



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

Ana Caroline Silva Maisto

**Avaliação da Qualidade do Processo de Inclusão do Público Alvo da Educação**  
**Especial:** um estudo de caso para a Rede Municipal de Florianópolis

Florianópolis  
2023

Ana Caroline Silva Maisto

**Avaliação da Qualidade do Processo de Inclusão do Público Alvo da Educação  
Especial: um estudo de caso para a Rede Municipal de Florianópolis**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Métodos e Gestão em avaliação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Andreia Zanella, Dr.<sup>a</sup>

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Maisto, Ana Caroline Silva

Avaliação da Qualidade do Processo de Inclusão do  
Público Alvo da Educação Especial : um estudo de caso para  
a Rede Municipal de Florianópolis / Ana Caroline Silva  
Maisto ; orientadora, Andreia Zanella, coorientadora,  
Andrea Cristina Konrath, 2023.

195 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de  
Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis,  
2023.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação da  
qualidade. 3. Inclusão . 4. Público alvo da educação  
especial. I. Zanella, Andreia . II. Konrath, Andrea  
Cristina . III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.  
IV. Título.

Ana Caroline Silva Maisto

**Título:** Avaliação da Qualidade do Processo de Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: um estudo de caso para a Rede Municipal de Florianópolis

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Silvana Ligia Vincenzi, Dr.<sup>a</sup>

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Samira de Moraes Maia Vígano, Dr.<sup>a</sup>

Instituição Universidade Estadual de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

---

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Andreia Zanella, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora

Florianópolis, 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que, em sua infinita bondade, tem conduzido e sustentado a minha vida. Senti Sua presença em todo o percurso do mestrado.

Ao meu pai, Ronaldão, pelo exemplo de ser humano que é, pelo amor e carinho demonstrados aos filhos sempre. Homem inteligente e íntegro, ensinou-me a nunca desistir de nenhum desafio.

À minha mãe, Denise, pela renúncia, amor e força incondicional na devoção aos seus filhos. É exemplo de mulher, que superou todos os obstáculos que a vida impôs para atingir seus objetivos, com amor, ética e sabedoria.

Ao meu irmão Ronald, pela pureza e cooperação sempre demonstradas. E pelos dois sobrinhos lindos que me deu.

Ao meu irmão Jonas, por seu companheirismo, sua alegria, sua disposição e seu amor.

Aos meus sogros, amigos amorosos, pelo bom coração e desprendimento para ajudar o próximo.

Ao meu marido, Marcelo, meu amor, meu melhor amigo, meu parceiro de vida, com quem compartilhei muitas dúvidas e angústias do mestrado e que soube me acalmar e apoiar com leveza e amor.

À minha filha, Ana Clara, amor da minha vida, por seu carinho, por sua presença, por seu incentivo. Sua companhia e seu amor foram essenciais nessa jornada. Agradeço por todas as nossas brincadeiras divertidas e pelas gargalhadas que demos juntas.

Ao bebê que carrego no ventre, minha filha Sofia, pelo amor que me faz sentir e por me acompanhar nesses últimos momentos do mestrado.

Aos professores do curso de Métodos e Gestão em Avaliação da UFSC, por seus ensinamentos e por sua dedicação, e por aulas de altíssimo nível, mesmo em tempos de aulas remotas por conta da pandemia de Covid 19.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis que concedeu redução de carga horária para que eu me dedicasse ao mestrado.

A todos os meus colegas, professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que se dispuseram a responder o questionário desta pesquisa.

Às professoras Silvia Teresinha Frizzarini, Gisele de Mozzi, Maria Helena Michels, Maria Rosângela Bez, Mariana do Livramento, Rosalba Garcia, Samira

Vigano, Ana Paula Felipe, Silvana Lúgia Vincenzi e Geisa Böch, e ao professor Hélio Ferenhof, que contribuíram muito com essa pesquisa.

Especialmente à minha orientadora, Andreia Zanella, e à minha coorientadora, Andrea Cristina Konrath, que foram fundamentais nesse processo formativo por apontar, orientar e me ensinar com tamanha habilidade, perspicácia, inteligência e paciência. Foi um privilégio ser orientada por tão excelentes e competentes professoras. Vocês são grandes exemplos para mim e a vocês serei eternamente grata.

À minha querida amiga e colega de curso, Fernanda Ramos Langa, por sua amizade, por seus ensinamentos, por seu apoio, incentivo e carinho nos momentos em que expus angústias e preocupações a respeito do mestrado. E pelas nossas sempre divertidas conversas.

À minha amiga e colega de curso, Fabiana Edier Dassoler, por responder todas as minhas dúvidas com paciência e carinho, por seu apoio e incentivo.

À Vera Ronsani, querida amiga e companheira de trabalho, por seu carinho, por nossas conversas, por nossas risadas. Por seu apoio e incentivo nessa jornada do mestrado.

Às professoras da banca, Silvana Vincenzi e Samira Vigano, meu imenso agradecimento pela disposição e contribuições.

Finalmente, à Universidade Federal de Santa Catarina, universidade pública de qualidade, pela oportunidade de fazer o mestrado. Foi um privilégio, sobretudo num momento do País marcado por tantos retrocessos. Foi também a realização de um grande sonho.

## RESUMO

As avaliações da qualidade em educação são processos que auxiliam escolas, comunidades escolares e redes de ensino a melhorar a qualidade da educação. E mesmo que qualidade seja um conceito dinâmico e que as diferentes realidades imponham questões pontuais para reflexão e ação, existem aspectos fundamentais que devem ser considerados no processo de busca pela qualidade. A presente pesquisa procurou por dimensões da qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial e, diante da escassez de estudos com este enfoque no Brasil, buscou-se analisar modelos de avaliação para a qualidade da educação inclusiva de outras partes do mundo, identificando dimensões e indicadores apropriados para a inclusão do público alvo da educação especial e, ainda, alinhadas com as diretrizes educacionais brasileiras. Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa foi propor um instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial no contexto brasileiro. Para atender este objetivo, foram analisados e descritos instrumentos de avaliação internacionais e definidas dimensões da qualidade e itens para integrar um instrumento de avaliação da qualidade da inclusão do público alvo da educação especial. A partir da revisão de literatura, foram identificadas doze dimensões, agrupadas por nível. Para cada uma das dimensões foram elencados itens que permitiram operacionalizá-las. Uma versão primária do instrumento de pesquisa foi encaminhada para a apreciação de especialistas da área, as quais contribuíram para a avaliação da validade de conteúdo do instrumento. A partir das contribuições das especialistas, chegou-se à versão final do instrumento composta por nove dimensões e quarenta itens. Estas dimensões contemplam aspectos relacionados à cultura escolar inclusiva, ao envolvimento da comunidade, à participação dos alunos, à acessibilidade e à segurança dos ambientes, à atuação dos profissionais, à gestão, à formação dos profissionais, ao apoio aos alunos e ao currículo escolar. Por fim, o instrumento foi aplicado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A aplicação do questionário possibilitou avaliar a confiabilidade das respostas obtidas pelo questionário. Os valores globais dos coeficientes alfa de Cronbach e Ômega de McDonald evidenciaram boa confiabilidade do instrumento e a análise da correlação item-total dos mesmos coeficientes indicaram problemas de consistências para dois itens (9 e 36). Além disso, por meio das respostas dos professores para cada uma das dimensões da qualidade propostas, foi possível identificar aspectos positivos e outros que poderiam ser aprimorados para melhorar a qualidade da inclusão do público alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Avaliação da qualidade; inclusão; público alvo da educação especial.

## ABSTRACT

Quality assessments in education are processes that help schools, school communities and educational networks to improve the quality of education. And even if quality is a dynamic concept and that different realities impose specific questions for reflection and action, there are fundamental aspects that must be considered in the search for quality. This research looked for dimensions of quality for the process of inclusion of the target audience of special education and, given the scarcity of studies with this focus in Brazil, we sought to analyze evaluation models for the quality of inclusive education in other parts of the world. , identifying appropriate dimensions and indicators for the inclusion of the target audience of special education and, furthermore, in line with Brazilian educational guidelines. Thus, the general objective of this research was to propose a quality assessment instrument for the process of inclusion of the target public of special education in the Brazilian context. To meet this objective, international assessment instruments were analyzed and described and quality dimensions and items were defined to integrate an instrument for assessing the quality of inclusion of the target public of special education. From the literature review, twelve dimensions were identified, grouped by level. For each of the dimensions, items were listed that allowed operationalizing them. A primary version of the research instrument was sent to specialists in the area, who contributed to the assessment of the instrument's content validity. Based on the experts' contributions, the final version of the instrument was reached, comprising nine dimensions and forty items. These dimensions include aspects related to inclusive school culture, community involvement, student participation, accessibility and safety of environments, professional performance, management, professional training, support for students and the school curriculum. Finally, the instrument was applied to teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis. The application of the questionnaire made it possible to evaluate the reliability of the answers obtained by the questionnaire. The overall values of Cronbach's alpha and McDonald's Omega coefficients showed good reliability of the instrument and the item-total correlation analysis of the same coefficients indicated consistency problems for two items (9 and 36). In addition, through the teachers' responses to each of the proposed quality dimensions, it was possible to identify positive aspects and others that could be improved to improve the quality of inclusion of the target audience of special education.

