

ANÁLISE DE UM FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13306

José Leon Crochik*
Pedro Fernando da Silva**
Lucas Bullara M. da Silva***
Raphael C. T. de Almeida***
Lenara Spedo***
Karen Danielle Magri Ferreira****
Marian A. L. Dias*****

* Docente do Instituto de Psicologia da USP, membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do IPUSP, Pesquisador do CNPq. jlchna@usp.br.

**Docente do Instituto de Psicologia da USP, membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do IPUSP.

***Alunos de graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do IPUSP.

****Formada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduanda em Sócio-Psicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política, membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do IPUSP.

***** Docente da UNIFESP – Campus Diadema, membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do IPUSP.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo verificar a validade de conteúdo e a fidedignidade do *Formulário para caracterização de escolas inclusivas*, instrumento criado com base no *Index* de Booth e Ainscow (2002). Esse instrumento foi aplicado em seis escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Suas questões foram classificadas, por cinco pesquisadores, nas seguintes categorias: *características gerais da escola, condições gerais de inclusão e condições específicas de inclusão*; posteriormente, foi proposta uma pontuação para cada questão. A justificativa da pontuação das questões indica a adequação dos fatores analisados pelo instrumento para avaliar o grau de inclusão escolar. Em seguida, as escolas pesquisadas foram pontuadas por três juízes e verificou-se que a pontuação proposta possui alta fidedignidade por meio do Coeficiente de Concordância de Kendall. Por fim, observou-se que a amplitude das diferenças dos resultados obtidos pelas escolas revela seu poder discriminativo.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Teoria Crítica da Sociedade, Condições de Inclusão Escolar, Grau de inclusão, Instrumentos de avaliação.

ABSTRACT: ANALYSIS OF AN EVALUATION FORM FOR SCHOOL INCLUSION. The aim of this article is to verify the content validity and reliability of the *Form for characterization of inclusive schools*, an instrument which was based on the *Index* of Booth and Ainscow (2002). The instrument was applied in six public and private schools in the city of Sao Paulo. The questions were arranged - by five referee researchers independently - in the following categories: *general characteristics of the school, general conditions for inclusion and specific conditions for inclusion*. Aftermost, a score was proposed to each question. The justification of the question's scores indicates the appropriateness of the factors analyzed by the instrument to evaluate the degree of school inclusion. Then, the schools were scored by three judges and it was verified that the score achieved high reliability obtained by the Kendall's Coefficient of Concordance. Lastly, it was observed that the breadth of the difference between the schools' results reveals the discriminative power of the instrument.

Keywords: Inclusive Education, Critical Theory of Society, School's Inclusion Conditions, Degree of Inclusion, Evaluation Instruments.

A partir das discussões acerca da educação inclusiva realizadas nas últimas décadas, a legislação de diversos países foi alterada, possibilitando o ensino regular para crianças e adolescentes que antes frequentavam escolas ou classes especiais ou mesmo não iam à escola. Para se adequar aos alunos em situação de inclusão, as escolas reformularam o ambiente físico, o currículo e a avaliação.

Houve e há diversos entendimentos do que seja educação inclusiva. Booth e Ainscow (2002) priorizam a atenção para a escola em contraposição a outras concepções que focalizam nos alunos em situação de inclusão as dificuldades a serem superadas. Na sua concepção, os obstáculos ao aprendizado e à participação de todos os alunos são tidos como desafios da escola. A partir disso, os autores criaram um *Index* que verifica o quanto uma escola é inclusiva e o quanto ela pode vir a ser mais inclusiva, por decisão de seus próprios integrantes.

A proposta de Booth e Ainscow (2002) retoma uma discussão importante sobre as condições objetivas de trabalho, que consiste em inverter a atenção do produto para as condições de produção. Em termos educacionais, não se trata de dar ênfase às dificuldades dos alunos, mas às condições da escola para enfrentá-las; aqui as dificuldades dos alunos não são negadas, mas não são apresentadas como obstáculo. Desse modo, a inclusão deve levar em conta todos os participantes da educação, pois, do contrário, ao priorizar apenas aqueles com 'necessidades educacionais especiais', as dificuldades dos demais podem não ser contempladas e as dos que são assim classificados podem ser superestimadas.

Com os diversos indicadores apresentados no *Index* (BOOTH; AINSCOW, 2002), forma-se um conceito do que é educação inclusiva. Nesse *Index*, os indicadores estão agrupados sob três fatores, dos quais a formação de uma

"cultura inclusiva" é a base, seguida de "políticas" e "práticas inclusivas". Essa proposição afasta-se daquelas em que a ênfase é dada aos obstáculos para a aprendizagem, pois pensa a questão mediante decisão dos homens, que se apresenta nas esferas da cultura, da política e da práxis, como se a cultura inclusiva fosse uma questão de vontade, apesar de todos os obstáculos objetivos. Os autores notam essa inversão entre condições concretas e decisão política quando indicam que a competição suscitada socialmente não é pertinente à educação inclusiva que busca trabalhar com a cooperação de todos. Nas suas palavras:

Inclusão é considerada como a 'chave' da política governamental de educação. Entretanto, muitos professores argumentam que eles têm que trabalhar duro para minimizar as pressões excludentes das políticas que, ao encorajarem a competição entre as escolas, podem levar a uma perspectiva limitada de sucesso de estudantes. Muitas barreiras à aprendizagem e à participação residem em contextos sobre os quais as escolas têm pouco controle. As barreiras mais poderosas ao sucesso permanecem sendo aquelas associadas à pobreza e ao stress que ela produz (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

Ao expressarem ser a inclusão a 'chave' da política governamental, estão se referindo à Inglaterra, posto que se na política brasileira a educação inclusiva é regulamentada, nas discussões educacionais é questionável se tem lugar central. Quanto às políticas que encorajam a competição entre as escolas, talvez estejam se referindo aos exames nacionais, aos quais Apple (2002) faz uma crítica contundente. Para este autor, os

exames apontam para a mudança de ênfase das 'necessidades' para o 'desempenho' dos alunos como resultado da pressão de mercado sobre a escola. Sob esta perspectiva, o bom aluno é aquele que talvez não precisasse da escola e os alunos que precisariam de maior atenção ficam com menos acesso aos recursos, uma vez que estes devem ser destinados ao melhor resultado da escola nos exames. Nos exames nacionais, a diversidade, princípio caro à educação inclusiva, não é contemplada.

