com outros, de acordo com suas necessidades particulares [...]. O problema é, em suma, a nossa força e disposição para transformar a realidade que nos rodeia (ECHEITA SARRIONANDIA, 1994, p. 67).

No início do século XXI, houve uma tentativa para ampliar o olhar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, com a nova nomenclatura de “[...] alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 289). Tal denominação retira desse sujeito o fato de “portar” alguma deficiência e amplia o olhar para todos os sujeitos que, em algum momento de sua trajetória escolar, possam necessitar de recurso ou auxílio especializado. Porém, mesmo com essa modificação e ampliação da nomenclatura, o *status*, o *meio entre*, ainda se manteve, ainda que de forma velada, na palavra *especial*. Modificou-se a nomenclatura, porém, o *meio entre* permaneceu diferenciando, discriminando por causa das conotações excludentes, de menos valia, enraizadas.

O que está em jogo é deixar de entender a educação especial de um grupo determinado de alunos – aqueles que tem deficiências – para começar a pensar na educação especial como as ações ou medidas que ajudem aos sistemas escolares, aos professores, principalmente, a estar melhor

capacitados para enfrentar a diversidade de necessidades que qualquer um de seus alunos possam apresentar (ECHEITA SARRIONANDIA, 1994, p. 66).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, de certa forma, tenta deslocar o *meio em torno*, possibilitando que pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional frequentem as escolas regulares, com o auxílio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses espaços especializados têm a função de promover a educação inclusiva e iniciar uma reestruturação da instituição escolar, mesmo que lentamente, para a eficiência do aprendizado de todos os sujeitos de forma significativa, reorganizando o *meio entre*, a partir do *meio em torno*. A sala de Atendimento Educacional Especializado vem a ser um espaço da escola comum, onde se disponibilizam materiais didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva e profissionais com formação específica para oferecerem atendimento às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional (auditivo, visual, motor, cognitivo, verbal etc.), em função de transtornos globais de desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação.

O atendimento realizado na sala do AEE ainda está vinculado ao modelo médico¹, que reforça a diferença. Esse espaço limita o lugar do outro, de modo semelhante ao que acontece na classe especial, pois o estudante precisa ser levado à sala de recursos para ter acesso ao conhecimento e, assim, estar adequado às normas da sociedade dominante para acessar o conhecimento na sala regular. O espaço não se modifica para receber os estudantes. A sala de AEE, no modelo médico, gera a desigualdade quando o sujeito precisa estar vinculado a um espaço especializado para ter acesso ao conhecimento. Dessa forma, a segregação permanece, uma vez que a hierarquização dos grupos sociais ainda se mantém, quando esses sujeitos são indicados como o “público-alvo da educação especial” e/ou “aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”, afirmando o caráter excludente.

¹ Nos anos 1950 e 1960, prevalecia o modelo médico, ou seja, “[...] do entendimento de que a deficiência tem a ver com a fisiologia da pessoa, com uma questão de natureza estritamente individual em que o contexto não gera qualquer tipo de influência” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). Esse modelo centrava o olhar no problema fisiológico, tendo assim que ser tratado “[...] justamente o problema fisiológico e, para isso, a ciência médica é disponibilizada junto com toda uma série de estratégias reabilitadoras” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31).

Não temos como recuar, desvalidar ou negar o movimento da inclusão no contexto internacional e nem no brasileiro. O modelo social da deficiência ainda tem pouca repercussão em nosso sistema de ensino, por ser um modelo que não se baseia no olhar dominante do médico e dos especialistas. No modelo social, o atendimento realizado no AEE pode favorecer e construir uma pluralidade de ações que vão desde o atendimento direto do aluno ou a grupos de alunos até uma ação em rede, em que profissionais de diferentes áreas atuam em busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno. No entanto, ultrapassar os limites do modelo médico, ou seja, dos *meios entre* dominantes, constituídos de diagnósticos, geradores de sujeitos incapazes, para introduzirmos os *meios entre* possibilitadores, articuladores e pautados no modelo social, provoca repercussões para o *meio em torno*, para a sociedade.

Não é por acaso que em tempos de ocultar as desigualdades que se espalham e aprofundam e terminam enfraquecidos os ideais de sua superação e se privilegia a inclusão e as políticas escolares inclusivas. Por sua vez, não é por acaso que os mecanismos de regulação da inclusão se tornam centrais nas políticas educativas. Predominam políticas não tanto de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão. Parâmetros mínimos de qualidade, requeridos para a inclusão-excludente. As políticas de inclusão se distanciam em radicalidade política das políticas de igualdade (ARROYO, 2011, p. 90).

Os impasses identificados no processo histórico para a efetivação da inclusão estão pautados tanto nas instituições escolares quanto na sociedade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, [2006]) e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008), direciona a educação inclusiva de um modelo idealizado para um modelo real. A perspectiva da educação inclusiva, a partir do modelo social e da tomada de consciência, referenciada no art. 8º, da CDPD (NACIONES UNIDAS, [2006]), rompe com o contexto excludente e segregador do modelo médico. A CDPD vem referenciar que é preciso perceber que não se pode mais fazer do mesmo e achar que está bom. É preciso repensar a prática, o cotidiano, para além do texto legal, normativo. É preciso agir na prática, para construirmos um novo contexto com base no modelo social da deficiência, a partir do conceito da diversidade funcional, que, conforme Molina Saorín (2017), refere-se às questões relativas aos funcionamentos distintos que todos temos em nossas estruturas

corporais, ou seja, todos temos capacidades e dificuldades distintas. Assim, ao pensarmos em diversidade funcional, reconhecemos que a situação de deficiência não está no nosso corpo, senão no contexto e no nosso entorno. No contexto de hermenêutica instauradora, interpretativa, entender os processos históricos é necessário, pois é, a partir dessa análise, que os lugares e olhares demandados para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional podem ser reelaborados e modificados, promovendo o direito a uma inclusão plena na sociedade. A CDPD reforça a necessidade de retirada de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e ainda expõe, no artigo 8, a tomada de consciência, que reitera o olhar para a potencialidade do sujeito, retirando-o do lugar de menos valia e incapacidade e dando-lhe o lugar de direito (NACIONES UNIDAS, [2006]).

Ao refletir sobre o espaço que eu e o outro ocupamos na sociedade, segundo o contexto dialógico, da geração de ambiência, é possível constituir um novo olhar e lugar para a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), vem a ser uma das legislações que nos faz repensar o lugar e o olhar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, na política pública brasileira, visto que está fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo estando fundamentadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ainda referem as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional partindo do olhar do déficit, ou seja, demarcam um público-alvo de ação, locais especializados para o atendimento desse público, como o espaço do AEE, bem como pessoas para o acompanhamento desses sujeitos, os monitores de aprendizagem. Ainda percebemos o outro como anormal.

O contexto dialógico vem ao encontro do conceito da diversidade funcional, porque não delimitamos espaços para o outro, ultrapassamos a barreira do eu e do outro e ampliamos o olhar para todos, no mesmo espaço, porém, respeitando a

diversidade funcional. Nas normativas legais citadas, percebemos pequenos avanços quanto ao deslocamento de olhar e lugar do eu e do outro, considerando que a modalidade da “educação especial”, no contexto da educação inclusiva, ganhou um novo lugar, propondo um alargamento e uma nova proposição: “[...] se abandonou o enfoque em que predominava o transtorno e nos centramos em um marco propriamente educativo, concretamente o didático, que nos permite melhorar as condições de todos os sujeitos” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 59). Nesse sentido, a legislação buscou, de alguma maneira, pensar em novas estratégias para a educação efetiva de todos e deslocou o profissional do AEE para o espaço institucional, ou seja, transferindo seu olhar do *déficit* para a potencialidade de todos os sujeitos. O professor da sala regular, a instituição escolar assim como a sociedade precisam trabalhar a mudança subjetiva de olhar.

2.2 A Educação inclusiva: contexto histórico de Brasil e Espanha²

Pensar nos diferentes *meios entre* que constituem o *meio em torno* e que podem vir a gerar novas ambiências nos remete a refletir sobre a evolução histórica das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil e na Espanha, sob o ponto de vista do contexto histórico, da gestão e a partir de uma mesma agenda internacional: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (NAÇÕES UNIDAS, 2020), Declaração Mundial de Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), 1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006).

Entendemos que, como afirma Akkari (2011), as reformas educacionais são *movimentos planetários*, ou seja, são “[...] movimentos globais de reforma [que] se enraízam de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 13). Identificamos os caminhos expressos na legislação de cada país para repensar as práticas e as políticas públicas em direção à inclusão plena. As organizações internacionais têm contribuído para a discussão e reflexão sobre

² Este texto foi aceito na Revista Ensaio – Qualis Capes A1 - SJR Q3, cuja carta de aceite consta no ANEXO A.

conceitos, reformas e inovações entre os países, com uma função estratégica no processo de internacionalização das políticas educacionais, embora tais conceitos provoquem certa uniformização³ dos modelos educacionais. Ressaltamos que o registro documental não altera as práticas, uma vez que sua implementação depende de singularidades locais. Entendemos que a legislação nacional, considerando documentos internacionais, constitui-se na reelaboração e reinterpretação de tais documentos, levando em conta a cultura e o contexto nacional.

Tais interpretações demonstram a dinâmica dos sistemas de ensino em todas as suas instâncias e em sua articulação com organizações locais. As escolas, por gozarem de certa autonomia frente ao controle federal, estatal e municipal, na tentativa de atenderem seus contextos, geram novos movimentos de interpretação e recriação, atribuindo significados aos textos de políticas. Para analisar o alcance do entendimento de conceitos da internacionalização e implementação de políticas educacionais nacionais, consideramos Aguilar Villanueva⁴ (1993) e Mainardes (2006).

Na tese, não pretendemos aferir pontos fortes ou fracos de cada país quanto à implementação das políticas de educação, mas identificar os caminhos que cada um seguiu para repensar as práticas e as políticas na tentativa de se aproximar de uma inclusão plena. Brasil e Espanha, no decorrer de sua história, seguiram distintos caminhos quanto ao deslocamento dos lugares e dos olhares endereçados às pessoas em situação de discriminação, situação essa decorrente de seu desempenho funcional, erroneamente chamada de *deficiência*. Para Hobsbawm (1998), através da história, podemos perceber o contexto histórico e as transformações ocorridas nas sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança, conseguindo assim inferir perspectivas que foram relevantes para a sociedade contemporânea. Cada país articulou as políticas e práticas em um cenário de intercomunicação internacional, partindo de seu contexto histórico, de suas crenças, experiências e práticas, ressignificando a legislação a partir de sua realidade, construindo novos sentidos ou revendo-os com base no olhar e na interpretação de cada texto. Essa interpretação

³ Os autores Azevedo (2007), D'Ambrósio (2005) e Dale (2004) ponderam a respeito das alterações e dos processos locais a partir da globalização, referindo que, mesmo ocorrendo uma construção similar da estruturação dos sistemas educacionais em nível global, cada país vai impondo seu ritmo e suas ações com base em seu contexto histórico em nível local.

⁴ Aguilar Villanueva (1993) comenta que a implementação das políticas se configura pelo padrão de comportamento do governo e da sociedade.

depende das forças e dos interesses políticos de cada momento histórico, o que vai constituindo as reinterpretações e formas de organizar os diferentes elementos dos sistemas de ensino.

Ressaltamos, ademais, que o registro do texto não necessariamente altera as práticas, uma vez que o entendimento do texto depende de singularidades econômicas, históricas, educacionais e sociais de cada país. Para dimensionar o alcance do entendimento de conceitos da internacionalização de políticas educacionais e da implementação de políticas públicas nacionais nos dois países, consideramos Mainardes (2006), o qual, apoiado em S. Ball, apresenta diferentes contextos das políticas educacionais⁵, os quais estão sempre inter-relacionados. O contexto de influências refere os momentos e debates quando as políticas públicas são iniciadas, lembrando que os discursos políticos são construídos sob influências internacionais e nacionais, ante disputas e ressignificações, como no caso do “World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”, conforme Mainardes (2006, p. 52).

Quanto ao contexto da produção de texto⁶, as políticas públicas constituem-se mediante disputas e acordos. Esses textos podem estar representados por “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p 52). Sabemos que há uma mesma agenda internacional para a implementação da educação inclusiva nos diferentes países, entretanto, cada país, em seu tempo e dentro de seu dinâmico cenário histórico, político e social, reconfigura o sistema e as políticas, para dar conta das mudanças no texto, de forma a contemplar e, também, se possível, atuar no contexto da prática. O contexto da prática é aquele “[...] onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 56). Assim, as políticas não são implantadas como um mandatório que obriga a padronizar as práticas de todos.

⁵ Stephen Ball, sociólogo inglês, trabalha o ciclo de políticas a partir de 5 contextos. Porém, neste artigo, vamos utilizar, para a análise, apenas três deles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

⁶ Cury (2006) nos auxilia a discutir o contexto de produção de texto ao referir que nenhuma lei abrange todos os casos, ou seja, nenhuma lei consegue prever os contextos em que serão reguladas e, dessa maneira, necessitam de regulações adicionais para auxiliar na interpretação de trechos pouco claros na lei ou contextos que não foram previstos na lei, dando uma realidade mais próxima da situação de cada local.

Ao contrário, a discussão acerca dos contextos das políticas, com base em S. Ball, referendada por Mainardes (2006) e também trazida por Ulrich Beck (2012), na obra *Modernização Reflexiva*, embora com termos diferentes e em meio à discussão das crises da sociedade capitalista industrial, da sociedade de risco global, entende que as regras centrais estão implodindo e que uma subpolítica está surgindo. Beck (2012, p. 44) designa de “subpolítica” a possibilidade de “moldar a sociedade de baixo para cima”. Da mesma forma, Lima (1991) entende que há uma “infidelidade normativa” e que os indivíduos reinterpretem as normas, acatando-as parcialmente ou reinterpretando-as conforme o contexto e as condições institucionais e do coletivo. Brasil e Espanha, impulsionados por uma mesma agenda internacional, a partir da situação local e de cada história, construíram sua política educacional com uma feição peculiar, considerando tais contextos e analisando o panorama da política pública no âmbito das práticas de gestão da educação inclusiva.

O contexto histórico possibilita-nos dar significado às experiências e transformações ocorridas no passado, para pensar o presente e projetar o futuro.

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente [...]. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas — e, positivamente, é o que fazemos com frequência —, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais (HOBSBAWM, 1998, p. 32).

A educação, dentro do contexto histórico, como um direito de todos, perpassa o cenário internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (NAÇÕES UNIDAS, 2020). A DUDH afirma, em seu artigo 1º, que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e, em seu artigo 7º, que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei” (NAÇÕES UNIDAS, 2020).

No Brasil e na Espanha, a afirmação do direito à educação de pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, estabelecida pela DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 2020), foi efetivada no texto das políticas públicas nacionais em um período de ditadura militar. Na época da ditadura militar, no Brasil,

entre 1961-1985, e, na Espanha, entre 1939-1976, existiam centros com caráter assistencial, voltados aos cuidados e ao tratamento das pessoas com baixo desempenho funcional, organizados por instituições de caridade ou por associações de familiares dessas pessoas. Esse direito era atendido, mas a educação era oferecida em separado da sociedade e da rede escolar, o que fortalecia a discriminação da pessoa por causa de seu desempenho funcional.

No Brasil, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, abordava, de forma explícita, no art. 88: “[...] A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Destacava-se a ideia de que a educação de excepcionais requeria um ajustamento deles ao sistema educativo existente. Na Espanha, por outro lado, o direito à educação foi garantido por decreto: “[...] os professores formados nos últimos anos possam iniciar sua tarefa de complementar e completar a ação da sociedade, criando as Escolas de Educação Especial e centros de formação de professores que são necessários” (ESPAÑA, 1965).

Na década de 1970, Espanha e Brasil propuseram a criação e a regulamentação de novas medidas para a organização do sistema referente às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. A Espanha, através da *Ley General de Educación* (LGE) (ESPAÑA, 1970), direcionou a escolarização dessas pessoas para um sistema paralelo à educação regular. A *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), de 3 de julho de 1985 (ESPAÑA, 1985a), sucedeu à LGE, de 1970. Em 1975, criou o *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), órgão responsável pela organização técnico-administrativa dos Centros de Educação Especial.

O Brasil implementou a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que continha objetivos semelhantes aos da LDBEN 4.024/61 para a educação comum e a educação especial. Em 1973, no Brasil, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sediado no próprio Ministério. A partir desse momento, as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional iniciavam uma trajetória educativa. O direito à educação se instaurava, superando o período em que a elas eram reservados centros e espaços assistenciais dedicados ao cuidado e à

manutenção da vida.

Os direitos preconizados pela DUDH, no ano de 1948, foram ratificados pela Espanha na *Constitución Española* (ESPAÑA, 1978), a qual estabeleceu um modelo de Estado descentralizado, que distribuiu o exercício de competências educacionais entre todos os níveis administrativos, incluindo as Comunidades Autônomas⁷. No Brasil, esse direito foi ratificado na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), após o período da ditadura. Mudanças sociopolíticas do início da democratização nos dois países, alteraram o olhar e o lugar de pessoas com baixo desempenho funcional, que, até então, eram vistas na perspectiva de menos valia, de pena e de incapacidade (MOLINA SAORÍN, 2020).

Em 1981, no cenário internacional, a ONU proclamou Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). O tema "Participação Plena e Igualdade" priorizava as pessoas discriminadas por causa de seu desempenho funcional, situando-as no centro das discussões em âmbito mundial. A década de 1980 demarcou a luta pela garantia dos direitos e da participação social com o movimento da integração social, que, no Brasil, recomendou a expansão de classes especiais em escolas de educação regular.

A Espanha, em 1982, promulgou a *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI), n. 13/1982 (ESPAÑA, 1982), que formalizava e legalizava os princípios anunciados no *Plan Nacional de Educación Especial* (P.N.E.E), de 1978 (PLAN..., 1980), e nos artigos 9, 10, 14 e 49 da Constituição. A LISMI foi a primeira lei que promulgou uma série de medidas de assistência às pessoas com baixo desempenho funcional e, dentro dessas medidas, estabeleceu as diretrizes básicas para a educação e introduziu uma forma diferente de compreender a origem e o significado das (mal chamadas) deficiências. A LISMI deu origem ao *Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial*, e estabeleceu as condições para o desenvolvimento de um programa de integração de alunos com necessidades educacionais especiais em centros ordinários (ESPAÑA, 1985b). O programa experimental de integração educacional foi realizado a partir de uma planificação e reorganização dos centros escolares e representou a construção da integração

⁷ Na Espanha, “[...] a descentralização educativa ocorreu paralelamente ao processo de democratização do Estado, [...] as competências do sistema educacional foram delegadas em virtude do manto constitucional, estatutário, político e institucional, portanto, fruto de uma organização territorial própria e marca simbólica da política constitucional” (MOREIRA; SOUZA; HERNÁNDEZ DÍAZ, 2021, p. 353).

escolar como um modelo organizado, sistematizado e continuado, não sendo mais tratado de maneira isolada, somente para alguns centros de ensino e passando a ser considerado como um novo modelo de ensino.

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Art. 208 afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No Brasil, em 1989, a Lei 7.853/89, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), tratava do apoio às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, de sua integração social (BRASIL, 1989).

O modelo de integração, impulsionado por um movimento mundial, foi implementado no Brasil e na Espanha, buscando demonstrar o empenho da sociedade na resolução do problema de escolarização das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Esse modelo tinha como referência o modelo médico, que desconsiderava a potencialidade dessas pessoas e focalizava no déficit, nas limitações, tendo como base de sua atuação as causas orgânicas. Nessa fase, o ambiente era desconsiderado e não se propunha uma modificação do ambiente, para que todos pudessem usufruir do processo ensino-aprendizagem com as mesmas condições, dentro de sua diversidade funcional.

No decorrer do processo de integração, a Espanha, antes que o Brasil, percebeu que a tradicional prática da integração social não conseguia acabar com a discriminação e era pouco efetiva para a participação das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, tanto no que diz respeito a sua participação plena quanto para usufruir da igualdade de direitos como qualquer cidadão. Na Espanha, pensava-se no contexto educacional, repensando a origem e o sentido da deficiência; no Brasil, ainda se atuava na integração social, dando visibilidade para as pessoas que estavam excluídas do contexto social.

Na década de 1990, o movimento de integração requereu mudanças, exigindo uma abordagem institucional, em que a educação geral e especial realmente constituísse uma unidade de ação. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) consagrou uma agenda internacional para “Educação para Todos” (Conferência de Jomtien) (CONFERÊNCIA MUNDIAL

SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), conferindo o direito à educação para todos, com o modelo de uma escola inclusiva. Para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade e a urgência de providências na educação para as crianças, para os jovens e para os adultos com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca) (UNESCO, 1994), com a participação de 92 países e de inúmeras organizações não governamentais. Mesmo sem efeito de lei, a Conferência promoveu a disseminação do conceito de educação inclusiva e influenciou a elaboração de políticas públicas educacionais, para que todas as escolas oferecessem a educação inclusiva.

Nessa década, os dois países demonstraram um entendimento diferenciado sobre o texto da agenda internacional, pois a Espanha realizava tentativas para modificar o sistema de ensino, enquanto o Brasil mantinha o mesmo sistema de ensino e engendrava um espaço para o atendimento especializado desses sujeitos no espaço da escola regular.

A Espanha, em 1990, através da *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), incorporou uma mudança na nomenclatura de educação especial para o conceito de necessidades educativas especiais e ampliou o olhar não somente para os alunos da educação especial, mas também para aqueles que, em algum momento de sua trajetória escolar, necessitassem de algum apoio específico. Essa lei defendia um modelo de escola para a diversidade, rompendo com o modelo do déficit, considerando a possibilidade de adequar e reestruturar o sistema de ensino (ESPAÑA, 1990). Em 1995, ainda na Espanha, instituiu-se o *Real Decreto 696/1995*, que substituiu o *Real Decreto de 1985*, e propunha a integração escolar e organizava o desenvolvimento legislativo dos sistemas de ensino nas Comunidades Autônomas, as quais foram assumindo do Estado as competências para a educação (ESPAÑA, 1995).

No Brasil, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que disciplina a educação escolar para pessoas com necessidades especiais, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias, oportunizando à Educação Especial atingir todos os níveis e modalidades da Educação e propondo o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos

educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996)⁸. Nesse contexto, não se reorganizava o sistema de ensino, somente se criava um espaço para que os educandos com necessidades especiais pudessem ser recebidos nas escolas regulares, conforme o artigo 59, da LDB (BRASIL, 1996).

A Espanha e o Brasil, na década de 1990, apresentaram momentos muito distintos na implementação de suas políticas públicas, tendo o mesmo texto internacional como referência. De acordo com Akkari (2011) e Mainardes (2006), os movimentos globais não apresentam semelhante entendimento do texto em todos os países, tampouco a política é feita e finalizada simultaneamente no tempo e no contexto específico em que foi produzida. Assim, enquanto na Espanha se constatava que o movimento de integração aliado ao modelo médico não representava o caminho mais adequado para o desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais *especiais*, o Brasil estava modificando sua forma de atendimento ao público da educação especial, proporcionando não mais o ensino institucionalizado, mas a possibilidade de um ensino na escola regular, nas classes especiais. O Brasil, nesse período, ainda caminhava em busca de um único modelo de ensino para todos, propondo uma modificação de lugar para os educandos com necessidades especiais, porém, mantendo o olhar e o aparato médico referenciado no modelo do déficit proposto nas décadas de 1970 e 1980.

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) reiterou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), apoiada pela DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Nessa Conferência, estabeleceram-se prazos e metas para aprimorar a equidade e a qualidade da educação. Foram também recomendados esforços para a continuidade da promoção da educação para grupos vulneráveis (UNESCO, 2000).

No Brasil, na década de 2000, observado o contexto internacional, um pronunciamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esse documento oficializou o termo “educação inclusiva”, embora a Educação Especial possa ocorrer como modalidade substitutiva em redes paralelas ao ensino regular. Com caráter de lei, as diretrizes

⁸ Artigo 4º, inciso III.

regulamentaram os artigos 58, 59 e 60 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tal Resolução, em seu art.º 7, indicou a efetiva educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular; suprimiu o termo “preferencialmente”, que constava no artigo 58, da LDB (BRASIL, 1996), e acrescentou o entendimento de que os alunos da educação especial poderão, “extraordinariamente”, ser atendidos em classes ou escolas especiais, modificando a intensidade da ação. Essa Resolução modificou ainda o teor do termo “necessidades educacionais especiais”, contido no artigo 59, da LDB (BRASIL, 1996), e a terminologia “alunos com necessidades especiais”, a qual engloba todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas, conforme a indicação dada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Todavia, mesmo com essa nova nomenclatura, o país continuou a considerar um público bastante restrito⁹ como alvo da educação especial no atendimento especializado.

A Espanha, por sua vez, na primeira década de 2000, aprovou, em 2002, a *Ley Orgánica de Calidad em la Educación* (LOCE), visando à qualificação do ensino e à atenção educativa para todos os alunos (ESPAÑA, 2002). A partir da *Ley Orgánica de Educación* (LOE), considerou a inclusão como um modelo educativo eficaz para superar o fracasso escolar e para a melhoria da coexistência dos alunos (ESPAÑA, 2006). A Espanha, comparativamente ao Brasil, iniciou a reestruturação de seu sistema de ensino para possibilitar a implementação da educação inclusiva, enquanto o Brasil mantinha sua estrutura de educação e engendrava espaços para o acolhimento do público-alvo da educação especial na escola regular. O Brasil, no contexto da produção de texto e da prática, mantinha a integração com uma perspectiva inclusiva, porém, ainda balizadas no modelo médico. A Espanha, nessa primeira década de 2000, deslocava os *meios entre* em busca de uma reorganização do *meio em torno*. Já o Brasil, diferentemente da Espanha, mantinha o mesmo contexto dominante dos *meios entre*, assim, não conseguindo mobilizar o *meio em torno*.

Na primeira década de 2000, com o movimento em prol da educação inclusiva

⁹ A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) definiu como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não sendo previsto o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

eclodindo no mundo, foi realizada a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006), cujo artigo 24 apresenta objetivos para a efetivação do direito à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O texto apresentado na CDPD, mais do que referenciar o direito à educação, traz grandes reformulações, crises e mudanças nos países signatários. O artigo 24 apresenta o termo Adaptação razoável, o qual atribui ao ambiente o contexto inclusivo, ou seja, retira o contexto da deficiência somente da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e o olhar amplia-se do contexto orgânico para o contexto do ambiente, “[...] a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009a).

A CDPD ainda expõe, no artigo 8, a tomada de consciência, que vem a ser um novo modo de perceber a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, ao demonstrar que nada deve ser instituído para ela sem passar por ela. A tomada de consciência reitera o olhar para a potencialidade do sujeito, tira-o do lugar de menos valia e incapacidade e lhe dá o lugar de direito, como agente ativo e capaz de colaborar nos debates e decisões a ele referidas.

Nos anos 1950 e 1960, prevalecia o modelo do déficit, ou seja, “[...] do entendimento de que a deficiência tem a ver com a fisiologia da pessoa, com uma questão de natureza estritamente individual em que o contexto não gera qualquer tipo de influência” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). Esse modelo centrava o olhar no problema fisiológico, tendo assim que ser tratado “[...] o problema fisiológico e, para isso, a ciência médica é disponibilizada junto com toda uma série de estratégias reabilitadoras” (MOLINA SAORÍN, 2017, p.31). Em contraponto ao modelo do déficit, o modelo social amplia o olhar para além do déficit, pois

[...] baseia-se na proposição de que as suas instituições é que são opressoras, discriminatórias e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade (MITTLER, 2003, p. 26).

O modelo social “[...] defende que, apesar da questão fisiológica ser inquestionável, existe o fato de que se produza uma manifestação social na

compreensão da diversidade funcional, cujo resultado é a marginalização e a exclusão” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). O modelo social converge com o artigo 8, da CDPD (NACIONES UNIDAS, [2006]), que trata da tomada de consciência, visto que a construção do olhar e do lugar para a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional “[...] não tem a ver com o déficit fisiológico, senão com todas as estruturas sociais e contextos de convivência que produzem a sua existência no sentido amplo” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). A tomada de consciência provoca na sociedade uma possibilidade de pensar o lugar do outro com o outro.

A promulgação e retificação dessa Convenção, no Brasil e na Espanha, proporcionou a elaboração de novas políticas públicas. No Brasil, a partir da assinatura da CDPD, no ano de 2008, iniciou-se o processo de ajuste do sistema de ensino para a educação inclusiva, através da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEEPEI), que possibilitou às pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional frequentarem as escolas regulares, com o auxílio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo uma mudança de paradigma a partir do modelo social referenciado na CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006). Com base na Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Resolução nº 04/09), que, no Artigo 4¹⁰, referencia o público-alvo de sua abrangência (BRASIL, 2009b).

Essa mesma Resolução destaca, em seu art. 13º, que o profissional do Atendimento Educacional Especializado tem as seguintes atribuições, de entre outras: produzir materiais, identificar serviços, realizar o acompanhamento da funcionalidade dos recursos e estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. A sala de AEE, no Brasil, é um espaço destinado ao trabalho de profissionais

¹⁰ A Resolução nº 04/09), no Artigo 4, considerava público-alvo do AEE: Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

especializados que têm a função maior de promover a perspectiva da educação inclusiva. A Nota Técnica da SEESP/GAB nº 11/10 (BRASIL, 2010a) trouxe orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), implantadas nas escolas regulares, e a Nota Técnica Nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b), fez referência aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas regulares da rede pública de ensino, referindo, entre as atribuições, que

não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno; O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BRASIL, 2010b).