Keywords: Quality assessment; inclusion; target audience for special education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese da linha histórica de desenvolvimento da educação especial no Brasil .....	34
Figura 2 – Dimensões do Índice para a Inclusão. ....	46
Figura 3 – Dimensões do Índice de Inclusão e Domínios dos Indicadores de Inclusão.....	49
Figura 4 – Sexo dos respondentes da pesquisa .....	116
Figura 5 – Cargo ocupado pelos respondentes da pesquisa .....	116
Figura 6 – Resultados para a dimensão Cultura escolar inclusiva .....	117
Figura 7 – Resultados para a dimensão Gestão e organização.....	118
Figura 8 – Resultados para a dimensão Envolvimento da comunidade.....	119
Figura 9 – Resultados para a dimensão Currículo escolar.....	120
Figura 10 – Resultados para a dimensão Ambientes acessíveis e seguros .....	121
Figura 11 – Resultados para a dimensão Formação profissional.....	122
Figura 12 – Resultados para a dimensão Participação dos alunos .....	123
Figura 13 – Resultados para a dimensão Apoio aos alunos. ....	125
Figura 14 – Resultados para a dimensão Atuação profissional.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos a respeito das pessoas com deficiência na sociedade .....	33
Quadro 2 – Indicadores por dimensão do Índice para a Inclusão .....	46
Quadro 3 – Os itens de cada domínio.....	50
Quadro 4 – Dimensões do Indicadores Indianos.....	57
Quadro 5 – Requisitos por Área para avaliar a educação inclusiva na Europa.....	64
Quadro 6 – Áreas do Guia de Indicadores de Qualidade .....	71
Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados.....	73
Quadro 8 – Atores e funções da educação especial na RMEF .....	84
Quadro 9 – Portifólio de artigos resultante da revisão sistemática.....	87
Quadro 10 – Resultado da pesquisa na literatura .....	90
Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.....	92
Quadro 12 – Divisão das dimensões em níveis .....	96
Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas .....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos por base de dados .....	87
Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido. ....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVC	Índice de Validade de Conteúdo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SSF	Systematic Search Flow
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	20
1.2	OBJETIVOS .....	20
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>21</b>
1.3	JUSTIFICATIVA .....	21
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	<b>24</b>
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	24
2.2	A QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS ACADÊMICAS .....	35
<b>3</b>	<b>MODELOS DE AVALIAÇÃO: A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>44</b>
3.1	ÍNDICE PARA A INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS .....	44
3.2	ATENDENDO ÀS DIFERENÇAS DOS ALUNOS – INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.....	48
3.3	INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EQUIDADE NA EDUCAÇÃO .....	55
3.4	RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DE UM CONJUNTO DE INDICADORES – PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EUROPA .....	62
3.5	INDICADORES DE ESCOLAS INCLUSIVAS: CONTINUANDO A CONVERSA.....	66
3.6	GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ.....	69
3.7	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	72
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>78</b>
4.1	ETAPAS DA PESQUISA.....	78
<b>4.1.1</b>	<b>Busca na literatura e análise de documentos</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Proposição das dimensões da qualidade da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial e seus respectivos itens</b> .....	<b>79</b>

4.1.3	<b>Análise das evidências de validade de conteúdo do instrumento</b> .....	80
4.1.4	<b>Aplicação do questionário</b> .....	80
4.1.5	<b>Análise dos resultados da aplicação do questionário</b> .....	81
4.2	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA RMEF</b> .....	82
4.2.1	<b>A estrutura de educação especial na RMEF</b> .....	84
5	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	87
5.1	<b>BUSCA NA LITERATURA</b> .....	87
5.2	<b>IDENTIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DA QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	91
5.3	<b>PROPOSIÇÃO PRELIMINAR DOS ITENS ASSOCIADOS A CADA DIMENSÃO</b> .....	97
5.4	<b>EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO</b> .....	104
5.4.1	<b>Perfil das especialistas</b> .....	104
5.4.2	<b>Considerações das especialistas</b> .....	105
5.5	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO</b> .....	112
5.5.1	<b>Análise de confiabilidade</b> .....	112
5.5.2	<b>Análise descritiva</b> .....	115
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	128
6.1	<b>SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS</b> .....	133
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICE A – INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.</b> .....	144
	<b>APÊNDICE B – QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.</b> .....	155
	<b>APÊNDICE C – INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.</b> .....	164
	<b>APÊNDICE D –INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EUROPA</b> .....	172
	<b>APÊNDICE E – INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO</b> ...	178
	<b>APÊNDICE F – OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ</b> .....	183

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....193**

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, discussões sobre avaliação da qualidade educacional tiveram início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição cidadã.

O texto da Constituição estabeleceu em seu art. 214 a construção de um Plano Nacional de Educação que impulsionasse o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, e que promovesse a qualidade do ensino no Brasil (BRASIL, 1988), dentre outros aspectos. Foi a partir de então que questões relacionadas à qualidade do ensino se tornaram “objeto de regulação federal” (FREITAS, 2004).

Um longo caminho é percorrido até que no Brasil se iniciassem discussões que envolvessem a qualidade e a educação especial. Para que se tenha um posicionamento histórico, é apenas na segunda metade dos anos 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei 9394/96), que reafirma o direito à educação de qualidade já garantido pela Constituição Federal, que a educação especial, que por tanto tempo funcionou pautada num modelo segregado de atendimento, começou a se moldar para a educação inclusiva. Sem sombra de dúvida, isso se deve à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que argumentou que as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. Além disso, discorreu no texto da Declaração que as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, e que são estas que devem se adaptar a todos os estudantes, e não o contrário.

Contudo, a grande maioria dos documentos oficiais brasileiros não explicitam sobre critérios de qualidade para a educação especial, tratando tal assunto genericamente. Ou, ainda, se fixam em questões a respeito das concepções e princípios da educação especial, mas excluem a discussão da qualidade; o Plano Nacional de Educação (PNE), por outro lado, é um documento que vincula o debate a respeito de indicadores de qualidade com questões relativas à educação especial no contexto educacional brasileiro. E esse é um dos pontos nos quais se apegam o desenvolvimento desse trabalho, tendo o PNE como um propulsor da possibilidade de discussão da qualidade no domínio da educação especial.



O Plano Nacional de Educação foi regulamentado graças a aprovação da LDB de 1996. O PNE é uma lei que estabelece diretrizes e metas para a educação nacional, prevendo um regime de colaboração entre os entes federados. O PNE não apenas organiza a educação no País, mas também posiciona os objetivos educacionais num prazo de 10 anos. Isso quer dizer que um projeto educacional decenal e tendo força de lei é um projeto que ultrapassa governos.

Historicamente, o sentido da existência de um PNE é a viabilização de metas e objetivos equivalentes para a educação em todo o território nacional, bem como estipular investimento de cada esfera do governo (VIEIRA, et al., 2017). Durante a Era Vargas, foi lançado o primeiro PNE que era “basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001), mas que não nasceu como um projeto de lei. Embora importante para a educação brasileira, por ser o primeiro passo em busca de um conjunto de metas e objetivos para a educação nacional, esse documento se mostrou “sem força, sem comprometimentos financeiros efetivos na educação” (VIEIRA, et al., 2017), além de tão vinculado a um momento histórico que acabou encerrado a um documento que já não mais refletia os novos ideais educacionais postos.

Assim, por força da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, um novo PNE precisou ser elaborado, desta vez ocupando a qualidade de lei. Então, em 9 de janeiro de 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi sancionado o PNE com a lei 10172/2001.

Nessa primeira edição do PNE, suas diretrizes apontavam a educação especial como a modalidade de educação que “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001). Além disso, o PNE de 2001 discutiu a integração de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no ensino regular, de forma que seriam atendidos em escolas comuns, “sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais” (BRASIL 2001); consideração que é amparada na Política Nacional de Educação Especial de 1994.

O mesmo PNE apresentou 28 objetivos e metas para a educação especial, com bastante detalhamento dos objetivos e dos prazos, tratando de recursos,

serviços, materiais didáticos, equipamentos e infraestrutura, formação profissional de professores, formação para o trabalho, entre outros.

Próximo ao final do prazo de vigência do PNE, a portaria do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n.º 10 (BRASIL, 2009), de 6 de agosto de 2009, trouxe indicações para subsidiar a construção do novo Plano Nacional de Educação, que era então pretendido para 2011. As avaliações sobre o PNE analisadas são trazidas no texto da portaria que discute a detecção de alguns problemas no PNE, dentre eles, a minimização da universalização da Educação Básica como direito; ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE; a desarticulação interna e superposição de metas por conta do formato que foi assumido pelo documento; pouca expressividade das políticas voltadas para a diversidade; excessivo número de metas, o que acabou “pulverizando e fragmentando as ações” (BRASIL, 2009), e a ausência de mecanismos para acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE. Embora sem especificar, a mesma portaria esclarece que muitas metas foram alcançadas total ou parcialmente, especialmente aquelas relacionadas à melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Na edição em vigor do PNE (Lei 13005/2014), usando uma configuração muito diferente da edição anterior, é apresentado um texto que dispôs as metas em grupos ordenados por áreas da educação. O número de metas é também um diferencial do atual PNE em relação ao anterior: enquanto a primeira edição trazia 295 metas, sendo destas 28 destinadas à educação especial, o atual apresenta 20, sendo a meta 4 destinada a tratar da educação especial. A meta 4 se mostra no propósito de garantir um sistema educacional inclusivo aos estudantes público alvo da educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema de ensino educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, INEP, 2015).

Aqui há não apenas a busca por universalização de acesso aos estudantes da educação básica, mas também a especificação sobre qual é o público alvo da educação especial e a garantia de acesso à educação básica e ao

atendimento educacional especializado (AEE), em um sistema educacional cuja base seja a da inclusão. Para atender os objetivos estipulados para a meta 4, há três indicadores, conforme mostra o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (INEP, 2020), que são utilizados para monitorar a evolução da meta da educação especial:

Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola. – Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. – Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.

Os indicadores usados para monitorar a meta 4 estão limitados às informações contidas nas bases de dados oficiais disponíveis: Censo demográfico de 2010 e Censo da Educação Básica (2013-2019). O Relatório supracitado (INEP, 2020) explica que a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (Pnad) e a Pnad Contínua, ambas promovidas pelo IBGE, não fornecem informações sobre o quantitativo do público alvo da educação especial. Na problematização de Moraes (2017) sobre as bases de dados para o monitoramento das metas do PNE vê-se que há carência de dados oficiais e informações incompletas, algo que pode retratar um dos desafios para o monitoramento do PNE.

O PNE também estabelece na estratégia 4.14 a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições que prestam atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação até o segundo ano de vigência do PNE. É este ponto onde está demarcado o início das discussões sobre qualidade no âmbito da educação especial no contexto educacional brasileiro.

Porém, ainda que o PNE represente o ponto a partir do qual a avaliação da qualidade e a educação especial passam a ser vistas juntas, o documento não teve garantida a execução de seus objetivos e metas. A estratégia 4.14 nem mesmo chegou a ser cumprida; não há se quer um indicador que permita acompanhar o cumprimento dessa estratégia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Assim, embora a avaliação educacional no Brasil, em diversos segmentos, seja foco da política educacional, por se mostrar como uma importante ferramenta para a busca da qualidade, avaliações no contexto da educação especial são inexistentes.

Internacionalmente, por outro lado, há iniciativas e experiências que privilegiam o desenvolvimento de mecanismos na forma de indicadores para auxiliar no entendimento a respeito dos sistemas de ensino inclusivos, considerando diversos enfoques, como é o caso do Relatório intitulado Indicadores de Educação Inclusiva na Europa, publicado na Dinamarca em 2009, que trouxe os resultados de um projeto estrutural e metodológico para o desenvolvimento da educação inclusiva na Europa; e o Guia de indicadores de qualidade para uma educação inclusiva eficaz, produzido nos Estados Unidos em 2010, na intenção de fornecer assistência técnica e indicadores que orientem a construção de um plano estratégico com vistas a melhorar a qualidade da educação inclusiva nas escolas norte americanas.