Quando a avaliação dos alunos não considera as condições da escola para formá-los, abandona-se a reflexão sobre a própria formação. Certamente, o que é avaliado responde também a necessidades sociais que a escola pretende auxiliar a satisfazer. Com isso, as críticas que se voltam à escola não significam o enunciado de seu fim. Como todas as instituições sociais em uma sociedade contraditória, a escola também o é: ela forma o indivíduo para se adaptar à organização social existente, mantém práticas que encaminham à regressão social, que simultaneamente contribuem com a crítica que aponta para a emancipação.

Booth e Ainscow (2002) ressaltam a pobreza como uma pressão contra a qual os professores pouco podem fazer. De fato, essa é uma consideração fundamental, que indica os limites da luta política da educação nesta sociedade. Se esta sociedade incita seus membros a competirem entre si e produz pobreza, a educação não pode ser pensada sem sua determinação social. Ainda que possa ter uma relativa autonomia frente à sociedade, a educação também investe contra si própria ao pretender implantar o que, em sua base, é negado: a igualdade de condições para os diferentes tipos de indivíduos. Importa destacar que essa delimitação não deve implicar no abandono da implementação da educação inclusiva. Como para a sua realização é necessária uma mudança social radical, a

educação inclusiva se torna uma proposta subversiva, uma vez que sua implantação não pode ocorrer com o incitamento à competição necessária à manutenção do *status quo*.

Se a escola é determinada socialmente, sua trajetória expressa a história da sociedade e se a educação inclusiva é proposta recente, deve-se pensar no que a possibilitou. Com a automação e uniformização dos diversos setores produtivos, a formação para o trabalho pode ocorrer cada vez mais fora dos muros escolares; além disso, as decisões a serem tomadas pelo trabalhador, mesmo o de alto nível, dependem pouco ou nada dele, sendo necessária menor qualificação derivada do ensino formal para as suas atividades. Se a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho responde a necessidades já socialmente anacrônicas decorrentes da automação crescente, surgem propostas de alteração em seu modelo. Assim, a montagem em série, que na educação se expressa em classes homogêneas de acordo com o rendimento dos alunos, dá lugar a outras conformações grupais. Não só alunos significativamente diferentes (AMARAL, 1995) passam a frequentar classes regulares, como essas classes tornam-se heterogêneas. Não casualmente, as propostas de Melero (1996) e de Pacheco et al. (2007), assim como a de Ainscow (1997), ressaltam a importância da diversidade. A defesa da heterogeneidade pode ser entendida como compensação à homogeneidade existente, quer na esfera da produção, quer na do consumo de bens materiais e culturais. Esta defesa pode, também, servir à ideologia, uma vez que, nesta sociedade, a diferença dificilmente se destaca a não ser como falha diante da padronização, ou então, como detalhe que dá aparência de o idêntico ser diferente.

A proposta contida no *Index* (BOOTH e AINSCOW, 2002) acentua as diferenças de todos e não apenas daqueles

com necessidades educacionais especiais. Claro que isso só é possível se é feita a crítica à padronização cultural, enunciada no parágrafo anterior; caso contrário, são falsas as diferenças a serem buscadas. Mais do que isso, é objetivo da educação diferenciar e assim, antes dela ter feito seu trabalho, os indivíduos são pouco diferentes entre si. Se essa diferenciação ocorre pela incorporação da cultura, e se a escola é uma das instituições sociais principais na transmissão dessa cultura, é pertinente a defesa da cultura inclusiva feita pelos autores contra os obstáculos extraescolares e contra os que existem nas escolas.

A partir do *Index* (BOOTH e AINSCOW, 2002), a diferenciação na educação entre integração e inclusão, ainda que traga elementos importantes, ganha nova perspectiva de discussão, pois não se trata somente de enfatizar se é o aluno a se adaptar à escola ou essa a ser substancialmente modificada para incluir o aluno. Ambas as propostas – integração e inclusão – em algum nível revelam a intenção na direção da entrada daqueles que foram excluídos da escola regular, mesmo que em menor ou maior intensidade. Se a discussão sobre a educação inclusiva põe novas questões, não devemos abandonar o que a escola já conseguiu obter de avanços e, assim, a adaptação a ela também é desejável.

As discussões realizadas sobre o fracasso escolar que deslocam as dificuldades para os alunos, especificando seus déficits, deixam de criticar a escola e as funções que a sociedade delega a ela, negligenciando que, em uma sociedade contraditória, os interesses são conflituosos. É necessário explicitar o caráter de arregimentação ideológica da escola que, ao não ser posta em questão, entende que se há falha, esta reside nos alunos ou nos professores. O conteúdo, o pensamento, suas formas de expressão e mesmo as relações pessoais ali presentes são assim compreendidos numa realidade estática, em uma sociedade sem

movimento, que nega a história. De outro lado, o diagnóstico da escola que a considera alheia à realidade – e por isso pouco motivadora – também busca uma adaptação imediata à sociedade existente ao considerar que esta deva se voltar somente para as necessidades sociais e não para a percepção do que é necessário alterar para que se torne justa. Assim, responsabilizar a escola ou os alunos pelo fracasso escolar é não perceber a determinação social que transcende o âmbito escolar ao mesmo tempo em que lhe é imanente.

O *Index* (BOOTH e AINSCOW, 2002) tem como objetivo fazer com que os integrantes das escolas repensem suas ações pela reflexão sobre indicadores de existência ou não de culturas, políticas e práticas que sejam inclusivas e é proposto como forma de autoavaliação por parte das escolas a fim de que pensem nas possibilidades de alteração para se tornarem cada vez mais inclusivas. Cabe perguntar se não seria adequado utilizá-lo como um instrumento de pesquisa para verificar o quanto as escolas são ou não inclusivas de forma a compará-las entre si. A discussão não é simples.