Ao promover um espaço para um público-alvo da educação especial e referenciar todos os aparatos necessários para que a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional tenha o direito de acessar a escola, permanecer nela e aprender como os demais, a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda demonstra ligação com o modelo médico, pois, nesse espaço, o entendimento do contexto de deficiência fica *dúbio*. O *meio em torno* aos poucos está sendo reorganizado, a partir da entrada das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional nos *meios entre*. As políticas que foram sendo implementadas, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas diretrizes e normativas posteriores, contribuíram para a possibilidade de modificação das ambiências. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi produzida com base na CDPD, que refere o modelo social da deficiência. Porém, mesmo ela sendo balizada pelo modelo social da deficiência, os atores envolvidos no contexto da prática da escola podem seguir o normativismo como reprodução ou podem reinterpretar e produzir novas produções dessa regra, conforme já referido por Ball (1990, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1997, 1998a, 1998b, 2001) e Lima (1991).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a), sancionado no Brasil, em 24 de junho de 2014, na segunda década de 2000,

apresentou 20 metas traçadas para os diferentes níveis de atuação da educação para um período de 10 anos. O PNE, de certa forma, vem a ser o balizador do processo de implementação das políticas públicas, apontando os caminhos a serem seguidos. A meta 4 faz referência ao acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, mas com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, universalizado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2014a).

Precisamos entender se os *meios entre* estão produzindo mudanças no *meio em torno*, mas o monitoramento apresentado pelo PNE somente traz o percentual de acesso, de matrículas dos estudantes, além disso, a meta 4 não tem como objetivo monitorar a permanência e a aprendizagem significativa.

A construção e implementação da EPEDI-1 vem a ser, no nosso entendimento, um documento importante para apoiar o monitoramento do PNE, visto que ela se propõe a conhecer as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão que, de acordo com a percepção de suas próprias práticas profissionais, melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva e contribuir para a construção de um sistema inclusivo. Dessa maneira, a EPEDI-1 pode nos indicar se a modificação dos *meios entre*, com a entrada dos estudantes com diversidade funcional na escola regular, está apresentando mudanças positivas também no *meio em torno*, ou seja, se está provocando uma mudança de olhares e lugares na sociedade em prol de uma cultura inclusiva plena.

A EPEDI-1 possibilita entender se o sistema de ensino está se modificando para que todos tenham acesso a ele, possam permanecer nele e aprender de forma significativa e se o espaço do AEE está sendo utilizado como articulador desses processos de mudança ou se ainda está sendo utilizado como espaço de normatização dos sujeitos e o sistema de ensino siga inalterado.

Ainda no ano de 2014, a Nota Técnica/Secadi nº 04/2014 orientou quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ademais dispensou a obrigatoriedade de laudo médico do aluno com deficiência para o

ingresso na escola regular de ensino. A retirada do olhar do déficit médico para o olhar da potencialidade, com ênfase no pedagógico, foi proposta através da constituição de um parecer técnico pedagógico (BRASIL, 2014b). Em 2015, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a qual provocou repensar o lugar e o olhar para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e garantiu seu direito de participação na sociedade (BRASIL, 2015). Nessa segunda década de 2000, o Brasil demonstrou um esforço para retirar o sentido dúbio que tinha a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto ao modelo a ser preconizado, demonstrando o entendimento de que o AEE se referia a um atendimento no contexto da educação inclusiva, no modelo social da deficiência, com o olhar da potencialidade e não mais do modelo médico, cujo olhar se dirigia para a incapacidade como referência.

A CDPD, ratificada pela Espanha em 3 de dezembro de 2007, entrou em vigor em 3 de maio de 2008, quando provocou uma readequação nas políticas públicas do país para estar de acordo com o texto contido na CDPD. De entre os documentos produzidos com esse fim, foi criado o *Plan de Acción 2010-2011* (ESPAÑA, 2010), que foi apresentado pelo Ministro da Educação, com uma relação de 12 objetivos, sendo o último objetivo denominado de *Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos*. Esse objetivo deu origem ao documento denominado de *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Tal plano objetivava a elaboração de propostas para enfrentar os desafios colocados pela educação inclusiva e pela equidade na educação. O plano destinava-se aos estudantes que apresentassem necessidades educacionais especiais, ou seja, aqueles que exigiam certos apoios e atenções educacionais específicas decorrentes de deficiência ou de transtornos comportamentais graves durante um período de sua escolaridade ou ao longo dele, além de ter impacto também, direta ou indiretamente, em toda a comunidade educacional (alunos, famílias, professores...) (ESPAÑA, 2011).

Após a ratificação pela Espanha da CDPD, na década de 2010, foi constituído o *Real Decreto Legislativo 1/2013*, de 29 de novembro, que aprovou o texto da *Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social* (*Ley*

General de Discapacidad) (ESPAÑA, 2013b). O art. 18º dessa lei estabeleceu que as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional teriam direito a uma educação inclusiva de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas. Caberia às administrações educacionais garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais, prestando atenção à diversidade das necessidades educacionais das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional.

O art. 18º deste documento, no inciso 3, refere que a escolarização das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional ocorra em centros de educação especial ou em unidades substitutivas apenas de forma excepcional, quando suas necessidades não puderem ser atendidas no âmbito das medidas de atenção à diversidade dos centros regulares, levando em consideração a opinião dos pais ou dos responsáveis legais (ESPAÑA, 2013b). Akkari (2011), Azevedo (2007), D'Ambrósio (2005), Dale (2004) e Mainardes (2006) reforçam, em suas obras, que a estruturação dos sistemas educacionais em âmbito global/mundial e local estão em constante mutação e reconstrução e perpassam a história de cada país.

A Espanha, na segunda década de 2000, mesmo tendo o marco internacional como referência, aprovou a *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de dezembro, para *la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (ESPAÑA, 2013a), que propôs alterações na inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, alunos com necessidades específicas de apoio educacional e ainda remeteu à escolaridade forçada na educação especial. Essa lei apresentou um risco de retrocesso para as conquistas até então demandadas pelas pessoas discriminadas por causa de seu desempenho funcional. Aqui reiteramos Mainardes (2006, p. 53), quando se refere ao contexto da prática e explicita que “[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

De acordo com seu tempo histórico, com seu perfil político e com seu contexto de sociedade, a Espanha reescreveu sua lei, apresentando, nesse momento, um entendimento distinto quanto aos princípios que vinham sendo constituídos. Aguilar Villanueva (1993) comenta que a implementação das políticas se configura segundo

um padrão de comportamento do governo e da sociedade, sendo que muitas vezes essa implementação não conduz a resultados positivos, visto que cada contexto de implementação da política difere dependendo do local.

Em 29 de dezembro, foi instituída a *Ley Orgánica 3/2020*, que modificou a *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maio, sobre a Educação. Entre outras questões, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeducativa foram incluídos como categoria de necessidades educacionais (ESPAÑA, 2020). A Espanha, em 2013, com a promulgação da LOMCE, apresentou um risco de retrocesso nas conquistas já efetivadas para a implementação da Educação inclusiva, porém, em 2020, essa política pública foi revista, pois o entendimento do Estado divergia do entendimento até então percebido pelo país e ratificado na CDPD.

O percurso para a implementação da educação inclusiva, preconizado nos documentos da agenda internacional, nos últimos 1970 anos, vem sinalizando a importância da humanização do olhar e do lugar para as pessoas menos favorecidas. O entendimento dado a esse texto é distinto em cada contexto.

A situação no contexto histórico da Educação Inclusiva na Espanha revela que o país vinha implementando suas políticas para a efetivação da Educação Inclusiva em um movimento progressivo, com ênfase na reestruturação do sistema e das metodologias pedagógicas, assentadas em direitos humanos, apostando na formação dos profissionais e na implementação de materiais e métodos adequados para a nova proposta quanto à mudança de olhar e de lugar para pessoas discriminadas por causa de seu desempenho funcional, a qual estava sendo sugerida pela agenda internacional. O texto da política pode sofrer impacto de diferentes organismos e estruturas, apresentando, em seu ciclo de construção, embates e disputas.

Mainardes (2006, p. 53) refere-se ao contexto da prática, explicitando que “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. De acordo com seu tempo histórico, seu perfil político e seu contexto de sociedade, a Espanha reescreveu sua lei, apresentando um entendimento distinto quanto aos princípios que vinham sendo constituídos.

O percurso para a implementação da Educação Inclusiva preconizado nos documentos da agenda internacional vem sinalizando a importância da humanização

do olhar e do lugar para as pessoas em situação de discriminação por causa de desempenho funcional, porém, é importante ressaltar que as singularidades econômicas, históricas, educacionais e sociais de cada país levam a uma reinterpretção singular do registro do texto, ou seja, as ambiências contextualizam e definem o lugar do eu e do outro nos diferentes contextos. Esses lugares são interpretados a partir da hermenêutica instauradora, de acordo com suas percepções enquanto sociedade.

2.3 Implementação da educação inclusiva no Brasil no contexto da agenda internacional

O contexto da agenda internacional de educação, a internacionalização de políticas educacionais e a implementação de políticas públicas nacionais motivam-nos a questionar o quanto as políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Brasil, colaboraram para o reconhecimento do direito à educação das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, para a diminuição das desigualdades, bem como para o aprofundamento da cidadania para a inclusão plena¹¹. Oliveira (1995, p. 18), ao tratar sobre o tema da vulnerabilidade, sinaliza que “[...] a vulnerabilidade dos grupos sociais só surtirá efeito para a sua eliminação desde que se transite de uma noção de carências sociais para o terreno dos direitos sociais”.

Neste subcapítulo da tese, analisamos as políticas públicas de educação inclusiva e refletimos sobre o direito à educação para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, a partir da agenda internacional. Akkari (2011) refere que a agenda internacional tem contribuído significativamente para a implementação da educação inclusiva, a partir das organizações internacionais (ONU, UNESCO entre outras) que acompanham o desenvolvimento dos sistemas educacionais, à medida que os orientam, desempenhando uma função estratégica no processo de internacionalização das políticas educacionais. A agenda internacional vem impulsionando uma mudança do

¹¹ O termo inclusão plena é referido no art. 28º, inciso 2, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – número 13.146/2015, quando trata do aprimoramento dos sistemas educacionais visando à garantia e à participação plena e efetiva em todos os setores da sociedade, em igualdade de condições com todas as pessoas (BRASIL, 2015).

olhar e do lugar destinado para as pessoas com deficiência, na sociedade global, mas a divulgação de um documento e/ou a escrita de um documento não necessariamente acontece de imediato nos diferentes países.

A educação para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional foi constituída por distintos momentos de sua história: excluídos da sociedade; segregados do sistema educacional; integrados na escola ou incluídos somente no contexto da produção do texto legal e normativo.

As diferenças convertidas em assimetrias e desigualdades estruturam-se e exigem o esforço para que se trate com clareza a tensão entre os conceitos de normalidade/ anormalidade e a produção e implementação de políticas públicas destinadas às pessoas em situação de discriminação por causa de desempenho funcional. Ao pensarmos sobre o outro, refletimos sobre as semelhanças e as diferenças, sobre a normalidade e a anormalidade que ele representa.

Os textos legais e normativos designam modelos educacionais, sugerindo novos caminhos e olhares para a vida em sociedade, apontando possibilidades, lugares e olhares para as pessoas em situação de discriminação, visto que elas estavam estigmatizadas pela sociedade e vulneráveis, necessitando de meios e recursos sociais para terem garantido seu direito de acesso à escola, de permanência nela e de aprendizagem significativa ao longo da vida. Conforme Goffman (1988), o estigma faz do sujeito “coisa”, porque, quando falamos “deficiência”, que é um substantivo, a ela atribuímos um valor de incapacidade, a deficiência passa a ser uma qualidade negativa ou depreciativa e, nesse contexto, a pessoa em situação de situação de discriminação por causa de desempenho funcional fica em um lugar de vulnerabilidade.

No Brasil, a Primeira Constituição, de 1824 (IMPERIO DO BRAZIL, 1824), assegurava o direito à educação das pessoas em situação de discriminação por causa de desempenho funcional, porém, naquele momento, o atendimento ocorria de forma segregada, em centros de cuidados e tratamentos com caráter assistencial, demandados e organizados pela iniciativa de instituições de caridade e associações de familiares de pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Em 1920, o atendimento aos cegos e surdos era privilegiado em instituições especializadas, como a Sociedade Pestalozzi, criada em 1926, na cidade de Porto

Alegre/RS, e em outras, como a Santa Casa de Misericórdia, que foram implantadas na década de 1930, junto aos hospitais e às escolas regulares, organizadas pela sociedade.

Por volta de 1950, os institutos pedagógicos e centros de reabilitação particulares, incluindo a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, foram criados com o objetivo de reabilitar crianças e jovens em situação de discriminação por causa de seu baixo desempenho funcional para integrá-los à sociedade. No período compreendido entre 1920 e 1960, as pessoas em situação de discriminação por causa de desempenho funcional frequentavam os centros e espaços assistenciais que tinham como referência o modelo médico, o qual privilegiava o cuidado e a manutenção da vida, sem vínculo educacional.

As organizações internacionais contribuíram significativamente no processo de internacionalização das políticas educacionais, desempenhando uma função estratégica em relação à importância da educação como um direito para todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no ano de 1948, apontava a educação como um direito para todas as pessoas:

O reconhecimento da educação como um direito humano demonstra a sua importância enquanto aspecto fundamental para a promoção da dignidade humana, em especial, pelo seu caráter de imprescindibilidade para o exercício da cidadania. A dignidade da pessoa humana constitui valor crucial para a natureza e progressividade dos direitos humanos. Desse modo, o seu reconhecimento deve ser garantido pelos direitos capazes de promovê-los (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 669).

No sentido de reorganizar o lugar para as pessoas em situação de discriminação por baixo desempenho funcional, dentro da esfera do direito, necessitamos reconhecer a escola, como um espaço social de construção de conhecimentos para a vida,

implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

O não reconhecimento das diferenças socioculturais produz um contexto de vulnerabilidade. A vulnerabilidade social, conforme Pelluchon (2011), perpassa o contexto do ambiente e da civilização contemporânea e se refere à maneira de habitar, de conviver com outras culturas e de interagir com a natureza. Ao entendermos que a questão da diferença é um problema social e que as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional permanecem ainda em espaços separados dos demais, continuam em um lugar marcado pela diferença, vemos que é necessário que essa demanda seja analisada e reorganizada para ser atendida dentro do campo do direito e da justiça.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro (cor diferente, corpo diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade) é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser conteúdo pedagógico e curricular (SILVA, 2007, p. 97).

Os sujeitos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional saíram do contexto da exclusão social, mas ainda não pertencem ao contexto da inclusão, estão em um campo

[...] de reflexão sobre situações intermediárias, cujo mérito consiste em analisar as condições de desigualdade social e, também, compreender a questão da mobilidade, ascendente ou descendente, a que determinados grupos sociais estariam sujeitos (RESENDE; RIBEIRO, 2017, p. 379).

Para Pelluchon (2011), é necessário que se crie um novo modelo de organização social, no que diz respeito à justiça e à política.

A passagem de 'maioria estatística' (uma declaração de fato) para 'normalidade' (uma decisão avaliativa) e de 'minorias estatísticas' para 'anormalidade' atribui uma diferença de qualidade à diferença numérica: estar na minoria implica inferioridade. Quando uma diferença de qualidade se sobrepõe à diferença numérica e é aplicada às relações inter-humanas, as diferenças de força numérica são recicladas no fenômeno (tanto presumido quanto praticado) da desigualdade social. A questão da 'normalidade versus anormalidade' é a forma como o tema da 'maioria versus minoria' é absorvido, domesticado e depois confrontado na construção e na preservação da ordem social (BAUMAN, 2013, p. 70-71).

De certa forma, o deslocamento da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional de uma situação de minoria ou de situação de anormalidade para a ambiência de um *meio em torno*, a partir da passagem da maioria estatística, ou seja, para a possibilidade de um lugar no contexto da sociedade, abarca a condição do acesso à escola através do movimento de integração. Todavia, o sujeito precisa se adaptar ao ambiente, sendo esse um esforço unilateral da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, de sua família e das instituições de caridade, sem o envolvimento efetivo da escola e/ou da sociedade.

O movimento da integração social, divulgado no Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), promoveu a expansão de escolas e classes especiais em escolas comuns, de forma que o sujeito em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional passou a ser integrado ao ambiente, desde que ele apresentasse aptidão para superar as barreiras por sua própria condição. O modelo de integração social tem como referência o modelo médico, que desconsidera a potencialidade das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e focaliza sua atuação no déficit, nas limitações e nas causas orgânicas do sujeito, não sendo o entorno considerado relevante. O ambiente não sofre modificações de modo a favorecer a inclusão, permitindo a todos usufruir das mesmas condições dentro de sua diversidade funcional.

No decorrer do processo de integração, percebemos que a tradicional prática da integração social não consegue acabar com a discriminação e é pouco efetiva para garantir o direito de participação na sociedade das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, tanto no que tange a sua participação plena quanto para usufruir da igualdade de direitos como qualquer cidadão. Esse modelo, apesar do esforço dos governos, ainda é considerado uma forma segregadora de educação.

Hoje entendemos que a tão almejada, a tão defendida prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas: 1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc. 2. Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas com deficiência num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (SASSAKI, 2010, p. 33-34).

A Constituição da República, em 1988, trouxe para o Brasil uma ampliação na perspectiva do direito à educação para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e a possibilidade de um lugar na sociedade. O texto normativo, legislativo referenciou, em seu conteúdo, o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem distinguir raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e a garantia do direito à escola para todos. O artigo 208, inciso III, faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, quando declara ser dever do Estado garantir a educação e que ela seria efetivada mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Em 1989, foi aprovada a Lei nº 7.853/89, que garante

[...] às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passou a compor uma agenda internacional para uma “Educação para Todos”, que veio a ser um documento no qual a educação foi reconhecida como bem público, pois busca a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana e está destinada a satisfazer às necessidades educativas fundamentais de todos (crianças, jovens e adultos), referindo que o “todos” não separa por gênero, raça, cor ou deficiência, e propõe que o reconhecimento das diferenças é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e humana, através da implementação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Esse documento indica que o direito à educação para todos deve ser edificado e instituído com o modelo de uma escola inclusiva. O que entendemos por escola inclusiva é que, na escola de todos, “[...] a diferença de cada aluno não é mais motivo para alguns

serem educados em escolas à parte, em razão da deficiência, diante de capacidade exigida de antemão para fazer acessar, permanecer e participar de classes de ensino comum” (MANTOAN, 2017, p. 43). Na educação inclusiva, os *meios entre* são importantes meios de reconstrução e reorganização do *meio em torno*, promovendo a mudança de olhares e lugares. Assim, geram novas ambiências, que respeitam o sujeito a partir de sua diversidade funcional, tendo o *meio em torno* que ser modificado para acolher a todos.

Para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de providências na educação para as crianças, jovens e adultos em situação de discriminação por causa de seu desenvolvimento funcional nos sistemas regulares de ensino, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca). A Declaração de Salamanca, mesmo sem efeito de lei, enfatiza a necessidade de as crianças excluídas da escola por diversos motivos, tanto em função da falta de saúde física ou emocional, recebam atendimento especializado (UNESCO, 1994). As políticas sociais, a partir da agenda internacional, demandam aos países uma reorganização nos textos das políticas públicas, de modo que reflitam sobre o espaço de direito de cada pessoa, considerando que todos somos diferentes no contexto da diversidade funcional.

O princípio da educação inclusiva referenciado pelos organismos internacionais está intrinsecamente ligado ao princípio de justiça corretiva, trazido por Crahay (2000), pois os dois reforçam o respeito ao sujeito, seu tempo para a aprendizagem e buscam promover a dignidade, a igualdade de oportunidades e a consciência social da diversidade. Crahay (2000) afirma que, para alcançar a justiça corretiva, é necessário oferecer a todas as crianças o mesmo tipo de ensino, na perspectiva da ética igualitária. Ainda nesse âmbito de justiça, o autor declara que, indiferentemente de sua raça, cor, gênero, religião, grau de instrução ou perfil econômico, todos têm direito ao mesmo tratamento. A igualdade de conhecimentos tem base no princípio de justiça corretiva, uma vez que contempla o respeito aos distintos ritmos de aprendizagem e a necessidade de adequação e de mudanças contínuas do processo de ensino.

Crahay (2000, p. 14) denomina “ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos” a lógica educacional que apoia a formulação e efetivação de políticas e articula com propriedade duas condições importantes para que haja justiça na

educação básica: consideração sobre o modo como, segundo as mais recentes pesquisas científicas, as crianças aprendem (relação entre oportunidades educativas de qualidade, condições afetivas do momento e respeito ao seu tempo de aprendizagem), e sobre o princípio de justiça corretiva, que distribui conhecimento equitativamente. Tal princípio é, para Crahay (2000), o que melhor se coaduna com o direito subjetivo à educação nos primeiros anos da escolaridade.

Dubet (2008) trabalha com a ideia de igualdade de base e Crahay (2000) com a de igualdade de conhecimentos adquiridos como princípios de justiça, para nortear as políticas educacionais de educação básica. As duas ideias engendram-se, porque apresentam similaridades em suas constituições:

- desvelam a incoerência entre a noção de direito obrigatório e a meritocracia – não faria sentido uma educação básica organizada sob a égide do princípio meritocrático num lócus em que os sujeitos não têm liberdade de escolha;
- são do campo do igualitarismo, ou seja, valorizam as consequências da distribuição do bem social 'educação escolar';
- consideram a aprendizagem dos alunos enquanto expressão da consequência dessa distribuição;
- apontam para a relevância de se estabelecer, claramente, qual é a aprendizagem que todos devem adquirir nessa etapa da escolaridade;
- estão situados no bojo de teorias que reconhecem a correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social, mas admitem impactos da ação política educacional sobre a desigualdade escolar e que também situam a equidade como componente relevante da qualidade da educação (RIBEIRO, 2014, p. 1106-1107).

Ao provocar a internacionalização do conceito de educação inclusiva como direito à educação plena para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, os organismos internacionais também instigam a reorganização dos textos legislativos, normativos. No Brasil, em 1996, a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplinou a educação escolar e firmou o compromisso com a formação do cidadão, evidenciando que a Educação Especial perpassava todos os níveis e modalidades da Educação, proporcionando

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Ao assegurar o atendimento educacional especializado para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional na rede regular de ensino, percebemos que o Brasil proporcionou o acesso à escola regular para esses estudantes no contexto da política de ações afirmativas que visavam corrigir, de certa maneira, a exclusão sofrida no passado, quando as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional tiveram seu direito à igualdade violado.

As políticas de ações afirmativas têm como base os princípios de justiça corretiva, já referenciados por Crahay (2000), que são ações que se detêm na ideia de que aqueles que têm mais dificuldade naquele momento, por razões diversas, precisam de cuidados diferenciados para que possam aprender o que se define como necessário. Rawls (2003), do ponto de vista da organização da vida social e política, apresenta o conceito de igualdade equitativa de oportunidades: o foco não é sobre o indivíduo que merece mais ou menos devido a seus talentos, mas sobre os arranjos institucionais menos ou mais capazes de gerar igualdade de oportunidades e garantir simultaneamente igualdade e liberdade. Em busca de uma sociedade mais justa para todos, Rawls (2003) refere que, para se ter uma sociedade mais justa, seriam necessárias três coisas:

a) que todas as pessoas tenham um direito igual a um sistema plenamente adequado de direitos e liberdades iguais e status político iguais; b) que haja igualdade equitativa de oportunidades na competição por vantagens sociais e econômicas que, inevitavelmente, serão distribuídas de forma desigual em uma sociedade livre; c) que essas desigualdades de vantagem, na economia, por exemplo, façam parte de um sistema que faz com que a classe socioeconômica menos privilegiada da sociedade obtenha os maiores benefícios possíveis (FORTES, 2019, p. 10).

No ano 2000, a Conferência de Dakar reiterou a Declaração Mundial de Educação para Todos apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse evento, foram estabelecidos novos prazos e metas para aprimorar a equidade e a qualidade da educação e recomendados esforços para a promoção da educação em grupos vulneráveis (UNESCO, 2000).

Na primeira década de 2000, com o movimento em prol da educação inclusiva eclodindo em todo o mundo, foi realizada, em 13 de dezembro de 2006, a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, da qual o Brasil é signatário. A CDPD referiu que

os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (NACIONES UNIDAS, [2006], p. 6).

A Convenção tornou-se o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser internalizado no Brasil como norma constitucional, ratificando o Protocolo Facultativo da Convenção, comprometendo-se o País com metas de inclusão de pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. O País é monitorado pelos resultados que apresenta ao Comitê da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em uma perspectiva utópica da educação inclusiva para uma demanda real a ser construída.

O texto apresentado na CDPD, mais do que referenciar o direito à educação, prevê grandes reformulações, crises e mudanças nos países signatários. O artigo 2 apresenta o termo Adaptação razoável, o qual

[...] significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (NACIONES UNIDAS, 2006, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na tentativa de implementar a educação inclusiva a partir do modelo social para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional referenciado na CDPD, instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Resolução nº 04/09), buscando novas estratégias para a educação efetiva de todos (BRASIL, 2009b).

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. [...] O processo de exclusão educacional começa quando as crianças não entendem o que um professor

está dizendo ou o que se espera que elas façam. [...] Não é surpreendente que crianças que experimentem tais dificuldades, dia após dia, cedo ou tarde, decidam que a falha está nelas, em lugar de ser da responsabilidade da escola ou do currículo, ou de um professor que não está planejando lições acessíveis a todas as crianças na classe (MITTLER, 2003, p. 139).

Na implementação da educação inclusiva, na forma como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva propõem, é necessário compreender que não são somente as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional que devem se adaptar à escola e aos métodos de ensino para ter acesso ao conhecimento, mas que é o sistema, ou ainda, a instituição escolar que necessita prioritariamente se adaptar e adaptar seus materiais e sua metodologia às necessidades da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional para que ela tenha acesso ao conhecimento, junto aos demais estudantes.

As políticas públicas voltadas para a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional buscam, possivelmente, estar de acordo com a lei Brasileira da inclusão (LBI) e com a CDPD, ainda que os textos legais garantam somente o acesso às instituições escolares e à sociedade em geral. Um dos impasses identificados para a efetivação do direito à inclusão plena, tanto nas instituições escolares quanto na sociedade, está nos sujeitos cujo entendimento sobre a deficiência ainda se encontra focado no modelo médico, no déficit, sem acreditar na potencialidade das pessoas com deficiência, a partir de suas diferenças.

A Declaração de Incheon estabelece o compromisso com a Educação 2030, para “[...] garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 5). Para atingir o objetivo previsto na Declaração, é necessário um novo olhar, mais humano, para a pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Segundo Akkari (2017, p. 941),

[...] os objetivos ambiciosos de Jomtien (1990) foram levados para Dakar em 2000 e a maioria dos objetivos da Educação para Todos (EPT) não foram alcançados em 2015. [...] O mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação. O valor simbólico de uma agenda comum é importante para todas as partes interessadas na educação, incluindo os pesquisadores. Uma agenda comum abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação. A agenda internacional para a educação 2030 ilustra a crescente influência das organizações internacionais.

Nessa citação, observa-se o quanto a concepção de educação no contexto da agenda internacional está sendo expandida, a fim de favorecer, além do acesso de todos à escola, a permanência nela e a aprendizagem ao longo da vida, no intuito de promover uma inclusão plena. As metas e estratégias elencadas nas declarações provocam, em diferentes momentos, avanços, paralisações e até mesmo retrocessos nos países signatários, pois cada país apresenta variados direcionamentos frente às propostas da educação, em consonância com as condições de cada espaço e de seu contexto histórico.

O processo de inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças, não com o intuito de aplacá-las, mas de buscar a compatibilidade entre as diversas ordens de experiências, evidenciando aproximações e enriquecimentos recíprocos. Para gerar novas ambiências, precisamos compreender que a recriação dos olhares e dos lugares é um movimento dinâmico, imprevisível e desafiador. Precisamos ter paciência, perceber os avanços nos pequenos *meios entre*. O contexto da hermenêutica instauradora provoca-nos a ver, a buscar possibilidades para uma mudança futura, balizada pelas tentativas passadas e experienciadas, promovendo o deslocamento do eu e do outro para o contexto dialógico do nós.

2.4 A gestão da escola: o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena¹²

O contexto histórico e as ambiências implicadas no processo de constituição do espaço de direito das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional são importantes, pois fazem questionar os rumos e desestabilizam o sistema de ensino, para depois reorganizar.

Neste subcapítulo, estabelecemos um paralelo com o tipo de gestão da escola que estava presente em cada um dos três blocos da deficiência descritos por Januzzi (2004). O primeiro bloco está centrado principalmente na manifestação orgânica da deficiência. O Segundo, na deficiência, porém, já estabelecendo uma conexão com o contexto em que se situa. O terceiro considera a complexidade do indivíduo em um

¹² Este texto foi aceito como capítulo de livro, na obra coletiva *Más allá de la didáctica tradicional*, pela editorial Thomson Reuters-Aranzadi, que consta na terceira posição no índice geral SPI (*Scholarly Publishers Indicators*) em 2018. A carta de aceite consta no ANEXO B.

momento histórico e atua na transformação do contexto. Assim, podemos refletir e repensar os olhares e os lugares demandados para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e construir e reconstruir uma interpretação das políticas públicas do Brasil, baseada na agenda internacional, possibilitando o deslocamento do olhar e do lugar da escola. Acreditamos que é preciso refletir sobre a gestão da escola, pois, ao provocar a reflexão a partir da demanda do olhar para a singularidade, o modelo de escola altera-se da aprendizagem do todo para a aprendizagem de todos. No contexto do todo, a escola não se altera, mantendo a forma de ensinar para todos, tendo o sujeito que se adaptar para participar e aprender naquele espaço. Já no contexto de todos, a escola modifica-se para que todos os sujeitos possam aprender, a partir de suas singularidades, tendo as barreiras de acesso e permanência e aprendizagem retiradas.

Os tempos referidos no contexto da história, do olhar e do lugar para a deficiência, já abordados nesta tese, dividem as concepções da deficiência em três grandes blocos ou períodos distintos. É importante destacar que essas fases estão articuladas no tempo e no contexto e que esse processo histórico de constituição de uma cultura inclusiva está para além da inclusão, ou seja, hoje buscamos, com fundamento da CDPD, provocar um passo a mais. Não queremos mais somente a inclusão das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, queremos e nos propomos a provocar a mudança de uma cultura, uma mudança de olhar e de lugar do contexto, para além do simples acesso.