### 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A ideia de avaliar a qualidade do processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial se inclina para a necessidade de estudo e análise de diferentes formas ou modelos de avaliação já existentes, de maneira que seja possível identificar dimensões e indicadores que possuam alinhamento com as diretrizes educacionais brasileiras.

A partir disso, pretende-se identificar aspectos importantes para compor um instrumento que possa avaliar adequadamente a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial, e que, ainda, seja adequado ao âmbito nacional.

Considerando a necessidade de conduzir avaliação de qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial, vê-se a produção de um instrumento de avaliação associado à qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial como fundamentalmente importante para a melhoria educacional.

Deste modo, este trabalho buscou responder a seguinte questão: quais indicadores são adequados para avaliar a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial no contexto brasileiro?

### 1.2 OBJETIVOS

### **1.2.1 Objetivo geral**

Propor um instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial no contexto brasileiro.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Para atender o objetivo geral desta pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como a educação especial foi se estabelecendo no Brasil ao longo do tempo, resultando numa perspectiva inclusiva;
- Apresentar revisão bibliográfica a respeito de critérios de qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial;
- Apresentar os principais instrumentos internacionais de avaliação da qualidade da educação inclusiva adequados à qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial;
- Analisar comparativamente as dimensões apresentadas nos diferentes instrumentos;
- Propor um conjunto de dimensões e itens para avaliação da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial, respeitando as especificidades do contexto educacional brasileiro;
- Verificar evidências de conteúdo e de confiabilidade;
- Realizar análises estatísticas descritivas e de confiabilidade nos dados coletados;
- Interpretar os resultados obtidos.

## **1.3 JUSTIFICATIVA**

A questão em torno dos indicadores de qualidade para a avaliação do processo de inclusão do público alvo da educação especial tem sua importância demarcada na possibilidade de instrumentalizar e monitorar a realidade pedagógica, melhorar práticas e apoiar a proposição de políticas públicas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, algo que pretende ultrapassar a discussão pura e simples da qualidade. Além disso, ao trazer para o debate a

discussão da qualidade dos processos de inclusão do público alvo da educação especial, está-se referindo a uma parcela da população, as pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, ou com altas habilidades, que precisa ter para si garantido o direito de ser e de estar em uma sociedade que respeite a diversidade e que seja inclusiva. É uma forma de lutar por mais visibilidade às questões próprias desse grupo.

Embora a avaliação da qualidade da educação seja um tema de grande relevância na política educacional de diversos países (FERNANDES; GREMAUD, 2009; LEITE; FERNANDES, 2014), inclusive o Brasil, a qualidade no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem recebido inexpressiva atenção no cenário brasileiro. Isso posto, a presente pesquisa justifica sua importância na direção de despertar a discussão sobre a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial, pensando em quais são os elementos fundamentais para compor um modelo de avaliação que seja capaz de analisar o processo de inclusão do público alvo da educação especial, atendendo às particularidades da estrutura educacional brasileira. É importante estabelecer critérios qualitativos de avaliação educacional que possam mostrar à sociedade resultados e possibilidades de avanço e crescimento na área da educação especial na perspectiva da inclusão.

Para atender ao problema que motivou essa pesquisa, o presente estudo se propõe a fazer uma análise de instrumentos internacionais de avaliação da qualidade da educação inclusiva, buscando, a partir da revisão de literatura, a categorização, descrição e comparação dos elementos avaliativos, elencando as dimensões e os indicadores que adequadamente possam avaliar a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial diante da realidade da educação brasileira. Este estudo se propõe, ainda, a elaborar um instrumento a partir das dimensões e indicadores definidos para avaliar a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para atender aos seus objetivos e debater as questões que problematizam a pesquisa, este estudo foi organizado em sete capítulos.

Neste capítulo de introdução são apresentados uma contextualização a respeito do tema proposto para esta dissertação, o problema que motivou esta pesquisa, a justificativa, os objetivos propostos, a metodologia e a estruturação pensada para este trabalho.

O capítulo 2 apresenta uma linha histórica de desenvolvimento da educação especial no Brasil, revelando a forma por meio da qual foi-se avançando nos conceitos da educação especial e da inclusão das pessoas com deficiência, apresentando o contexto educacional brasileiro por meio da análise de documentos oficiais. Ainda neste capítulo, são trazidas pesquisas acadêmicas que tratam da qualidade do processo de inclusão educacional do público alvo da educação especial.

O capítulo 3 apresenta os instrumentos de avaliação que tratam de questões relacionadas à educação inclusiva, de onde serão destacadas dimensões de qualidade para a inclusão do público alvo da educação especial. São 6 os instrumentos estudados nessa dissertação e nesse capítulo esses instrumentos são descritos e são listadas as suas dimensões da qualidade para a inclusão do público alvo da educação especial, associados a uma breve descrição dos contextos regionais para os quais esses instrumentos foram pensados.

O capítulo 4 aborda a metodologia para a realização desta pesquisa.

Os resultados e discussões são trazidos no capítulo 5: a proposição do instrumento, a validação de conteúdo por especialistas e os resultados da aplicação do instrumento junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Finalmente, o capítulo 6 apresenta as principais conclusões e contribuições deste trabalho. Também são sugeridos alguns possíveis trabalhos futuros decorrentes da pesquisa realizada. Adicionalmente, são apresentados as referências e os apêndices.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação especial sofreu mudanças ao longo de sua história que fizeram com que seus paradigmas e conceitos fossem reformulados. Este capítulo pretende mostrar uma contextualização histórica da educação especial, com foco nos acontecimentos no Brasil, que culminaram na perspectiva inclusiva. No mais, a revisão de literatura buscou contextualizar noções a respeito da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial, buscando autores de várias partes do mundo.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial no Brasil tem seu início no século XIX, como explica Mantoan (2002), quando os serviços destinados ao atendimento das pessoas com deficiência começaram, inspirados por experiências norte-americanas e europeias. Até então, o atendimento a esse público não estava integrado às políticas públicas de educação e os relatos que se tinha eram de tratamentos médicos que procuravam normalizar as pessoas com deficiência, esperando que as deficiências fossem curadas. Somente quase um século depois que a educação especial passou a compor o sistema educacional brasileiro.

Entre o final do século XIX e metade do século XX, iniciativas de cunho privado deram início a um movimento de ofertar educação às pessoas com deficiência em ambientes à parte das escolas regulares (MIRANDA, 2008). Era dada ênfase ao tratamento médico especializado em conjunto com ações educativas, seguindo modelos pautados no “assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências” (MANTOAN, 2002, p. 2).

A partir dos anos 1950 que o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência foi assumido pelo governo federal, especificamente no ano de 1957, com a criação de campanhas nacionais, visando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (JANUZZI, 1992; MANTOAN, 2002; MIRANDA, 2008).

Nos anos de 1960, a expansão do número de centros de reabilitação e instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência foi a maior vista no país (MIRANDA, 2008). Isso se deu, sem dúvida, por conta da



promulgação da primeira LDB (Lei 4024/1961), que buscava a construção de uma educação nacional democrática e acessível para todos, após a ditadura imposta pelo governo Vargas. A Lei, então, garantiu aos estudantes com deficiência o direito à educação, porém deixou evidente as limitações para o acesso no artigo 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, p. 15). Mantoan (2002) diz que é possível interpretar da seguinte forma: quando a educação de alunos com deficiência não se ajustasse no sistema geral, ela deveria ser suprida por um sistema especial, “tornando-se um subsistema à margem”.

Partindo daí, a prática da educação segregada passou a ser alvo de questionamentos (SILVA, 2010), muitos destes fortalecidos pelos princípios e valores apresentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948), instrumento pioneiro para o reconhecimento internacional dos direitos humanos e das liberdades individuais de todas as pessoas no mundo. Porém em 1964, com o início da ditadura civil-militar, os preceitos educacionais foram tomados pela teoria do capital humano. Nesse momento, a ideia de incorporação dos indivíduos com deficiência no sistema de ensino visava a sua inserção no mercado de trabalho (GARCIA; KUHLEN, 2020).

Acompanhando a sistemática do governo civil-militar, a década de 1970 seguiu no movimento de integração social das pessoas com deficiência, objetivando integrá-las aos ambientes escolares até o limite de sua capacidade (MIRANDA, 2004); os indivíduos considerados inaptos para a integração, eram encaminhados para escolas especiais, esperando que a partir da educação especial, tornar-se-iam competentes o suficiente para acompanharem o cotidiano escolar (MIRANDA, 2008).

Em 1971 a segunda LDB entrou em vigor (Lei 5692/1971), “objetivando a utilização da educação como forma de contribuição aos seus objetivos de industrialização nacional” (CARVALHO et al., 2015, p. 2).

Em 1973, a educação especial adentra o planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de expandir e melhorar o atendimento às pessoas com deficiência, à época ainda chamadas de excepcionais (MAZZOTTA, 1996). Porém, mesmo impulsionada pelo discurso dos direitos humanos, a oferta de educação às pessoas com deficiências não tinha caráter de inclusão; estava pautada na integração.

Embora representasse a incorporação de práticas menos excludentes, a integração das pessoas com deficiência ao ensino regular obrigava-as a se adaptarem à escola, em vez de oferecer-lhes condições apropriadas de acesso. Possivelmente também por conta disso, como explicam Capellini e Mendes (1995) e Mantoan (2002), esses serviços eram voltados mais ao atendimento de alunos que sofriam com o fracasso escolar no ensino comum, do que propriamente garantir o acesso dos alunos com deficiência, que, em grande parte, continuavam fora da escola.

Na década seguinte, a Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1975) ganhava força ao mesmo tempo em que ecoava mundo à fora e apelava para que ela fosse referência para a proteção dos direitos dessas pessoas. Enquanto isso, o Brasil era cenário de muitas lutas sociais impulsionadas pela população marginalizada. Nesse momento, a maneira por meio da qual as pessoas com deficiência eram inseridas na sociedade passou a ser questionada mais enfaticamente: discutia-se por quais adaptações a sociedade precisaria passar para não apenas receber, mas permitir, a participação de todos com qualidade (CARVALHO et al., 2015).

Ainda na década de 1980, o CENESP, por meio da Portaria CENESP/MEC n. 69 de 1986, promoveu a mudança de nomenclatura de alunos excepcionais para alunos com necessidades educacionais especiais, e passou a ser a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ganhando o status de ficar à cargo do Ministério da Educação (MEC).