Para dizer se uma escola é mais ou menos inclusiva, é necessária uma avaliação objetiva que envolva, de um lado, fatores imediatamente observáveis: a existência de adaptação do ambiente físico aos cadeirantes, aos que têm deficiência visual; a existência de carteiras escolares para alunos canhotos ou obesos, etc.. De outro lado, é importante contar com indicadores relacionados ao projeto pedagógico como concepção de educação inclusiva, política contra violência, e assim por diante.

A oposição ao uso de técnicas objetivas para avaliação desconsidera que só há objetividade com o desenvolvimento da subjetividade. As categorias que surgem sob a forma de indicadores em um inventário, tal como proposto neste artigo, são ilustrações dessa subjetividade em forma objetiva. O

que se opõe a isso é expressão insuficiente da subjetividade que ainda não se permite converter em conceitos. As técnicas de investigação podem ser classificadas em quantitativas ou qualitativas, mas os resultados obtidos sempre podem ser expressos objetivamente. Cabe lembrar, a asserção de Horkheimer e Adorno (1973) de que numa investigação a técnica é escolhida segundo seu objetivo e assim a questão não se põe nas características do instrumento, mas no interesse da pesquisa.

O *Index* (BOOTH e AINSCOW, 2002) pode ser utilizado como base para instrumentos que pretendam avaliar o quanto uma escola é inclusiva. Como medida, descreve uma situação estática que permite inferências do dinamismo da situação. Um instrumento desse tipo também expressa uma concepção de educação inclusiva que permite gradações, possibilitando a comparação entre escolas.

Uma educação inclusiva efetiva requer a análise crítica dos modelos e experiências já realizados. Para tanto, é relevante a utilização de instrumentos de pesquisa adequados à descrição precisa e à análise criteriosa do objeto investigado. Nesse sentido, delimitou-se como objetivo deste artigo a descrição e análise de um instrumento de coleta de dados: *Formulário para caracterização de escolas inclusivas*, elaborado com a finalidade de medir o grau de inclusão das escolas. A análise tem como objetivo verificar a validade de conteúdo do instrumento, a proposição de pontuação para o mesmo e a sua fidedignidade.

Método: material

O instrumento *Formulário para caracterização de escolas inclusivas* (anexo 1) foi elaborado a partir do *Index* produzido por Booth e Ainscow (2002), com o objetivo de caracterizar escolas segundo seu grau de inclusão e é composto por oito questões, seis com alternativas de respostas e duas abertas.

Método: procedimentos

a) Coleta:

Foram visitadas, nos últimos três anos, seis escolas, quatro particulares e duas públicas, todas localizadas na cidade de São Paulo. Os diretores ou os coordenadores pedagógicos das escolas responderam às questões do formulário, com exceção das questões 4 e 5, cujas respostas foram obtidas na secretaria da escola, e da questão 7, que foi respondida por meio de observações específicas da estrutura física da escola, realizadas em uma segunda visita.

b) Análise:

Para a análise do instrumento, seguiram-se as seguintes etapas:

1- Para verificar a estrutura do instrumento, foram criadas categorias para agrupar as questões do formulário. Cinco juízes – pesquisadores do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do Instituto de Psicologia da USP – classificaram, individualmente, as questões nessas categorias;

2- Para estabelecer uma pontuação adequada para as questões, argumentou-se, para cada uma delas, qual o significado da atribuição de pontos, de sua não atribuição ou da pontuação intermediária. O instrumento foi considerado de mensuração ordinal (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006).

3- Para saber se há ou não fidedignidade na mensuração, três juízes avaliaram as questões respondidas na coleta, individualmente. Foram calculados Coeficientes de Concordância de Kendall (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006) para cada categoria e para o instrumento como um todo.

4- Por fim, procedeu-se à comparação das escolas pesquisadas, por meio da porcentagem de pontuação que obtiveram em relação ao total de pontos possível, para verificar se o contínuo de mensuração do instrumento contém variabilidade suficiente para diferir escolas.

Análise dos Resultados

1- Estrutura do Instrumento

O quadro abaixo expõe os agrupamentos das questões por categoria e os respectivos objetivos de cada categoria.

Quadro I: Categorias, questões do formulário e objetivos das questões.

Categoria	Questões	Objetivos
Caracterização geral da escola	1, 2, 3	Caracterização geral da escola.
Condições gerais de inclusão	4, 5, 6, 7	Avaliar se a escola possui condições mínimas para que todos os alunos possam aprender.
Condições específicas de inclusão	7a, 7b, 8	Avaliar se a escola possui recursos específicos para que alunos em situação de inclusão possam aprender e utilizar minimamente as dependências da escola.

Em todas as questões classificadas, houve acordo entre, pelo menos, quatro dos cinco juízes, o que indicou que a estrutura proposta, em princípio, é adequada.

Conforme exposto no Quadro I, a estrutura do instrumento é composta por três fatores: um para a caracterização da escola e outros dois que avaliam as condições gerais e específicas propiciadoras da inclusão escolar.

2- Pontuação das Questões do Instrumento

A partir da classificação descrita acima, nos próximos quadros será exposta

a pontuação para cada questão, por categoria.

Quadro II: Pontuação das questões da categoria *Caracterização geral da escola*

Foco da Questão	Pontuação
1 - A escola é pública ou privada	<ul style="list-style-type: none"> ▪0 ponto para escolas particulares, ▪0,5 ponto para as escolas públicas.
2 - Ano de fundação da escola	Não há pontuação.
3 - Níveis de ensino atendidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪0 pontos para apenas 1 nível de ensino, ▪0,1 ponto para 2 níveis, ▪0,2 ponto para 3 níveis, ▪0,3 ponto para 4 níveis.

Conforme se pode observar no Quadro II, a pontuação máxima nessa categoria é 0,8 ponto. A justificativa da pontuação da primeira questão deriva do fato de sermos uma sociedade de classes, organizada de acordo com distintas formas de acesso aos bens e ao capital, e, assim, uma escola que se propõe a receber qualquer aluno independentemente de sua renda é mais inclusiva, recebendo maior pontuação do que uma escola paga. Por outro lado, pode-se argumentar que na escola pública a contratação de professores ocorre por meio de concursos públicos, que não necessariamente exigem do profissional algum compromisso com a educação inclusiva, enquanto que, na escola particular, a contratação de professores pode ter como condição necessária a adesão desse professor à política pedagógica da escola. O primeiro argumento é sustentado pelas diretrizes da política nacional em educação: toda escola

pública deve matricular qualquer criança, sem restrições. Já o argumento pedagógico se assenta na condição de que a escola particular pode adotar ou não a educação inclusiva e assim contratar professores favoráveis a esta política. Ponderou-se que o primeiro argumento possui maior força por não depender de outros fatores e assim decidiu-se atribuir pontuação à escola pública e não à particular.