A - As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Medicopedagógica e A2) Psicopedagógica. B - As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão. C - A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANUZZI, 2004, p. 10-11).

Refletir sobre esses períodos faz pensar sobre os olhares e lugares demandados para o sujeito com baixo desempenho funcional e as inúmeras tentativas para que esse coletivo pudesse se apropriar do espaço e do contexto que também é seu de direito. Anteriormente, no subcapítulo 2.3, com base em Rego (2010), abordamos as ambiências necessárias para a construção de uma sociedade na qual, enquanto cidadãos, temos importância e responsabilidade, para que as diferenças entre o eu e o outro sejam respeitadas, minimizando ou eliminando as hierarquizações. Os *meios entre* que, nos diferentes períodos da história, contextualizaram o olhar do outro perante a sociedade, marcaram as pessoas com baixo desempenho funcional, prejudicando seu acesso e sua participação nos espaços comuns, sendo a elas destinados espaços segregados, como as classes especiais e as salas de AEE.

Ainda no contexto das ambiências, podemos perceber que a trajetória das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional pode ser reelaborada para ser modificada a partir do conhecimento dos períodos e dos acontecimentos passados. É necessário perceber que não é o sujeito com baixo desempenho funcional que deve se integrar e se adaptar ao contexto para ter acesso aos lugares e pertencer a eles, mas é a sociedade, ou melhor, o próprio sistema, a escola e os profissionais, que precisam promover acomodações, assim como os materiais e métodos a serem usados para que as barreiras que impedem o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa sejam removidas e o sujeito com baixo desempenho funcional possa estar incluído e fazer parte do contexto junto com todos os sujeitos, porém, respeitando suas singularidades.

O modelo de escola, no contexto trazido pela CDPD, precisa ser alterado de forma que todos tenham acesso a ela, possam permanecer nela e possam ter uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Conforme Arroyo,

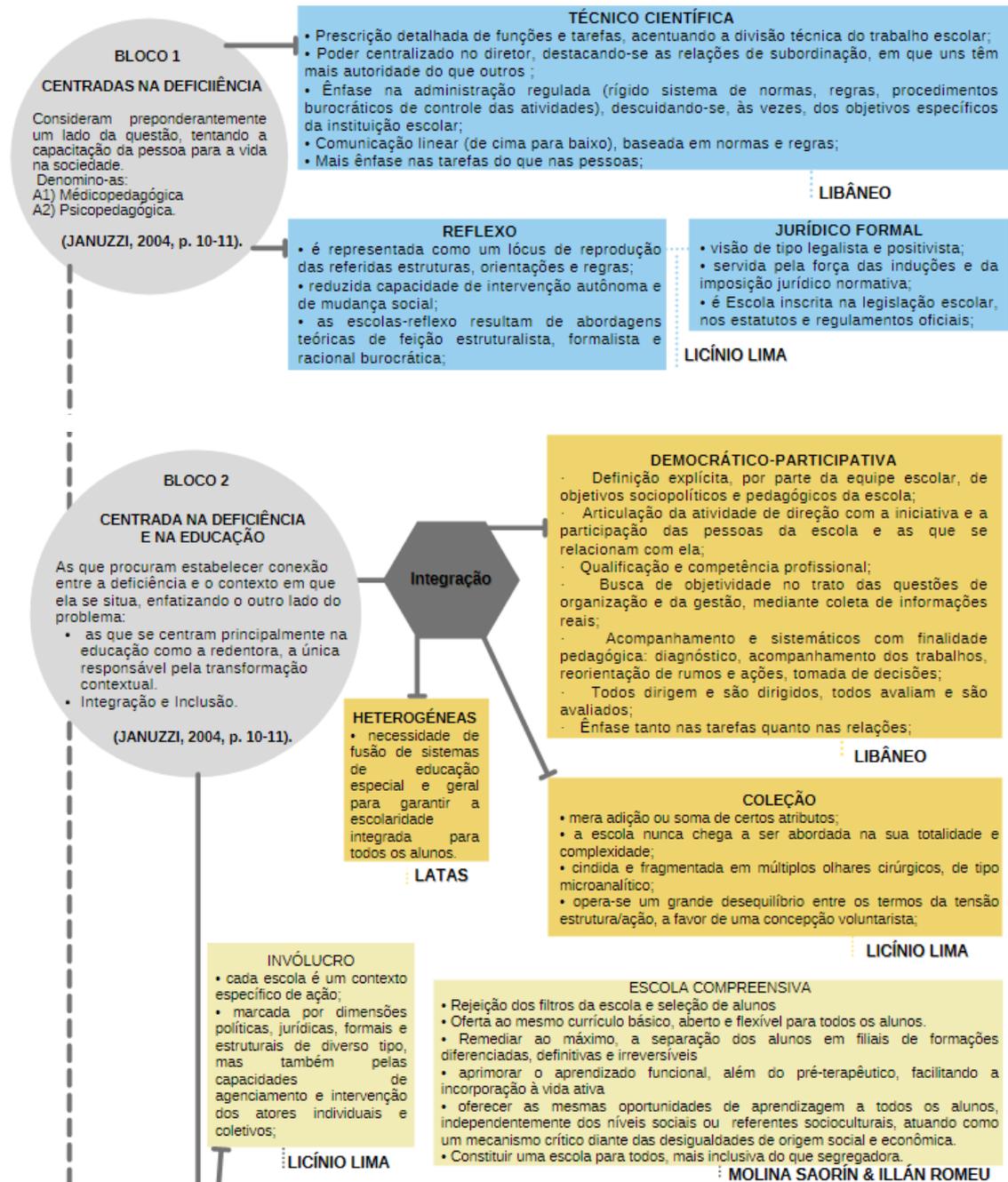
as políticas socioeducativas ficam desvirtuadas nessas persistentes formas de pensar-se tão correspondente com as formas inferiorizantes de pensar, tratar e alocar os coletivos feitos desiguais em nossa história. Não apenas por limitar-se a serem políticas corretivas, de limpeza, de apagar as manchas do quadro nacional e internacional, mas porque carregam a ideia de que essa é sua função política: que esses coletivos deixem de ser o que são e a nação será outra. A escola será outra. Das políticas educativas se espera que desconstruam heranças-fardos que a própria história colonial e pós-colonial nos legou (ARROYO, 2011, p. 87).

O renomado pesquisador brasileiro, anteriormente citado, ressalta como as políticas regulam a forma de perceber os espaços educativos, pois o paradoxo que existe entre o que está posto em documentos, em textos legais, e aquilo que efetivamente se apresenta nas escolas públicas de ensino regular expõe as dificuldades existentes entre o que o Estado preconiza e o que o aluno recebe de fato. As diferentes concepções de gestão elencadas por Libâneo (2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lima (2008), Molina Saorín e Illán Romeu (2008), Parrilla Latas (2002) e Torres González e Pérez Navío (2019) demonstram as diferentes concepções de gestão da escola que podem ser representadas com nomes distintos, mas que transcendem para um mesmo olhar e lugar.

Na Figura 1, cruzamos os dados trazidos pelos diferentes autores sobre a gestão da escola, juntamente com os períodos da história da deficiência, trazida por Januzzi (2004), para auxiliar nossa reflexão sobre o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena.

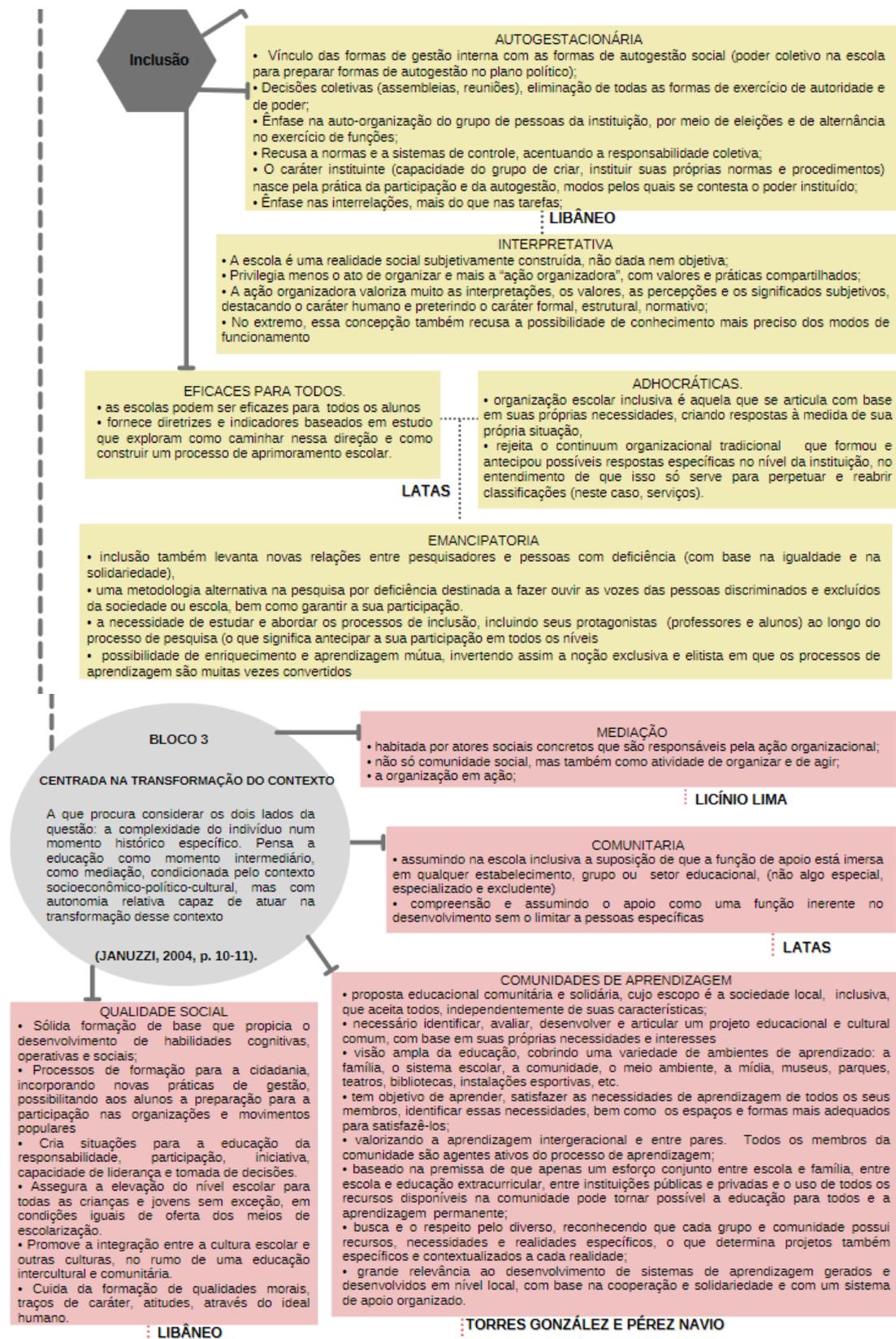
Figura 1 – Quadro comparativo dos blocos da deficiência e elementos de gestão¹³

(continua)



¹³ As cores utilizadas na Figura 1 servem para diferenciar cada um dos três blocos da deficiência, a partir dos elementos de gestão.

(conclusão)



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Libâneo (2004, p. 69); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 449); Lima (2008, p. 85-87); Molina Saorín e Illán Romeu (2008, p. 44); Parrilla Latas (2002, p. 11-29); Torres González e Pérez Navio (2019, cap. 6)

Ao estudarmos as concepções de gestão da escola, encontramos marcos importantes que podem integrar os três blocos da deficiência elencados por Januzzi (2004), estabelecendo um paralelo entre a evolução histórica da deficiência e o tipo de gestão da época. No bloco um, descrito por Januzzi como sendo o “período centrado na deficiência”, o enfoque médico prevalecia sobre o sujeito, como um ser integral, pois o enfoque estava na deficiência em si, na causa puramente orgânica, na doença, que exigia um olhar puramente médico, de forma que o sujeito, por “não estar adequado” ao convívio na sociedade, necessitava de um local para seu cuidado e tratamento.

Nesse período da história da educação da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, descrito como sendo medicopedagógico e/ou psicopedagógico, considerava-se relevante apenas um lado da questão relativa à deficiência, a via orgânica ou o déficit. De entre as concepções de gestão relacionadas ao período em que o enfoque médico prevalecia, estruturaram-se aquelas estritamente racionais, burocráticas, ou seja, diretamente ligadas à ordem, sem nenhuma participação do sujeito ou do social, sendo eles destituídos de saber: a ordem prevalecia sobre o social.

Nesse bloco centrado na deficiência, as concepções de gestão estavam no viés racional administrativo. Aos poucos, entretanto, foi se constituindo uma concepção na qual a lei estava presente, porém, o sujeito também aparecia como pertencente ao sistema. O sujeito era considerado como aquele outro que, para ser aceito dentro da lógica do sistema racional, precisava se adequar às regras e normas imputadas pela sociedade, a partir de um treinamento que o capacitasse para a vida em sociedade. As concepções de gestão da escola, assim como o bloco centrado na deficiência, são marcadas por normas e regras, desqualificando o sujeito que não está de acordo com a maioria da população, remetendo a um espaço e a um tempo com grande imposição das diferenças, segregador e excludente.

O bloco dois, descrito por Januzzi (2004) como um período centrado na deficiência e na educação, remete à conexão entre a deficiência e o contexto em que ela está inserida, privilegiando, de certa forma, as ações ditas educacionais mais do que as normas. Nesse período, a deficiência era vista por dois contextos: o contexto integrador, ou seja, os indivíduos eram trazidos para dentro dos espaços escolares comuns, com a

proposta de ocuparem ainda um espaço restrito, e o contexto inclusivo, voltado para a ação e para a prática das políticas, oportunizando uma legitimação dos agentes e dos sujeitos envolvidos nessa atuação.

No contexto integrador, apareciam as concepções de que a educação pode ser transformadora do olhar para a deficiência se a gestão da escola for democrático-participativa. As concepções de gestão heterogêneas e de coleção traziam uma organização fragmentada, que nunca era atingida em sua totalidade, contudo, era articulada em sua atividade de direção e de participação de pessoas que se relacionavam com a escola. Já no contexto inclusivo, estão elencadas as concepções em que a ação organizadora e a prática compartilhada são a mola propulsora da mudança do contexto, provocando uma reestruturação do sistema de ensino.

Ainda refletindo sobre os blocos referidos por Januzzi e sobre as concepções de gestão da escola, percebemos que os conceitos do bloco três, centrados na transformação do contexto, consideram a complexidade do sujeito e referem a mediação e o contexto socioeconômico-político-cultural para transformar o contexto. Dentro dessa abordagem, as concepções de gestão democrático-participativa e de qualidade social, bem como a concepção comunitária, a mediação e as propostas de comunidades de aprendizagem atuam para transformar o meio em que estão, a partir do respeito à diversidade e ao olhar singular para os sujeitos. A partir da cultura da inclusão, o conceito de que todos têm o direito de participar da/para a comunidade constitui a realidade e a prática para a efetivação da educação inclusiva. Esse período é efetivado na modificação do contexto da sociedade, enfatizando a criação de uma cultura em que todos têm seu espaço de direito garantido, conforme ratificado na CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006).

As organizações escolares caracterizam-se como unidades sociais em que se destacam a interação entre pessoas e a participação ativa das pessoas na formulação de objetivos e de modos de funcionamento da comunidade escolar. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), pode-se dizer que a transformação do contexto significa estar vinculado a uma atividade que põe em ação um sistema organizacional. Ao referenciarmos que a gestão abrange todos os atores que estão envolvidos no ambiente escolar, estamos referindo também que a gestão está ligada à cultura

escolar, ou seja, está vinculada aos processos e contextos que constroem e formam os indivíduos para a apropriação, o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Precisamos atuar na gestão da educação inclusiva, ou seja, na gestão do contexto e da cultura inclusiva, conforme analisado no bloco centrado na transformação do contexto, trazido por Januzzi (2004), para nos apropriarmos da inclusão plena. Em termos de gestão do contexto e de uma cultura inclusiva, as ações precisam abranger o sistema, ou seja, os professores, as famílias e comunidades, os cuidados com as pessoas em suas singularidades. Pensamos que esse movimento busca uma qualidade social para todos os sujeitos, quando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência refere a importância de proteger e garantir uma vida digna a todos com acesso à escola, permanência nela e aprendizagem ao longo de toda a vida.

Educação de qualidade social é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] Escola de qualidade social significa a inter-relação entre a qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão (LIBÂNEO, 2004, p. 66).

Entendemos que, em uma escola que busca a inclusão plena, todos os atores estão envolvidos na construção da escola e da cultura inclusiva. Assim, precisamos repensar a atuação dos professores dentro desse contexto, pois acreditamos na reestruturação do sistema educacional, para que todos tenham seu lugar de direito garantido. Dessa forma, buscamos também uma nova atitude dos professores em sua prática educacional.

Abraham (1987 *apud* ESTEVE, 2014) descreveu quatro grandes tipos de reações esperadas dos professores frente às mudanças. No primeiro grupo, encontram-se os professores que aceitam a mudança como uma necessidade relacionada à situação presente, como uma realidade objetiva. Sendo assim, sua posição frente à mudança é positiva. Esses professores são favoráveis à mudança do sistema de ensino, pois entendem a mudança como um fator social.

No segundo grupo, os professores apresentam inibição frente à mudança, pois são acometidos pela ansiedade. Muitos até concordam com a importância da atualização do sistema educacional, porém com o propósito oculto de continuar a

fazer na sala de aula o que sempre têm feito. Não acreditam que a mudança possa trazer algum resultado efetivo, uma vez que é na sala de aula que tudo se decide.

Os professores que fazem parte do terceiro grupo apresentam sentimentos profundamente contraditórios frente à mudança e ceticismo quanto a sua capacidade para oferecer progresso real. Muitas vezes, adotam atitudes flutuantes, sem conseguir resolver o conflito de optar entre os ideais e a realidade. Um quarto grupo de professores têm medo da mudança e opta por ações que impeçam sua realização. São instáveis e, por falta de habilitações adequadas, acreditam que a mudança possa deixar a descoberto suas dificuldades de conteúdo, de metodologia de ensino ou de relacionamento com os alunos. Por vezes, esses professores apresentam-se de forma hiperativa para compensar, com seu esforço individual, os males do próprio sistema de ensino, chegando a manifestações depressivas, culpabilizando-se pela sua incapacidade de alcançar os ideais de ensino.

Todos os tipos de reações esperadas dos professores frente às mudanças que foram descritas por Abraham (1987 *apud* ESTEVE, 2014) precisam ser considerados em uma gestão, para possibilitar o surgimento de um profissional docente “[...] desenvolvedor de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561), ou seja, um profissional que se envolva na gestão da educação inclusiva de forma participativa, auxiliando com “[...] uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

A educação precisa deixar de ser considerada um dom ou um trabalho, para se tornar uma profissão, cujo “[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Para isso, é necessário que os profissionais envolvidos com a educação tomem para si a responsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem para a transformação do sistema de ensino inclusivo e da gestão da educação inclusiva, possibilitando o acesso à escola, a permanência nela e uma educação de qualidade para todos.

É necessário modificar o contexto, para que o lugar e o olhar que se tem para os sujeitos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional

alcance uma educação plena e de qualidade para todos. A escola de todos é um ambiente, um contexto em que se produz a hermenêutica instauradora; em que se produzem relações. Através da aplicação e da análise dos dados gerados na EPEDI-1, é possível perceber em qual bloco da deficiência o professor se encontra e, a partir dessa percepção, constrói-se a formação de professores, para instrumentalizar as práticas que vão possibilitar a modificação do contexto.

As políticas, sua gestão e análises se debatem com esses impasses que podem ser fecundos, se nos levarem a repolitizar os complexos processos de produção das diferenças em desigualdades, inferiorizações e segregações em nossas sociedades, se forem articuladas as políticas de igualdade a políticas de diferenças (ARROYO, 2011, p. 88).

É imprescindível que se repense o caminho a seguir para a efetivação da gestão de uma cultura inclusiva trazida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), para que não se continue fazendo do mesmo jeito para todos. É necessário perceber que não é o aluno com baixo desempenho funcional que deve se adaptar ao contexto para ter acesso ao conhecimento, mas é o próprio sistema de ensino ou, melhor, a escola e os profissionais que precisam promover acomodações, assim como oferecer materiais e métodos adequados para que o aluno com baixo desempenho funcional possa ter acesso à escola, permanecer nela e ter uma aprendizagem significativa sempre junto com todos os alunos de sua sala de aula de referência, ao longo da vida.

3 METODOLOGIA

Estamos em um momento importante na história da educação, em que é necessário pensar em uma gestão para a escola inclusiva, em que cada um tenha seu espaço, seu tempo para aprender e que – necessariamente – a construção de seu próprio caminho seja respeitada, a partir da cultura inclusiva. Diz o artigo 205, da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação precisa estar contextualizada com a distinta realidade dos sujeitos que compõem a sociedade global. Na busca por uma sociedade inclusiva no contexto escolar das práticas educativas e da gestão, a escola deixa de ser somente um local de eficiência técnica para tornar-se um espaço para a inclusão de todos e respeito à diversidade.

A partir da pesquisa e do estudo realizado, problematizamos como ocorre a gestão da educação inclusiva, considerando as perspectivas macro (conferências internacionais, desenvolvimentos e traduções em políticas nacionais), bem como as micro perspectivas (as articulações e reconstruções diárias em formatos normativos e na forma de práticas organizacionais, com especial atenção aos processos de gestão e manifestações do corpo docente), refletindo, também, sobre os aspectos ou as dimensões do contexto em que ocorre a gestão das práticas e políticas educacionais de educação inclusiva.

Para sustentar o estudo, foram elencados, conforme já afirmado inicialmente, os objetivos de analisar a evolução histórica das conceituações e práticas educacionais ligadas aos alunos que estão em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional; validar a EPEDI-1 (Escala da Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva) e, a partir da aplicação dessa escala, conhecer as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão que, de acordo com a percepção de suas próprias práticas profissionais, melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva, podendo, assim, contribuir para a implementação de um sistema inclusivo, conforme a CDPD.

Considerando a abrangência das questões levantadas, optamos por um estudo misto, utilizando um instrumento quantitativo juntamente com o método qualitativo, proveniente da subjetividade do pesquisador e dos professores que fizeram parte do processo de investigação. Utilizamos, conforme Flick (2009), uma coleta qualitativa exploratória seguida por uma coleta quantitativa do tipo questionário e, posteriormente, uma abordagem qualitativa de aprofundamento e avaliação de resultados.

Junto com o estudo misto, para aprofundar a abordagem qualitativa do trabalho, utilizamos a concepção interpretativa, que consiste em compreender a conduta humana desde os significados e as interpretações dos sujeitos que intervêm no cenário educativo. Nessa perspectiva, o propósito da investigação educativa é interpretar e compreender os fenômenos educativos mais do que explicar sobre suas causas (LATORRE BELTRÁN; DEL RINCÓN IGEA; ARNAL AGÚSTIN, 2003, p. 36).

Desde a corrente crítica ou sociocrítica, destaca-se o compromisso explícito com a ideologia e se rechaça a neutralidade do investigador. Através da investigação, procuramos transformar a sociedade em uma base de concepção democrática do conhecimento e de processos que se produzem mediante a participação de pessoas envolvidas. A investigação revela crenças e valores que supostamente subjazem à prática educativa, daí a necessidade de se promover uma dialética entre teoria e prática mediante a reflexão crítica. Dessa maneira, o conhecimento é gerado desde a prática para a prática. Assim,

[...] a finalidade essencial da investigação orientada para a *prática educativa* não é tanto acumular conhecimento sobre o processo educativo e explicar e/ou compreender a realidade educativa, como a informação que guie a tomada de decisões e os processos de mudança para melhorar a prática educativa [...] (LATORRE BELTRÁN; DEL RINCÓN IGEA; ARNAL AGÚSTIN, 2003, p.41)

Entendemos que uma investigação voltada para a prática educativa é de grande relevância para a consolidação da educação inclusiva, pois os professores são os principais agentes envolvidos nessa mudança. Logo, ao construirmos um instrumento chamado EPEDI-1, para agenciar e refletir sobre o sistema educacional que hoje temos, buscamos conhecer como os professores percebem a gestão da educação inclusiva em suas escolas.

3.1 Material e método

Para descrever e interpretar as percepções dos professores sobre sua prática docente, interessa-nos verificar a partir de que lugar esse profissional atua. O contexto em que o profissional está inserido acompanha-o em sua prática, quando refere seu entendimento para o lugar do sujeito com diversidade funcional. Compreender de que maneira os olhares e lugares demandados para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional estão implicados com as ambiências para a educação inclusiva auxilia a instaurar uma nova hermenêutica, reorganizando o contexto dialógico do lugar do eu e do outro.

3.1.1 Construção do questionário

A escala EPEDI-1 (Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à educação Inclusiva) tem como propósito identificar concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção de sua própria realidade (escola básica), possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

A escala EPEDI- 1 foi construída depois da realização de leituras sobre o tema da educação inclusiva, da gestão e das políticas públicas, sendo esses três assuntos entrelaçados pelo ciclo de política de Stephen Ball, apresentado no texto de Mainardes (2006).

A abordagem da análise das políticas deve centrar-se na formação do discurso da política e na interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para vincular textos políticos à prática (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para melhor entendimento da metodologia empregada na análise desta tese, apresentamos abaixo os três principais contextos dos ciclos de políticas descritos por Ball, a partir dos quais foi baseada a construção da escala EPEDI-1:

- a) o contexto de influência estabelece que as políticas públicas são frequentemente iniciadas e os discursos políticos são construídos, buscando refletir o interesse dos grupos que influenciam os propósitos sociais da educação e das influências internacionais, como no caso da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. O

estudo do contexto de influência é parte do subcapítulo do referencial teórico desta tese, em que se apresenta a evolução histórica das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil e na Espanha e se reflete sobre essa evolução, sob o ponto de vista do contexto histórico da gestão, a partir de uma mesma agenda internacional.

- b) o contexto da agenda internacional de educação, a internacionalização de políticas educacionais e a implementação de políticas públicas nacionais relativas à educação inclusiva implementadas no Brasil, o quanto elas colaboram para o reconhecimento do direito à educação das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, para a diminuição das desigualdades, bem como para o aprofundamento da cidadania promovendo a inclusão plena são temas discutidos nesta tese no contexto das pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional. Também se estabelece um diálogo intenso com o conceito de “geração de ambiências”, de Nelson Rego (2010), para refletir sobre as diferentes designações da deficiência registradas nas políticas educacionais e justificar a necessidade dos gestores da educação, estejam eles nas escolas ou em posições da hierarquia dos sistemas de ensino, atentarem para a geração de ambiências convergentes com as propostas de inclusão plena.
- c) o contexto da prática permitiu pensar sobre os aspectos organizacionais e estruturais da escola, a partir da percepção dos professores, propondo a reflexão sobre o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena.

Este estudo de percepção da realidade educacional, através da aplicação da EPEDI-1 (Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à Educação Inclusiva) ganha importância na medida em que favorece a reflexão e a identificação das concepções dos professores sobre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção de sua própria realidade (escola de educação básica), melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva que possa ser pensada para o momento atual, partindo de diferentes perspectivas, baseadas na agenda educacional

internacional. Sabemos que cada país articula políticas e práticas em um cenário de intercomunicação internacional e, a partir de seu contexto histórico, de suas crenças, experiências e práticas, recorre à legislação baseada em sua realidade, construindo novos significados ou revendo aqueles que já possui.

3.1.2 Análise da qualidade da EPEDI-1

A EPEDI-1, baseada nos três contextos¹ do ciclo de políticas de Stephen Ball, apresentados no texto de Mainardes (2006), já descritos anteriormente, foi inicialmente composta de 33 questões de múltipla escolha e do tipo escala Likert. A validação da escala original foi realizada com o auxílio de um grupo de especialistas para dar ao instrumento um reconhecimento científico adequado. Esse tipo de validação assegura que tanto o uso da escala quanto os resultados obtidos por meio de sua aplicação possam ser remanejados para outros contextos e utilizados por diferentes pesquisadores, para expandir esta pesquisa, contribuindo, assim, para um maior conhecimento das redes de ensino, toda vez que os resultados permitirem, não só para o avanço da teorização e para a compreensão da gestão escolar, como também para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para a realização da análise da qualidade da EPEDI-1², realizamos duas análises, conforme recomendam Lacave Rodero *et al.* (2015): (a) validação do conteúdo do questionário pelo grupo de especialistas e (b) validação da construção do questionário, para verificar se as variáveis do instrumento podem servir de base para a interpretação dos resultados nas distintas populações. Essas duas etapas são importantes, segundo Lacave Rodero *et al.* (2015, p. 23),

[...] para garantir a utilidade e o significado dos resultados obtidos, não se aplica à simples criação de uma lista de perguntas e respostas, mas o instrumento utilizado deve ser bem 'calibrado', ou seja, deve ser bem desenhado de acordo com os critérios de qualidade padrão.

¹ Stephen Ball, sociólogo inglês, trabalha o ciclo de políticas a partir de 5 contextos. Porém, neste artigo, vamos utilizar, para a análise, apenas três deles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

² Este trabalho foi realizado no período de permanência na Espanha, com o auxílio do SPSS, versão 24, para Windows, em língua espanhola.

A validação do conteúdo do instrumento foi realizada para “[...] determinar o grau de compreensão das questões das quais o questionário consiste” (LACAVE RODERO *et al.*, 2015, p. 25). O procedimento mais utilizado para determinar esse tipo de validação é o grupo de especialistas, pessoas qualificadas no assunto. Já a validação de construção é realizada “[...] com o objetivo de explorar o questionário e descobrir se as relações entre variáveis definem uma estrutura dimensional no questionário que permanece invariante e pode servir de base para a interpretação dos resultados em diferentes populações” (LACAVE RODERO *et al.*, 2015, p. 25).