A educação especial no Brasil passou a ser encarada do ponto de vista da inclusão na educação regular, finalmente, graças à Constituição Federal de 1988. Vigorosamente inspirada pela Declaração de Direitos Humanos, foi efetivada uma política pública de universalização do acesso à educação no Brasil. Até então, as pessoas com necessidades educacionais especiais recebiam algum tipo de atenção, mas que não se configurava como educação inclusiva. “[...] as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência” (SILVA, 2010, p. 9). A verdade é que a educação especial tinha reduzida importância política no âmbito geral da educação brasileira.

É, portanto, a Constituição de 88 um marco que traz a educação como um direito de todos, garantindo o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No entendimento de Carvalho et al. (2015), a volta da democracia permitiu mais desenvolvimento na área da educação e

a Constituição de 1988 é resultado desse desenvolvimento. Ela tem por característica a descentralização política, administrativa e educacional que busca aumentar, ao mesmo tempo, o acesso dos cidadãos à educação e a melhoria da sua qualidade.

Então, como se pode ver, num curto espaço de tempo, o Brasil avançava muito politicamente: num momento marcado pelo fim da ditadura militar e pela promulgação da Constituição em vigor, o que se tinha como pano de fundo eram brasileiros se articulando, protestando e fazendo ecoar suas vozes. Importantes discursos político-sociais foram ganhando força e discussões sobre educação floresceram em meio a esse panorama, buscando, no projeto educacional que então se estabelecia, uma demarcação de território para a educação especial. O que se buscava era um sistema educacional reestruturado para atender as necessidades dos alunos (SILVA, 2010).

Seguindo esse formato, a década de 1990 adentrou dando destaque no que diz respeito ao direito de acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais: a criação da Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este é um instrumento que, no que cerne a educação especial, garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O Brasil também participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, na Tailândia, na qual se discutiu sobre inclusão, e “onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva” (CAPELLINI; MENDES, 1995, p. 9). E mesmo com esses avanços, ainda no mesmo ano, o MEC passou por uma reestruturação que fez extinguir a SEESP. Então, as competências relacionadas à educação especial ficaram sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Porém, em 1992, com a saída de Fernando Collor da presidência da República, houve nova reestruturação nos ministérios, o que refez a SEESP e novamente a deixou à responsabilidade do MEC. Para Miranda (2008), as frequentes mudanças na estrutura da educação especial refletem a grande desvalorização da área.

Em 1994, o Ministério da Educação lançou a Portaria 1793, que recomendou a inclusão de disciplina referente a aspectos éticos, políticos e educacionais de normalização e integração de pessoas com deficiência em cursos de licenciaturas e pedagogia. A partir de então, a educação especial passou a participar dos currículos de formação docente no Brasil: o movimento partiu do ensino superior, preparando

profissionais para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular, mas o discurso ainda era de normalização e de integração. Neste mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que pretendeu indicar o rumo da inclusão escolar aos estudantes público alvo. Porém, a Política que poderia ser fruto das sementes lançadas pela Declaração Mundial das Pessoas com Deficiência, e que poderia impulsionar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em território nacional, acabou apresentando uma redação encerrada a padrões homogêneos de participação social, definindo que, para frequentar as salas de aulas comuns do ensino regular, os estudantes público alvo da educação especial precisariam ter condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos estudantes comuns. A isto foi dado o nome de “integração instrucional” (BRASIL, 1994). Ainda não se falava em inclusão; o que havia era uma tentativa de integração. E o conceito de integração é trazido por essa Política:

Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22).

É importante esclarecer que integrar é o mesmo que incorporar, trazer um elemento para dentro de um conjunto. Mas não foi isso que a Política garantiu para o público alvo da educação especial, ou, pelo menos, para boa parte dele; a Política criou uma lacuna entre os estudantes que não se enquadravam nos critérios da integração instrucional e o ensino comum, e manteve a educação desses alunos sob a responsabilidade da educação especial: quando os alunos não conseguiam ser inseridos em salas de aula comuns, porque não se enquadravam no perfil, eram encaminhados às escolas especiais, onde se desenvolviam práticas segregadas de assistência, saúde, reabilitação e escolarização.

Pouco tempo depois, graças à LDB de 1996, que veio para mostrar aos brasileiros quais rumos seguir em matéria de educação e de que maneira ela deve ser estabelecida, foram apresentadas as definições sobre educação especial, inspiradas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). É no Capítulo V da LDB que se discursa sobre educação especial, sendo apresentada como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Assim, a educação especial foi configurada como a modalidade da educação que desenvolve um trabalho específico para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas, sendo levadas em consideração as peculiaridades que são próprias para o atendimento deste público. Sem dúvida, o ponto de referência para a educação especial nesta lei, está no atendimento ofertado aos estudantes público alvo: ao estabelecer que preferencialmente estes devem ser atendidos no ensino regular, a lei encorajou as matrículas desses estudantes nas escolas, estas que a partir de então passaram a ter que se adaptar para receber a diversidade.

No final da década de 1990, é homologado o Decreto n.º 3298 (BRASIL, 1999), que regulamentou a lei que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Foi esse documento que estabeleceu a educação especial como uma modalidade de educação transversal em todos os níveis de ensino e obrigatória em estabelecimentos de ensino públicos, preferencialmente na rede regular. As autoras Pletsch e Souza (2021) chamam atenção que este decreto era pautado no modelo médico de deficiência, o que trouxe questões a respeito da “normalidade pelo pressuposto da incapacidade orgânica na definição da deficiência”, o que pode ser mostrado no artigo 3º: “deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Ainda no final da década de 1990, ocorre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Os estados partes reafirmam que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas”.

Na primeira edição do PNE (BRASIL, 2001), em 2001, subsidiada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), foram apresentados 28 objetivos e metas para a educação especial. Neste documento estavam previstas a formação profissional e a adequação dos espaços escolares, dos recursos, dos equipamentos, descrevendo um modelo de escola que contempla a diversidade e a participação comunitária:

Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001, p. 53).

Porém, algum tempo depois, ficou evidenciado que o acompanhamento das metas e objetivos do PNE não foi amplamente divulgado, segundo a portaria CNE/CP n.º 10 (BRASIL, 2009), por conta de problemas internos e externos. Alguns desses problemas são destacados: excessivo número de objetivos e metas no PNE e ausência de mecanismos para o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento do PNE.

Ainda no ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que assumem a Educação Especial com uma modalidade de educação que oferta recursos e serviços educacionais específicos, de caráter transversal, oferecida de maneira complementar, suplementar ou substitutiva. Foi esse documento que trouxe de forma oficial a expressão “educação inclusiva” ao Brasil, ainda que possibilitasse que a educação especial fosse ofertada na modalidade substitutiva ao ensino regular. A denominação dada pelas Diretrizes ao público da educação especial no Brasil era “educandos com necessidades educacionais especiais”, seguindo o termo apresentado pela Declaração de Salamanca. A esse respeito, Pletsch e Souza (2021) alertam que o uso desse termo abarcou não apenas os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também elegeu os alunos com outros tipos de dificuldades de aprendizagem.

[...] o termo necessidades educacionais especiais ampliou enormemente o público da Educação Especial sem evidenciar como seriam realizadas as avaliações e que equipe técnica ficaria responsável por tal ação, por exemplo, para definir quem seriam os sujeitos com dificuldades acentuadas de aprendizagem (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1293).

Existe uma grande preocupação a respeito, que se posiciona no seguinte ponto: toda vez que um estudante não se enquadrar no modelo ideal de aluno para

o ensino comum, ele pode ser segregado, unindo-se aos estudantes do grupo da educação especial na modalidade substitutiva ao ensino regular.

Com o início do Governo Lula, o lema da inclusão social se estendeu a todos os segmentos da sociedade e a questão das pessoas com deficiência passou a ser pauta do governo. Nesse período, o Brasil ratificou a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e, mais tarde, seu Protocolo Facultativo da ONU, em 2009. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil foi signatário, aprovada pela ONU em 2006, estabeleceu o dever dos Estados-parte de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo às pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades.

Seguindo o preceito da inclusão social, no ano de 2008 o Ministério da Educação, em conjunto com a SEESP, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008). A Política direcionou a Educação Especial para um serviço de atendimento educacional especializado, extraclasse e em regime de contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, por professores especialistas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 15).

Agora não mais a educação especial substituiria o acesso dos estudantes ao ensino regular. Nas palavras de Mantoan (2015), “a Política reafirmou a natureza complementar da Educação Especial e inovou ao introduzir e definir o Atendimento Educacional Especializado”, que é um serviço ofertado pela educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Nesta Política, a orientação era para que os sistemas de ensino se transformassem em sistemas inclusivos, em sintonia com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A

educação especial, portanto, é uma modalidade de ensino que tem sua atuação voltada para o atendimento educacional especializado. As demais ações para atendimento do público alvo da educação especial no ensino regular são advindas da educação inclusiva. Para Boot e Ainscow (2012), numa escola inclusiva há o favorecimento das relações sociais entre os estudantes e um maior envolvimento nos processos educacionais. Então, o contexto escolar, tanto os aspectos estruturais quanto os atitudinais são modificados e ressignificados, de forma que a escola se assuma como democrática, tendo as relações igualitárias e os direitos de todos garantidos equanimemente.

A escola inclusiva desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo e elitista, marcado até então no Brasil pelo fracasso, evasão, privações constantes e baixa autoestima resultantes das exclusões escolar e social. Mas a inclusão é produto de uma educação democrática e transgressora e o aluno de uma escola inclusiva não é um aluno de uma identidade fixada em modelos ideais, dentro de uma ordem dicotômica de bonito e feio, normal e anormal, produtivo e improdutivo, forte e fraco, útil e inútil ou igual e diferente. É um aluno que é sujeito, pertencente a diferentes culturas, dotado de diferenças sociais, econômicas, raciais, físicas, mas que não os inferiorizam (DO CARMO XAVIER; DA SILVEIRA, 2020, p. 301).

Na década seguinte, uma nova edição do PNE foi lançada (BRASIL, 2014), que inclusive é a edição em vigor. O novo Plano, suplementado, principalmente, pela Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014), relaciona-se com a universalização do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2015, foi promulgado o Decreto 6949 de 2009, pela Lei 13146 de 2015, que ficou conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa Lei representa um grande avanço para a garantia dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, pois se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

Pouco depois, num momento marcado por bruscas mudanças políticas no Brasil, é instituída a Lei 13409/2016, que alterou a Lei 12711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos, tanto em nível médio quanto em nível superior, nas instituições federais de ensino.



Embora possa ter representado um avanço nas políticas públicas de acesso para as pessoas com deficiência, aumentando o número de estudantes com deficiência matriculados, essa medida evidencia um cenário de exclusão à que são submetidos esses estudantes, porque é uma medida limitada, basta considerar as porcentagens em comparação com a população total (CABRAL et al., 2021).