A questão 2 não recebeu pontuação, uma vez que unicamente caracteriza a escola.

Em princípio, considerou-se que a questão 3 não deveria ser pontuada, ponderou-se, contudo, que uma escola que oferece mais níveis de ensino, abrangendo diferentes faixas etárias, proporciona a convivência entre alunos com idades diversificadas. Trata-se de um problema o fato de algumas escolas só aceitarem alunos em situação de inclusão quando estes estão iniciando sua vida escolar, o que implica em dificuldades para encontrar escolas que os aceitem quando estiverem em níveis superiores. Assim, uma escola que também disponibilize o nível médio pode oferecer mais garantias para a conclusão da formação. Comparando-se a questão com a primeira, julgou-se que esta devesse ter uma menor pontuação, pois a anterior diz respeito a um problema social mais abrangente.

O Quadro III traz a pontuação para as questões da categoria *Condições gerais de inclusão*.

Quadro III: Pontuação das questões da categoria *Condições gerais de inclusão*

Foco da Questão	Pontuação
4 - Período de funcionamento.	Considerando os períodos manhã, tarde ou integral: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos para apenas um período,

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,25 ponto para dois períodos, ▪ 0,5 ponto para três períodos; <p>Além disso, a presença de um período noturno acresce 0,5 ponto à pontuação da escola.</p>
5 - Número de salas de aula, número total de alunos, número de alunos em situação de inclusão e número de professores.	<p>Um ponto é referente à proporção de alunos em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos para mais que 30 alunos por sala, ▪ 0,5 ponto para salas com 25 a 30 alunos, ▪ 1 ponto se houver até 25 alunos por sala. <p>Outro ponto é referente à proporção de alunos com deficiência em relação ao total de alunos¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos para proporção menor que 4,5% ou maior que 24,5%, ▪ 0,5 ponto para a proporção entre 4,5% e 9,5% ou entre 19,5% e 24,5%, ▪ 1 ponto se a proporção de alunos com deficiência na escola, em relação ao número total de alunos for entre 9,5% e 19,5%.

¹ Tomando-se como referência o valor de 14,5% (ver nota de rodapé 3) como sendo a proporção ideal entre alunos com deficiência em relação ao total de alunos, as porcentagens expostas aqui para a pontuação foram propostas para abranger situações intermediárias, assumindo uma margem de variação de 5 pontos. É interessante ressaltar que a pontuação, da forma sugerida, leva em consideração o aspecto negativo não apenas de uma proporção muito baixa como também o de uma proporção muito alta.

6 - Existência de modalidades de trabalho específicas para alunos com deficiência, com problemas de comportamento ou de aprendizagem.	<p>Um ponto é referente à permanência de todos os alunos em sala de aula regular:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos se quase nunca fica na sala de aula, ▪ 0,5 ponto se é retirado da sala algumas vezes, ▪ 1 ponto se o aluno fica todo tempo em sala de aula. <p>Outro ponto é referente ao apoio oferecido aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos se não oferece apoio, ▪ 0,5 ponto se oferece apoio apenas aos alunos em situação de inclusão, ▪ 1 ponto se a escola oferece apoio a todos os alunos.
7 - Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 pontos se não tiver nenhuma das construções, ▪ 0,15 ponto se a escola tiver uma das construções (elevador, rampa, corrimãos), ▪ 0,3 ponto se tiver duas das construções, ▪ 0,5 ponto se tiver todas as construções, <p>(O item <i>outras</i> substitui um item com resposta negativa).</p>

Conforme se pode observar no Quadro III, a pontuação máxima nessa categoria é 5,5 pontos.

Na questão 4, o primeiro aspecto considerado foi a oferta de curso noturno, pois essa oferta, para os alunos que trabalham durante o período comercial e têm disponível apenas o período noturno, pode ser um dos indicativos do grau de inclusão da escola. Todavia, não se pode desconsiderar a função inclusiva dos cursos regulares oferecidos nos demais

períodos, com o entendimento de que quanto mais períodos de funcionamento a escola mantiver, mais alunos podem ser atendidos e, portanto, maior tende a ser a inclusão. Dessa forma, estabeleceu-se uma pontuação que considerasse a oferta de cursos regulares em todos os períodos, mas que reconhecesse o período noturno como um fator diferencial, já que permite o acesso das camadas sociais mais pobres à escola.

A questão 5, por trazer diversos indicativos quantitativos, foi analisada ponto a ponto, separadamente. O primeiro aspecto considerado foi a proporção média do número de alunos por sala de aula. Tendo em vista os indicadores aceitos², bem como a possibilidade de valorização das situações intermediárias, um número próximo de 25 alunos por sala foi escolhido como referência para a pontuação. Com relação ao número de professores por série, inicialmente, considerou-se atribuir pontos de acordo com a proporção de professores em relação ao número de alunos ou de salas. Contudo, verificou-se que, devido à variedade de formas de atribuição de turmas aos docentes, o *Formulário* não pode apreender todas as variáveis implicadas para uma pontuação adequada desse aspecto; desse modo, esta resposta não foi pontuada. Por fim, para uma maior precisão do escore global da questão, julgou-se pertinente considerar o número de alunos em situação de inclusão. É certo que os alunos em situação de inclusão não se reduzem aos alunos com algum tipo de deficiência. Entretanto, o atendimento adequado a esses alunos é um indicativo do grau de inclusão da escola. Para pontuar esse aspecto, considerou-se a equivalência entre a proporção média de alunos

² No Brasil, o Projeto de Lei Nº 597, de 2007 (já aprovado em Assembléia, mas ainda sob análise do Senado), que altera o art. 25 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem no seu Art. 2º a proposta de que o número máximo de alunos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental seja de 25 alunos por professor.

portadores de deficiência na escola e a proporção estimada³ de pessoas portadoras de deficiência no Brasil, segundo os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2000). Portanto, além da pontuação obtida por meio do número de alunos por sala de aula, a escola pode obter mais um ponto nesta questão se apresentar uma proporção satisfatória de alunos portadores de deficiência, refletindo a situação real da sociedade. Uma observação a respeito dessa questão se refere à dificuldade em obter alguns destes números quando da coleta de dados. É possível que por alguma especificidade da escola esses dados não sejam obtidos, tornando impossível a pontuação para essa questão. Como consequência, a escola pode vir a perder 1 ou 2 pontos. É o caso da escola C, a ser analisada no próximo tópico.