3.1.2.1 Validação de conteúdo - Grupo de especialistas

O grupo de especialistas é uma estratégia com muitas vantagens. Conforme explicitado por Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2013, p. 14),

[...] a qualidade teórica da resposta que obtemos da pessoa, o nível de aprofundamento da validação oferecida a nós, sua facilidade de ação, a não exigência de muitos requisitos técnicos e humanos para sua execução, o poder utilizar diferentes estratégias para coletar as informações é muito útil para determinar o conhecimento sobre conteúdos e temas difíceis, complexos e duvidosos ou pouco estudados, e a possibilidade de obtenção de informações detalhadas sobre o tema em estudo.

Em virtude das vantagens da aplicação da estratégia de validação por um grupo de especialistas, seu uso é amplamente empregado em pesquisas identificadas na literatura sobre diferentes temas, pois distinguem uma variedade de procedimentos para a análise de dados (ESCOBAR-PÉREZ; CUERVO-MARTÍNEZ, 2008). De acordo com os autores, “o grupo de especialistas se define como uma opinião informada de pessoas com trajetória no tema que são reconhecidas por outras como especialistas qualificadas neste tema e que podem dar informação, evidência, juízos e valoração” (ESCOBAR-PÉREZ; CUERVO-MARTÍNEZ, 2008, p. 29).

Para a efetivação do processo de validação da EPEDI-1 pelo grupo de especialistas, foram selecionados e convidados vinte profissionais com trajetórias acadêmicas relevantes e com experiência e reconhecimento nos três eixos desdobrados na tese: gestão da educação, educação inclusiva e políticas públicas.

Quinze desses especialistas aceitaram participar da pesquisa, motivados pelos temas da pesquisa, conforme descrito na Figura 2.

Figura 2 – Perfil do grupo de especialistas

		Frequência	Porcentagem
Maior titulação Categoria profissional	Doutorado	15	100,0
	Professor universitário	11	73,3
	Professor educação básica	2	13,3
	as duas opções	2	13,3
	Total	15	100,0
Experiência de ensino ou pesquisa que você tem no cargo atual	0 a 5 anos	3	20,0
	6 a 10 anos	4	26,7
	16 a 20 anos	2	13,3
	Mais de 20 anos	6	40,0
	Total	15	100,0
Atualmente, desempenha algum cargo de gestão?	Sim	10	66,7
	Não	5	33,3
	Total	15	100,0
Indique o seu nível de conhecimento sobre gestão	Conheço plenamente	13	86,7
	Conheço parcialmente	2	13,3
	Total	15	100,0
Indique o seu nível de conhecimento sobre educação inclusiva	Conheço plenamente	6	40,0
	Conheço parcialmente	9	60,0
	Total	15	100,0
Indique o seu nível de conhecimento sobre políticas públicas	Conheço plenamente	13	86,7
	Conheço parcialmente	2	13,3
	Total	15	100,0
Indique o seu nível de conhecimento da língua portuguesa	Conheço plenamente	14	93,3
	Conheço parcialmente	1	6,7
	Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Podemos perceber que a grande maioria dos especialistas que aceitaram participar da validação de conteúdo da EPEDI-1 tem conhecimento das categorias trabalhadas nesta tese, dando sustentação à validação do instrumento. Todos os 15 especialistas que participaram da validação da EPEDI-1 são doutores e 11 atuam como professores universitários, 2 atuam na educação básica e 2 atuam em ambos os espaços. Dos 15 especialistas, 10 atuam em cargo de gestão, 6 estão exercendo essa função há mais de 20 anos, 2 exercem a função de gestão entre 15 e 20 anos, 4 estão na gestão entre 6 e 10 anos e 3 estão atuando nessa área entre 0 e 5 anos. O perfil do grupo de especialistas para a validação da escala tem atuação relevante na área da educação.

A referência metodológica para o processo de validação pelo grupo de especialistas está principalmente fundamentada na proposta de Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez (2008). Essa validação está baseada em quatro categorias: clareza, coerência, relevância e suficiência, conforme pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 – Categorias para a validação da escala pelo grupo de especialistas

CLAREZA (CL)	O item se considerará “claro” quando tenha uma redação compreensiva, semanticamente correta e sem ambiguidades
ESCALA	1 = Nada ou pouco claro 2 = Claro 3 = Bastante claro 4 = Totalmente claro
RELEVÂNCIA (RV)	Este código (RV) faz referência se a entrada de informação que proporciona o item analisado resulta notável e/ou distinto (seria como dizer que o item é –em maior ou menor medida– relevante).
ESCALA	1 = Nada ou pouco relevante 2 = Relevante 3 = Bastante relevante 4 = Totalmente relevante
COERÊNCIA (CO)	Este código (CO) faz referência a adequação de cada item com o propósito da investigação; falaríamos –então– se o item é coerente com a natureza ou propósito do estudo.
ESCALA	1 = Nada ou pouco coerente 2 = Coerente 3 = Bastante coerente 4 = Totalmente coerente
PERTINÊNCIA (PT)	Este código (PT) faz referência ao grau em que cada item, como está escrito, é relevante para a investigação, no sentido de servir (em maior ou menor grau) para alcançar o objetivo pretendido.
ESCALA	1 = Nada ou pouco pertinente 2 = Pertinente 3 = Bastante pertinente 4 = Totalmente pertinente

Fonte: Elaborada pela autora com base em Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez (2008)

A escala para a validação das quatro categorias foi construída a partir da escala do tipo Likert, com quatro critérios de análise para valorar cada um dos itens contidos no instrumento, sendo o valor 1 o critério com menor relevância e o valor 4 com maior relevância. Quando o item avaliado era qualificado com o valor 3, 2 ou 1, de acordo com a escala Likert, o especialista devia escrever uma sugestão ou proposta de modificação do texto, o que foi considerado para a nova redação do instrumento.

Para a realização da análise do questionário, construímos um documento editável no Word, contendo o texto explicativo sobre os princípios da tese, sua questão de investigação e os objetivos; a carta de aceite por parte do especialista e a planilha para validação (Anexo I), seguidos das instruções para o preenchimento da avaliação, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Itens para o preenchimento da validação do conteúdo da escala

Clareza				Relevância				Coerência				Pertinência			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposta de modificação do item															

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

A análise da validação do conteúdo pelo grupo de especialistas foi baseada em duas questões principais: podemos interpretar que a escala EPEDI-1 tem uma validade de conteúdo adequada de acordo com o procedimento do grupo de especialistas?

Existe uma concordância estatisticamente significativa entre o que mede a escala e o que pretende medir com base nas avaliações do grupo de especialistas?

Para contrastar as hipóteses de concordância entre os especialistas e o grau de concordância entre eles, conforme valores descritos na Tabela 1, foram calculados os testes não paramétricos para k amostras relacionadas W de Kendall, assumindo como valor crítico α 0,05. Essa nota é dada pelo "W" do Kendall. Para contrastar as hipóteses de concordância, é preciso levar em conta o resultado da probabilidade. Se $p < 0,05$, então há concordância estatisticamente significativa entre os julgamentos dos especialistas. Se $p > .05$, muito pelo contrário, não há concordância estatisticamente significativa entre os especialistas, mas isso se deve ao acaso.

Tabela 1 – Hipóteses e grau de concordância entre os especialistas

Estadísticos de prueba Relevância	Estadísticos de prueba Pertinência	Estadísticos de prueba Clareza	Estadísticos de prueba Adequação
N	15	15	15
W de Kendall ^a	,090	,108	,133
Chi-cuadrado gl	43,113 32	51,949 32	64,009 32
Sig. asintótica	,091	,014	,001

a. Coeficiente de concordância de Kendall

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Conforme a Tabela 1, no critério de relevância, identificamos que a W de Kendall estava acima de 0.05 e a probabilidade também, assim, rechaça-se a hipótese alterna e se aceita a hipótese nula, ou seja, não existe concordância estatisticamente significativa entre os especialistas. Já nos critérios de pertinência, clareza e adequação, identificamos que a W de Kendall estava acima de 0.05 e a probabilidade estava abaixo de 0.05, dessa maneira, rechaça-se a hipótese nula e se aceita a hipótese alterna de concordância entre os especialistas. Para avaliar o grau de intensidade da concordância entre os especialistas, utilizamos os critérios estabelecidos por Landis e Koch (1977 *apud* CERDÁ; VILLARROEL, 2008), que referem que o coeficiente W de Kendall evidencia que a força ou intensidade da concordância entre os especialistas é baixa. Em função disso, realizamos uma análise exaustiva de cada um dos itens.

Os estatísticos descritivos (média, desvio padrão, valores mínimos e máximos e quartis primeiro, segundo e terceiro) para cada um dos critérios avaliados pelos especialistas (relevância, pertinência, clareza e adequação) nas 33 questões da EPEDI-1, julgados pelos 15 especialistas participantes, demonstraram, conforme a Tabela 2, que, de acordo com as médias nas tabelas referentes à relevância, adequação, clareza e pertinência, conforme os especialistas, todos os itens são considerados relevantes, visto que todas as médias estão acima de 3 e os quartilhes também. Quanto ao apresentado no critério clareza, apareceram, no percentil 25, nos itens 17 e 26, valores abaixo de 3, porém, esses valores não necessariamente prejudicaram a validação da questão, uma vez que suas médias e os demais quartilhes estão com valores relevantes. Nesse caso, entendemos que esses valores indicaram que houve bastante variação nas respostas dos especialistas.

Tabela 2 – Médias referentes à relevância, adequação, clareza e pertinência

(continua)

Estatísticos descritivos ADEQUAÇÃO									Estatísticos descritivos RELEVÂNCIA								
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	25	Percentil 50 (Mediana)	75		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	25	Percentil 50 (Mediana)	75
A1	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R1	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A2	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	R2	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A3	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	R3	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A4	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	R4	15	3,67	,900	1	4	4,00	4,00	4,00
A5	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00	R5	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00
A6	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00	R6	15	3,47	,915	1	4	3,00	4,00	4,00
A7	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R7	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A8	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	R8	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A9	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	R9	15	3,67	,900	1	4	4,00	4,00	4,00
A10	15	3,67	,617	2	4	3,00	4,00	4,00	R10	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A11	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	R11	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A12	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	R12	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
A13	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00	R13	15	3,60	,910	1	4	4,00	4,00	4,00
A14	15	3,60	,507	3	4	3,00	4,00	4,00	R14	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
A15	15	3,53	,640	2	4	3,00	4,00	4,00	R15	15	3,40	1,121	1	4	3,00	4,00	4,00
A16	15	3,60	,737	2	4	3,00	4,00	4,00	R16	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
A17	15	3,73	,704	2	4	4,00	4,00	4,00	R17	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A18	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R18	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A19	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R19	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A20	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	R20	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00
A21	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R21	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A22	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R22	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A23	15	3,87	,516	2	4	4,00	4,00	4,00	R23	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
A24	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	R24	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
A25	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R25	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
A26	15	3,73	,704	2	4	4,00	4,00	4,00	R26	15	3,73	,704	2	4	4,00	4,00	4,00
A27	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	R27	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
A28	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00	R28	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
A29	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00	R29	15	3,73	,799	1	4	4,00	4,00	4,00
A30	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	R30	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00
A31	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00	R31	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
A32	15	3,53	,915	1	4	3,00	4,00	4,00	R32	15	3,67	,816	1	4	4,00	4,00	4,00
A33	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	R33	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00

(conclusão)

Estadísticos descriptivos CLAREZA								Estadísticos descriptivos PERTINÊNCIA									
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	25	Percentiles 50 (Mediana)	75		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	25	Percentiles 50 (Mediana)	75
C1	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	P1	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C2	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P2	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
C3	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P3	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C4	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00	P4	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
C5	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	P5	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00
C6	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00	P6	15	3,47	,915	1	4	3,00	4,00	4,00
C7	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	P7	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
C8	15	3,87	,516	2	4	4,00	4,00	4,00	P8	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C9	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00	P9	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
C10	15	3,40	,828	2	4	3,00	4,00	4,00	P10	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00
C11	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	P11	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C12	15	3,67	,488	3	4	3,00	4,00	4,00	P12	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
C13	15	3,60	,910	1	4	4,00	4,00	4,00	P13	15	3,67	,900	1	4	4,00	4,00	4,00
C14	15	3,47	,640	2	4	3,00	4,00	4,00	P14	15	3,80	,414	3	4	4,00	4,00	4,00
C15	15	3,53	,640	2	4	3,00	4,00	4,00	P15	15	3,47	,915	1	4	3,00	4,00	4,00
C16	15	3,53	,743	2	4	3,00	4,00	4,00	P16	15	3,67	,900	1	4	4,00	4,00	4,00
C17	15	3,13	1,356	1	4	1,00	4,00	4,00	P17	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C18	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00	P18	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C19	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P19	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C20	15	3,73	,458	3	4	3,00	4,00	4,00	P20	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00
C21	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	P21	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
C22	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00	P22	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00
C23	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	P23	15	3,87	,516	2	4	4,00	4,00	4,00
C24	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	P24	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00
C25	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P25	15	3,93	,258	3	4	4,00	4,00	4,00
C26	15	3,00	1,254	1	4	2,00	4,00	4,00	P26	15	3,67	,724	2	4	4,00	4,00	4,00
C27	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00	P27	15	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
C28	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00	P28	15	3,73	,799	1	4	4,00	4,00	4,00
C29	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00	P29	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00
C30	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P30	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00
C31	15	3,80	,561	2	4	4,00	4,00	4,00	P31	15	3,80	,775	1	4	4,00	4,00	4,00
C32	15	3,67	,816	1	4	4,00	4,00	4,00	P32	15	3,60	,828	1	4	3,00	4,00	4,00
C33	15	3,73	,594	2	4	4,00	4,00	4,00	P33	15	3,87	,352	3	4	4,00	4,00	4,00

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

No caso dos valores mínimos e máximos, os itens que obtiveram os valores mínimos 1, com os desvios de maior padrão ou típicos, foram revistos, pois isso nos mostra que houve maior variabilidade entre as avaliações dos especialistas. Dessa maneira, levamos em conta as observações qualitativas dos especialistas sobre cada questão. Elas foram consideradas na nova redação do instrumento. Observamos que, no contexto geral, as sugestões dos especialistas tiveram por objetivo tornar a redação das questões referentes à escala EPEDI-1 mais clara e objetiva. Todas as questões foram mantidas e ainda foi sugerido o acréscimo de mais uma questão, contendo as atribuições do profissional do AEE, para verificar como ele atua na prática, a partir das atribuições previstas na política pública da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Concluimos, na análise de conteúdo da escala EPEDI-1, que ela possui uma validade de conteúdo adequada de acordo com o procedimento do grupo de especialistas e que existe uma concordância estatisticamente significativa entre o que mede a escala e o que pretende medir, com base nas avaliações do grupo de especialistas, pois eles consideraram as questões relevantes, coerentes e pertinentes

em relação à temática do estudo, de forma que o instrumento poderá apresentar dados que posteriormente contribuirão para discussões no campo da educação inclusiva.

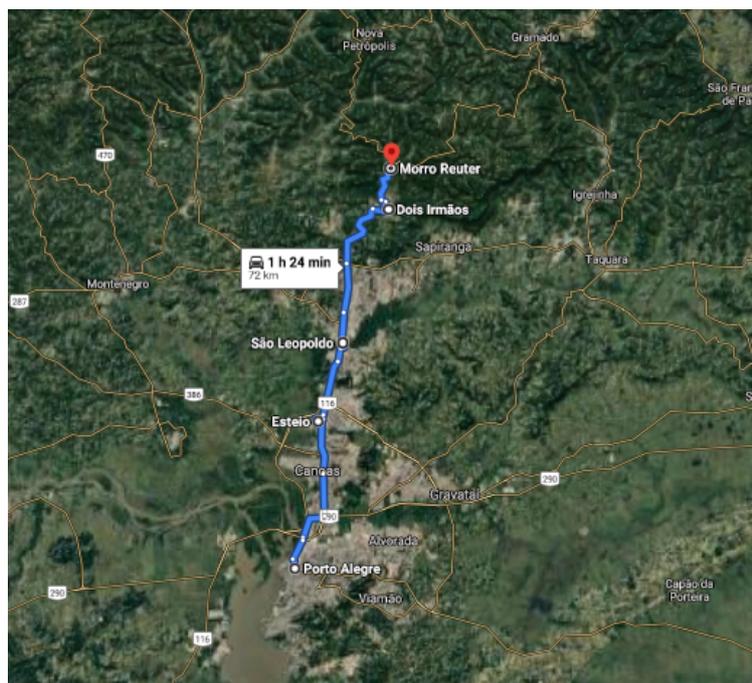
3.1.2.2 Aplicação do Instrumento – EPEDI-1

A EPEDI-1 foi desenhada para identificar as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão desde a percepção de sua própria realidade e que possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, além da validade de conteúdo, através da validação do grupo de especialistas, realizamos a validade de construção, que teve como objetivo explorar e verificar se as relações entre as perguntas ou itens contidos no instrumento se mantinham constantes e se podiam servir de base para distintos públicos (LACAVE RODERO *et al.*, 2015).

Para que a etapa da análise de construção do instrumento fosse realizada, entramos em contato com 4 secretarias municipais de ensino, do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o Censo Escolar/INEP 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2019), o Rio Grande do Sul possui 4.780 escolas municipais de educação básica, nas quais estão matriculados 42.186 estudantes público-alvo da educação especial. Desse total de escolas, 43% (2.037 escolas) têm uma sala para atendimento especializado. Foram escolhidos para a aplicação da escala EPEDI-1 os municípios de Morro Reuter, Dois Irmãos, São Leopoldo e Esteio, em função de suas diferenças em termos populacionais e locais.

A cidade de Morro Reuter fica localizada a 56 km de Porto Alegre, Dois Irmãos está a 51 km da capital, São Leopoldo a 27 km e o município Esteio fica a 17 km da capital do estado, como demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Localização dos municípios selecionados para o estudo



Fonte: Morro Reuter ... (2021).

Morro Reuter, Dois Irmãos e São Leopoldo são três municípios que estão entrelaçados, pois fazem parte da região do vale germânico, colonizado por imigrantes europeus, de origem alemã. De acordo com dados retirados do *site* da Secretaria de Turismo do Rio Grande do Sul (2021), São Leopoldo foi a primeira cidade fundada pelos imigrantes alemães, no século dezenove, no estado do Rio Grande do Sul, denominada o Berço da Colonização Alemã. A primeira leva de imigrantes alemães chegou em 25 de julho de 1824, homenageando o santo padroeiro da Imperatriz Leopoldina. Com as sucessivas levas de imigrantes chegando, a colônia alemã de São Leopoldo cresceu rapidamente e, no final de 1826, já contava com mais de 2.000 habitantes.

Em 1º de abril de 1846, atendendo aos pedidos da população, São Leopoldo foi elevada à categoria de Vila e desmembrada de Porto Alegre. A partir de uma pequena propriedade e com a intensificação da agricultura e, mais tarde, com o início da industrialização, os imigrantes inauguraram na cidade uma nova era no território gaúcho, razão pela qual a cidade ostenta o lema que a caracteriza: fé, cultura e trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2021). A história e origem do povoamento de Dois

Irmãos, assim como o povoamento de Morro Reuter, conforme consta no *site* da Prefeitura Municipal deste município, confunde-se com a presença dos imigrantes europeus, que foram ocupando a região além do Vale do Rio dos Sinos, no século XIX. Em 25 de julho de 1824, chegaram os 39 primeiros imigrantes alemães, os quais se estabeleceram em um vilarejo conhecido como Feitoria do Linho-cânhamo que, depois, tornou-se São Leopoldo. Aos poucos, os pioneiros foram desbravando matas, subindo a serra, traçando caminhos, abrindo picadas, fundando linhas, povoados e vilas.

Dois Irmãos, por ser uma das primeiras cidades na encosta meridional, recebeu a designação de “Portal da Serra”. Essa cidade tem sua história ligada à colonização alemã no estado, pois fazia parte da antiga colônia de São Leopoldo, instalada em 1824. Dois Irmãos recebeu os primeiros colonos a partir de 1825 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017).

Dois Irmãos e Morro Reuter apresentam ligação em suas histórias, pois a história oficial de Morro Reuter como município é recente, tendo sido emancipado pela Lei Estadual nº 9.583, de 20 de março de 1992. Desde 1959, com a emancipação de Dois Irmãos, durante 34 anos, Morro Reuter foi o 2º Distrito do novo município. Entre 1952 e 1959, foi 6º Distrito de São Leopoldo, período em que Morro Reuter viveu a condição administrativa de subprefeitura. Antes disso, era uma localidade que pertencia a Dois Irmãos, 4º Distrito de São Leopoldo. Em 24 de março de 1956, a Lei Estadual nº 121 elevou Morro Reuter à categoria de vila (MORRO REUTER, 2021).

A cidade de Esteio, ainda que tenha relação com a imigração alemã, diferentemente dos municípios de São Leopoldo, Dois Irmãos e Morro Reuter, tem suas raízes nas ferrovias que semearam o desenvolvimento ao longo da região metropolitana de Porto Alegre. Conforme dados retirados do *site* da Prefeitura Municipal de Esteio, em 1873, a construção da linha férrea entre Porto Alegre e Novo Hamburgo dividiu a fazenda Areião do Meio, propriedade familiar da ilustre Baronesa do Gravataí. Operários fixaram residência ao longo dos trilhos com suas famílias e originam um pequeno vilarejo, vinculado ao 7º Distrito de São Leopoldo (ESTEIO, 2021).

Esses quatro municípios foram selecionados para a aplicação da EPEDI-1 por estarem indiretamente ligadas com a trajetória profissional e acadêmica da

doutoranda e por apresentarem contextos distintos quanto a sua população e quanto à gestão da educação, conforme demonstrado na Tabela 3. Acreditamos que, nas cidades com menor número de habitantes, como é o caso de Morro Reuter, não é comum haver uma pessoa ou pasta responsável pela educação inclusiva, sendo essa dimensão absorvida por todos os profissionais que atuam na secretaria de educação. Nas cidades de médio e grande porte, como é o caso de Dois Irmãos, São Leopoldo e Esteio, a responsabilidade sobre a demanda da educação inclusiva passa a ser de uma pasta específica dentro da secretaria de educação.

Tabela 3 – Contexto da educação nos municípios estudados

Municípios	População (estimada em 2020)	Nº Escolas Municipais.	Nº Alunos (público-alvo educação especial)	Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Número estimado de professores
Morro Reuter	6.513	6	27	3	70
Dois Irmãos	33.119	12	62	8	350
São Leopoldo	238.648	49	707	23	1700
Esteio	83.279	23	278	22	900

Fonte: Elaborada pela autora¹, com base em IBGE (2021) e INEP (2021).

Para a efetivação desta etapa da tese, buscando qualificar o instrumento produzido – Escala EPEDI-1- realizamos, em primeiro lugar, contatos telefônicos e por e-mail com os responsáveis pela secretaria de educação dos quatro municípios selecionados: Morro Reuter, Dois Irmãos, São Leopoldo e Esteio, visando à apresentação da proposta da tese, buscando o aceite para a aplicação da escala EPEDI-1 e nos comprometendo com a devolutiva dessa aplicação. Foi elaborado um informe para a secretaria de educação contendo considerações, reflexões e uma proposta para a implementação da gestão da educação inclusiva plena. Em todos os municípios, a adesão da equipe da secretaria de educação foi imediata, por entenderem a importância deste trabalho para o desenvolvimento e aprimoramento da educação inclusiva nos municípios.

Em um segundo momento, enviamos as cartas de aceite e anuência (em anexo E, F, G ,H) e após participamos de uma reunião virtual para organizar a forma como

¹ Tabela construída a partir da Estimativa populacional 2020 / IBGE; Nº de escolas, salas de AEE e alunos população-alvo da ed. especial / Censo Escolar INEP. Os números estimados de professores foram enviados pela secretaria municipal de ensino de cada município.

seria enviado e preenchido o instrumento pelos professores. A reunião foi realizada de forma remota, pois, no ano de execução da proposta da tese, estávamos no auge da pandemia de Covid-19 e, por causa disso, as escolas permaneceram fechadas por um longo período e os professores e estudantes estavam em trabalho domiciliar.

Ao trabalharmos nesta tese com uma abordagem metodológica em uma perspectiva orientada para a prática educativa, destacamos que

a investigação se desenha para contribuir e solucionar os problemas ou apontar diretrizes para a ação, descrevendo o mais amplamente possível a complexidade das situações e estabelecendo marcos conceituais que possibilitem a tomada de decisões com o maior *insigthy* compreensivo possíveis. De modo que o resultado final do estudo são as decisões e recomendações para a ação, e não tanto sua contribuição para a criação de conhecimento ou teoria (LATORRE BELTRÁN; DEL RINCÓN IGEA; ARNAL AGÚSTIN, 2003, p. 88, grifo do autor).

Para obter representatividade da população e atribuir fidedignidade ao estudo, é importante que a amostragem seja adequada. A aplicação do instrumento EPEDI-1 foi realizada através de uma amostragem por conveniência e conforme o cálculo da amostra para a quantidade populacional dos municípios, como está apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Cálculo da amostra para a quantidade populacional

MUNICÍPIO	TOTAL
SÃO LEOPOLDO	1700
ESTEIO	900
DOIS IRMÃOS	350
MORRO REUTER	70
TOTAL	3020

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

A mostra está adequada ao cálculo, pois, para uma população de 3020, com 95% de confiança e margem de erro de 5%, a amostra mínima a ser coletada é de 341. A amostra da pesquisa foi superior ao mínimo, apresentando 380 devolutivas, o que é considerado uma amostra representativa para essa população.

3.1.2.3 Validação de construção – Análise Fatorial Exploratória (AFE) - EPEDI-1

A EPEDI-1 é um questionário elaborado ad hoc com trinta e três perguntas de acordo com as temáticas desenvolvidas na tese: educação inclusiva, gestão e políticas públicas, sendo esses três assuntos entrelaçados pelo ciclo de política de Stephen Ball, apresentado no texto de Mainardes (2006).

Para a validação da construção do instrumento EPEDI-1, foi necessária a realização da confiabilidade, que faz referência à precisão com que o instrumento mede um determinado aspecto da realidade. Para esse instrumento, utilizamos a confiabilidade como consistência interna, “buscando dar significado para as questões do instrumento” (LACAVE RODERO *et al.*, 2015, p. 27). Ainda segundo os autores, para calcular a confiabilidade, costuma-se calcular o coeficiente Alfa de Cronbach, assumindo que os itens medem o mesmo construto e estão altamente relacionados. Esse cálculo pode ser visualizado na Tabela 5.

Tabela 5 – Cálculo de confiabilidade para a consistência interna

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,919	49

Fonte: tabela construída a partir dos dados do SPSS 24

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Com o coeficiente Alfa de Cronbach, obtivemos um valor $\alpha = ,919$, (Tabela 5), que indica que a EPEDI-1 (itens medidos em escala do tipo Likert) goza de uma alta consistência interna, conforme Bisquerra Alzina (1987), ou seja, as respostas dos professores aos itens do instrumento refletem de maneira consistente o que tratam de medir. Com o valor do coeficiente Alfa de Cronbach somente um pouco acima de 0,90, não será necessária nenhuma exclusão de itens.

Para iniciar a validação de construção do instrumento, foram realizados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a prova de Esfericidade de Bartlett, para verificar a adequação e o ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Com essas provas, verificamos se a matriz de intercorrelações entre as variáveis permitia encontrar componentes significativamente diferenciados. Utilizamos, nessa validação, a medida de adequação da amostra (KMO) e o teste de Esfericidade de Bartlett, para verificar se esse tipo de análise do instrumento era pertinente.

Tabela 6 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,913
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	11078,178
	gl	1176
	Sig.	,000

Fonte: tabela construída a partir dos dados do SPSS 24

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Conforme a Tabela 6, o valor da prova KMO é de .913, isso mostra que o tamanho da mostra para essa validação é adequado para a realização da AFE (PRIETO; DELGADO, 2010). Por outro lado, o valor do *teste de esfericidade de Bartlett* apresentou um valor $p < .05$, o que rejeita a hipótese nula e nada se opõe em aceitar a hipótese alterna, demonstrando assim que nossa matriz não é uma matriz identidade e é apropriada, também, para realizar a AFE ($Ji^2(1176) = 11078,178$). Sendo esse valor significativo, isso indica uma composição adequada dos *clusters*, ou seja, ele indica que a matriz de correlações cumpre com o requisito de que os itens estejam intercorrelacionados.

Todos os dados para a validação de construção foram organizados e analisados com auxílio do SPSS, versão 24, para Windows. A validade de construto foi avaliada por meio da técnica de Análise Fatorial Exploratória (AFE). Todas as variáveis trabalhadas foram ordinais, do tipo Likert, e o método escolhido de extração dos fatores foi por componentes principais com rotação pelo método ortogonal Varimax. A análise fatorial exploratória (AFE) é utilizada para “[...] explicar a variância comum entre variáveis com o menor número de fatores, por todas as variáveis entre as quais há uma relação comum ou atributo agrupado ou saturado no mesmo fator ou dimensão” (LACAVE RODERO *et al.*, 2015, p. 26).

As comunalidades representam a proporção da variância de explicação de cada indicador pelos fatores identificados. Para que o indicador seja representativo, seu valor de comunalidade deve ser maior que 0,6, de acordo com Hair Junior (2009). Também constatamos que, segundo Lacave Roderro *et al.* (2015, p. 26),

a comunalidade de uma variável é a proporção de sua variância que pode ser explicada pelo modelo fatorial obtido. Quando seu valor se aproxima 1 indica que a variável é totalmente explicada pelos fatores; onde é cerca de 0, os

fatores não explicam nada sobre a variabilidade das variáveis. Isso implica que os itens do questionário representados por variáveis próximas a 0 podem ser removidos do questionário. O resultado da análise de fatores envolve a redução da dimensionalidade da matriz de correlação para um número menor de fatores, sem perda de poder informativo.

Avaliando a matriz de comunalidades gerada para este estudo somente para as variáveis em escala ordinal, o que pode ser visualizado na Tabela 7 verificamos que seis itens ficaram com valores inferiores a 0,6, porém, decidimos por manter essas variáveis para o estudo nesse momento.