No segundo ano do governo Bolsonaro, foi apresentado o Decreto 10502 de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Essa Política propõe o retorno das escolas especializadas como alternativa para as escolas inclusivas, permitindo a segregação de alunos com deficiência do ensino regular. Apesar da validade de um decreto presidencial ser imediata, este especificamente está com a sua eficácia suspensa por uma decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, após várias entidades e partidos políticos questionarem a constitucionalidade do decreto.

A educação especial se apoia na inclusão, ao longo de um processo de conquistas sociais que visam a garantia da inserção das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, não apenas no contexto educacional, mas também no contexto da comunidade. Subverter esse conceito é um retrocesso na proteção dos direitos desses indivíduos. Sem qualquer dúvida, a ideia de aulas separadas, sem convivência com outros estudantes, é um atraso, um desrespeito à luta por uma educação inclusiva. Se a sociedade reconhece que a heterogeneidade dos seres humanos deve ser respeitada e celebrada, onde a segregação poderia ser benéfica? Trabalhar com classes heterogêneas, que acolhem todos os estudantes, é reconhecer o valor que há nas interações humanas e na diversidade.

O Quadro 1 mostra de forma resumida o percurso histórico dos conceitos educacionais a respeito das pessoas com deficiência, desde a exclusão, passando pela segregação e pela integração, até a inclusão.

Quadro 1 – Conceitos a respeito das pessoas com deficiência na sociedade

(Continua)

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
Exclusão	Na exclusão, os indivíduos com deficiência são afastados do meio social em que está inserido.
Segregação	Na separação as pessoas com deficiência ficam em grupos

Quadro 1 – Conceitos a respeito das pessoas com deficiência na sociedade

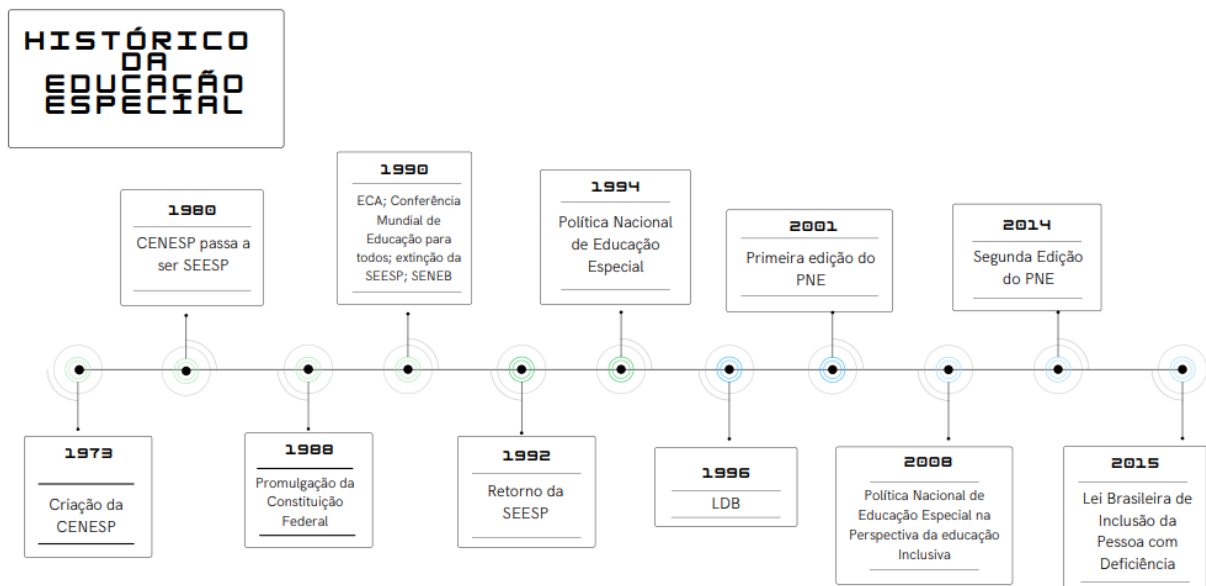
(Conclusão)

	formados por indivíduos com as mesmas características.
Integração	Na integração ocorre a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional sem que sejam feitas as adequações necessárias. Há o entendimento de que a pessoa precisa se adaptar à sociedade e não o contrário.
Inclusão	Na inclusão, a educação especial se constitui como uma proposta pedagógica da escola. Escola é vista como sendo de todos e para todos, almejando que os diversos setores sociais assumam também esse conceito.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A Figura 1 mostra uma linha histórica sintetizada sobre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil.

Figura 1 – Síntese da linha histórica de desenvolvimento da educação especial no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como se pode ver, as políticas públicas para a educação especial foram avançando, saindo de um momento histórico bastante obscuro para hoje mostrar à sociedade que não haverá lugar para todos enquanto as barreiras sociais não forem

completamente superadas. Como mostra a obra da jornalista Cláudia Werneck (1997), intitulada “Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva”:

A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, está estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência serão naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: “todas as pessoas têm o mesmo valor”. E assim trabalhariam juntas, com papéis diferenciados, dividindo igual responsabilidade por mudanças desejadas para atingir o bem comum (WERNECK, 1997, p. 21).

As escolas são partes fundamentais da sociedade inclusiva, onde as pessoas têm seus direitos garantidos. É a partir da escola que se pode conquistar a construção de um modelo social de deficiência, onde são incorporados ao currículo escolar formal conteúdos que suscitam atitudes e comportamentos inclusivos (GUEDES, 2014). A sociedade precisa ser inclusiva e a escola, pelo mesmo viés, precisa ser de todos e para todos.

## 2.2 A QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

O termo qualidade tem origem na palavra *qualitate*, do latim. O dicionário Michaelis (2022) define qualidade como o atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza; traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais. Observando essas sentenças, percebe-se que há fortemente associada ao termo qualidade a ideia de confrontar características, distinguindo-as e determinando se se sobressaem.

A revisão de literatura trouxe diversos trabalhos que discutem aspectos importantes para a qualidade do processo inclusivo para o público da educação especial.

Alguns autores apontam como um importante indicador de qualidade o quanto as políticas educacionais de cada país consideram e garantem o direito à educação de todas as pessoas público alvo da educação especial (SHARMA et al., 2018; AMETEPEE; ANASTASIOU, 2015 e MELETTI, 2014). Os governos precisam se encarregar do dever de garantir o direito à educação de todas as pessoas e o tanto que suas legislações são claras e permitem o acesso das pessoas público alvo

da educação especial a instituições de ensino inclusivas é indicador de qualidade neste quesito.

Na pesquisa de Loreman et al. (2014), a discussão no que compete à política se volta para analisar se a educação inclusiva está articulada desde o nível governamental mais alto e se se mostra consistente com padrões internacionais. Além disso, os autores afirmam que a escola e todos os membros da comunidade escolar devem colaborar no desenvolvimento da política, que precisa articular uma abordagem de inclusão baseada na eliminação de barreiras e de discriminação, fornecendo recursos adequados para suprir a educação inclusiva. Law et al. (2016) lembram que é necessário perceber até que ponto o sistema político permite e incentiva a discussão democrática e a participação da comunidade em decisões políticas, considerando este aspecto um importante indicador de inclusão. Tanto Loreman et al. (2014) quanto Law et al. (2006) analisam a política pelo viés da participação comunitária, mas enquanto aqueles se preocupam com o quanto a comunidade participa nas decisões políticas, estes atentam para o quanto é permitida pelas políticas a participação da comunidade. Para Engelbrecht et al. (2006), políticas e legislação inadequadas são obstáculos que se impõem sobre a efetivação da educação inclusiva, e Covelli e de Anna (2020) discutem a falta de sinergia entre as escolas e as autoridades locais como um ponto fraco para a efetivação da educação inclusiva. Assim, pode-se afirmar que são obstáculos para a educação inclusiva não apenas políticas ineficazes, mas também a desarticulação entre as escolas e as autoridades. O estudo desenvolvido por Sharma et al. (2018) mostrou que é possível medir a qualidade da educação inclusiva analisando o indicador que verifica a porcentagem do orçamento da educação que é gasto para implementação do plano de educação inclusiva para o público alvo da educação especial em nível local, conduzindo uma análise orçamentária dos países para que se possa ter um panorama de avanço de implantação de educação inclusiva.

Outro aspecto importante trazido por Loreman et al. (2014) e reafirmado por Meletti (2014) é a análise dos dados de acesso do público alvo da educação especial a unidades inclusivas de ensino. Os autores consideram o quantitativo de estudantes público alvo da educação especial que estão matriculados em escolas regulares inclusivas, além da frequência desses alunos – assiduidade – e a porcentagem de alunos desse público que recebem atendimento educacional

especializado. Meletti (2014), em sua pesquisa, recorreu a dados demográficos dos censos escolares.

Muitos autores indicam a formação e o treinamento de professores e demais profissionais que atuam na escola como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação especial que é ofertada, bem como a melhoria da educação inclusiva. Elkins (1985) indicava a qualificação profissional de professores que atuam com educação especial como um componente significativamente frágil. Com isso, vê-se que as discussões a respeito da formação profissional, já na década de 1980, relacionavam a formação dos professores com a qualidade da oferta de educação especial. E pela perspectiva da educação inclusiva, Alekhina et al. (2020), que trouxeram dados sobre o processo inclusivo na Rússia a partir da análise de especialistas, destacaram a formação profissional para o trabalho inclusivo e o trabalho em equipe como os principais parâmetros para melhoria da qualidade da inclusão. Essa ideia é complementar a trazida por Englebrecht et al, 2006: formar de maneira inadequada os professores impacta negativamente na efetivação da educação inclusiva num sistema educacional.

A formação do professor no Kuwait, por exemplo, é vista como um componente essencial para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Tem-se observado como um grande obstáculo o fato de que na percepção dos professores a sua formação não os preparou adequadamente para atender a gama diversificada de deficiências e necessidades dos alunos (AL-MANABRI et al., 2013). Indo por este viés, a pesquisa realizada por Covelli e de Anna (2020), indicou que os professores italianos têm uma visão negativa sobre formação continuada para educação inclusiva, já que percebem que esse tipo de formação não dá conta de prepará-los apropriadamente, por ser pouco aprofundada; outro ponto abordado é que as formações não são ofertadas a todas as categorias do magistério, o que não estaria adequado aos princípios de ofertar educação de qualidade para todos.