A questão 6 permite verificar o tipo e a qualidade da atenção fornecida aos alunos em situação de inclusão, bem como a todos os outros alunos. Considera diferentes alternativas, como a inserção integral em sala de aula regular, o acompanhamento parcial ou integral em salas especiais e as diferentes modalidades de apoio. Como se compreende que a manutenção de classes especiais em escolas regulares, ainda que diminua a distância física entre os diferentes alunos, repete o mesmo tipo de segregação outrora produzido pelas escolas especiais, concluiu-se que esta questão deveria ser complementada por uma análise qualitativa das formas de apoio oferecidas pela escola – salas de apoio, reforço, aceleração, recursos e dispositivos semelhantes. Com base nessas ponderações, estipulou-se a seguinte pontuação, atribuída em duas etapas: 1 ponto referente à permanência de todos os alunos em sala de aula regular – abolição da segregação – e 1 ponto

referente ao apoio oferecido aos alunos – ensino de qualidade⁴.

Os dados obtidos por meio da questão 7 permitem mensurar o grau de inclusão da escola em relação à acessibilidade – elevadores, rampas e corrimãos – das pessoas com dificuldade de locomoção às dependências e recursos internos da escola. Essa questão poderia, em princípio, ser pensada como pertencente à categoria *Condições específicas de inclusão*, por se reportar às necessidades de pessoas com dificuldades de locomoção. Contudo, é de se notar que a questão, ao se referir à acessibilidade aos espaços, permite apreender uma característica da escola da qual as demais pessoas podem ter proveito, o que não acontece necessariamente com as questões 7a e 7b, referentes à utilização e à circulação nos espaços. Tendo isso em vista, decidiu-se por colocar a questão na presente categoria. A pontuação total da questão é 0,5 ponto, distribuído pela pontuação de cada item. Essa pontuação de cada um dos itens está condicionada a dois aspectos: à necessidade objetiva de uma determinada construção – não há necessidade de elevador em uma escola térrea, por exemplo – e à sua funcionalidade – sem inclinação adequada uma rampa não cumprirá sua função. A questão resguarda ainda, por meio do item 'outros', a possibilidade de pontuar outra forma de construção não mencionada nas alternativas, mas que seja alternativa eficiente para supressão de alguma construção necessária; neste caso, pode ser substitutiva de alguma resposta negativa.

A seguir, o Quadro IV apresenta a pontuação para as questões da categoria *Condições específicas de inclusão*:

³ 24,6 milhões de pessoas apresentam pelo menos uma das deficiências enumeradas (visual, motora, auditiva, mental e física) – cerca de 14,5% da população brasileira (IBGE, 2000).

⁴ É bem sabido que o oferecimento de apoio não implica necessariamente em boa qualidade de ensino. Contudo, foi aqui tomado como passível de análise o fato de que, se ao menos o apoio é oferecido, já existe um indicativo da busca pela qualidade de ensino naquela escola.

Quadro IV: Pontuação das questões da categoria *Condições específicas de inclusão*

Foco da Questão	Pontuação
7a - Construções/mobiliários que facilitam o uso dos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 ponto se não tiver nenhuma construção ▪ 0,15 ponto se a escola tiver uma das construções (mobiliário para canhotos e obesos, banheiros adaptados) ▪ 0,3 ponto se tiver duas das construções ▪ 0,5 ponto se tiver todas as construções. (O item <i>outros</i> substitui um item com resposta negativa).
7b - Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldades de locomoção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 ponto para dois tipos de obstáculos (degraus, objetos nos corredores), ▪ 0,25 ponto para um tipo de obstáculo ▪ 0,5 ponto para nenhum obstáculo. (O item <i>outros</i> substitui um item com resposta negativa).
8 - Recursos para superar obstáculos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 ponto se nenhum recurso ▪ 0,5 ponto para um recurso ▪ 1 ponto para dois recursos (método braile, linguagem de sinais). Caso não tenha recurso ou apenas um, considera-se a qualidade da resposta do item <i>outros</i> , com

	pontuação máxima de 0,25 ponto.
--	---------------------------------

Pode-se observar, pelo Quadro IV, que a pontuação máxima nessa categoria é 2 pontos.

A questão 7a avalia as condições de utilização dos espaços da escola: banheiros adaptados e mobiliários adequados para alunos canhotos e obesos. A escola pode agregar 0,5 ponto, de acordo com a distribuição da pontuação pelos seus itens. A pontuação referente ao banheiro adaptado está condicionada ao aspecto facilitador – um banheiro adaptado sem barras de sustentação não facilita o uso – e a pontuação referente aos mobiliários está relacionada à possibilidade de o aluno canhoto e/ou obeso conseguir assistir aula em qualquer sala da escola. Essa questão também possui o item ‘outros’, que compreende situações similares àquelas da questão anterior.

A questão 7b refere-se à existência de obstáculos que eventualmente dificultem a circulação nos espaços da escola, como degraus e objetos nos corredores, e parte do princípio de que quanto menos obstáculos, mais fácil a circulação pelos espaços. A pontuação corresponde a respostas negativas de seus itens. Como assinalado em relação à questão 7a, neste caso, ocorre a necessidade de uma avaliação qualitativa dos itens mencionados, pois o fato de haver degraus ou objetos no corredor não necessariamente constitui um obstáculo à circulação: um degrau pode ser superado com uma rampa e um objeto pode ser bem posicionado e/ou sinalizado. O item ‘outros’ cumpre a mesma função que nas duas questões anteriores.