Tabela 7 – Matriz de comunalidades geradas para as variáveis em escala ordinal

(continua)

Comunalidades		
	Inicial	Extração
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	1,000	,682
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	1,000	,701
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	1,000	,670
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	1,000	,573
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	1,000	,675
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	1,000	,675
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	1,000	,668
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	1,000	,562
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	1,000	,684
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	1,000	,638
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	1,000	,511
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	1,000	,640
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	1,000	,609
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	1,000	,641
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	1,000	,584
19. A legislação, voltada para a educação inclusiva, não está sendo aplicada na escola em que atuo.	1,000	,681
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	1,000	,658
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	1,000	,782
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	1,000	,760
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	1,000	,680
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	1,000	,744
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	1,000	,730
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	1,000	,652
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	1,000	,703
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	1,000	,710
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	1,000	,667
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	1,000	,587
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	1,000	,692
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]	1,000	,695
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	1,000	,652
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	1,000	,733
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	1,000	,588
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	1,000	,521
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	1,000	,597

(conclusão)

Comunalidades			Inicial	Extração
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu.			1,000	,618
24. Nos anos 2018, 2019 ou 2020 consegui me reunir com outros professores, que atuam com a mesma turma que eu, para preparar minhas aulas.			1,000	,545
25. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um recurso para a inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito escolar.			1,000	,685
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;]			1,000	,725
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;]			1,000	,778
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;]			1,000	,783
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]			1,000	,823
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;]			1,000	,800
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;]			1,000	,814
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]			1,000	,767
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;]			1,000	,775
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.			1,000	,782
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo? [-]			1,000	,684
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?			1,000	,806
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?			1,000	,707

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Após a análise das comunalidades, o passo seguinte foi determinar o número de fatores que seriam extraídos a partir da Tabela 8, que indicava o número de *clusters* criado no modelo. A quantidade ideal de *clusters* é a que supera 60% da variância acumulada.

Tabela 8 – Tabela de variância total explicada

Componente	Variância total explicada		
	Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	13,244	27,029	27,029
2	6,244	12,743	39,773
3	3,968	8,097	47,870
4	2,382	4,862	52,732
5	1,616	3,297	56,029
6	1,341	2,737	58,766
7	1,274	2,599	61,365
8	1,232	2,513	63,879
9	1,088	2,221	66,099
10	1,048	2,139	68,238

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

A tabela de variância total explicada (Tabela 8) trouxe-nos dados muito relevantes. O mínimo de fatores ou componentes extraídos, levando em conta 60%

da variância acumulada, foram 7, tendo 61,35% da variância acumulada. O total de fatores ou componentes extraídos mediante o critério de Kaiser-Meyer-Olsin (KMO) foram 10 fatores. Isto é, os 10 fatores deixaram de explicar 31,77 do total da variância. Na Tabela 8, observou-se que o primeiro componente explicava mais variância que o restante (27.02%); o segundo, mais que o terceiro (12.74%), e o terceiro, mais que o quarto (8.09 frente a 4.86) e, assim, sucessivamente até o décimo componente. Ainda que a porcentagem da variância total explicada pelos 10 fatores supunha uma perda considerável, para garantir a validade de construção, a prova é considerada suficiente se a estrutura fatorial resultante for adequada, mesmo que seu potencial explicativo não seja.

Ao aplicar o método de rotação Varimax com Normalização de Kaiser, considerando as medidas ordinais, a Tabela 9, de resultados da matriz de componentes rotados, apresenta as variáveis que saturaram em cada um dos 10 fatores (valores de cargas fatoriais maiores que .43) e que correspondiam à estrutura dimensional interna esperada.

Tabela 9 – Matriz de componentes rotados

(continua)

	Matriz de componente rotativa ^a									
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	,830	,136	-,021	-,097	,164	,060	-,003	-,081	,153	-,070
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	,812	,227	,037	,069	-,018	-,055	-,077	,039	,102	,075
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	,784	,183	,019	,187	,013	,036	-,036	,027	,150	-,144
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	,778	,171	-,071	-,012	,041	,066	,069	-,048	,216	-,247
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	,758	,144	,065	,204	-,065	-,014	,105	,010	-,115	,096
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	,756	,131	,011	-,196	,092	-,061	-,010	-,033	,106	-,081
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	,754	,249	,048	,167	-,035	-,054	,108	-,079	-,026	,139
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	,748	,161	,137	,152	-,065	,016	,108	-,064	-,063	,124
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	,732	,159	,073	,364	,090	,018	-,121	-,104	-,008	-,018
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	,720	,090	,125	,036	,018	-,058	-,057	-,027	-,161	,102
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	,687	,186	,045	,298	-,026	,004	,085	,077	-,231	,214
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	,674	,119	,112	-,170	,057	-,011	-,066	-,006	-,028	,057
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	,619	,133	,003	,435	,148	,061	-,163	,008	-,093	,038
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	,571	,288	,015	,491	,060	,006	-,120	,005	-,142	,064
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	,565	,156	,017	,258	,166	-,015	,162	-,344	,028	,012
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	,540	,129	-,064	,182	,183	,111	,234	-,346	-,113	-,135
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	,536	,274	,005	,523	,038	,051	,015	-,002	,091	,059

(conclusão)

Matriz de componente rotativa ^a										
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]	,194	,869	,041	,061	,015	-,025	,062	,042	-,070	,065
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]	,210	,866	-,008	,151	,015	-,019	,031	,012	-,048	-,047
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]	,155	,847	,060	,199	,068	,002	,044	,072	-,018	-,060
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]	,235	,830	,056	,040	,037	-,016	,063	,051	-,101	,080
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]	,274	,828	,034	,039	,007	,037	,061	-,069	,038	,062
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	,145	,827	,037	-,090	,031	,050	,027	,033	-,079	,202
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]	,267	,825	,045	,108	,045	,014	-,004	-,061	,030	-,104
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]	,255	,773	,028	,155	,056	,018	,019	-,112	,126	,072
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	,014	,076	,815	-,011	,015	,070	-,045	-,083	,127	-,007
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	,034	-,004	,806	-,010	,050	,076	,096	,023	-,074	,026
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	,085	,005	,787	-,064	-,076	,081	-,011	,026	,119	,114
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	,118	,071	,782	,035	,035	,135	-,034	,108	-,092	-,055
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	,051	,044	,753	,032	,040	,044	,084	,225	-,178	-,048
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	-,014	,067	,735	-,107	,072	,035	-,018	-,252	,235	,007
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	-,005	-,037	,732	,099	-,060	-,090	,023	,002	-,101	,056
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	,093	,084	,653	,142	,038	,261	,085	,077	-,119	,044
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	,045	,051	,607	-,101	,035	,481	-,026	-,125	-,069	-,056
24. Nos anos 2018, 2019 ou 2020 consegui me reunir com outros professores, que atuam com a mesma turma que eu, para preparar minhas aulas.	,119	,156	,044	,593	,058	-,208	,195	-,052	,254	-,030
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos]	,528	,221	,073	,569	,079	,103	-,091	,042	-,103	,022
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	,468	,175	-,033	,552	,085	,111	,065	,027	,041	-,073
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	,058	,045	,021	,024	,881	-,063	,087	-,067	,040	,081
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	,207	,015	,084	,095	,841	-,009	-,030	-,072	,041	-,085
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	,009	,111	-,034	,048	,788	,065	,128	,102	-,073	,185
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	-,079	,051	,198	-,044	,001	,692	,075	,037	,129	,292
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	,046	-,030	,529	,101	-,036	,612	,117	-,035	-,001	,010
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	,050	,012	,431	,091	,051	,536	,083	,124	-,279	-,149
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	,005	-,035	,439	-,076	-,048	,502	-,124	-,052	,094	-,172
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	,034	,103	,128	,049	-,004	,041	,753	-,155	,023	,129
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?	-,030	,102	-,004	,008	,215	,046	,745	,239	-,042	-,096
19. A legislação, voltada para a educação inclusiva, não está sendo aplicada na escola em que atua.	-,177	,041	,069	,018	-,006	,017	,062	,777	,184	-,027
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu.	,034	-,112	-,100	,113	,007	,040	-,015	,207	,728	,085
25. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um recurso para a inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito escolar.	,129	,187	,022	-,005	,182	,061	,036	-,025	,091	,766

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 10 iterações.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Nessa matriz, tivemos um problema, pois identificamos *clusters* com apenas uma variável, conforme destacado na Tabela 9, sendo o número mínimo recomendado para o agrupamento de 3. Dessa forma, observando a matriz de variâncias, conforme a Tabela 8, foi possível tentar reduzir a quantidade de *clusters* a serem formados, considerando agora 7 *clusters*, que na matriz de variâncias obtiveram 61,4%.

Rodamos novamente a fatorial e, avaliando a nova matriz de comunalidades geradas, somente para as variáveis em escala ordinal, encontramos, dessa vez, variáveis com baixa contribuição, que estão destacadas em azul, na Tabela 10.

Tabela 10 – Matriz de comunalidades geradas

(continua)		
Comunalidades	Inicial	Extração
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	1,000	,557
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	1,000	,657
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	1,000	,616
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	1,000	,534
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	1,000	,654
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	1,000	,659
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	1,000	,591
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	1,000	,556
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	1,000	,631
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	1,000	,521
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	1,000	,411
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	1,000	,575
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	1,000	,450
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	1,000	,475
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	1,000	,513
19. A legislação, voltada para a educação inclusiva, não está sendo aplicada na escola em que atuo. [-]	1,000	,344
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	1,000	,614
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	1,000	,764
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	1,000	,663
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	1,000	,652
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	1,000	,720
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	1,000	,698
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	1,000	,637
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	1,000	,675
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	1,000	,626
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	1,000	,645
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	1,000	,568
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	1,000	,661
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]	1,000	,663
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	1,000	,613
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	1,000	,721
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	1,000	,547
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	1,000	,489
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	1,000	,527
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu.	1,000	,463

(conclusão)

Comunalidades		Inicial	Extração
24. Nos anos 2018, 2019 ou 2020 consegui me reunir com outros professores, que atuam com a mesma turma que eu, para preparar minhas aulas.		1,000	,372
25. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um recurso para a inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito escolar.		1,000	,189
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]		1,000	,694
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]		1,000	,772
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]		1,000	,747
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]		1,000	,809
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]		1,000	,782
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]		1,000	,811
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]		1,000	,742
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]		1,000	,767
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.		1,000	,747
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo? [-]		1,000	,480
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,805
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,660

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Com as constatações da baixa contribuição de três variáveis na matriz de comunalidades, decidimos por rodar novamente o modelo para verificar se, mesmo diminuindo a quantidade de clusters, os valores atribuídos às variáveis que correspondem às questões 19, 24 e 25 ainda permaneceriam baixos, conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Matriz de comunalidades para verificar as questões 19, 24 e 25

(continua)

	Matriz de componente rotativa ^a						
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	,827	-,006	,125	,166	-,168	-,034	,090
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	,801	,023	,235	-,003	,037	-,131	,072
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	,793	,027	,166	,003	,136	-,072	,131
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	,783	-,058	,146	,034	-,080	,008	,133
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	,773	,082	,143	,079	,288	-,086	-,014
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	,764	,033	,257	-,013	,112	,075	-,074
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	,757	,067	,150	-,066	,175	,101	-,077
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	,755	,140	,168	-,053	,097	,101	-,067
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	,728	-,006	,129	,101	-,219	-,099	,000
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	,705	,120	,099	,015	,025	-,058	-,148
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	,685	,059	,200	-,037	,289	,137	-,091
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	,655	,033	,119	,116	,388	-,067	,027
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	,643	,113	,128	,060	-,181	-,090	-,040

(continuação)

Matriz de componente rotativa^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. [-]	,630	,005	,138	,190	,133	,153	-,142
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	,610	,030	,278	,035	,454	-,039	-,038
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva. [-]	,602	-,032	,096	,166	,063	,296	-,187
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	,588	,015	,263	,039	,450	,044	,128
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]	,575	,110	,205	,044	,524	,014	,048
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	,521	-,003	,151	,060	,490	,121	,127
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	,013	,797	,007	,066	,024	,039	-,109
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	,093	,796	,073	,023	,080	-,048	-,040
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	,017	,794	,079	,052	-,027	-,126	-,013
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	,065	,772	,024	-,033	-,062	-,093	,045
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	,001	,746	,054	,026	,135	,027	-,106
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	,067	,717	,034	,002	-,173	,138	,076
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	,093	,704	,085	,021	,147	,149	,020
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	,007	,699	,067	,135	-,169	-,127	-,031
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	-,020	,683	-,022	-,031	,144	-,073	-,200
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	,083	,671	-,046	-,072	,003	,323	,249
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	,053	,576	-,012	-,039	,088	,313	,088
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	,030	,557	-,062	-,090	-,155	,033	,251
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]	,194	,035	,872	,018	,082	,060	-,046
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]	,225	-,011	,855	,006	,159	,035	-,038
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	,135	,053	,842	,040	-,079	,070	-,005
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]	,168	,059	,835	,057	,219	,042	,012
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]	,229	,055	,835	,037	,065	,069	-,060
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]	,292	,038	,825	,022	,005	,066	,011
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]	,291	,046	,807	,041	,087	-,007	-,011
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]	,293	,023	,767	,081	,096	,015	,057
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência? [-]	,067	,000	,039	,890	,031	,068	-,035
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [-]	,225	,080	-,007	,825	,091	-,027	-,014
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência? [-]	,001	-,012	,116	,774	,084	,193	,050
25. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um recurso para a inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito escolar. [-]	,135	,030	,245	,260	-,069	,104	,164
24. Nos anos 2018, 2019 ou 2020 consegui me reunir com outros professores, que atuam com a mesma turma que eu, para preparar minhas aulas. [-]	,178	-,035	,146	,107	,550	,048	,043
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva? [-]	,052	,110	,115	,052	-,002	,657	-,114

(conclusão)

Matriz de componente rotativa ^a							
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo? [-]	-,070	-,006	,106	,210	,087	,642	,008
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu. [-]	,041	-,122	-,100	,073	,058	-,151	,636
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	-,048	,369	,056	-,016	-,163	,347	,482
19. A legislação, voltada para a educação inclusiva, não está sendo aplicada na escola em que atuo. [-]	-,281	,070	,068	-,030	,212	-,038	,457

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 6 iterações.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Nesse caso, já verificamos *clusters* mais consistentes, porém, a questão 25 continuou apresentando baixa contribuição na matriz e a questão 24 formou um único *cluster*. A questão 19 também apresentou, novamente, baixa contribuição no *cluster*, como já havia apresentado também na matriz de comunalidades. Portanto, decidimos rodar pela terceira vez a fatorial.

Nessa nova fatorial, o KMO manteve-se alto (> 0,91) e o teste de Bartlett continuou sendo significativo, indicando uma composição adequada dos *clusters*, de acordo com a Tabela 12.

Tabela 12 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,915	
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	10834,493
	gl	1035
	Sig.	,000

Fonte: tabela construída a partir dos dados do SPSS 24

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Na fatorial que rodamos pela terceira vez, deixando fixos 7 *clusters* e removendo essas três questões, conforme a Tabela 13.

Tabela 13 – Matriz de comunalidades

Comunalidades		Inicial	Extração
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]		1,000	,575
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]		1,000	,660
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]		1,000	,623
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]		1,000	,557
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]		1,000	,672
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]		1,000	,660
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]		1,000	,611
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]		1,000	,565
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]		1,000	,674
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]		1,000	,553
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]		1,000	,484
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]		1,000	,591
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]		1,000	,486
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?		1,000	,571
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. [-]		1,000	,494
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]		1,000	,649
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]		1,000	,777
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]		1,000	,705
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]		1,000	,666
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]		1,000	,724
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]		1,000	,696
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]		1,000	,615
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]		1,000	,686
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]		1,000	,658
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]		1,000	,656
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]		1,000	,568
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]		1,000	,693
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]		1,000	,709
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]		1,000	,654
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]		1,000	,728
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]		1,000	,545
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]		1,000	,478
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.		1,000	,477
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu.		1,000	,194
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]		1,000	,696
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]		1,000	,773
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]		1,000	,759
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]		1,000	,809
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]		1,000	,783
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]		1,000	,813
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]		1,000	,728
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]		1,000	,767
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.		1,000	,771
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?		1,000	,574
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,810
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,659

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Nesta matriz, da qual foram retiradas as questões 19, 24 e 25, a questão 23 apresentou uma contribuição muito baixa, porém, analisamos os *clusters* e, como eles estavam adequados, foi possível manter essa questão.

Na terceira rotação, a tabela de variância total explicada, como apresentado na Tabela 14, novamente mostrou dados bastante relevantes.

Tabela 14 – Variância total explicada

Variância total explicada			
Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			
Componente	Total	% de variância	% cumulativa
1	13,053	28,375	28,375
2	6,225	13,532	41,907
3	3,920	8,523	50,430
4	2,337	5,081	55,510
5	1,496	3,252	58,762
6	1,320	2,870	61,632
7	1,244	2,705	64,337

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

De acordo com os dados da Variância total explicada, o total de fatores ou componentes extraídos mediante o critério de Kaiser-Meyer-Olsin (KMO) foram 7. Isto é, os 7 fatores deixaram de explicar 35,66 do total da variância. Na Tabela 14, observou-se que o primeiro componente explicava mais variância que o restante (28.37%); o segundo, mais que o terceiro (13.53%), e o terceiro, mais que o quarto (8.52 frente a 5.08) e, assim, sucessivamente até o sétimo componente. Ainda que a porcentagem da variância total explicada pelos 7 fatores supunha uma perda considerável, para garantir a validade de construção, a prova é considerada suficiente se a estrutura fatorial resultante for adequada, mesmo no caso que seu potencial explicativo não o seja.

Aplicamos novamente o método de rotação Varimax com Normalização de Kaiser, considerando as medidas ordinais, conforme demonstrado na Tabela 15 de resultados da matriz de componentes rotados. Essa tabela mostrou as variáveis que saturaram em cada um dos 7 fatores (valores de cargas fatoriais maiores que .43) e que correspondiam à estrutura dimensional interna esperada.

Tabela 15 – Matriz de componentes rotados

(continua)

	Matriz de componente rotativa ^a						
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	,839	,124	-,015	,146	-,128	-,040	,134
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	,810	,229	,024	-,023	,046	-,111	-,013
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	,796	,153	-,074	,026	-,084	-,002	,185
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	,791	,177	,013	,006	,137	-,088	,108
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	,761	,256	,041	-,024	,149	,104	-,079
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	,757	,121	-,002	,075	-,229	-,059	,017
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	,752	,164	,145	-,068	,148	,117	-,050
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	,752	,149	,074	-,074	,215	,119	-,085
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	,743	,160	,076	,097	,346	-,122	,001
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	,704	,093	,133	,001	,074	-,035	-,129
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	,663	,199	,068	-,039	,369	,141	-,131
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	,653	,117	,120	,038	-,129	-,066	-,021
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	,626	,143	,008	,182	,157	,147	-,039
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	,610	,139	,023	,143	,474	-,129	,005
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	,590	,107	-,035	,174	,130	,259	,037
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	,570	,294	,028	,061	,513	-,082	-,082
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	,557	,283	,001	,055	,467	-,001	,061
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]	,190	,871	,043	,014	,073	,078	-,068
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]	,220	,862	-,008	,011	,122	,032	-,037
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]	,158	,845	,058	,068	,185	,041	-,019
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	,132	,836	,058	,023	-,057	,071	,001
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]	,231	,834	,063	,029	,043	,086	-,067
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]	,286	,827	,037	,011	,015	,061	,036
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]	,282	,817	,043	,050	,080	-,015	,020
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]	,283	,774	,018	,073	,090	-,002	,056
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	,032	-,003	,809	,052	-,015	,092	-,075
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	,097	,070	,800	,019	,068	-,030	-,013
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	,037	,074	,798	,037	-,085	-,091	,009
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	,084	,014	,775	-,058	-,096	-,047	,020
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	,019	,045	,761	,018	,075	,087	-,127
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	,001	-,032	,706	-,042	,066	,007	-,228
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	,035	,062	,703	,110	-,234	-,086	,044
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	,074	,085	,698	,023	,207	,126	,072
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	,040	,043	,692	,009	-,044	,039	,323
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	,039	-,030	,629	-,058	,164	,188	,459
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	,006	,002	,547	-,010	,250	,192	,294
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	,003	-,046	,516	-,070	-,046	-,093	,447
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	,077	,047	,008	,891	-,013	,088	-,026

(conclusão)

	Matriz de componente rotativa ^a						
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	,227	,006	,080	,841	,063	-,036	,017
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	-,001	,122	-,011	,777	,079	,180	,038
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]	,522	,230	,096	,082	,604	-,054	,018
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	,480	,176	-,023	,093	,533	,059	,100
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	,081	,102	,119	,021	-,046	,733	-,016
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?	-,040	,098	-,001	,199	,012	,723	,009
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	-,095	,071	,314	-,016	,019	,168	,642
23. Não considero necessário planejar as minhas aulas com os outros professores que atuam com a mesma turma que eu.	,044	-,091	-,159	,067	,002	-,158	,359

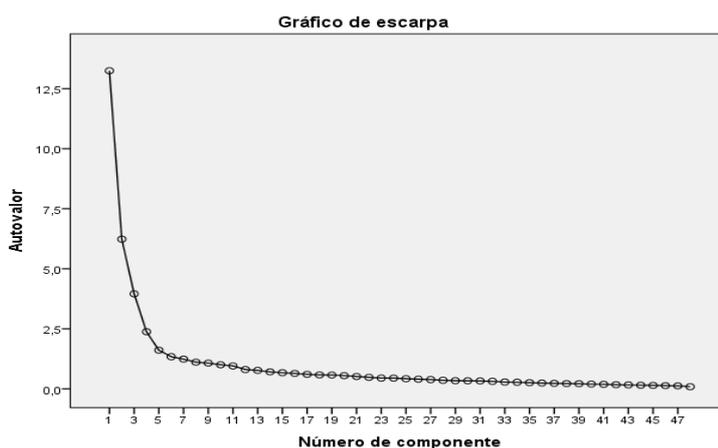
Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Nesse novo modelo, ainda ficamos com *clusters* com apenas 2 variáveis. Decidimos por verificar a exclusão da questão 23, dado que ela apresentou baixa contribuição, conforme verificado na Tabela 15.

Realizamos uma última tentativa, com a finalidade de detectar e, em consequência, eliminar variáveis que não estivessem contribuindo para aumentar a estabilidade do instrumento, conforme se pode verificar no Gráfico de sedimentação (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Gráfico de sedimentação



Fonte: Elaborado pela autora, construído a partir dos dados do SPSS 24.

Para esta nova fatorial, o KMO manteve-se igual ao anterior (Tabela 16), ficando alto ($> 0,91$) e o teste de Bartlett continuou sendo significativo, indicando uma composição adequada dos *clusters*.

Tabela 16 – Adequação e ajuste dos dados para a Análise Fatorial Exploratória

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,917
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	10798,225
	gl	990
	Sig.	,000

Fonte: tabela construída a partir dos dados do SPSS 24

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Rodamos a fatorial pela quarta vez (Tabela 17), mantendo os 7 *clusters* fixos e removendo a questão 23, que havia demonstrado uma baixa contribuição conforme já mencionado na Tabela 15.

Tabela 17 – Matriz de comunalidades

Comunalidades			(continua)	
	Inicial	Extração		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	1,000	,579		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	1,000	,667		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	1,000	,639		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	1,000	,567		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	1,000	,674		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	1,000	,658		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	1,000	,608		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	1,000	,567		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	1,000	,679		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	1,000	,551		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	1,000	,502		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	1,000	,615		
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	1,000	,519		
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	1,000	,603		
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	1,000	,491		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	1,000	,650		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	1,000	,779		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	1,000	,702		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos]	1,000	,663		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	1,000	,723		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	1,000	,691		
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	1,000	,610		

(conclusão)

Comunalidades		Inicial	Extração
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]		1,000	,692
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]		1,000	,651
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]		1,000	,656
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]		1,000	,562
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]		1,000	,692
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos]		1,000	,708
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]		1,000	,653
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]		1,000	,727
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]		1,000	,538
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]		1,000	,478
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.		1,000	,477
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;]		1,000	,692
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;]		1,000	,772
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;]		1,000	,758
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]		1,000	,809
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;]		1,000	,783
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;]		1,000	,815
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]		1,000	,729
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;]		1,000	,764
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência		1,000	,776
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?		1,000	,603
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,810
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?		1,000	,662

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Nesta matriz de comunalidades (Tabela 17), a questão 23 foi excluída e não verificamos nenhuma variável com contribuição muito baixa.

Na quarta rotação, a tabela de variância total explicada (Tabela 18) novamente mostrou dados relevantes.

Tabela 18 – Variância total explicada

Variância total explicada				
Somadas de extração de carregamentos ao quadrado				
	Componente	Total	% de variância	% cumulativa
1		13,052	29,003	29,003
2		6,214	13,808	42,812
3		3,908	8,685	51,497
4		2,336	5,191	56,688
5		1,496	3,324	60,012
6		1,320	2,933	62,946
7		1,219	2,709	65,654

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

O total de fatores ou componentes extraídos mediante o critério de Kaiser-Meyer-Olsin (KMO), conforme apresentado na tabela 18, foram 7. Isto é, os 7 fatores deixaram de explicar 34,34 do total da variância. Na Tabela 18, observou-se que o primeiro componente explicava mais variância que o restante (29.00%); o segundo, mais que o terceiro (13.80%), e o terceiro, mais que o quarto (8.68 frente a 5.19) e, assim, sucessivamente até o sétimo componente. Ainda que a porcentagem da variância total explicada pelos 7 fatores supunha uma perda considerável, para garantir a validade de construção, a prova é considerada suficiente se a estrutura fatorial resultante for adequada, mesmo seu potencial explicativo não sendo.

Aplicamos novamente o método de rotação Varimax com Normalização de Kaiser, considerando as medidas ordinais, conforme demonstrado na Tabela 19, de resultados da matriz de componentes rotados. Essa tabela mostrou as variáveis que saturaram em cada um dos 7 fatores (valores de cargas fatoriais maiores que .43) e que correspondiam à estrutura dimensional interna esperada.

Tabela 19 – Resultados da matriz de componentes rotados

(continua)

	Matriz de componente rotativa ^a						
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	,846	,125	-,030	,152	-,113	,088	-,053
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	,806	,231	,038	-,027	,073	-,051	-,097
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	,804	,153	-,097	,032	-,075	,129	-,017
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acompanhar a prática pedagógica.]	,790	,177	,002	,008	,152	,070	-,088
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Acolher as famílias.]	,763	,123	,005	,076	-,208	-,025	-,059
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	,752	,258	,060	-,031	,179	-,082	,126
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	,744	,167	,150	-,071	,174	-,012	,125
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Adquirir materiais e equipamentos.]	,742	,152	,081	-,076	,243	-,043	,125
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	,733	,161	,079	,094	,369	-,010	-,112
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	,697	,097	,150	-,001	,105	-,093	-,030
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	,656	,119	,127	,038	-,107	-,023	-,066
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	,647	,203	,077	-,042	,397	-,068	,148
18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	,620	,146	,010	,181	,177	-,017	,145
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	,597	,139	,021	,142	,491	,002	-,126
21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	,589	,110	-,068	,186	,138	,111	,218
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	,553	,296	,032	,059	,535	-,050	-,079
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	,544	,281	-,003	,052	,480	,037	,015
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.]	,183	,873	,053	,011	,085	-,044	,085
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares]	,214	,863	-,012	,014	,129	-,002	,022
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.]	,150	,845	,058	,067	,191	,007	,042
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	,132	,837	,052	,026	-,054	,034	,059
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.]	,226	,836	,065	,031	,054	-,019	,079
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.]	,284	,827	,033	,012	,022	,040	,060
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.]	,279	,817	,039	,051	,087	,026	-,018
26. Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola. [Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.]	,279	,773	,018	,071	,096	,030	,006
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	,028	-,002	,808	,047	,000	,085	,102
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades]	,037	,072	,799	,030	-,073	,107	-,072
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	,093	,070	,785	,019	,079	,144	-,032
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	,084	,012	,781	-,068	-,083	,098	-,017
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter empatia]	,010	,048	,765	,012	,093	,045	,097
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Demonstrar afeto com os alunos]	-,011	-,030	,738	-,056	,092	-,090	,040
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Acolher o aluno em suas dificuldades]	,040	,060	,707	,103	-,224	,097	-,064
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	,068	,086	,668	,023	,210	,223	,120
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno]	,053	,041	,603	,030	-,066	,490	-,026
32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência? [-]	,076	,046	,024	,888	-,007	-,064	,097
30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	,227	,006	,079	,843	,069	,002	-,042
33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	-,002	,122	-,022	,782	,075	,047	,165
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.]	,505	,230	,086	,081	,618	,047	-,050
20. Assinale a frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas, na instituição em que você atua. [Observar as aulas.]	,467	,175	-,038	,092	,540	,087	,066

(conclusão)

Matriz de componente rotativa ^a							
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	-,074	,064	,183	,013	-,034	,706	,087
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	,049	-,034	,520	-,035	,132	,609	,124
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	,020	-,050	,418	-,047	-,079	,540	-,159
16. Classifique, cada uma das ações a seguir, pelo seu grau de importância, na promoção da educação inclusiva. [Trabalhar em rede com os demais professores]	,011	,001	,443	,018	,224	,510	,108
17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	,078	,103	,121	,016	-,040	,047	,754
31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência a educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?	-,045	,100	,000	,193	,012	,043	,743

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Conforme demonstrado na matriz de componentes rotados, apesar de ainda haver *clusters* com 2 variáveis, essa foi a melhor composição até o momento. Sendo assim, decidimos excluir do instrumento as questões 19, 23, 24 e 25. Com isso, a EPEDI-1 ficou com 29 questões, que demonstram a consistência na construção do instrumento.

Apresentamos agora, na Tabela 20, os componentes extraídos, nomeando os fatores e informando os itens que pertencem a cada fator.