Alnahdi (2019) aplicou uma escala de Sharma (2012) para analisar a autoeficácia percebida pelos professores para a educação inclusiva. A escala de validade para a versão árabe é baseada na teoria de Bandura (1997) sobre autoeficácia. Várias implicações podem sair dos resultados obtidos na pesquisa de Alnahdi, sendo uma delas o posicionamento dos professores sobre sentirem precisar de mais treinamento para atendimento dos estudantes. Outros autores que relacionam a formação profissional com a qualidade da inclusão é Loreman et al

(2014). Estes autores observaram em sua pesquisa que muitos professores não reconheciam em si as habilidades necessárias para implementar a educação inclusiva, não sentindo-se efetivamente preparados para tal. Loreman et al (2014) indicaram que o desenvolvimento profissional e a formação de professores devem refletir a oferta de oportunidades para os funcionários aprenderem novas abordagens pedagógicas voltadas à inclusão. Indicadores devem avaliar as competências, as atitudes, as habilidades e o conhecimento dos professores. Para Sharma (2018), o currículo de treinamento de professores deve incluir um curso obrigatório sobre educação inclusiva para estudante público alvo da educação especial.

O papel do professor no ensino inclusivo e as competências do professor com relação ao trabalho pedagógico são duas questões que implicam fortemente na qualidade da educação inclusiva. Para Havel e Kratochvilova (2014), as estratégias de ensino usadas pelos professores, definindo tarefas adequadas para a aprendizagem dos alunos, e as atividades que mediam currículos específicos e métodos de avaliação adequados são indicadores de qualidade para a inclusão.

A atuação do corpo docente e suas práticas inclusivas se destacam como um dos pilares da educação inclusiva para Fernández Archilla, et al. (2020). Esses autores acreditam serem necessárias mudanças metodológicas e atitudinais para os professores conseguirem enfrentar com mais sucesso os obstáculos para se chegar à inclusão, atentos à diversidade dos alunos. Ruppert et al. (2017) discutem em sua pesquisa que os educadores que trabalham diretamente com educação especial aproveitam o conhecimento que adquiriram do relacionamento mais profundo com seus alunos para criar um ensino intensivamente individualizado. Acreditam que educação tem mais a ver com o conhecimento dos professores sobre os alunos do que com a expertise de conteúdo.

Havel e Kratochvilova (2014) discutem a respeito da forma de comunicação estabelecida entre professores e alunos, sendo para esses autores importante analisar o quanto o professor sabe ou consegue expressar claramente suas propostas pedagógicas, trazendo para os estudantes conceitos numa linguagem compreensível. Os autores reforçam: motivação e crença no desempenho do aluno ajudam os estudantes a atingirem resultados melhores. Além disso, as condições criadas pelos professores para seus alunos nas escolas na ótica da inclusão e o modo como avaliam essas condições são dados determinantes para avaliar a

qualidade da educação inclusiva. Para Covelli e de Anna (2020), que analisaram a qualidade dos processos de educação inclusiva e bem-estar social de pessoas com deficiência na Itália, sob a ótica de professores especializados ou que estão em processo de especialização em apoio a alunos da educação inclusiva, o ponto forte para a inclusão está no planejamento educacional e didático. No mesmo sentido, Al-Manabri et al. (2013) discutem que a seleção de estratégias adequadas para conduzir as atividades escolares com os estudantes seria um indicativo de qualidade para educação inclusiva.

Outro ponto importante está em perceber e qualificar os processos de avaliação empregados pelos professores, o que pode beneficiar não apenas os estudantes com deficiência, mas também outras crianças em classe que podem ter diferentes níveis educacionais ou habilidades de aprendizagem (AL-MANABRI et al., 2013). Trocando por outras palavras, as estratégias de inclusão empregadas por professores para atender um determinado aluno, em geral, são estratégias que efetivamente podem beneficiar outros estudantes.

Alguns autores apontaram o cuidado detalhado com as avaliações de aprendizagem como um indicativo de qualidade para educação inclusiva. Loreman et al. (2014) indicam a importância de construção de avaliação de aprendizagem que respeite a ampla gama de diversidade na sala de aula, as múltiplas inteligências e os diferentes estilos de aprendizagem, como atitudes inclusivas por parte dos professores. Compreende práticas de sala aula como a inclusão de alunos no planejamento e na avaliação. Koster et al. (2014), ao fazer uma análise da participação social do aluno com deficiência na educação inclusiva, indica que é necessário construir uma análise com os resultados de aprendizagem focados na atuação do professor, de forma que se possa perceber em que medida os professores desenvolveram conhecimento e experiência para auxiliar os alunos a conquistarem habilidades para resolução de problemas da vida cotidiana. Por esse mesmo caminho, Law et al. (2016), que analisaram as interações de aprendizagem com enfoque na atuação do professor, indicaram o trabalho colaborativo entre os professores e a prática reflexiva de pesquisa-ação como condições fundamentais para a aprendizagem dos alunos na perspectiva da inclusão.

Havel e Kratochvilova (2014) discutem que para uma educação apoiada na inclusão, é requerido um ambiente escolar estimulante e amigável, principalmente baseado em respeito entre funcionários da escola e alunos, além de metodologia

adequada para comunicação entre professores e alunos. Logicamente que um currículo inflexível é uma barreira à aprendizagem e à participação dos estudantes (ENGELBRECHT et al., 2006). Por isso, a escola deve ser concebida num design que adote princípios múltiplos de representação, engajamento e expressão, tendo seus currículos elaborados de maneira que se adequem à diversidade dos seus alunos. É fundamentalmente importante que a escola ofereça um clima social acolhedor aos estudantes (LOREMAN et al., 2014). Para Loreman et al. (2014) esse clima é desenvolvido com base nas crenças e atitudes positivas de todos os membros da comunidade educacional, especialmente aquelas nos níveis escolar e de sala de aula. As escolas, quando apoiadas na inclusão, devem ser capazes de ver a melhor forma de auxiliar os alunos individualmente, percebendo o que os motiva e o que os inibe, quebrando padrões de trabalho estabelecidos (HEUNG, 2006).

Sobre a gestão e organização escolar, Heung (2006) discute a importância do desenvolvimento de um comitê de gestão escolar que trabalhe efetivamente políticas de educação especial e de inclusão. Para alcançar uma comunidade escolar inclusiva, depende da capacidade da escola de estabelecer um clima escolar inclusivo e o envolvimento e colaboração de todos os atores dentro de uma comunidade (ENGELBRECHT et al., 2006).

Outra questão que precisa ser analisada é a falta de liderança e estrutura democrática, que se associa a dificuldades na implantação de prática inclusivas nas escolas. Loreman et al. (2014) chama atenção que quanto mais eficazes são as práticas da liderança escolar, mais essas lideranças demonstram ter opiniões positivas sobre educação inclusiva. Na produção de Vaughan (2002) são trazidos indicadores para analisar a cultura inclusiva de escolas no Reino Unido. Vaughan editou e produziu o Index for Inclusion, de Booth e Ainscow (2002) e discutiu questões como a acessibilidade de prédios, instalações e de comunicação escolar.

A participação da comunidade e mais especificamente dos pais também é vista como uma peça-chave para analisar a qualidade da cultura inclusiva das escolas. Nesse sentido, Elbaum (2014) discute a participação dos pais na educação dos filhos, sobretudo daqueles que são público alvo da educação especial, fortalecendo a importância da estreita relação entre família e escola para o sucesso do estudante. Outro ponto está na análise sobre o envolvimento dos pais e comunidade geral na escola: para essa autora o não envolvimento dos pais e da



comunidade é considerado uma barreira para a inclusão. Os resultados de sua pesquisa ainda mostraram que os pais gostariam de se envolver mais em suas escolas, e que gostariam, em contrapartida, de mais comunicação sobre o progresso dos estudantes por parte da escola.

A participação dos professores também é considerada um aspecto de qualidade para cultura inclusiva escolar. Conforme Heung (2006) é relevante analisar o quanto os professores participam nas decisões da escola, na promoção de colegialidade e colaboração uns com os outros. A efetivação de uma cultura de inclusão também se estabelece, de acordo com a avaliação feita por Covelli e de Anna (2020), onde há a criação de redes integradas de serviços de suporte para os alunos com deficiência. Outro ponto levantado por Engelbrecht et al. (2006) é se os estudantes estrangeiros ou aqueles que estudam em países onde há diferentes línguas e dialetos, como a África do Sul, por exemplo, recebem suporte em sua língua. Nesse aspecto, é relevante mencionar os estudantes surdos, que precisam de suporte em língua de sinais, e dos estudantes ouvintes que convivem com estudantes surdos, que precisam de interpretação da língua de sinais, assim como ter aulas para aprender a se comunicar com os estudantes surdos. Este é um ponto importante da educação inclusiva para que todos convivam e aprendam juntos. As escolas que foram selecionadas no estudo realizado por Engelbrecht et al. (2006) para analisar a implementação de educação inclusiva em escolas da África do Sul, demonstraram que lutar para estabelecer uma cultura de aprendizagem inclusiva na escola traz melhorias para a vida escolar de todos os estudantes.

Sharma et al. (2018) falam sobre a consciência inclusiva: sobre este enfoque, consideram o indicador de número de programas de conscientização da comunidade focado em crianças com deficiência que não frequentam escolas do ensino regulares (SHARMA et al., 2018) como uma importante forma de verificar a qualidade da educação inclusiva ofertada.

Alekhina et al. (2020) apontaram parâmetros que permitem melhoria nos processos de inclusão: maior individualização da educação, suporte mais abrangente a todos os alunos e um trabalho bem coordenado pela equipe de profissionais da escola. A eficácia de um sistema educacional precisa levar em consideração o uso dos recursos que são empregados na resolução de problemas. Além disso, quantidade de resultados educacionais das crianças com deficiências são apontadas como indicadores de qualidade para um sistema inclusivo.

Fernández-Archilla et al. (2020) discutem que todos os alunos, sem exceção, conseguem desenvolver-se plenamente dentro de um sistema educacional comum. Quanto mais um sistema for capaz de abraçar todos os alunos, mais este sistema pode ser considerado inclusivo. Porque um sistema inclusivo consegue implementar com sucesso práticas co-ocorrentes: ensinar conhecimentos e compreender adequadamente as práticas, além de implantá-las em todo o sistema educacional (ALMANABRI, 2013). É importante como análise no nível do sistema de educação perceber até que ponto as diferentes partes – gestão, corpo docente, famílias, estudantes, comunidade – estão envolvidas nas discussões de políticas (LAW et al., 2016). Outro ponto importante é sobre a existência de mecanismos para promover o compartilhamento de experiências entre escolas, distritos e regiões do processo de implementação de tecnologia para aprendizagem e educação inclusiva (LAW et al., 2016), pois a avaliação da qualidade da educação inclusiva é complexa e não pode ignorar as contextualidades das intervenções educativas (COVELLI; DE ANNA, 2020). Law (2016) complementa que se tem como um fator de qualidade o monitoramento, a avaliação e o feedback de ajuste do sistema, ou seja, melhoria de resultados de aprendizagem, à medida que a implementação da educação inclusiva no sistema avança.