O objetivo da questão 8 é verificar se a escola oferece recursos como método braile e linguagem de sinais, sem os quais a aprendizagem fica impossibilitada para alunos surdos e cegos. Neste caso, devido à especificidade desses recursos, o item

'outros' não possui caráter substitutivo como nas questões anteriores; está ligado ao elemento imprevisível ou incomum, como, por exemplo, a presença de um intérprete que favoreça a aprendizagem de um estrangeiro. Nesse sentido, as respostas obtidas nesse item somente serão pontuadas quando a escola não possuir os recursos diretamente mencionados (método braile e linguagem de sinais) ou somente possuir um deles. De todo modo, como isto não substitui os dois recursos necessários, a pontuação do item 'outros' será de 0 ou 0,25, dependendo de uma análise qualitativa.

2- Fidedignidade da pontuação

Os resultados da pontuação atribuída às respostas do formulário aplicado a seis escolas podem ser observados nas tabelas 1, 2, 3 e 4, expostas a seguir. Para sua análise foram atribuídos quatro escores para cada escola: um escore parcial para cada uma das três categorias e um escore global. Quanto maior o escore, mais a escola pode ser considerada inclusiva. Conforme já indicado anteriormente, utilizou-se o Coeficiente de Concordância de Kendall para verificar se a concordância entre os juízes é significativa ou não, ao nível de $\alpha=0,05$, verificando-se a fidedignidade da pontuação proposta.

A tabela 1 traz a pontuação atribuída pelos juízes separadamente às questões da categoria 'Caracterização geral da escola'.

Tabela 1: Escores atribuídos pelos juízes à categoria *Caracterização geral da escola*

Caracterização geral da escola					
Escolas	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Média	Desvio Padrão
A	0,30	0,30	0,30	0,30	0,00
B	0,30	0,30	0,30	0,30	0,00
C	0,60	0,60	0,60	0,60	0,00
D	0,20	0,20	0,20	0,20	0,00
E	0,30	0,30	0,30	0,30	0,00

F	0,60	0,60	0,60	0,60	0,00
---	------	------	------	------	------

Como se pode observar na tabela 1, não houve divergência entre os juízes na atribuição de pontos para cada uma das questões da categoria em pauta. O Coeficiente de Concordância de Kendall obtido foi o máximo possível ($W=1$), confirmando o que era esperado, uma vez que a pontuação a essas questões é bastante objetiva.

A tabela abaixo traz os escores atribuídos pelos juízes à segunda categoria do formulário.

Tabela 2: Escores atribuídos pelos juízes à categoria *Condições gerais de inclusão*

Condições gerais de inclusão					
Escolas	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Média	Desvio Padrão
A	2,75	2,75	2,75	2,75	0,00
B	2,90	2,90	2,90	2,90	0,00
C	1,55	1,55	1,55	1,55	0,00
D	2,90	2,90	2,90	2,90	0,00
E	2,40	2,55	2,40	2,45	0,09
F	1,40	1,90	1,90	1,73	0,29

No que concerne às condições gerais de inclusão, o coeficiente de Kendall obtido foi muito satisfatório ($W=0,97$), não restando dúvidas quanto à coerência das interpretações dos juízes a respeito dos aspectos que não são redutíveis à mera constatação de procedimentos ou de recursos e instalações adequadas, mas sim ao fato de poderem ou não ter qualidade e funcionalidade favoráveis à inclusão.

Vale lembrar que a escola C não obteve a pontuação referente à questão 5, perdendo a possibilidade de somar até 2 pontos nessa categoria. Contudo, o objetivo do artigo se restringe à discussão do instrumento e à verificação da fidedignidade da pontuação proposta, não sendo prevista a análise efetiva das escolas. Dessa forma, importa ressaltar que, independentemente de a escola C não ter sido avaliada em relação à questão

5, houve grande concordância entre os juízes na atribuição dos pontos às questões dessa categoria, comprovando-se a coerência da pontuação proposta.

Na tabela 3, são apresentados os escores atribuídos às seis escolas na categoria *Condições específicas de inclusão*:

Tabela 3: Escores atribuídos pelos juízes à categoria *Condições específicas de inclusão*

Condições específicas de inclusão					
Escolas	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Média	Desvio Padrão
A	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
B	0,55	0,55	0,55	0,55	0,00
C	0,15	0,50	0,15	0,27	0,20
D	0,55	0,15	0,15	0,27	0,20
E	0,40	0,40	0,40	0,40	0,00
F	0,55	0,55	0,55	0,55	0,00

Especificamente relacionadas com os recursos que facilitam o acesso aos diversos ambientes da escola, as questões que compõem esta categoria, tal como formuladas, reservaram alguma margem de variação à atribuição de pontos por meio do item *outros*. Passível de interpretação, esse item contribui, particularmente nos casos das escolas C e D, para um coeficiente de Kendall mais baixo ($W=0,83$) do que no caso das demais categorias. Entretanto, apesar dessa variação, ainda assim o resultado permanece satisfatório, posto que numa amostra de seis elementos a serem ordenados por três juízes, para a concordância ter sido significativa no nível de $\alpha=0,05$, o W mínimo esperado é de 0,66.

Na tabela abaixo se encontram as pontuações atribuídas às escolas, referentes ao escore total.

Tabela 4: Escore global das escolas

Formulário para caracterização das escolas					
Escolas	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Média	Desvio Padrão

A	4,05	4,05	4,05	4,05	0,00
B	3,75	3,75	3,75	3,75	0,00
C	2,30	2,65	2,30	2,42	0,02
D	3,65	3,25	3,25	3,38	0,23
E	3,10	3,25	3,10	3,15	0,09
F	2,55	3,05	3,05	2,88	0,29

A tabela 4 permite visualizar que, em relação ao escore global atribuído às escolas, a concordância entre os juízes foi alta, resultando um coeficiente de concordância de Kendall muito alto ($W=0,97$).

Assim, é possível afirmar, pela análise dos dados constantes nas tabelas expostas nessa seção, que a pontuação proposta tem boa objetividade.

Embora não seja objetivo deste artigo, cabe observar que as pontuações mais altas foram obtidas pelas escolas privadas (A, B, D e E). É preciso, contudo, lembrar que, por se tratar de mensuração ordinal, não é possível afirmar o quanto uma escola avaliada é melhor que a outra, apenas que é mais ou menos inclusiva.