Tabela 20 – Componentes extraídos para cada um dos 7 fatores

Organização dos 7 Fatores extraídos		(continua)
Fator 1: A equipe diretiva e a gestão da escola, na percepção dos professores	20. Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.	,846
	20. Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.	,806
	20. Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.	,804
	20. Acompanhar a prática pedagógica.	,790
	20. Acolher as famílias.	,763
	20. Cumprir as diretrizes e legislações referentes à educação inclusiva.	,752
	20. Fornecer um ambiente propício ao trabalho.	,744
	20. Adquirir materiais e equipamentos.	,742
	20. Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.	,733
	20. Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola	,697
	20. Preencher documentos referentes à escola e aos alunos.	,656
	20. Disponibilizar materiais e recursos para a educação inclusiva.	,647
	18. Considero que as práticas atuais, na escola em que atuo, favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	,620
	20. Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para a sala de aula.	,597
	21. Considero que a escola em que atuo é uma escola inclusiva.	,589
	20. Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.	,553
	20. Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.	,544
	Valor próprio	
Fator 2: A atuação do profissional do AEE na escola, na percepção dos professores	26. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;	,873
	26. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.	,863
	26. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;	,845
	26. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;	,837
	26. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;	,836
	26. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;	,827
26. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;	,817	
26. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;	,773	
Valor próprio		6,214
Fator 3: Ações para a promoção da educação inclusiva, na percepção dos professores, na prática da escola	16. Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola	,808
	16. Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva as suas potencialidades	,799
	16. Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades	,785
	16. Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos	,781
	16. Ter empatia	,765
	16. Demonstrar afeto com os alunos;	,738
	16. Acolher o aluno em suas dificuldades	,707
16. Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta	,688	
16. Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do aluno	,603	
Valor próprio		3,908

(conclusão)

Organização dos 7 Fatores extraídos		
Fator 4: As políticas de Educação Inclusiva e a CDPD	32. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência? [-]	,888
	30. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	,843
	33. As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência?	,782
	Valor próprio	2,336
Fator 5: Frequência na atuação da equipe diretiva em articulação com os setores da escola	20. Realizar a articulação com entidades parceiras para a aquisição de materiais e equipamentos.	,618
	20. Observar as aulas.	,540
	Valor próprio	1,496
Fator 6: Articulação e acompanhamento entre os setores da escola e os professores	16. Ter, na escola, um espaço próprio, destinado à sala de atendimento educacional especializado	,706
	16. Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.	,609
	16. Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno	,540
	16. Trabalhar em rede com os demais professores	,510
	Valor próprio	1,320
Fator 7: Conhecimento das Políticas de Educação Inclusiva pelos professores	17. Você conhece a legislação para a educação inclusiva?	,754
	31. O Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência à educação. Você conhece o conteúdo desse artigo?	,743
	Valor próprio	1,219
		Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Verificamos, ao terminar a AFE, que a EPEDI-1, considerando as medidas ordinais do instrumento, apresentou sete fatores, os quais se organizaram a partir da temática desenvolvida na tese: educação inclusiva, gestão e políticas públicas, sendo esses três assuntos entrelaçados pelo ciclo de política de Stephen Ball, a partir dos contextos de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática e contextualizado pelas “ambiências”, de Nelson Rego.

O primeiro fator foi nomeado como “*A equipe diretiva e a gestão da escola na percepção dos professores*”. Ele apresenta uma análise dos atores envolvidos na gestão da escola, na percepção dos professores. O fator 2, “*A atuação do profissional do AEE na escola, na percepção dos professores*”, traz uma reflexão sobre as políticas públicas a partir da CDPD e o papel do AEE nesse contexto. Já o terceiro fator, “*Ações para a promoção da educação inclusiva, na percepção dos professores, na prática da escola*”, permite que se estabeleça uma discussão entre os blocos de deficiência trazidos por Januzzi (2004) e os dados apresentados pelos professores, para pensar o contexto encontrado nas escolas hoje.

O fator 4, “*As políticas de Educação Inclusiva e a CDPD*”, analisa como os professores entendem que as políticas públicas estão cumprindo seu papel, no sentido de possibilitar a remoção de barreiras do entorno para o acesso à escola, a

permanência nela e a qualidade do ensino para todos. O fator 5, "*Frequência na atuação da equipe diretiva em articulação com os setores da escola*", corrobora a análise sobre as ações da equipe diretiva em contraponto com o modelo social da deficiência, problematizando as concepções de gestão presentes na escola. O fator 6, "*Articulação e acompanhamento entre os setores da escola e os professores*", convida a refletir sobre as demandas que os professores entendem como importantes junto aos diferentes setores da escola. Finalizando, o fator 7, "*Conhecimento das Políticas de Educação Inclusiva pelos professores*", permite construir uma reflexão sobre o quanto os professores conhecem as políticas públicas de educação inclusiva e de que forma estabelecem um paralelo entre o conhecimento e a prática na escola.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise foi construída a partir dos dados levantados com os 380 professores municipais de Dois Irmãos, Morro Reuter, São Leopoldo e Ivoti, quando da validação e implementação do instrumento escala EPEDI-1. A EPEDI-1 teve como propósito conhecer as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas e de gestão que, de acordo com a percepção de suas próprias práticas profissionais, melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva e para a construção de um sistema inclusivo.

Para Hobsbawm (1998), através da história, podemos perceber o contexto histórico e as transformações ocorridas nas sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança, conseguindo, assim, inferir perspectivas que foram relevantes para a sociedade contemporânea. De acordo com Akkari (2011) e Mainardes (2006), os movimentos globais não apresentam semelhante entendimento do texto em todos os países, tampouco a política é feita e finalizada simultaneamente no tempo e no contexto específico em que foi produzida. Esse movimento histórico representa todo o caminho percorrido pelas pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional para terem seu direito garantido na sociedade.

Rebelo e Kassar (2018) referem que o movimento realizado entre 1974 e 2014, no Brasil, com relação às matrículas de alunos público-alvo da educação especial, demonstra um aumento contínuo na proporção de matrículas para as classes regulares dos alunos público-alvo da educação especial, enquanto as matrículas nas escolas especiais e/ou classes especiais diminuíram consideravelmente no decorrer dos anos. A diminuição das matrículas nos espaços exclusivos é percebida, com maior força, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, pois, até então, ainda o número maior de matrículas encontrava-se em espaços exclusivos.

Tabela 21 – Atuação dos professores com estudantes com deficiência

	Frecuencia	Porcentaje
Sim	313	82,4
Não	67	17,6
Total	380	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Na Tabela 21, vemos que 82,4% dos professores responderam que atuam ou já atuaram com estudantes em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, em sua trajetória profissional, em escolas regulares de ensino, reafirmando o dado trazido pelo Censo da Educação Básica do INEP (2020), o qual mostra que, entre 2013 e 2019, houve um aumento constante no percentual de matrículas nas escolas regulares para os estudantes público-alvo da educação especial, chegando, em 2019, ao percentual de 92,7%.

O PNE, em sua meta 4, provoca o deslocamento do olhar e do lugar para os sujeitos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, pois promove o acesso à educação básica, preferencialmente, na rede regular de ensino, propondo

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

Conforme os dados trazidos na Tabela 21, percebemos que o objetivo da meta 4 do PNE está sendo percebido nas escolas, visto que os professores sinalizaram que já atuaram com os estudantes público-alvo da educação especial.

Tabela 22 – Atuação dos professores com os estudantes público-alvo da educação especial

	Respuestas	
	N	Porcentaje
Deficiência Intelectual	271	25,3%
Transtorno do Espectro Autista	252	23,6%
Deficiência Física	226	21,1%
Deficiência Múltipla	113	10,6%
Deficiência Visual / Cegueira	102	9,5%
Deficiência Auditiva / Surdez	86	8,0%
Outro	13	1,2%
Surdocegeira	7	0,7%
Total	1070	100,0%

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Já a Tabela 22 demonstra que os estudantes público-alvo da educação especial com os quais os professores mais atuaram foram os que apresentam

deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência física. Porém, este dado somente nos indica que esses estudantes estão tendo acesso à escola comum. Ainda não podemos dizer se eles estão permanecendo na escola e se estão tendo uma aprendizagem significativa.

4.1 Perfil dos professores

Rever a história da educação especial e refletir sobre seus diferentes momentos e contextos faz repensar o momento atual. Akkari (2011), Azevedo (2007), D'Ambrósio (2005), Dale (2004) e Mainardes (2006) reforçam, em suas obras, que a estruturação dos sistemas educacionais em âmbito global/mundial e local estão em constante mutação e reconstrução e perpassam a história de cada país. Verificamos que, de acordo com o perfil dos professores que atuam nos 4 municípios onde a escala foi aplicada, setenta e oito (78) professores, o que corresponde a 20,5% do total de respondentes da escala, iniciaram sua prática profissional entre os anos de 2000 e 2004 e setenta (70) professores, ou 18,4% do total de respondentes, iniciaram suas práticas entre os anos de 2005 e 2009, conforme mostra a Tabela 23.

Tabela 23 – Início da prática profissional docente

	Frecuencia	Porcentaje
1994 ou antes	63	16,6
1995-1999	66	17,4
2000-2004	78	20,5
2005-2009	70	18,4
2010-2014	66	17,4
2015-2019	32	8,4
2020	5	1,3
Total	380	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Conforme os dados expressos na tabela acima, esses dois períodos da história da educação especial (os anos de 2000 e 2004), trazidos pela maioria, apresentam dados relevantes para o entendimento da implementação da educação inclusiva. Os professores que iniciaram sua prática profissional no período entre os anos de 2000 e 2004, encontravam-se em um período em que o sistema de ensino no Brasil estava centrado na deficiência. Nesse período, a deficiência era vista por dois contextos: o contexto integrador, ou seja, os indivíduos eram trazidos para dentro dos espaços escolares regulares, porém, ainda em um espaço restrito, e o contexto inclusivo

voltado para a ação e para a prática efetiva das políticas, fazendo uma legitimação dos agentes e dos sujeitos envolvidos nessa atuação. Os professores, que atuavam dentro desse período, percebiam uma reestruturação do ensino com o objetivo de implementar a educação inclusiva. Em nível mundial, essa reestruturação aparecia com a Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), que reiterou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), apoiada pela DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 2020). Na Declaração de Dakar, estabeleceram-se prazos e metas para aprimorar a equidade e a qualidade da educação. Foram também recomendados esforços para a continuidade da promoção da educação de grupos vulneráveis (UNESCO, 2000).

Já os professores que iniciaram sua prática entre os anos de 2005 e 2009 estavam inseridos em um período centrado na transformação do contexto. Nesse período, com o movimento em prol da educação inclusiva eclodindo em todo o mundo, foi realizada, em 13 de dezembro de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, da qual o Brasil é signatário. A CDPD referiu que “Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (NACIONES UNIDAS, 2006, p. 6).

Na implementação da educação inclusiva, na proposta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário compreender que não são somente as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional que devem se adaptar à escola e aos métodos de ensino para ter acesso ao conhecimento, mas é o sistema, ou ainda, a instituição escolar que necessita prioritariamente se adaptar, bem como adaptar os seus materiais e a metodologia que usa às necessidades da pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, para que ela tenha acesso ao conhecimento junto aos demais estudantes.

Foram muitas as mudanças ocorridas nesses dois principais períodos da história da educação, sinalizados como o início da prática profissional pelos professores. Percebemos que, conforme apresentado na Tabela 24, do total de 380 professores respondentes, 29,6% indicaram ter participado de palestras sobre o

tema da educação inclusiva e 22,2% referiram ter tido formação continuada sobre o tema.

Tabela 24 – Contato do professor com o tema da educação inclusiva

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Palestra	242	29,6%	63,9%
Formação Continuada	181	22,2%	47,8%
Disciplina	161	19,7%	42,5%
Extensão	110	13,5%	29,0%
Especialização	104	12,7%	27,4%
Mestrado	8	1,0%	2,1%
Doutorado	1	0,1%	0,3%
Outro	10	1,2%	2,6%
Total	817	100,0%	215,6%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Quanto à formação de professores, retomamos Ball, para o qual, o contexto da prática é aquele “[...] onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 56). Assim, as políticas não são implantadas como um mandatório que obriga padronizar as práticas de todos. Entendemos que, sem uma formação sistemática e na qual os professores possam também trazer exemplos da prática e fazer a crítica de suas próprias ações, as palestras e formações continuadas ficam esvaziadas. É necessário olhar para o contexto da prática, possibilitando ao professor colocar-se como parte responsável pela modificação do contexto e do ensino dos alunos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional.

Conforme Rego (2010), necessitamos gerar novas ambiências que acolham a todos, que não discriminem, mas considerem as diferenças de todo e qualquer indivíduo, pois, assim, estaremos contribuindo para a efetivação de uma escola e de uma sociedade com uma cultura inclusiva.

4.2 A percepção dos professores sobre a equipe diretiva e a gestão da escola na prática da escola

A discussão da educação inclusiva necessita ser ampliada para diferentes contextos e debatida criticamente, assim como as políticas educacionais implantadas

devem ser analisadas na perspectiva dialógica, considerando as diferenças na perspectiva interpretativa de maneira a instaurar novas formas de praticar a gestão nas escolas e nos sistemas de ensino. É preciso modificar o *meio em torno*, para que se possibilite o deslocamento dos *meios entre* e, assim, se promova o deslocamento do olhar do eu e do outro, pois a maneira como percebemos o outro irá possibilitar ou não os deslocamentos dos *meios entre* para o *meio em torno*, promotor de uma cultura inclusiva. Somos todos nós que necessitamos agir em nossos *meios entre*, para que se produza uma cultura inclusiva no *meio em torno*.

Tabela 25 – Responsabilidade pela educação inclusiva na escola

	Respuestas	
	N	Porcentaje
Todos	332	49,0%
Pais	106	15,7%
Profissional AEE	44	6,5%
Professor Especializadas	35	5,2%
Orientador	33	4,9%
Professor	33	4,9%
Supervisor	33	4,9%
Monitor	30	4,4%
Vice-diretor	19	2,8%
Outro	6	0,9%
Profissional Limpeza	2	0,3%
Profissional da Merenda	2	0,3%
Secretaria	2	0,3%
Total	677	100,0%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Dos 380 professores respondentes, conforme a Tabela 25, um grupo de 332 professores, quando questionado sobre quem é o responsável pela educação inclusiva na escola, entende que todos são importantes para que a inclusão se torne efetiva. Dessa forma, podemos pensar que a gestão da educação inclusiva necessita estar em consonância com o modelo social da deficiência, o qual

[...] defende que, apesar da questão fisiológica ser inquestionável, existe o fato de que se produza uma manifestação social na compreensão da diversidade funcional, cujo resultado é a marginalização e a exclusão (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31).

O modelo social “[...] não tem a ver com o déficit fisiológico, senão com todas as estruturas sociais e contextos de convivência que produzem a sua existência no sentido

amplo” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). Assim, dentro do modelo social, todos estamos implicados no processo de transformação em direção a uma cultura inclusiva.

Precisamos retomar a normativa do AEE, para valorizar sua atuação no contexto da promoção da educação inclusiva, uma vez que o documento legal refere que a principal atribuição do professor de AEE é promover a articulação com os diferentes setores. Muitos espaços escolares ainda possuem o olhar do modelo médico, moldando o estudante em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional de forma que se adapte para estar na sala de aula regular. Essa demanda aparece para o professor do AEE, pois nossa política tem um público-alvo de atuação muito específico.

Quanto ao tema acerca da frequência com que a equipe diretiva realiza algumas tarefas na instituição em que o respondente atua, na Tabela 26, percebemos que o modelo de gestão utilizado nas escolas ainda está condicionado ao bloco 2 da deficiência, de acordo com Januzzi (2004). O bloco 2 é descrito por Januzzi (2004) como um período centrado na deficiência e na educação e remete à conexão entre a deficiência e o contexto em que ela está inserida, privilegiando, de certa forma, as ações mais do que as normas. Este bloco apresenta um contexto integrador, em que aparecem as concepções de gestão da escola democrático-participativa, heterogêneas e de coleção, que apresentavam uma organização fragmentada, que nunca era atingida em sua totalidade, porém, era articulada em sua atividade de direção e de participação de pessoas que se relacionavam com a escola. Esse período apresenta também um contexto inclusivo em que as concepções de gestão estão alavancadas por uma ação organizadora e por uma prática compartilhada, sendo estas a mola propulsora da mudança do contexto, provocando uma reestruturação do sistema comum do ensino.

Tabela 26 – Frequência com que a equipe diretiva realiza as seguintes tarefas na instituição

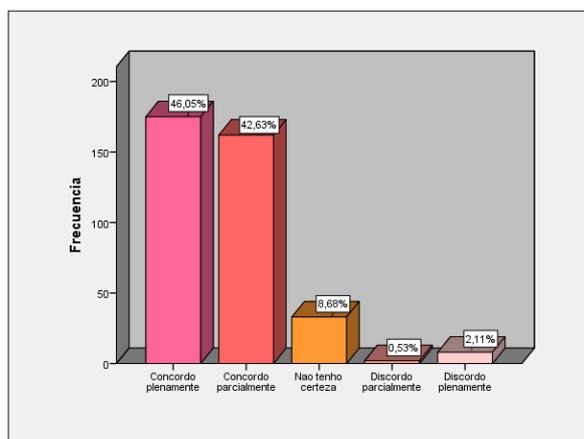
		Sempre	Às vezes	Não tenho certeza	Raramente	Nunca	Total
[Acolher as famílias.]	Frecuencia	337	28	13	2	0	380
	Porcentaje	88,7	7,4	3,4	,5	0	100,0
[Preencher documentos referentes a escola e aos alunos.]	Frecuencia	31	7	0	2	0	80
	Porcentaje	7,1	7,1	5,3	,5	0	100,0
[Zelar e cuidar das estruturas físicas da escola]	Frecuencia	326	40	8	5	1	380
	Porcentaje	85,8	10,5	2,1	,3	,3	100,0
[Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico.]	Frecuencia	313	45	17	4	1	380
	Porcentaje	82,4	11,8	4,5	1,1	,3	100,0
[Acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes.]	Frecuencia	302	60	11	7	0	380
	Porcentaje	79,5	15,8	2,9	1,8	0	100,0
[Cumprir as diretrizes e legislações referentes a educação inclusiva.]	Frecuencia	281	56	36	6	1	380
	Porcentaje	73,9	14,7	9,5	1,6	,3	100,0
[Acompanhar a prática pedagógica.]	Frecuencia	276	84	11	9	0	380
	Porcentaje	72,6	22,1	2,9	2,4	0	100,0
[Fornecer um ambiente propício ao trabalho.]	Frecuencia	275	80	18	3	4	380
	Porcentaje	72,4	21,1	4,7	,8	1,1	100,0
[Adquirir materiais e equipamentos.]	Frecuencia	259	91	22	7	1	380
	Porcentaje	68,2	23,9	5,8	1,8	,3	100,0
[Disponibilizar materiais e recursos, para a educação inclusiva.]	Frecuencia	247	91	30	9	3	380
	Porcentaje	65,0	23,9	7,9	2,4	,8	100,0
[Sugerir ações que possam contribuir para a participação de todos os estudantes em sala de aula.]	Frecuencia	235	107	23	10	5	380
	Porcentaje	61,8	28,2	6,1	2,6	1,3	100,0
[Promover a troca de informações entre equipe docente e profissionais especializados que atendem o aluno.]	Frecuencia	225	113	18	17	7	380
	Porcentaje	59,2	29,7	4,7	4,5	1,8	100,0
[Realizar reuniões pedagógicas para o aprofundamento teórico, através de leituras e ideias práticas para sala de aula.]	Frecuencia	218	114	26	14	8	380
	Porcentaje	57,4	30,0	6,8	3,7	2,1	100,0
[Criar momentos de planejamento coletivo para que todos os docentes possam pensar e rever as suas práticas, com o auxílio da professora responsável pelo AEE.]	Frecuencia	155	140	43	35	7	380
	Porcentaje	40,8	36,8	11,3	9,2	1,8	100,0
[Auxiliar no apoio ao docente, quando necessário.]	Frecuencia	98	1	4	6	1	380
	Porcentaje	8,4	16,1	3,7	1,6	,3	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

As atividades de preencher documentos referentes à escola e aos alunos e zelar e cuidar da estrutura física da escola, que estão descritas na Tabela 26, dizem respeito ao contexto integrador, pois elas dão mais ênfase para a execução de tarefas do que para a atividade compartilhada. Já atividades como acolher as famílias, acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico, acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento dos estudantes, cumprir as diretrizes e legislações referentes à educação inclusiva, bem como acompanhar a prática pedagógica dizem respeito ao contexto inclusivo. Essas tarefas indicadas pelos professores promovem uma prática compartilhada, em que a ação e a reflexão começam a estar presentes na ação organizadora. Reiteramos aqui que essa dicotomia indicada no bloco 2, referente ao contexto integrador e ao contexto inclusivo, a partir das tarefas realizadas pela equipe diretiva, na percepção dos professores, pode estar relacionada ao texto da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que não define o modelo de

atuação a ser seguido no contexto da educação inclusiva.

Gráfico 2 – As práticas da escola e a participação e aprendizagem de todos os estudantes



Fonte: Elaborado pela autora, construído a partir dos dados do SPSS 24.

Dessa mesma forma, 46,5% do total de 380 professores respondeu que concordam plenamente que as práticas atuais, na escola em que atuam, favorecem a participação e aprendizagem de todos os estudantes e 42,63% referiram que concordam parcialmente com as práticas da escola como sendo inclusivas, conforme demonstrado no Gráfico 2. Reiteramos o que Arroyo (2011), critica quanto à forma como as políticas regulam os espaços educativos, pois o paradoxo que existe entre o que está posto em documentos e em textos legais e o que se apresenta nas escolas públicas de ensino regular expõe as dificuldades existentes entre o que o Estado propõe e aquilo que realmente o aluno recebe como direito. Os professores apontam, conforme o Gráfico 2, que as práticas plena ou parcialmente favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, contudo, as escolas ainda estão atuando em uma concepção de gestão integradora com uma perspectiva inclusiva.

As respostas dos professores quanto às práticas da escola podem estar ligadas à Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois ela apresenta um sentido dúbio. Essa política demonstra ligação com o modelo médico, pois reforça a diferença e produz a desigualdade quando o sujeito precisa estar vinculado a um espaço de atendimento educacional especializado para ter acesso ao conhecimento. Acreditamos que, dessa forma, permanece a segregação, porque a referência ao “público-alvo da educação especial” e/ou “aluno com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”, mantém o caráter excludente.

Somente em 2015, ao instituir a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), o Brasil demonstrou um esforço para retirar o sentido dúbio que tinha a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto ao modelo a ser preconizado, demonstrando o entendimento de que o AEE se referia a um atendimento no contexto da educação inclusiva, no modelo social da deficiência, com o olhar da potencialidade e não mais o modelo médico, cujo olhar se dirigia para a incapacidade como referência.

Ao serem questionados sobre se consideram que a escola em que atuam é uma escola inclusiva, conforme apresentado na Tabela 27, 53,9% dos respondentes afirmaram que concordam plenamente com essa afirmação e 39,5% concordam parcialmente. Isso reforça que muitos professores ainda não têm clareza do real contexto que envolve a educação inclusiva.

Tabela 27 –Considerações sobre o modelo de escola

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Concordo plenamente	205	53,9	53,9
Concordo parcialmente	150	39,5	39,5
Não tenho certeza	14	3,7	3,7
Discordo parcialmente	2	,5	,5
Discordo totalmente	9	2,4	2,4
Total	380	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Porém, afirmamos, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que a transformação do contexto significa estar vinculado a uma atividade que põe em ação um sistema organizacional. A gestão está ligada à cultura escolar, ou seja, está vinculada aos processos e contextos que constroem e formam os indivíduos para a apropriação, o reconhecimento e o respeito às diferenças.

4.3 A atuação do profissional do AEE na prática da escola na percepção dos professores

A CDPD trouxe para os países signatários grandes mudanças e reformulações em termos de políticas públicas. No Brasil, a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) proporcionou para as escolas o espaço do AEE. A partir dessa política, foram sendo efetivadas ações para sua implementação.

No Brasil, a Resolução Nº 04, de 2009, no item VIII, do art. 13º, aponta as atribuições do profissional do AEE, referindo que o profissional que atua nesse espaço deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e de estratégias que possam promover a participação dos alunos, público-alvo dessa lei, nas atividades escolares (BRASIL, 2009b). Assim, o texto da política pública está, em parte, adequado com o modelo social da deficiência, trazido na CDPD, quando referia que esse profissional deveria fazer a articulação com os demais professores, sendo a ponte entre a educação especial e a educação regular, promovendo a educação inclusiva. Porém, conforme a Tabela 28, percebemos que, para os professores, o profissional de AEE ainda se apresenta como um técnico, pautado no formato da educação especial, do modelo do déficit, em que o estudante ainda necessita se adaptar para ter o direito de estar no contexto da escola. O olhar alargado para a educação especial, condizente com o modelo social e com a CDPD, ainda precisa ser efetivado.

Tabela 28 – Frequência com que as atribuições do profissional do AEE são realizadas na escola

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
[Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	236	19,6%	88,1%
[Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;]	211	17,5%	78,7%
[Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]	206	17,1%	76,9%
[Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;]	205	17,0%	76,5%
[Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;]	177	14,7%	66,0%
[Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;]	169	14,0%	63,1%
Total	1204	100,0%	449,3%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Ao manter um público-alvo específico para atendimento e organizando atendimentos em espaços específicos, sem dimensionar ou alargar o olhar para os demais estudantes com necessidades educativas especiais e para a mudança do sistema, como já previa o texto legal, normativo do ano de 1994 até o 2002, entendemos que a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) não favoreceu a educação inclusiva conforme a CDPD sinalizava.

No Brasil, a política expressa no documento citado acima tornou-se apenas um instrumento de normalização, pois não trouxe a modificação do sistema educacional, apresentando uma pequena adaptação do ambiente escolar para dar conta do público da educação especial, através do AEE, como já havia ocorrido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e está sendo sinalizado pelos professores como demonstra a Tabela 28. Sendo assim, retomamos Aguilar Villanueva (1993), o qual refere que o texto legal, normativo, não terá efeito positivo se não for compreendido e aprovado pelos atores envolvidos na prática.

Afirmamos que o espaço do AEE, como construído no contexto da produção de texto, pode oferecer uma pluralidade de ações, que vão desde o atendimento direto ao aluno ou a grupos de alunos até uma ação em rede, em que profissionais de diferentes áreas atuam para buscar a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno. No entanto, ao ser implementado no contexto da prática, esse texto, em muitos espaços de AEE, ainda é vinculado ao modelo médico, que reforça a diferença e produz a desigualdade, distanciando o olhar para a potencialidade, pois o aluno continua vinculado a um espaço especializado para ter acesso ao conhecimento, retornando, de certa forma, ao período da classe especial que reforçava a segregação.

4.4 Ações para a promoção da educação inclusiva na prática da escola na percepção dos professores

As análises anteriormente desenvolvidas demonstram que, para efetivarmos uma educação inclusiva plena, conforme citado na CDPD, necessitamos compreender o lugar que o professor ocupa no contexto da educação inclusiva. As alternativas assinaladas pelos professores sobre como ocorre a gestão (organização) da

educação inclusiva na escola em que atuam (Tabela 29) demonstram o quanto o professor necessita de um apoio de outro profissional, dentro ou fora da sala de aula, para atuar com o estudante com diversidade funcional.

Tabela 29 – Como ocorre a gestão (organização) da educação inclusiva na escola

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Auxiliar da Inclusão	306	9,5%	81,0%
Conversa com a Família e Especialistas	304	9,5%	80,4%
Suporte da Coordenação	270	8,4%	71,4%
Parceria com AEE	257	8,0%	68,0%
Adaptação Curricular Significativa	252	7,9%	66,7%
Acompanhamento	245	7,6%	64,8%
Flexibilização	240	7,5%	63,5%
Atendimento aos estudantes no AEE	229	7,1%	60,6%
Atendimento Individualizado	209	6,5%	55,3%
Reunião AEE, coordenação, professores	206	6,4%	54,5%
Planejamento de práticas	203	6,3%	53,7%
PDI	142	4,4%	37,6%
Simplificação das Atividades	132	4,1%	34,9%
Planejamento das Aulas	121	3,8%	32,0%
Curriculum funcional	61	1,9%	16,1%
Adaptação Curricular não significativa	27	0,8%	7,1%
Outro	6	0,2%	1,6%
Total	3210	100,0%	849,2%

a. Grupo de dicotomia tabulado en el valor 1.

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Cada sala de aula compõe um *meio entre*, onde são estabelecidas representações e interpretações de mundo, a partir do olhar e do lugar, considerando as vivências do professor e do próprio aluno. Cada *meio entre* está engendrado no *meio em torno*, que, nesse caso, é a escola. A Tabela 29 apresenta as cinco principais ações de como ocorre a gestão da organização da educação inclusiva, na percepção dos professores, nesse *meio em torno*. Quando o professor desloca sua ação docente para o auxiliar da inclusão, a conversa com o especialista, o suporte da coordenação, a parceria com o AEE e a adaptação curricular significativa, esse movimento reforça o quanto ele ainda não se apropriou do real significado de sua ação para que a educação se torne inclusiva.