Como protagonistas da educação, a perspectiva dos alunos é fundamental na determinação da educação inclusiva em uma instituição de ensino. Sem dúvida, a atenção à diversidade dos alunos deve ser tida como uma indicação da qualidade na educação (FERNÁNDEZ-ARCHILLA et al. 2020). Outro ponto abordado sobre o mesmo assunto é o fato de que a postura do estudante poder funcionar como um indicativo da cultura escolar. Para Elbaum (2014), o silenciamento das vozes dos alunos pode indicar um ethos mais conservador e autoritário das escolas, onde os alunos não seriam reconhecidos como partes colaborativas em seu próprio processo de aprendizagem, fato que traria prejuízos ao estabelecimento de uma cultura educativa de inclusão.

Seguindo por este caminho, Havel e Kratochvilova (2014), que analisaram a expectativa máxima dos alunos, afirmam que existe uma melhora no desenvolvimento social dos estudantes quando há características de educação inclusiva no ambiente escolar: “percebemos comunicação, cooperação, aplicação de diferenciação e individualização, expectativa máxima dos alunos e o respeito entre os participantes da educação como traços característicos da educação inclusiva”.

Para Koster et al., (2011), que trabalhou questões sobre a participação social do aluno com deficiência, tais alunos podem ser mais dependentes do professor, à medida que a distância entre eles e os colegas de classe aumenta. Então, outro ponto que merece atenção é avaliar se alunos típicos podem aceitar menos alunos com deficiência. Loreman et al. (2014) cita a Escala Grimes (2010), aplicada no Laos, que traz indicadores sociais e emocionais, que analisam o apoio e o envolvimento dos pais, junto com indicadores acadêmicos, relativo ao acesso e ao desempenho dos alunos.

Como pode-se perceber, os autores pesquisados abordaram questões como: a consistência das políticas educacionais; a participação comunitária nas decisões políticas; os dados a respeito do orçamento destinado à inclusão e de acesso do público alvo da educação especial a redes de ensino inclusiva; a formação, o treinamento e a qualificação profissional com enfoque no papel do professor, nas suas competências e nas estratégias de ensino por ele adotadas; as adequações do ambiente escolar para a inclusão; o desenvolvimento efetivo da gestão escolar; a efetivação de uma cultura inclusão e a eficácia dos sistemas de monitoramento dos dados sobre inclusão como os principais e mais relevantes aspectos para a qualidade da inclusão dos alunos que são público alvo da educação especial.

### **3 MODELOS DE AVALIAÇÃO: A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo serão apresentados seis instrumentos de avaliação que discutem a qualidade educação inclusiva. Para cada um dos instrumentos, são discutidas as dimensões de qualidade que se relacionam ao processo de inclusão do público alvo da educação especial.

#### **3.1 ÍNDICE PARA A INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS**

O Índice para a Inclusão é um modelo de avaliação escrito por Tony Booth e Mel Ainscow, revisado e publicado pelo Centre for Studies in Inclusive Education, no Reino Unido.

Trata-se de uma ferramenta para desenvolvimento e autoavaliação que foi projetado especificamente para apoiar e auxiliar o processo de desenvolvimento da educação inclusiva (PATHWAYS TO INCLUSION, 2012). Para Crochik et al. (2011), a proposta do Índice “retoma uma discussão importante sobre as condições objetivas de trabalho, que consiste em inverter a atenção do produto para as condições de produção”. Ou seja, o Índice não enfoca nas dificuldades dos alunos, mas nas estratégias tomadas pela escola para que essas dificuldades sejam superadas. Para os autores, o Índice para a Inclusão é um instrumento que dispensou o uso da noção de necessidade educacional especial para definir dificuldades educacionais (BOOTH; AINSCOW, 2002). Propôs que houvesse a substituição do entendimento sobre necessidade educacional especial pelo das barreiras que impedem o aprendizado e a participação. Os autores acreditam que assim é possível melhorar a capacidade das escolas em responder à diversidade.

Há quatro edições do Índice para a Inclusão: a primeira data do ano de 2000; a segunda edição foi lançada no ano de 2002; a terceira edição, substancialmente revisada por Tony Booth, principal autor do Índice, foi lançada em 2011; e a quarta edição foi publicada em 2016. Para este trabalho, tomar-se-á as edições de 2002 e 2011 como base para as discussões.

Desde a primeira edição, o Índice se baseia num modelo social da deficiência (HEUNG, 2006), que tenta identificar e abordar as barreiras que

comumente surgem na interação entre os alunos e as demais pessoas, os diferentes contextos, políticas e culturas, circunstâncias econômicas e sociais.

O Índice para a Inclusão é apresentado como um recurso para auxiliar o desenvolvimento das escolas, sendo um documento que engloba diversos aspectos do ambiente educacional – “incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e na comunidade e no entorno da escola” (BOOTH; AINSCOW, 2011) –, e que se propõe a encaminhar gestores, alunos, professores e comunidade escolar em uma jornada para conquistarem ambientes educacionais mais inclusivos.

Embora o Índice, nas suas primeiras edições, tenha sido idealizado para escolas inglesas, ele passou a ser adaptado para muitos países e traduzido para várias línguas, gesto fortalecido por um ideal da UNESCO para estimular o desenvolvimento de áreas empobrecidas de países do hemisfério Sul (BOOTH; AINSCOW, 2011). O Índice pode ser modificado e adaptado para uso local, possibilitando o atendimento das necessidades individuais das instituições, apoiando a ação e a reflexão crítica por meio de um processo de autorrevisão e avaliação (PATHWAYS TO INCLUSION, 2012).

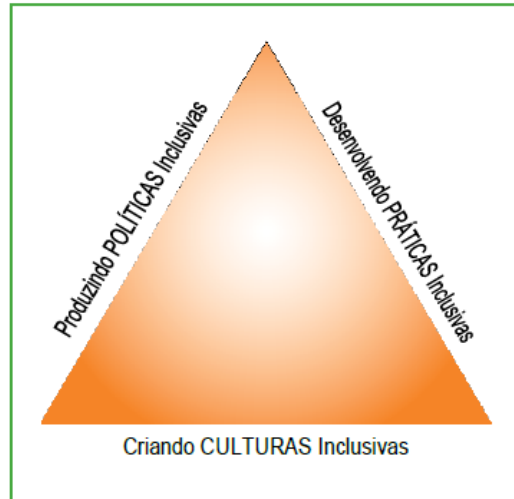
A ideia de inclusão trazida pelo Índice tem seu ponto de partida no reconhecimento das diferenças entre os estudantes, e enfoca, principalmente, no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está relacionado à participação democrática dentro e fora da escola. O Índice objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos.

Um destaque dado pelos autores é que o Índice pode auxiliar o desenvolvimento de qualquer escola, independentemente do quanto ela se perceba como inclusiva. Outra questão importante é que, no Índice, a inclusão é vista como uma construção que não se pode fazer isoladamente, nem se estrutura num objetivo final ao que se deseja chegar; a inclusão é um ideal que se quer alcançar continuamente. O Índice propõe um aprofundamento de investigação fundamentado na eliminação das barreiras que se impõem à aprendizagem e à participação, nos recursos de apoio à aprendizagem e à participação, e ao apoio à diversidade.

Nesse processo de aplicação do Índice para a Inclusão, conforme a Figura 2, são consideradas três dimensões: as culturas inclusivas, que refletem as relações e os valores e as crenças enraizados; as políticas inclusivas, que se referem à forma como a escola é administrada e aos seus planos de mudança; e as práticas

inclusivas, que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem e à forma como este processo é realizado.

Figura 2 – Dimensões do Índice para a Inclusão.



Fonte: BOOTH; AINSLOW, 2011.

Para cada dimensão, há dois indicadores. O Quadro 2 mostra os indicadores de cada uma das dimensões.

Quadro 2 – Indicadores por dimensão do Índice para a Inclusão

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Dimensão A – Criando Culturas Inclusivas	Indicador A1 – Edificando a comunidade
	Indicador A2 – Estabelecendo valores inclusivos
Dimensão B – Produzindo Políticas Inclusivas	Indicador B1 – Desenvolvendo a escola para todos
	Indicador B2 – Organizando o apoio à diversidade
Dimensão C – Desenvolvendo Práticas Inclusivas	Indicador C1 – Construindo currículos para todos
	Indicador C2 – Orquestrando a aprendizagem

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSLOW, 2011).

Cada indicador, que ajuda a focar as áreas a serem trabalhadas, traz perguntas que impulsionam, de forma desafiadora, a construção de uma revisão sobre o desenvolvimento da inclusão nas escolas. Os indicadores e as perguntas podem ser usados para revisar e avaliar as práticas atuais e estimular reflexão crítica e o debate. Além disso, auxilia no processo de desenvolvimento de um

conjunto adequado de ações vinculadas a valores inclusivos (PATHWAYS TO INCLUSION, 2012).

Esses indicadores e as perguntas que os acompanham vão ao encontro de responder à questão que, para os autores, é a principal e melhor contribuição do Índice: “o que os valores inclusivos implicam para as atividades de todos os aspectos das escolas?” (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O Índice para Inclusão é um instrumento muito completo no que tange a educação inclusiva, porque aborda sexualidade, gênero e identidade sexual, questões étnico-raciais, ambientais e de sustentabilidade, político-econômicas, sobre ética, saúde, deficiências e responsabilidade social. Além de tratar dessa vasta gama de assuntos, os indicadores também podem ser arranjados para estabelecer quais são as prioridades de desenvolvimento para cada escola.

Crochik et al. (2011), analisando o Índice para a Inclusão de 2002, questionam se não seria adequado utilizar o Índice como um instrumento de pesquisa, a fim de verificar o quanto as escolas são ou não inclusivas. E foram além: consideraram a intenção de fazer uma comparação entre elas. Nesse aspecto, Booth e Ainscow (2011) esclarecem que o Índice se converte num processo baseado para o desenvolvimento, numa alternativa ao método bastante comum de vistoria. Não visa competição e nem o despertar de sentimentos de medo ou fracasso. Dessa forma, segundo os autores, a ideia sugerida por Crochick extrapolaria a função projetada para o instrumento.

A associação entre os termos educação inclusiva e educação especial se mostra bastante intensificada na literatura e no senso comum, mas o Índice para a Inclusão trata da inclusão de todos os alunos, não se concentrando nos alunos que são público alvo da educação especial, visto que são vários os assuntos tratados no corpo do Índice. Os autores priorizaram disseminar questões como etnicidade ou deficiência mediante os indicadores como um todo. O Índice é amplo, e não é específico para as deficiências (PATHWAYS TO INCLUSION, 2012), portanto, não são encontrados indicadores exclusivos para tais temas.