3- Amplitude da variabilidade do instrumento

A tabela abaixo é destinada à apresentação do percentual da pontuação total obtida pelas escolas em relação à pontuação máxima que seria possível (8,3); permite comparar as escolas em relação ao grau de inclusão medido por esse instrumento.

Tabela 5: Média e desvio padrão dos escores dos juízes do Percentual de inclusão das escolas

Escolas	Média (%)	Desvio Padrão
A	48,80	0,00
B	45,20	0,00
C ⁵	38,30	0,03

⁵ Conforme citado anteriormente, a escola C não recebeu pontuação na questão 5, que corresponde ao máximo de 2 pontos. De forma a não prejudicar essa escola na comparação com as

D	40,70	0,03
E	38,30	0,01
F	34,70	0,03

A variação dos percentuais dos escores das escolas em relação ao total possível mostra a possibilidade de o instrumento avaliar e discriminar, baseado em um modelo de inclusão escolar, as diferentes características de cada escola que propiciam inclusão. Pode-se verificar, segundo os dados dessa tabela que, de seis escolas, apenas duas obtiveram percentual equivalente, sendo a amplitude entre o menor percentual e o maior de 14,10. O instrumento também torna visível o fato de que, muito embora uma escola tenha obtido um escore alto em determinada categoria do formulário, isso não significa que, necessariamente, ela tem um grau de inclusão alto. De fato, as escolas C e F, que obtiveram 75% do que seria possível na categoria '*Caracterização geral da escola*', na tabela acima apresentam, respectivamente, apenas 38,3% e 34,7% do total da pontuação. Ou seja, o instrumento tem a vantagem de poder revelar a cada escola em quais categorias há defasagens a serem superadas, além de mostrar, naquelas áreas em que a escola já possui um escore alto, o que ainda falta para se tornar mais inclusiva.

Por fim, e talvez o mais importante como finalidade política, o instrumento permite que sejam desvelados mitos em relação à inclusão que hoje está sendo implementada no Brasil, na medida em que, pela tabela acima, nota-se que nenhuma das escolas oferece ao menos 50% daquilo que o instrumento, com metas já limitadas às possibilidades presentes nas condições sociais vigentes, permite apreender do que é necessário para uma educação efetivamente inclusiva, para uma educação para todos.

demais em relação ao escore global, procedeu-se à ponderação da sua pontuação, sendo que seu percentual foi relativo ao máximo de pontuação que poderia obter (6,3).

Considerações Finais

A análise estrutural do instrumento para avaliação do grau de inclusão das escolas, desenvolvida neste artigo, assim como as justificativas elaboradas para as pontuações atribuídas às respostas das questões, fundamentam-se na noção de educação inclusiva proposta por Booth e Ainscow (2002). Foram analisados não somente a validade de conteúdo e a fidedignidade, mas também a relevância dos aspectos que permitem medir, segundo uma noção de educação inclusiva que visa à análise crítica dos modelos e possibilidades de inclusão, destacando-se, sobretudo, o que é possível nas atuais condições sociais.

De acordo com a concepção aqui apresentada segundo a qual, em consonância com a defesa dos direitos das minorias historicamente excluídas da escolarização regular, a educação inclusiva deve se dirigir efetivamente a todos, o instrumento de avaliação proposto é composto por categorias que abrangem tanto as condições específicas quanto as condições gerais de inclusão. Não se buscou, porém, um equilíbrio artificial entre ambos os aspectos, mas sim a valorização dos elementos que, segundo a concepção de educação inclusiva adotada, são essenciais à inclusão de todos. Conforme demonstrado na análise dos resultados, a estrutura do instrumento corresponde a um conjunto de aspectos da educação inclusiva considerado imprescindível para a qualidade da educação de todos, portando não é casual que compreenda uma atribuição maior de pontos à categoria *Condições gerais de inclusão* do que às outras categorias: são 5,5 pontos num total de 8,3.

É importante enfatizar que não é fortuito o fato de o instrumento valorizar mais as boas condições de acesso aos espaços do que as *Condições específicas de inclusão* (utilização dos espaços e favorecimento da circulação pela escola) que, obviamente, não podem ser deixadas

de lado, mas não necessariamente beneficiarão a todos. Trata-se da afirmação de uma perspectiva que compreende a abrangência e importância social da escola. A educação não poderá ser efetivamente para todos enquanto a sociedade que a produz e administra se mantiver estruturada na divisão dos homens em classes sociais antagônicas. Contudo, a busca pela realização dessa meta indica tanto os limites quanto os potenciais presentes na esfera da educação, especialmente no âmbito da educação inclusiva.

A reflexão sobre algumas das questões pertencentes à categoria *Condições gerais de inclusão*, como as referentes à existência de modalidades de trabalho específicas para alunos com deficiência, com problemas de comportamento ou de aprendizagem e ao número de alunos em situação de inclusão em sala de aula, revelou que não há uma relação linear de sua amplitude com o grau de inclusão: a proposta de oferecer recursos unicamente para os alunos considerados em situação de inclusão, ainda que tal ação possa favorecer o seu aprendizado, pode repor as condições de ensino especial; o mesmo pode ser dito se é muito grande o número de alunos em situação de inclusão.

Dentre as questões propostas no instrumento, destaca-se o fato de a escola ser pública ou privada. Mais do que mera distinção administrativa, a natureza jurídica da instituição escolar está relacionada às condições de acesso à educação, pois a educação que está subordinada ao lucro financeiro não pode ser efetivamente para todos.

Das considerações acerca da justificativa das pontuações obtidas de cada questão na categoria *Caracterização geral da escola*, ressalta-se que uma escola que pretenda ser inclusiva não pode negligenciar a oferta de diversos níveis de ensino em diferentes horários. Além disso, no que se refere às questões relacionadas à categoria das *Condições gerais de inclusão*, deve oferecer investimentos no

espaço físico, nos materiais existentes e na manutenção de todos os alunos em sala de aula o maior tempo possível durante o período letivo.