Tabela 30 – Estratégias metodológicas ou organizativas que você considera que são inclusivas

	N	Respuestas	
		Porcentaje	Porcentaje de casos
Atendimento do aluno na sala de AEE	332	6,8%	87,4%
Acompanhamento com monitores	329	6,7%	86,6%
Adaptação curricular significativa	309	6,3%	81,3%
Construção de Materiais Específicos	287	5,9%	75,5%
Utilização de Novas tecnologias	283	5,8%	74,5%
Utilização de Materiais Visuais	282	5,8%	74,2%
Planejamento Docente	278	5,7%	73,2%
Trabalho em Grupo	274	5,6%	72,1%
Aulas Práticas	264	5,4%	69,5%
Atividades Diferenciadas	263	5,4%	69,2%
Atendimento do professor do aluno, pelo profissional do AEE	260	5,3%	68,4%
Tutoria entre pares	259	5,3%	68,2%
Aprendizagem por descoberta	225	4,6%	59,2%
Fórum de discussão	194	4,0%	51,1%
Avaliações Individuais	192	3,9%	50,5%
Elaboração de um Currículo Funcional	168	3,4%	44,2%
Ensino com Metodologias Colaborativas	162	3,3%	42,6%
Simplificação das Atividades	126	2,6%	33,2%
Adaptações razoáveis	79	1,6%	20,8%
Leitura de texto	66	1,4%	17,4%
Escola Especial	53	1,1%	13,9%
Folha de Exercícios	39	0,8%	10,3%
Classe Especial em uma Escola Regular	37	0,8%	9,7%
Cópia do Quadro	20	0,4%	5,3%
Atividades no Livro Didático	26	0,5%	6,8%
Aula Expositiva	24	0,5%	6,3%
Adaptação curricular Não Significativa	24	0,5%	6,3%
Utilização do Livro Didático	16	0,3%	4,2%
Reprovação	10	0,2%	2,6%
Total	4881	100,0%	1284,5%

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

A Tabela 29 demonstra as ações organizativas da escola. Já a Tabela 30 mostra que os professores indicam que o atendimento ao aluno na sala do AEE, o acompanhamento com monitores e as adaptações significativas, bem como a construção de materiais específicos são estratégias metodológicas ou organizativas consideradas inclusivas. As duas tabelas remetem a uma situação de integração na perspectiva inclusiva, pois o *meio entre* não se desloca para construir uma nova perspectiva de atuação, mantendo o contexto segregado.

Para se apropriar do processo educacional e das ações que envolvem a educação inclusiva, o professor necessita conhecer e atuar com os sujeitos que estão envolvidos no *meio entre*, por meio das relações que se estabelecem no grupo de estudantes. É necessário que os profissionais envolvidos com a educação tomem para si a responsabilidade da transformação do sistema de ensino inclusivo, da gestão da educação inclusiva, possibilitando o acesso à escola, a permanência nela e uma educação de qualidade para todos.

Conforme Rego (2010, p.49),

essa leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco este mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora.

É necessário modificar o lugar e o olhar que se têm para os sujeitos, na prática. O contexto da educação inclusiva hoje necessita de um profissional que seja de fato “[...] desenvolvedor de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561), ou seja, um profissional que se envolva na gestão da educação inclusiva de forma participativa, auxiliando com “[...] uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). O professor precisa agir com “[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Conforme demonstrado na Tabela 31, que apresenta as ações para a promoção da educação inclusiva, pelo seu grau de importância, verificamos que os professores entendem que acolher o aluno em suas dificuldades, respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover suas potencialidades, atender o estudante da melhor forma possível, para que ele desenvolva suas potencialidades, bem como conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento de seus conhecimentos são ações importantes para o desenvolvimento e apropriação desse lugar. De certa forma, o processo de identificação apresentado na Tabela 31 corrobora o espaço para o estudo e o aprimoramento do contexto inclusivo na prática, possibilitando a modificação do olhar e do lugar que o professor coloca sobre os alunos em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional.

Tabela 31 – Ações para a promoção da educação inclusiva

		Extremamente importante	Muito importante	Não estou decidido	Pouco importante	Não é importante	Total
[Acolher o aluno em suas dificuldades	Frecuencia	349	29	2	0	0	380
	Porcentaje	91,8	7,6	,5	0	0	100,0
[Respeitar as dificuldades do estudante e buscar promover as suas potencialidades]	Frecuencia	342	37	1	0	0	380
	Porcentaje	90,0	9,7	,3	0	0	100,0
[Atender o estudante, da melhor forma possível, para que ele desenvolva suas potencialidades]	Frecuencia	336	43	1	0	0	380
	Porcentaje	88,4	11,3	,3	0	0	100,0
[Conhecer o estudante, para buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos]	Frecuencia	336	41	3	0	0	380
	Porcentaje	88,4	10,8	,8	0	0	100,0
[Ter momentos e oportunidade de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas]	Frecuencia	329	47	3	1	0	380
	Porcentaje	86,6	12,4	,8	,3	0	100,0
[Promover a socialização do estudante na sua turma e na escola]	Frecuencia	320	56	3	1	0	380
	Porcentaje	84,2	14,7	,8	,3	0	100,0
[Demonstrar afeto com os alunos]	Frecuencia	319	55	4	0	2	380
	Porcentaje	83,9	14,5	1,1	0	,5	100,0
[Ter persistência e paciência para respeitar o ritmo do alun]	Frecuencia	312	65	2	0	1	380
	Porcentaje	82,1	17,1	,5	0	,3	100,0
[Ter disposição para atender a todas as demandas e necessidades que o aluno apresenta]	Frecuencia	278	91	9	0	2	380
	Porcentaje	73,2	23,9	2,4	0	,5	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Retomando Abraham (1987 *apud* ESTEVE, 2014), os professores, ao longo de sua trajetória profissional, esboçam diferentes reações frente às mudanças. Os professores, de acordo com as respostas obtidas nas Tabelas 29, 30 e 31, apresentam sentimentos profundamente contraditórios frente à educação inclusiva, adotando atitudes flutuantes, sem conseguir resolver o conflito de optar entre os ideais e a realidade. Os professores demonstram, com suas respostas, na realidade, que estão inseridos em um período integrador sem, no entanto, alcançar o contexto inclusivo.

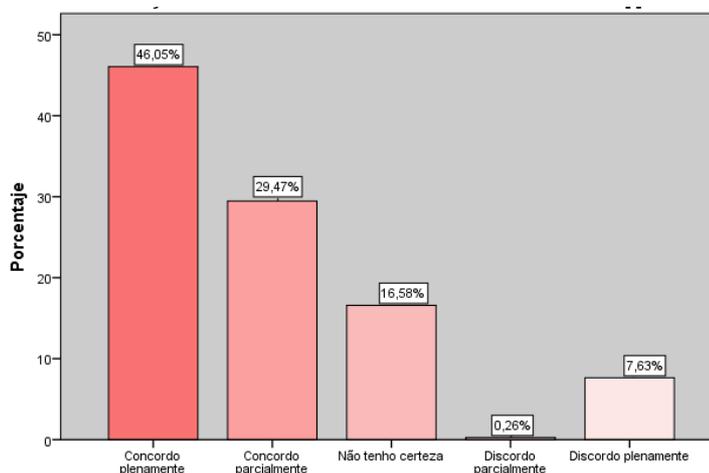
4.5 As políticas de Educação Inclusiva e a CDPD

O texto apresentado na CDPD mais do que referenciar o direito à educação traz grandes reformulações, crises e mudanças nos países signatários. A CDPD retira o contexto da deficiência restrito à pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional e amplia o olhar do contexto orgânico para o ambiente, “a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009a). A CDPD reitera o quanto é necessário diminuir as barreiras do entorno, para que todos os sujeitos tenham acesso à escola, possam permanecer nela e ter uma aprendizagem significativa.

Ao serem questionados sobre se a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está cumprindo os preceitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quanto aos seus princípios, que são: a) o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) a não discriminação; c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) a igualdade de oportunidades; f) a acessibilidade; g) a igualdade entre o homem e a mulher; h) o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade, de acordo com o Gráfico 3, 46,5% dos respondentes da escala concordaram plenamente com a afirmação de que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008a) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Gráfico 3 – Percepção dos docentes sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o cumprimento dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, construído a partir dos dados do SPSS 24.

O Gráfico 5 indica olhares e lugares em que se encontram os professores do grupo estudado. Entre o grupo de professores que participaram da pesquisa, 46,05% concordaram plenamente que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está cumprindo os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa afirmação confirma os dados trazidos nas tabelas anteriores, nas quais se vê que os professores apresentam um entendimento descontextualizado da educação inclusiva. Para esses professores, a educação, para ser inclusiva, ainda precisa de aparatos e dispositivos como o espaço do AEE e os monitores da inclusão, para que os estudantes em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional acessem o conhecimento. Dessa forma, entendem que não se faz necessária a modificação do espaço da sala de aula, bem como de sua atuação e das ações no processo educativo.

Outro grupo, que representa 7,63 % dos professores participantes, discordam plenamente de que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está cumprindo os princípios estabelecidos

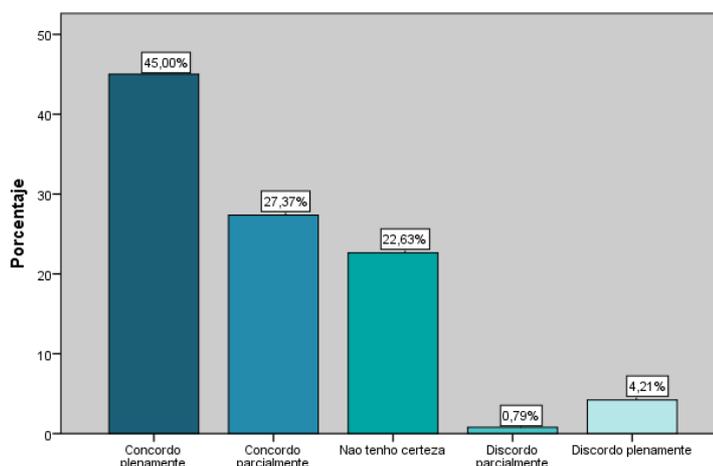
na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esses professores demonstram estar em consonância com o conceito de educação inclusiva plena e os princípios referidos na CDPD. Eles entendem que, para uma educação inclusiva plena, é necessário retirar as barreiras que impedem a participação de todos os estudantes através da equidade e igualdade de oportunidades e da reformulação do sistema de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), ao trazer um público-alvo restrito para a atuação do professor do AEE, provoca uma situação de discriminação para esses estudantes. Fica subentendido, nesse processo, que esses estudantes não conseguirão permanecer na escola e ter uma aprendizagem significativa na sala de aula da escola regular.

Da mesma forma, quando questionados sobre se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que refere que

os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (NACIONES UNIDAS, [2006], p. 18-19),

No Gráfico 4, 45% dos professores concordam plenamente com a afirmação e outros 27,3% concordam parcialmente (Gráfico 4), o que demonstra que, para esses professores, a educação inclusiva ainda está pautada no bloco 2 da deficiência, sendo apresentado o contexto integrador na perspectiva inclusiva.

Gráfico 4 – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está de acordo com o ideal estabelecido no parágrafo 1.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, construído a partir dos dados do SPSS 24.

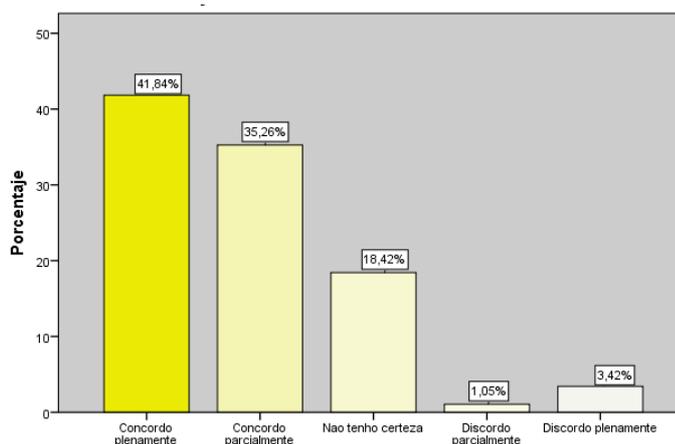
Os professores que concordam plena ou parcialmente com a questão cujas respostas são apresentadas no Gráfico 4, consideram que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está de acordo com a CDPD, pautada no modelo social da deficiência, mas, ao mesmo tempo, 41,84% dos professores referem que o AEE é o meio mais eficaz para assegurar a implementação da educação inclusiva, conforme apresentado no Gráfico 5. Esses professores demonstram seu desconhecimento sobre os princípios da educação inclusiva que estão descritos nos parágrafos 2º e 3º da CDPD e no parágrafo 2.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, abaixo referidos

os Estados Partes assegurarão que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação ;e) medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (NACIONES UNIDAS, [2006], p. 19).

O parágrafo 3.º desse artigo expõe que

os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (NACIONES UNIDAS, [2006], p. 19).

Gráfico 5 – As salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) como o meio mais eficaz para assegurar o que está descrito nos parágrafos 2.º e 3.º, do artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, construído a partir dos dados do SPSS 24.

Reiteramos que o AEE, tendo como sua principal atribuição a articulação entre os setores, para a promoção da cultura inclusiva, está de acordo com o modelo social da deficiência. Porém, conforme já apresentado nas tabelas 28 e 30, esse não é o entendimento que os professores fazem desse serviço. Assim, ao analisarmos as políticas públicas após a promulgação da CDPD, percebemos o quanto elas ainda necessitam ser conhecidas e aprofundadas quanto ao seu entendimento, pois, na prática, continuam centradas em um modelo integrador, dentro de um contexto “inclusivo”.

4.6 Atuação da equipe diretiva da escola em articulação com os setores da escola

Na Tabela 25, vimos que os professores sinalizaram que todos os atores da escola são importantes para qualificar a cultura da educação inclusiva, de acordo com a concepção de gestão pautada no modelo social da deficiência. A Tabela 26 apresentou as principais tarefas realizadas pela equipe diretiva na percepção dos

professores. Essas tarefas apontam para uma gestão que alterna entre um modelo fragmentado de atuação e um modelo pautado em uma ação organizadora e compartilhada.

A educação inclusiva clama por uma gestão com um olhar menos burocrático e mais colaborativo, conforme explicitado nas concepções de gestão trazidos no bloco 3, de Januzzi (2004), centrado na transformação do contexto. Nesse bloco, encontramos elementos de gestão baseados na busca e no respeito pelo diverso, reconhecendo e contextualizando projetos singulares de acordo com cada realidade. Ele apresenta ações para a educação da responsabilidade e cuida da formação de qualidades morais, possibilitando a modificação do *meio em torno*. Esse bloco é habitado por atores sociais que são responsáveis pela ação organizacional, ou seja, a organização está em ação, em movimento contínuo de desenvolvimento. Nesse sentido, os *meios entre* estão em constante movimento, possibilitando a reorganização do *meio em torno* e, assim, favorecem a constituição de novas ambiências.

4.7 Articulação e acompanhamento entre os setores da escola e os professores

No sentido de reorganizar o lugar para as pessoas em situação de discriminação por baixo desempenho funcional, necessitamos reconhecer a escola, como um espaço social de construção de conhecimentos para a vida. Isso

implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

A Tabela 31, que contextualiza as ações mais importantes para a promoção da educação inclusiva, na percepção dos 380 professores respondentes da EPEDI-1, mostra que a parceria entre a escola e a família e os momentos e as oportunidades de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas são ações que promovem a educação inclusiva.

Tabela 31 – Ações a seguir, em função do grau de importância, para a promoção da educação inclusiva

		Extremamente importante	Muito importante	Não estou decidido	Válido Pouco importante	Não é importante	Total
[Ter parceria entre a escola e a família, para o desenvolvimento integral do aluno]	Frecuencia	335	39	3	1	2	380
	Porcentaje	88,2	10,3	,8	,3	,5	100,0
[Ter momentos e oportunidades de apoio, cursos, momentos especializados para orientar, auxiliar e resolver dúvidas.]	Frecuencia	303	67	9	0	1	380
	Porcentaje	79,7	17,6	2,4	0	,3	100,0
[Trabalhar em rede com os demais professores]	Frecuencia	288	83	8	1	0	380
	Porcentaje	75,8	21,8	2,1	,3	0	100,0
[Ter, na escola, um espaço próprio, destinado a sala de atendimento educacional especializado]	Frecuencia	275	90	11	2	2	380
	Porcentaje	72,4	23,7	2,9	,5	,5	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Como referenciado na CDPD, em seu artigo oitavo, é preciso uma tomada de consciência, em que os *meios entre* possibilitem a entrada de todos os sujeitos no *meio em torno*, permanecendo e recebendo uma aprendizagem significativa. Sem essa tomada de consciência, que provoca a modificação dos *meios entre*, não se concretizará a educação inclusiva desejada e de direito para todas as pessoas.

Um dos impasses identificados para a efetivação do direito à inclusão plena, tanto nas instituições escolares quanto na sociedade, está nos sujeitos cujo entendimento sobre a deficiência ainda se encontra focado no modelo médico, no déficit, sem acreditar na potencialidade das pessoas com deficiência, a partir de suas diferenças.

4.8 Conhecimento das Políticas de Educação Inclusiva pelos professores

Os 380 professores respondentes da EPEDI-1, quando questionados sobre seus conhecimentos relativos à legislação da educação inclusiva (Tabela 32), em sua maioria, demonstraram conhecer parcialmente esse tema. Esse dado confirma o que anteriormente havíamos indicado quanto à atuação flutuante entre um contexto integrador na perspectiva inclusiva. A partir disso, pode-se concluir que as escolas estão em uma caminhada na perspectiva inclusiva, pois os professores conhecem parcialmente a legislação da educação inclusiva, mas, quando se trata dos estudantes em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional ainda mantém um contexto segregador.

Tabela 32 – Conhecimento sobre a legislação para a educação inclusiva

	Válido					Total
	Conheço plenamente	Conheço parcialmente	Não tenho certeza	Desconheço parcialmente	Desconheço plenamente	
Frecuencia	53	283	31	10	3	380
Porcentaje	13,9	74,5	8,2	2,6	,8	100,0
Porcentaje válido	13,9	74,5	8,2	2,6	,8	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Verificamos que, conforme a Tabela 33 confirma, aproximadamente metade dos 380 professores que responderam a pesquisa não conhecem a CDPD. Reafirmamos que a CDPD estabelece princípios norteadores para a efetivação de uma inclusão plena para todos os setores da sociedade. Todavia, enquanto forem destinados espaços distintos, fora e dentro das instituições escolares, para as pessoas em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, manteremos o contexto das ambiências sem modificação. O acesso e a permanência de estudantes em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional, na sociedade e na escola comum não será com equidade de oportunidades.

Tabela 33 – Conhecimento dos professores sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sim	188	49,5	49,5
Não	192	50,5	50,5
Total	380	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Acreditamos que os professores não têm constituídos, em sua prática, os princípios, a legislação e a história da educação inclusiva (Tabela 34). Na Tabela 34, podemos perceber que, para os professores, os períodos históricos não estão claros, pois apresentam dificuldade para perceber que ainda estamos vivendo no patamar de uma educação em que temos um contexto integrador em uma perspectiva inclusiva. A pessoa em situação de discriminação por causa de seu desempenho funcional ainda precisa se adaptar ao meio para ter o direito de fazer parte do contexto.

Tabela 34 – Períodos da educação especial

	Período da exclusão da sociedade	Período da segregação na sociedade	Período da integração na escola	Período da inclusão na escola	Total
Deixar as pessoas com deficiência em casa, para os cuidados de manutenção vital, sem possibilidade de vida em sociedade	Frecuencia 273 Porcentaje 71,8	58 15,3	21 5,5	28 7,4	380 100,0
Proporcionar uma socialização ao estudante	Frecuencia 17 Porcentaje 4,5	19 5,0	174 45,8	170 44,7	380 100,0
Disponibilizar oportunidade para que o sujeito permaneça mais tempo com seus companheiros ditos "normais", esperando que sejam obtidos resultados	Frecuencia 41 Porcentaje 10,8	122 32,1	151 39,7	66 17,4	380 100,0
Participar na escola de forma tutelada, de uma estrutura com valores próprios aos quais ao aluno tem que se adaptar	Frecuencia 69 Porcentaje 18,2	109 28,7	139 36,6	63 16,6	380 100,0
Possibilitar a mesma metodologia para todos os alunos	Frecuencia 97 Porcentaje 25,5	82 21,6	129 33,9	72 18,9	380 100,0
Adaptar o aluno a escola regular, podendo ser vista como um processo que visa ao estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa com necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos	Frecuencia 14 Porcentaje 3,7	21 5,5	129 33,9	216 56,8	380 100,0
Ter o direito de aprendizagens, experiências e vivências significativas em seu desenvolvimento	Frecuencia 18 Porcentaje 4,7	9 2,4	49 12,9	304 80,0	380 100,0
Possibilitar a cada aluno os recursos necessários para a sua aprendizagem	Frecuencia 15 Porcentaje 3,9	12 3,2	61 16,1	292 76,8	380 100,0
Educar em condições de igualdade e equidade, com as adequações necessárias para a aprendizagem	Frecuencia 16 Porcentaje 4,2	9 2,4	66 17,4	289 76,1	380 100,0
Fazer pedagógico onde todos são vistos, lembrados e protagonistas	Frecuencia 13 Porcentaje 3,4	15 3,9	68 17,9	284 74,7	380 100,0
Inserir ao aluno dentro de um contexto onde possa desenvolver habilidades de uma forma adaptada para que consiga se inserir na sociedade e ser respeitado	Frecuencia 13 Porcentaje 3,4	21 5,5	98 25,8	248 65,3	380 100,0
Dar o direito de aprender a todos, independente da sua condição física ou mental.	Frecuencia 21 Porcentaje 5,5	19 5,0	92 24,2	248 65,3	380 100,0
Aceitar que todos somos diferentes e que temos dificuldades e potencialidades	Frecuencia 21 Porcentaje 5,5	20 5,3	104 27,4	235 61,8	380 100,0
Educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola	Frecuencia 22 Porcentaje 5,8	21 5,5	116 30,5	221 58,2	380 100,0

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Fica evidente, a partir das análises das respostas dos professores, dos dados levantados na EPEDI-1, que é preciso promover uma formação continuada¹ para todos os atores envolvidos na gestão da educação inclusiva no contexto da prática, pois o entendimento da educação inclusiva não está somente no âmbito das leis que a sustentam, mas também nos objetivos, nas práticas e nos instrumentos necessários para sua implementação.

Tabela 35 – Relação do início da prática profissional e o conhecimento da CDPD

	28. Conhece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?		Total	
	Sim	Não		
4. Em que ano você iniciou a sua prática profissional?	1994 ou antes	37	26	63
	1995-1999	36	30	66
	2000-2004	33	45	78
	2005-2009	32	38	70
	2010-2014	33	33	66
	2015-2019	14	18	32
	2020	3	2	5
Total	188	192	380	

Fonte: Elaborada pela autora, construída a partir dos dados do SPSS 24.

Esses dados refletem o que Tardif (2013) apresenta sobre o profissionalismo docente, pois o início da prática profissional anterior à Convenção não significa que o

¹ A aplicação da EPEDI-1 proporcionou a produção de um curso de formação para as redes de ensino envolvidas, buscando ações efetivas para o campo da educação inclusiva (APÊNDICE A).

professor não esteja buscando conhecer novas metodologias e instrumentos ou modificando seu ambiente de trabalho e sua relação com os alunos. Os dados obtidos revelam que os professores que iniciaram sua prática profissional há mais tempo têm maior conhecimento da Convenção. Esse dado confirma o que Tardif (2013) traz como profissionalismo docente, ou seja, reitera que um profissional apto a pensar, refletir, estudar e se atualizar frente às inovações e às práticas inclusivas promove aos estudantes em situação de discriminação por causa do seu desempenho funcional um contexto inclusivo.

Para gerarmos novas ambiências dentro de um contexto inclusivo, necessitamos de que o professor promova o deslocamento de seu lugar e de seu olhar, colocando-se como parte do processo, trazendo a possibilidade de modificação do contexto, não deixando mais que o sujeito precise se adequar para fazer parte do meio, mas buscando encontrar meios para que todos possam participar com igualdade de oportunidades.

5 CONCLUSÕES

Al término de esta pesquisa, se apuntan cuestiones que fueron observadas durante el transcurso de la pesquisa a partir de los objetivos de este estudio y se destacan algunos puntos que podrán orientar estudios futuros sobre este tema tan relevante.

Esta tesis fue escrita a partir de problematizaciones que surgieron en la finalización de la disertación de maestría: ¿De qué forma las escuelas fueron dando cuenta de las demandas venidas de las políticas de educación inclusiva? ¿Cómo las escuelas articulan la educación inclusiva? ¿Cuál es la concepción de gestión que la institución de enseñanza utiliza para la apropiación de la educación inclusiva? La legislación informa que tenemos una escuela con acceso para todos, sin embargo, ¿qué escuela es esa? ¿La mirada y el lugar de la persona en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional se modificaron o todavía persiste la mirada de “monstruo”, de menos valía y de desigualdad? ¿Será que el modelo del déficit abrió espacio para pensarse en un modelo social, atendiendo a la potencialidad humana? ¿Qué prácticas de gestión son utilizadas para hacer efectiva una escuela inclusiva para todos? ¿Qué prácticas de gestión de la escuela favorecen la educación inclusiva? ¿La disponibilidad de clases de atención educacional especializada (AEE) y monitores para la educación inclusiva en los espacios escolares es suficiente para dar acceso a la escuela, garantizar la permanencia en ella y dar un aprendizaje significativo a todos?

Esas cuestiones fueron colocadas para la elaboración de este estudio y en esa perspectiva, objetivamos, analizar la evolución histórica de las conceptualizaciones y de las prácticas educacionales ligadas a los estudiantes que están en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional, bien como construir y validar ese instrumento para identificar las percepciones de los profesores de la educación básica al respecto de la escala de percepción de la escuela sobre el derecho a la educación inclusiva (EPEDI-1).

Al considerar la evolución histórica de las conceptualizaciones y de las prácticas educacionales ligadas a los estudiantes que están en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional y percibiendo cómo ocurre la gestión de la educación inclusiva, considerando las perspectivas macro (conferencias

internacionales, desarrollo y traducciones en políticas nacionales), bien como las micro perspectivas (las articulaciones y reconstrucciones diarias en formatos normativos y en la forma de prácticas organizacionales, con especial atención a los procesos de gestión y manifestaciones del cuerpo docente) y reflexionando, también, sobre los aspectos o las dimensiones del contexto en que ocurre la gestión de las prácticas y políticas educativas de educación inclusiva, creemos que, dentro de sus caminadas singulares, tanto Brasil como España, todavía están en busca del modelo de educación inclusiva que la CDPD preconiza. En la construcción de una sociedad y de una política de educación inclusiva, es necesario dar vida al texto legal y normativo en los hechos, actuando en la diversidad, sin estigmas. Al relacionarnos a los contextos históricos y las políticas públicas que se refieren a las s personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional, con el objetivo de implementar la educación inclusiva citada en la CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), comprendemos que no es la persona que precisa adaptarse para tener acceso al conocimiento, sino que es el contexto ofrecido que precisa ser adecuado.

La perspectiva de la educación inclusiva, a partir del modelo social y de la toma de consciencia, citada en el art. 8º, de la CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), rompe con el contexto excluyente y segregador del modelo de déficit, incluso encubierto por estrategias e instrumentos para aún establecer la norma impuesta. Es preciso repensar la práctica, lo cotidiano, para ir más allá del texto legal, normativo. Es preciso actuar en la práctica, para que construyamos un nuevo contexto a partir del modelo social de la deficiencia, a partir del concepto de la diversidad funcional. En esta tesis asumimos, con base en Molina Saorín (2017), que la diversidad funcional se refiere a las cuestiones relativas a los funcionamientos distintos que todos tenemos en nuestras estructuras corporales, o sea, todos tenemos capacidades y dificultades distintas.

Así, al pensar en diversidad funcional, reconocemos que la situación de deficiencia no está en nuestro cuerpo, sino en la cultura de la discriminación, en el contexto y en nuestro entorno. La educación inclusiva y la CDPD refuerzan la necesidad de retirar barreras que impiden la participación y el aprendizaje de las personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional. Frente al análisis de la historia de Brasil y España, constatamos que el potencial de modificar o no el contexto educacional está imbuido en la acción de los políticos, de los gestores,

de los profesores de las instituciones escolares y de la comunidad, pues son ellos que dan vida, de hecho, al texto legal, normativo, en la vivencia cotidiana, en las relaciones, en los valores e en las actitudes.

La perspectiva de la educación inclusiva, a partir del modelo social, traído en la CDPD, rompe con el contexto excluyente y segregador del modelo de déficit, aunque encubierto por estrategias e instrumentos para establecer la norma imposta. La educación inclusiva muestra como referencia que no se puede más hacer las cosas de la misma forma y pensar que está bien. Es preciso repensar la práctica, lo cotidiano, para ir más allá del texto. Es preciso actuar en el contexto.

Necesitamos modificar nuestra mirada frente a las personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional. El modelo de déficit excluye al sujeto de cualquier posibilidad. Es imprescindible que podamos pensar al sujeto a partir del modelo social, como sujeto con potencialidades, en el contexto de la sociedad y de la diversidad funcional.

El proceso de estructuración del derecho a la educación de las personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional, en Brasil, se extendió por muchas décadas, desde la elaboración de la agenda internacional de educación, de la cual el país es signatario. Creemos que Brasil todavía no alcanzó, en su totalidad, la propuesta de inclusión plena, que ratifica el derecho al acceso a la escuela, a la permanencia en ella y al efectivo aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Aunque muchas acciones hayan sido realizadas en este sentido, pensamos que tenemos un largo camino para recorrer para que alcancemos ese objetivo, pues, nuestra política pública de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva aún es discriminadora. Mientras permanezca el modelo de la justicia correctiva, pautada en acciones afirmativas, como la permanencia de las salas de recursos y de AEE, con atención exclusiva a las personas en situación de discriminación por bajo desempeño funcional, sin a ampliación del campo de la educación especial para el nivel institucional, para el sistema de enseñanza y ya no más un servido solamente técnico en la atención especializada, la enseñanza inclusiva, todavía no estará implementado.

Para la construcción de una sociedad más justa y de una política de educación inclusiva más equitativa, es necesario dar vida al texto legislativo, actuando en la

diversidad, sin estigmas. Estamos utilizando la justicia correctiva y las políticas de acciones afirmativas con el propósito de disminuir las desigualdades impuestas por la sociedad, para as personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional hace cincuenta años. Y todavía estamos viviendo en el nivel de una educación para todos, en que tenemos un contexto integrador en una perspectiva inclusiva, en la cual la persona en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional aún precisa adaptarse al medio para ter el derecho de ser parte del contexto.

Las políticas de acciones afirmativas son utilizadas para mover la mirada y el lugar hacia los sujetos en situación de vulnerabilidad social, sin embargo, ellas deberían ser utilizadas por períodos establecidos, para impulsar y auxiliar en la consolidación de la disminución de la desigualdad y para el favorecimiento de la inclusión plena. En Brasil, más que acciones afirmativas, precisamos de un cambio de paradigma, en el contexto de la sociedad global, considerando que no es la persona quien precisa adaptarse para tener acceso al conocimiento, sino que es el contexto que se ofrece que precisa ser adecuado.

Al repensar la práctica, lo cotidiano, para no quedarnos solamente en el texto y actuar en el contexto, construimos y validamos un instrumento llamado Escala de Percepción de la Escuela sobre el Derecho a la Educación Inclusiva (EPEDI-1). A partir de los análisis realizados con esta escala, percibimos que este instrumento puede venir a tornarse un documento importante para apoyar el monitoreo del PNE, visto que él se propone conocer las concepciones de los profesores sobre las prácticas pedagógicas y de gestión que, de acuerdo con la percepción de sus propias prácticas profesionales, mejor contribuyen a la escuela inclusiva y para un sistema inclusivo. De esta manera, la EPEDI-1 puede indicarnos se la modificación de los medios entre, con la entrada de los estudiantes con diversidad funcional en la escuela regular está presentando cambios positivos también en el medio en torno, o sea, si está provocando un cambio de mirada y lugares en la sociedad en pro de una cultura inclusiva plena.

La EPEDI-1 fue construida teniendo en vista el ciclo de política de Stephen Ball, a partir de los contextos de influencias, el contexto de la producción de texto y el contexto de la práctica y contextualizado por los “ambientes”, de Nelson Rego. Esta

escala propuso siete factores para el análisis, siendo el primero, el *“equipo directivo y la gestión de la escuela en la percepción de los profesores”*, que presentó un análisis de los actores involucrados en la gestión de la escuela, en la percepción de los profesores. El factor 2, *“La actuación del profesional de AEE en la escuela, en la percepción de los profesores”*, trajo una reflexión sobre las políticas públicas a partir de la CDPD y del papel de la AEE en ese contexto. Ya el tercer factor, *“Acciones para la promoción de la educación inclusiva, en la percepción de los profesores, en la práctica de la escuela”*, permitió establecer una discusión entre los bloques de deficiencia traídos por Januzzi (2004) y los datos presentados por los profesores, para pensar el contexto encontrado en las escuelas hoy.

El factor 4, *“Las políticas de educación inclusiva y la CDPD”*, analizó como los profesores entienden que las políticas públicas están cumpliendo su papel, en el sentido de posibilitar la remoción de barreras del entorno para el acceso a la escuela, la permanencia en ella e la calidad de la enseñanza para todos. El factor 5, *“Frecuencia en la actuación del equipo directivo en articulación con los sectores de la escuela”*, corroboró el análisis sobre las acciones del equipo directivo en contrapunto con el modelo social de la deficiencia, problematizando las concepciones de gestión presentes en la escuela. El factor 6, *“Articulación y acompañamiento entre los sectores de la escuela y los profesores”*, convidó a reflexionar sobre las demandas que los profesores entienden como importantes junto a los diferentes sectores de la escuela. Finalizando, el factor 7, *“Conocimiento de las políticas de educación inclusiva por los profesores”*, permitió construir una reflexión sobre cuánto los profesores conocen las políticas públicas de educación inclusiva y de qué forma establecen un paralelo entre el conocimiento y la práctica en la escuela.

Como perspectivas futuras, buscando formas de generemos nuevos “ambientes”, en pro de una sociedad más justa y una política de educación inclusiva más equitativa, se puede dar continuidad a ese estudio, proporcionando la ampliación da aplicación de la EPEDI-1 en los sistemas de enseñanza. A través de la aplicación y análisis de la escala en los sistemas de enseñanza, a partir de su contexto de la práctica, podremos producir informes. Estos informes tendrán informaciones relevantes retiradas de los datos colectados y analizados de la EPEDI-1, que servirán para ir construyendo una hermenéutica instauradora a nivel local, donde los contextos

poden ser interpretados y reelaborados para ser modificados y en el contexto global podamos generar la cultura de la inclusión.

La Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad viene a ser un movimiento sumador de “ambiente” para las personas en situación de discriminación por causa de su desempeño funcional, pues trae la educación inclusiva como el único y verdadero movimiento, para que todos tengan acceso a la escuela, puedan permanecer en ella y tener un aprendizaje a lo largo da vida.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR VILLANUEVA, Luís F. **La implementación de las políticas**. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.
- ARNAL AGÚSTIN, Justo; DEL RINCÓN IGEA, Delio; LATORRE BELTRÁN, Antonio. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor, 1992.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.
- BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Oxford, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998a.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.
- BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.
- BALL, Stephen J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994b.

- BALL, Stephen J. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. **Discourse**, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993a.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993b.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEAUCLAIR, João. Incluir é viver a beleza da diversidade. *In*: RECANTO das letras. [S. l.], ago. 2007. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/666873>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa**: um enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS. Barcelona: PPU, 1987.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024compilado.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Inclui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diretoria de Políticas de Educação Especial. Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 23 jan. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC, 07 maio 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=529-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF: MEC, 08 set. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

CABERO ALMENARA, Julio ; LLORENTE CEJUDO, María del Carmen. La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). **Eduweb**, Valencia, Venezuela, v. 7, n. 2, p. 11-22, 2013. Disponível em: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CERDÁ L, Jaime; VILLARROEL DEL P., Luís. Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. **Revista Chilena de Pediatría**, Santiago, v. 79, n. 1, p. 54-58, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art08.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. [Paris]: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. A favor de una educación de calidad. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 228, p. 66-67, 1994.

ESCOBAR-PÉREZ, Jazmine; CUERVO-MARTÍNEZ, Ángela. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, [Bogotá], n. 6, p. 27-36, 2008. Disponible em: https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf. Acceso em: 14 set. 2020.

ESPAÑA. [Constitución Española (1978)]. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 311, 29 dic. 1978. Disponible em: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con). Acceso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 103, p. 11.106-11.112, 30 abr. 1982. Disponible em: <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>. Acceso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 187, p. 12.525-12.546, 06 ago. 1970. Disponible em: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>. Acceso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 307, p. 45.188-45.220, 24 dec. 2002. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>. Acceso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**: legislación consolidada, Madrid, n. 106, p. 1-110, 04 mayo 2006. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acceso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 295, p. 97.858-97.951, 10 dic. 2013a. Disponible em: www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf. Acceso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 340, p. 122868-122953, 30 dic. 2020. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>. Acceso em: 04 jan. 2021.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. **Boletín Oficial del Estado**: legislación consolidada, Madrid, n. 159, p. 1-22, 04 jul. 1985a. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>. Acceso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 248, p. 14.064-14.065, 16 oct. 1965. Disponível em: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1965-18500>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Ley orgánica de ordenación del sistema educativo (LOGSE)**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1990.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. **Boletín Oficial del Estado**: legislación consolidada, Madrid, n. 65, p. 1-12, 16 mar. 1985b. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 131, p. 16.179-16.185, 02 jun. 1995. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. **Objetivos de la Educación para la década 2010-2020**: plan de acción 2010-2011. Madrid: Consejo de Ministros, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. **Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales**. Madrid: Ministerio de Educación, 2011. Disponível em: http://www.mihijodown.com/adjuntos/cEnlacesDescargas/29_1_plande.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. **Boletín Oficial del Estado**: disposiciones generales, Madrid, n. 289, p. 95.635-95.673, 03 dec. 2013b. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Cidade**: história. Esteio: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=186. Acesso em: 10 maio 2021.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 93-124.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FORTES, Renivaldo Oliveira. A justiça como equidade de John Rawls. **Veritas**, Porto Alegre, v. 64, n. 3, e-34638, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/download/34638/19207/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HAIR JUNIOR, Joseph F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Tradução: Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman; 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**: ensaios. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IMPÉRIO DO BRAZIL. [Constituição (1824)]. **Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dois Irmãos, RS**: história e fotos. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/dois-irmaos/historico>. Acesso em: 27 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?t=destaques>. Acesso em: 06 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2018**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**: resultados. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 06 jul. 2021.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

- LACAVE RODERO, Carmen *et al.* Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *In: JORNADAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA INFORMÁTICA. Actas [...]*. Andorra la Vella: Universitat Oberta La Salle, 2015, p. 136-143. Disponível em: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/76844/JENU12015_146-153.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 set. 2020.
- LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília, DF: LiberLivro, 2005
- LATORRE BELTRÁN, Antonio DEL RINCÓN IGEA, Delio; ARNAL AGÚSTIN, Justo. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 82-88, maio/ago. 2008.
- LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Inovação**, Braga, Portugal, v. 4, n. 2/3, p. 141-153, 1991. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/35860>. Acesso em: 27 set. 2021.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOLINA SAORÍN, Jesús. El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verdad. *In: CONGRESO INTERNACIONAL*, 17., 2020, Burgos, España; JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA “AMPLIANDO HORIZONTES”, 37., 2020, Burgos, España. Compiladores: María Fernández-Hawrylak, Davinia Heras Sevilla, José Antonio Gómez Monedero. **Ampliando horizontes en educación inclusiva**. Burgos, España: Universidad de Burgos, 2020. p. 159-167. (Congresos y cursos, 71). Ebook. Disponível em: <https://www.ubu.es/catalogo-de-publicaciones/ampliando-horizontes-en-educacion-inclusiva>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MOLINA SAORÍN, Jesús. **La discapacidad empieza en tu mirada**: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Madrid: Delta Publicaciones, 2017.

MOLINA SAORÍN, Jesús; ILLÁN ROMEU, Nuria. **Educación para la diversidad en la escuela actual**: una experiencia práctica de integración curricular. Sevilla: MAD Eduforma, 2008.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SOUZA, Ângelo Ricardo de; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. Políticas educacionais e o financiamento dos centros concertados na Espanha. **Ensaio**: avaliação em políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 338-359, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/rZk3rhFJ4gKN9fYrrpGSHrw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MORRO REUTER. Prefeitura Municipal. **A cidade**: história. Morro Reuter: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://www.morroreuter.rs.gov.br/web/historia>. Acesso em: 10 maio 2021.

MORRO REUTER RS. *In*: GOOGLE maps. Mountain View: Google, 2021. Disponível em: <https://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 maio 2021.

NACIONES UNIDAS. **Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**. [New York: ONU, 2006]. Disponível em: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, [2020?]. Adotada e proclamada em 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **A questão do Estado**: vulnerabilidade social e carência de direitos. Brasília, DF: CNAS, 1995. (Cadernos ABONG, 1).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO : CONSED, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994**. [Paris]: UNESCO, 1994. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação: resumo 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por?posInSet=29&queryId=7a5c2b91-2e44-4fad-8ee3-3f137583682e. Acesso em: 28 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

PARRILLA LATAS, Ángeles. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. **Revista de Educación**, [Madrid], n. 327, p. 11-29, 2002. Disponível em: [https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

PELLUCHON, Corine. **Éléments pour une éthique de la vulnérabilité: les hommes, les animaux, la nature**. Paris: Les éditions du Cerf, 2011.

PLAN nacional de educación especial. **Vida Escolar**, Madrid, n. 205, p. 25-45, 1980. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78936/00820083019361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PRIETO, Gerardo; DELGADO, Ana R. Fiabilidad y validez. **Papeles del Psicólogo**, Madrid, v. 31, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1797.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REBELO, Andressa. S.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3989>. Acesso em: 28 ago. 2021.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010.

RESENDE, Carolina Costa; RIBEIRO, Luiz Paulo. Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 378-400, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16191/13366>. Acesso em: 05 ago. 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Turismo. **Destinos**: Região Vale Germânico. Porto Alegre: Secretaria de Turismo, 2021. Disponível em: <https://www.turismo.rs.gov.br/turismo/regiao/visualizar/44>. Acesso em: 10 maio 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 667–681, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>. Acesso em: 26 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. *In*: SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio; TORRES GONZÁLEZ, José Antonio (coord.). **Educación especial**: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide, 2002. p. 49-62.

TORRES GONZÁLES, José Antonio.; PÉREZ NAVIO, Eufrasio. Cultura organizacional inclusiva: construyendo comunidades de aprendizaje. *In*: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico (org.). **Educar para transformar o mundo**: Inovação e diferença por uma educação de todos e para todos = Educar para transformar el mundo: Innovación y diferencia por una educación de todos y para todos. Campinas: Librum, 2019. cap. 6. E-book. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 10 out. 2020.

UNIVERSIDAD DE MURCIA. **Reglamento por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado de la Universidad de Murcia**: (Aprobado en Consejo de Gobierno de 27 de enero de 2012 y modificado en Consejos de Gobierno de 26 de julio de 2013, 4 de octubre de 2013, 26 de marzo de 2014, 30 de abril de 2015, 20 de diciembre de 2018 y 15 de marzo de 2019). Murcia: Universidad de Murcia, 2019. Disponível em: <https://sede.um.es/sede/normativa/reglamento-de-doctorado-2014/pdf/939.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

VARGAS, Francisco E. B. **A sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920)**. Pelotas: IFISP/UFPel, abr. 2015. Apresentação powerpoint.

APÊNDICE A – CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Este curso foi desenvolvido com a parceria do Instituto Ivoti devido a possibilidade de certificação de 56h para os participantes. O curso foi desenvolvido em 25 encontros de 2h semanais e apresentou como temáticas a História da educação especial (modelo médico e social), as Políticas Públicas de Educação inclusiva, a partir da agenda internacional, a Implementação das políticas públicas no Brasil, novos contextos: deficiência x diversidade, as concepções de gestão, redes, atores participação na educação inclusiva, as metodologias colaborativas para a educação inclusiva, reflexões sobre a prática, entre outros.

ANEXO A – CARTA DE ACEITE DO ARTIGO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA ESPANHA: DISCUSSÃO CONCEITUAL



Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2022

DECLARAÇÃO

Declaro para fins de comprovação curricular, que o artigo dos Professores Daisy Eckhard Bondan, Flavia Obino Correa Werle e Jesús Molina Saorín, intitulado "**Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual**", escrito em coautoria, foi aceito para publicação na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, número 115 (abr – jun 2022). A Ensaio é uma revista classificada como A1 pela CAPES, na área da Educação, e está presente nos principais indexadores nacionais e estrangeiros (Scielo, Scopus, Educ@, Edubase, Oasis, Diadorim, Aura, Google scholar, DOAJ, CLASE, Redalyc, Latindex, Erih Plus, OEI, entre outros).

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Fátima Cunha Ferreira Pinto'.

Fátima Cunha Ferreira Pinto

Editora da revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação



FUNDAÇÃO CESGRANRIO

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

<https://revistas.cesgranrio.org.br> | <http://www.scielo.br/ensaio>

ANEXO B – CARTA DE ACEITE DO CAPÍTULO DO LIVRO A GESTÃO DA ESCOLA: O QUE É PRECISO PARA ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PLENA



Don Ignacio Urrutia Sagardia, en su calidad de Director de Contenidos de EDITORIAL ARANZADI, S.A.U., con domicilio en Camino de Galar, 15, Cizur Menor (CP 31190) Navarra, inscrita en el Registro Mercantil de Navarra, al Tomo 691, Folio 164, Hoja NA-14.302 y provista de Código de Identificación Fiscal núm. A/81-962201.

CERTIFICA

Que ECKHARD BONDAN, Daisy, es co/autor/a del capítulo titulado "A gestão da escola: o que é preciso construir para alcançar uma educação inclusiva plena" en la obra colectiva: «Más allá de la didáctica tradicional», con ISBN 978-84-1124-266-0.

Y que la citada obra se publicará durante el 2022 dentro de la colección **Estudios Aranzadi**, de la editorial **Thomson Reuters-Aranzadi**, encontrándose en estos momentos en proceso de edición.

Y que las publicaciones de Thomson Reuters Aranzadi aparecen clasificadas, en la tercera posición, en el índice general SPI, Scholarly Publishers Indicators (clasificación del 2018).

Y para que así conste a los efectos que se estimen oportunos firmo la presente, en Cizur Menor, a 27 de diciembre de 2021.

Ignacio Urrutia Sagardia
Director de Contenidos
Content Manager
Thomson Reuters
Camino de Galar núm . 15,
31190, Cizur Menor, (Navarra)

**ANEXO C – CARTA DE ACEITE DO CAPÍTULO DO LIVRO O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA
GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**



**II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2021
«Innovación e investigación, rescate humano y transferencia de
conocimientos: retos para la universidad ante el horizonte 2030»
25 y 26 de noviembre de 2021**

El Sr. D. Francisco Anaya Benítez, Secretario Técnico Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2021.

INFORMA

Que el capítulo de libro titulado: "O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA", del autor/a, Daisy Eckhard Bondan, se encuentra incluido en la publicación: "Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación", con ISBN reservado "978-84-1377-921-8".

Dicha publicación se encuentra en estos momentos en proceso de edición, por la editorial Dykinson S.L., teniendo prevista su publicación para finales de julio de 2022,

Este libro es fruto de una compilación de investigaciones originales que han superado una doble revisión por pares ciegos en su fase de aceptación de propuestas.

Y para que así conste, se firma el presente certificado en Sevilla el 31 de Enero de 2022.

Sr. D. Francisco Anaya Benítez



ANEXO D – CARTA DE ACEITE DO ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA IBERO-AMERICANA



CARTA DE ACEITE – CERTIFICAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Declaro para os devidos fins de comprovação o ACEITE do manuscrito ID 15858, intitulado ""GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO".", autoria Daisy Eckhard Bondan,- a ser publicado na REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO (QUALIS A2) 2013-2016 e preliminar 2017-2018. O mesmo encontra-se em processamento, conforme as normas de submissão, avaliação e parecer da RIAEE. A publicação na REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO (QUALIS A2) – I10 = 33. FI MIAR 9.6 (2018/2019) ESPANHA – FI REDIB 2020 [20,315], *Web of Science JCI 2021/2020 19,85*, E-ISSN: 1982-5587, está agendada para a edição v17 n2 da periodicidade de 2022, conforme às normas e políticas editoriais e diretrizes para autores.

Os custos da tradução dos artigos completos para as versões (inglês e espanhol) e revisão conforme normas de submissão é de R\$ 1680,00 [<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/about>] (solicito que envie a figura/gráfica/tabela em modo editável para que possamos efetuar a tradução, se houver) o qual deverá ser depositado, conforme dados abaixo: Enviar comprovante junto com o nome completo e CPF para recibos; Nome, CPF ou CNPJ e endereço com CEP para emissão Nota fiscal.

Enviar a versão completa após revisão de acordo com o parecer com os autores e informações completas, renomear o arquivo para 15858_RIAEE_RevReq_2022 para o e-mail anderson.cruz@unesp.br

Afirmo e dou fé.
 Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil
 e-ISSN: 1982-5587, ISSN: 2446-8606. DOI Prefix: 10.21723/riasee
 <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/index>>

Araraquara, 26/01/2022

José Anderson Santos Cruz

Assinado de forma digital por José Anderson Santos Cruz
 Dados: 2022.01.26 19:08:56 -03'00'



Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
 (14) 98153-8896
contato.riasee@gmail.com / andersoncruz@unesp.br
 Editor Adjunto Executivo



ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE DOIS IRMÃOS



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA
E POLÍTICAS



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Denise Maria Maldaner, secretária de Educação, Cultura e Desporto, no município de Dois Irmãos/RS, concordo em disponibilizar o(s) setor(es) escolares deste município para o desenvolvimento das atividades referentes a pesquisa para a realização da tese de doutorado da Sra. Daisy Eckhard Bondan (doutoranda do PPG em Educação da UNISINOS), que está sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS–, no Brasil) e do Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorín (da Universidade de Murcia, na Espanha). Esta pesquisa serve-se da escala EPEDI-1 (escala de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva) e tem como propósito identificar concepções dos professores sobre práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção da sua própria realidade, possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para um maior conhecimento de sua rede de ensino, visto que os resultados permitirão o avanço da teorização e a compreensão da gestão escolar em nosso país, bem como a melhoria e o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, o benefício da comunidade. Em todo momento, os dados coletados serão tratados de forma anônima e ao abrigo das garantias estabelecidas na legislação vigente no que se refere à proteção de dados de caráter pessoal, sendo a participação voluntária e não sendo possível identificar os participantes, garantindo-se que os dados não serão fornecidos a terceiros, sendo utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese doutoral. Ao mesmo tempo, todos os processos e procedimentos utilizados na realização desta pesquisa cumprirão com os princípios éticos de investigação estabelecidos pela UNISINOS. Todos os dados e documentos coletados serão arquivados, sob nossa guarda, por um prazo máximo de 5 anos (tempo limite de realização da tese); finalizado esse tempo serão destruídos.

Para qualquer dúvida, esclarecimento ou esclarecimento, não hesite em contatar com a equipe de pesquisa:

Telefone: + 55 (51) 991534747

E-mail: deckhard@boi.com.br

Doutoranda: Daisy Eckhard
Bondan

DENISE MARIA MALDANER

Nome, por extenso, do responsável pela anuência/autorização para a realização da pesquisa

Denise Maria Maldaner

Assinatura e Carimbo

445736-660-04

CPF

Denise Maria Maldaner
Secretária de Educação, Cultura e Desporto
Portaria OR3/2018

(51) 999769843

Telefone

Sec.educa@doisirmaos-rs.gov.br

E-mail

ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ESTEIO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wagner Santos Chaves (nome), Secretário de Educação (cargo/função que exerce), no município de Esteio (nome do município) concordo em disponibilizar o(s) setor(es) SCH/II deste município para o desenvolvimento das atividades referentes a pesquisa para a realização da tese de doutorado da Sra. Daisy Eckhard Bondan (doutoranda do PPG em Educação da UNISINOS), que está sob a orientação da Prof. Dra. Flavia Obino Corrêa Werle (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS–, no Brasil) e do Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorín (da Universidade de Murcia, na Espanha). Esta pesquisa serve-se da escala EPEDI-1 (escala de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva) e tem como propósito identificar concepções dos professores sobre práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção da sua própria realidade, possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para um maior conhecimento de sua rede de ensino, visto que os resultados permitirão o avanço da teorização e a compreensão da gestão escolar em nosso país, bem como a melhoria e o desenvolvimento do ensino e, consequentemente, o benefício da comunidade. Em todo momento, os dados coletados serão tratados de forma anônima e ao abrigo das garantias estabelecidas na legislação vigente no que se refere à proteção de dados de caráter pessoal, sendo a participação voluntária e não sendo possível identificar os participantes, garantindo-se que os dados não serão fornecidos a terceiros, sendo utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese doutoral. Ao mesmo tempo, todos os processos e procedimentos utilizados na realização desta pesquisa cumprirão com os princípios éticos de investigação estabelecidos pela UNISINOS. Todos os dados e documentos coletados serão arquivados, sob nossa guarda, por um prazo máximo de 5 anos (tempo limite de realização da tese); finalizado esse tempo serão destruídos.

Para qualquer dúvida, esclarecimento ou esclarecimento, não hesite em contatar com a equipe de pesquisa:

Telefone: + 55 (51) 991534747

E-mail: deckhard@bol.com.br

Doutoranda: Daisy Eckhard Bondan

Wagner Santos Chaves
Nome, por extenso, do responsável pela anuência/autorização para a realização da pesquisa

Secretária(o) Municipal de Educação

Portaria 39531/2020
SME/Esteio

Assinatura e Carimbo

9882243800
CPF

34730605
Telefone

educ@esteio.educestio.br
E-mail

ANEXO G – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MORRO REUTER



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA
E POLÍTICAS



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Juliana Zimmer, Secretária de Educação e Cultura, no município de Morro Reuter concordo em disponibilizar o setor Educação deste município para o desenvolvimento das atividades referentes a pesquisa para a realização da tese de doutorado da Sra. Daisy Eckhard Bondan (doutoranda do PPG em Educação da UNISINOS), que está sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS–, no Brasil) e do Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorín (da Universidade de Murcia, na Espanha). Esta pesquisa serve-se da escala EPEDI-1 (escala de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva) e tem como propósito identificar concepções dos professores sobre práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção da sua própria realidade, possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para um maior conhecimento de sua rede de ensino, visto que os resultados permitirão o avanço da teorização e a compreensão da gestão escolar em nosso país, bem como a melhoria e o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, o benefício da comunidade. Em todo momento, os dados coletados serão tratados de forma anônima e ao abrigo das garantias estabelecidas na legislação vigente no que se refere à proteção de dados de caráter pessoal, sendo a participação voluntária e não sendo possível identificar os participantes, garantindo-se que os dados não serão fornecidos a terceiros, sendo utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese doutoral. Ao mesmo tempo, todos os processos e procedimentos utilizados na realização desta pesquisa cumprirão com os princípios éticos de investigação estabelecidos pela UNISINOS. Todos os dados e documentos coletados serão arquivados, sob nossa guarda, por um prazo máximo de 5 anos (tempo limite de realização da tese); finalizado esse tempo serão destruídos.

Para qualquer dúvida, aclaração ou esclarecimento, não hesite em contatar com a equipe de pesquisa:

Telefone: + 55 (51) 991534747

E-mail: deckhard@bol.com.br

Doutoranda: Daisy Eckhard Bondan

Juliana Zimmer

Nome, por extenso, do responsável pela anuência/autorização para a realização da pesquisa

Assinatura e Carimbo

Juliana Zimmer
Secretária Municipal de
Educação e Cultura

71786449072

CPF

(51)996270066

Telefone

educacao@morroreuter.rs.gov.br

E-mail

ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



DIDE
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Diversidad Funcional
y Derechos Humanos

GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA
E POLÍTICAS



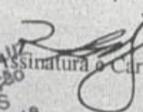
UNISINOS

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ricardo Fernandes da Luz, Secretário Municipal de Educação, no município de São Leopoldo RS, concordo em disponibilizar as escolas municipais deste município para o desenvolvimento das atividades referentes a pesquisa para a realização da tese de doutorado da Sra. Daisy Eckhard Bondan (doutoranda do PPG em Educação da UNISINOS), que está sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS–, no Brasil) e do Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorin (da Universidade de Murcia, na Espanha). Esta pesquisa serve-se da escala EPEDI-1 (escala de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva) e tem como propósito identificar concepções dos professores sobre práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção da sua própria realidade, possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para um maior conhecimento de sua rede de ensino, visto que os resultados permitirão o avanço da teorização e a compreensão da gestão escolar em nosso país, bem como a melhoria e o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, o benefício da comunidade. Em todo momento, os dados coletados serão tratados de forma anônima e ao abrigo das garantias estabelecidas na legislação vigente no que se refere à proteção de dados de caráter pessoal, sendo a participação voluntária e não sendo possível identificar os participantes, garantindo-se que os dados não serão fornecidos a terceiros, sendo utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese doutoral. Ao mesmo tempo, todos os processos e procedimentos utilizados na realização desta pesquisa cumprirão com os princípios éticos de investigação estabelecidos pela UNISINOS. Todos os dados e documentos coletados serão arquivados, sob nossa guarda, por um prazo máximo de 5 anos (tempo limite de realização da tese); finalizado esse tempo serão destruídos. Para qualquer dúvida, esclarecimento ou esclarecimento, não hesite em contatar com a equipe de pesquisa:

Telefone: + 55 (51) 991534747
E-mail: deckhard@bol.com.br
Doutoranda: Daisy Eckhard Bondan

Ricardo Fernandes da Luz
Nome, por extenso, do responsável pela anuência/autorização para a realização da pesquisa



Ricardo Fernandes da Luz
Secretário de Educação
São Leopoldo - RS
Poltana nº 104.612/2018

908-357.000-20
CPF

51 2200-0837
Telefone

smed.gabinete@edu.saoleopoldo.rs.gov.br
E-mail

ANEXO I – A CARTA DE ACEITE POR PARTE DO ESPECIALISTA E A PLANILHA PARA VALIDAÇÃO



Seção 1 de 2

Escala EPEDI-1: estudo de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva

Prezados professores:

Vocês estão sendo convidados a participar da pesquisa que está sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS–, no Brasil), e do Prof. Dr. Dr. Jesús Molina Saorín (da Universidade de Murcia, na Espanha), e que tem como finalidade a realização da tese de doutorado da Sra. Daisy Eckhard Bondan (doutoranda do PPG em Educação da UNISINOS).

Esta pesquisa serve-se da escala EPEDI-1 (escala de percepção da escola sobre o direito à educação inclusiva) e tem como propósito identificar concepções do professorado sobre práticas pedagógicas e de gestão que, desde a percepção da sua própria realidade, possam contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para um maior conhecimento de sua rede de ensino, visto que os resultados permitirão o avanço da teorização e a compreensão da gestão escolar em nosso país, bem como a melhoria e o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, o benefício da comunidade.

Em todo momento, os dados coletados serão tratados de forma anônima e ao abrigo das garantias estabelecidas na legislação vigente no que se refere à proteção de dados de caráter pessoal, sendo a participação voluntária e não sendo possível identificar os participantes, garantindo-se que os dados não serão fornecidos a terceiros, sendo utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese doutoral. Ao mesmo tempo, todos os processos e procedimentos utilizados na realização desta pesquisa cumprirão com os princípios éticos de investigação estabelecidos pela UNISINOS. Todos os dados e documentos coletados serão arquivados, sob nossa guarda, por um prazo máximo de 5 anos (tempo limite de realização da tese); finalizado esse tempo serão destruídos.

Ao longo de todo o processo, qualquer participante poderá solicitar esclarecimentos a respeito da pesquisa, podendo -inclusive- requerer seu afastamento da mesma (retirando os seus dados). Tal e como estabelece este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sobre ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais), precisamos -expressamente- de sua aceitação de participação, marcando o item abaixo.

Para qualquer dúvida, esclarecimento ou esclarecimento, não hesite em contatar com a equipe de pesquisa:
 Telefone: + 55 (51)991534747 e 34 722725883 (WhatsApp)
 E-mail: deckhard@bol.com.br
 Doutoranda: Daisy Eckhard Bondan

Todas as questões que apresentam um * são de preenchimento obrigatório.

Aceito participar da pesquisa

*

Sim

Não