O número de alunos em sala de aula, sua proporção diante do número de alunos em situação de inclusão e o número de professores também são variáveis que devem ser consideradas. Embora no instrumento apresentado tenha sido possível apenas estabelecer pontuação para os dois primeiros aspectos, permanece como uma questão a ser mais desenvolvida em futuras investigações a pontuação do terceiro.

No que diz respeito à aplicação do instrumento nas escolas, as instituições privadas tiveram pontuação total mais alta, mesmo com a distinção positiva dada pelo instrumento (0,5 ponto na questão 1) para as escolas públicas. Tal resultado revela que mesmo com o reconhecimento que o instrumento demonstra que é mais inclusiva uma escola que não condiciona o seu acesso ao pagamento de mensalidades, o investimento em itens da categoria *Condições gerais de inclusão*, capazes de oferecer objetivamente a materialidade para que a educação ocorra, teve peso maior no computo global, implicando que os dois fatores devem atuar conjuntamente: não basta a acolhida a todos os alunos, é necessário reconhecer as suas diferentes necessidades por meio de diversos investimentos.

O fato de o escore obtido pelas escolas privadas referentes à educação inclusiva, no tocante às variáveis mensuradas pelo instrumento examinado neste artigo, ser maior do que o das escolas públicas reforça a existência da desigualdade social na medida em que o acesso às escolas com maior pontuação é restrito àqueles que podem pagar, tornando evidentes as diferentes possibilidades de acesso reservadas a grupos sociais específicos.

A alta fidedignidade obtida pelas atribuições de valores pelos três juízes às questões do formulário para as seis

escolas demonstra a objetividade, quer das questões quer das pontuações propostas. Isso permite uma boa confiança na avaliação que o instrumento se propõe e as respectivas decisões que podem ser tomadas com base nessa avaliação. Certamente, não poderá e nem deverá ser utilizado separadamente de outras formas de avaliação, mas mostra ser preciso quanto ao que visa mensurar.

Deve-se destacar, ainda, conforme assinalado, que o instrumento permite classificar os desempenhos das escolas de acordo com uma escala de mensuração ordinal, cujos valores máximo e mínimo não configuram valores absolutos quanto ao grau de inclusão, mas sim indicativos estáticos de uma condição dinâmica. Conforme se pode depreender dos indicadores apresentados por Booth e Ainscow (2002), nos quais este instrumento de pesquisa é baseado, a pontuação máxima não corresponde ao máximo de inclusão possível e sim a um grau de inclusão mais satisfatório em relação às condições presentes. A inclusão é um processo dinâmico e mesmo nas escolas que obtiveram escores mais baixos há o reconhecimento de seus esforços rumo a uma educação inclusiva.

O destino dos recursos a serem aplicados pela escola consiste em uma escolha política: se voltados ao desempenho individual para bom posicionamento da instituição em *rankings* ou voltados ao bem-estar coletivo tal como proposto na educação inclusiva como destacado por Apple (2002) na introdução deste artigo; porém não é demais lembrar que anterior a esta decisão está a existência ou não de recursos. Ou seja, a educação requer investimentos e na presente amostra, embora a pontuação de todas as escolas seja inferior à metade daquilo que o instrumento pretende mensurar, as escolas privadas estão demonstrando ter mais recursos do que as públicas, apontando para a contradição entre o fato de a escola privada não ser para todos por sua própria natureza, ao

mesmo tempo em que possui mais recursos para investir em infraestrutura, beneficiando, conseqüentemente, a educação inclusiva.

A educação que, mesmo em nome dos direitos humanos, privilegia o desempenho na apropriação de conteúdos, sobretudo aqueles destinados à adaptação social, em detrimento do desenvolvimento da capacidade de convivência pacífica com o diferenciado, bem como de antemão determina os limites do desenvolvimento dos alunos com diferenças significativas, é resignada, deixando de exercer a crítica ao existente, ao mesmo tempo em que enfraquece a consciência necessária para a sua superação. A educação inclusiva – efetivamente destinada a todos – estabelece algumas das condições mais propícias para a destruição de antigos preconceitos, assim como cria condições para que os homens possam se tornar capazes de vislumbrar um mundo que, em sua totalidade, seja para todos.

Referências

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M. PORTER, G. e WANG, M., **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, 116, p.107-142, julho/2002.
- BOOTH, T. e AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, FE-UFRJ: 2002. Disponível em:

http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/index%20Portuguese%20Brazil.pdf

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

MELERO, M. L. **La educación intercultural: la diferencia como valor**. Conferência nas IX Jornadas de educación y formación del profesorado. Universidade de Málaga, 1996. Disponível em: www.aulaintercultural.org/img/pdf/miguel_l_melero.pdf

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR., N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. Tradução de Sara Ianda Correa Carmona. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Recebido em 22 de fevereiro de 2011.

Aceito em 11 de março de 2011.

Anexo 1

Formulário para caracterização de escolas inclusivas

Nome da Escola:

1- Pública: Particular: 2- Ano de fundação:

3- Níveis de ensino atendidos:

- Ensino Infantil
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II
 Ensino Médio

4- Período de funcionamento

Manhã :

Tarde :

Noite :

Integral :

5- Número de salas de aula, número total de alunos, número de alunos em situação de inclusão e número de professores.

6- Existe alguma modalidade de trabalho específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento ou deficiência?

Modalidade	Carac. dos alunos	Funcionamento	Nº de alunos	Nº de salas
Classe especial				
Sala de recursos				
Reforço escolar				
Sala de aceleração				
Acompanhamento psicopedagógico				
Outros				

7- Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção.

Construções	Sim	Não	Somente em alguns espaços	Local
Elevadores				
Rampas				

Corrimãos				
Outros				

Observações:

7.a – Construções/mobiliários que facilitam o uso dos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção.

Construções	Sim	Não	Quantos	Obs.
Banheiros adaptados				
Mobiliário para alunos canhotos				
Mobiliário para alunos obesos				
Outros				

7.b - Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldades de locomoção.

Obstáculos	Observações
Degraus	
Objetos nos corredores	
Outros	

8- Há recursos para superar obstáculos de aprendizagem?

Recursos	Sim	Não	Observações
Para utilização do método Braille			
Linguagem dos sinais			
Outros			