Por conta disso, foram selecionadas perguntas, dentro de cada indicador, conforme o pode ser visto no Apêndice A, que se mostraram mais apropriados aos assuntos particulares da educação especial, que é objeto desta pesquisa.

Como se pode ver, um número considerável de questões pode ser empregado para a avaliação da qualidade da educação especial, considerando cada

uma das três dimensões trazidas pelo Índice. Esse conjunto detalhado de indicadores e perguntas condicionam as escolas a se desafiarem rumo a uma maior inclusão.

Este instrumento não estabelece um método de avaliação ou atribui uma pontuação para cada item. Porém, nos anexos da terceira edição do Índice, há exemplos de emprego dos indicadores. Quando destinado aos pequenos, o questionário pede para que sejam marcadas as figuras que mostram como a criança se sente diante de determinado indicador; nos questionários propostos para os adultos, as opções a serem marcadas são as seguintes: concordo, não concordo nem discordo e discordo. Em um dos exemplos, o termo “preciso de mais informações” era uma das opções a serem marcadas pelos respondentes.

### 3.2 ATENDENDO ÀS DIFERENÇAS DOS ALUNOS – INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG

Em 2004, após quase uma década do início de um projeto piloto visando a inclusão em Hong Kong, a pressão social pelos direitos civis, pela equidade e por inclusão social, levou o governo local a colocar em prática políticas-chave para o desenvolvimento da inclusão (PONN-MCBRAYER, 2014). Uma destas políticas é a adoção de indicadores de inclusão (HEUNG, 2006; PONN-MCBRAYER, 2014). Foi a partir daí que o Departamento de Educação de Hong Kong introduziu uma versão adaptada do Índice para a Inclusão de Booth e Ainscow (2000) e abriu as escolas regulares para crianças com necessidades educacionais especiais (KWOK, 2014).

O documento intitulado Indicadores de Inclusão de Hong Kong foi produzido pelo Departamento de Educação de Hong Kong, em 2008, e utilizou como referência o Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2000). O objetivo dos Indicadores de Inclusão de Hong Kong é aumentar a capacidade das escolas em atender as diferenças dos estudantes, a fim de fornecer educação de alta qualidade para todos. O governo local, embora tenha indicado algumas adaptações, afirmou que os Indicadores de Inclusão seguem o espírito do Índice para a Inclusão (HEUNG, 2006) e o trabalho resultante é considerado uma importante ferramenta para impulsionar o desenvolvimento e a melhoria da inclusão escolar em toda Hong Kong.

Os Indicadores de Inclusão evidenciam uma preocupação em melhorar as realizações educacionais por meio do desenvolvimento de uma cultura escolar que

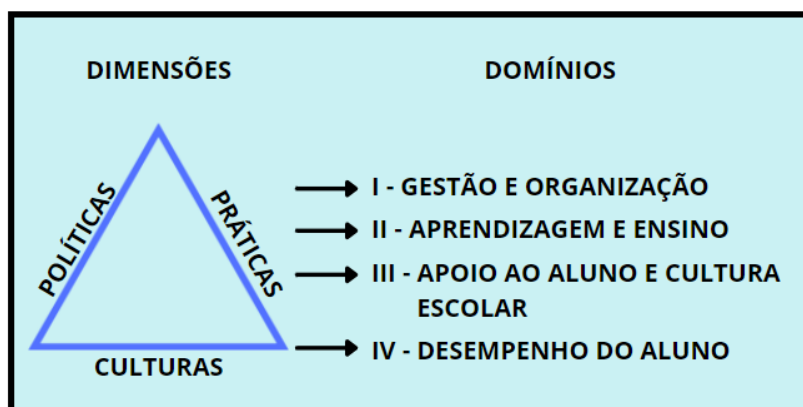


apoie tanto funcionários, quanto alunos. É uma ferramenta que visa estruturar um exame detalhado das possibilidades de aumentar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, nos mais diversos aspectos da vida escolar (HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION GOVERNMENT, 2008).

Os Indicadores de Inclusão de Hong Kong, como explica Heung (2006), visam não apenas permitir que a escola analise o seu desenvolvimento, mas também impulsionam a autoavaliação. A autoavaliação da escola é comumente vista como um processo de avaliação que é realizado pela gestão, funcionários, alunos e pais. É diferente da avaliação externa, onde o julgamento da escola é feito por agentes que não vivenciam a realidade da escola, nem conhecem as suas particularidades. Os Indicadores de Inclusão são, então, uma ferramenta de autoquestionamento, reflexão e análise crítica de toda a escola, que visa facilitar a abordagem de equipe colaborativa. A autora complementa o pensamento, dizendo que a autoavaliação é uma ferramenta poderosa para a gestão escolar e é também uma expressão do empoderamento da escola. Além do mais, a autoavaliação aumenta o envolvimento, a colegialidade e a colaboração entre os professores.

Este instrumento de avaliação se estrutura sobre três dimensões, as mesmas trazidas por Booth e Ainscow (2000, 2002, 2011, 2016): culturas, políticas e práticas inclusivas. Mas, no contexto local, de acordo com o que é apresentado no próprio corpo dos Indicadores de Inclusão de Hong Kong, essas dimensões acabam se reorganizando sob os quatro domínios da Estrutura de Garantia de Qualidade da Educação Escolar de Hong Kong, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Dimensões do Índice de Inclusão e Domínios dos Indicadores de Inclusão.



Fonte: Adaptado dos Indicadores de Inclusão de Hong Kong (2008).

Cada um dos quatro domínios cobre um grupo de indicadores e as escolas podem fazer referência a estes indicadores para definir as metas e os critérios de sucesso da autoavaliação.

O domínio “gestão e organização” reúne dez itens que se relacionam à gestão escolar, às políticas, ao desenvolvimento pessoal, e sobre a distribuição de recursos. No domínio “ensino e aprendizagem”, aparecem 15 afirmações que são relacionadas à formação profissional dos professores, domínio de conteúdo, parceria e colaboração entre os professores, e as avaliações. O domínio “apoio ao aluno e cultura escolar” traz 18 afirmações que tratam da valorização dos alunos, o suporte aos estudantes, questões sobre bullying, disciplina e recursos da comunidade. Por fim, o domínio “desempenho do aluno” mostra seis itens que revisam questões sobre autoconceitos dos estudantes, participação na vida escolar, habilidades, conhecimento, desempenho estudantil. O Quadro 3 mostra os itens que aparecem em cada um dos domínios.

Quadro 3 – Os itens de cada domínio

(Continua)

Domínios	Itens
I – Gestão e organização	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As atividades para desenvolvimento da equipe ajudam os profissionais a atender à diversidade dos alunos;</li> <li>2. As formas de apoio são coordenadas;</li> <li>3. Todos se sentem bem-vindos;</li> <li>4. Equipe e gestão escolar trabalham bem juntos;</li> <li>5. A experiência da equipe é totalmente utilizada;</li> <li>6. Políticas para atendimento das necessidades especiais são políticas para a inclusão;</li> <li>7. Todos os novos funcionários são ajudados a se instalar na escola;</li> <li>8. As nomeações e as promoções dos profissionais são justas;</li> <li>9. A escola torna seus prédios fisicamente acessíveis para todos;</li> </ol>

Quadro 3 – Os itens de cada domínio

(Continua)

Domínios	Itens
	10. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão.
II – Aprendizagem e ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os funcionários procuram remover todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola;</li> <li>2. A escola organiza grupos de ensino para todos os alunos sejam valorizados;</li> <li>3. As aulas são acessíveis a todos os alunos;</li> <li>4. Os professores planejam, ensinam e revisam em parceria;</li> <li>5. A diferença do aluno é usada como um recurso de ensino e aprendizagem;</li> <li>6. A equipe desenvolve recursos para apoiar a aprendizagem e a participação;</li> <li>7. As aulas atendem à diversidade do aluno;</li> <li>8. As aulas desenvolvem uma compreensão a respeito da diferença;</li> <li>9. Os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos;</li> <li>10. Assistentes de apoio à aprendizagem se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos;</li> <li>11. Os alunos estão ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem;</li> <li>12. Todos os alunos aprendem de forma colaborativa;</li> <li>13. Todos os alunos participam de atividades fora da sala de aula;</li> <li>14. A avaliação facilita o aproveitamento de todos os alunos;</li> <li>15. A lição de casa contribui para a aprendizagem de todos.</li> </ol>

Quadro 3 – Os itens de cada domínio

(Continua)

Domínios	Itens
III – Apoio ao aluno e cultura escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funcionários, gestão escola, alunos e pais compartilham uma filosofia;</li> <li>2. Os alunos são igualmente avaliados;</li> <li>3. O suporte oferecido para alunos recém-chegado é coordenado;</li> <li>4. As políticas de apoio ao desenvolvimento pessoal e comportamental estão vinculadas ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem;</li> <li>5. O bullying é minimizado;</li> <li>6. A disciplina em sala de aula é baseada no respeito mútuo;</li> <li>7. Todos os alunos novos são ajudados a se estabelecerem na escola;</li> <li>8. Barreiras ao atendimento são reduzidas;</li> <li>9. A escola se esforça para minimizar as práticas discriminatórias;</li> <li>10. A escola busca admitir todos os alunos de sua vizinhança;</li> <li>11. O Código de Práticas para a Educação para Pessoas com Deficiência é usado para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos;</li> <li>12. Há parceria entre a equipe e os pais;</li> <li>13. Os recursos comunitários são conhecidos e utilizados;</li> <li>14. Funcionários e alunos tratam uns aos outros com respeito;</li> <li>15. Os alunos ajudam uns aos outros;</li> <li>16. Os funcionários colaboram uns com os outros;</li> <li>17. Existem grandes expectativas para todos os alunos.</li> </ol>

Quadro 3 – Os itens de cada domínio

(Conclusão)

Domínios	Itens
IV – Desempenho do aluno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos possuem autoconceito positivo;</li> <li>2. Os alunos são motivados para aprender;</li> <li>3. O desempenho acadêmico dos alunos melhorou;</li> <li>4. A inteligência múltipla dos alunos é desenvolvida;</li> <li>5. Os alunos participam ativamente da vida escolar;</li> <li>6. Os alunos aprenderam um repertório de habilidades de aprendizagem.</li> </ol>

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos Indicadores de Inclusão de Hong Kong (2008).

Esse instrumento de avaliação traz pontos relacionados aos resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes, dando ênfase ao nível de desempenho e à cultura da aprendizagem. Estes pontos se mostram em concordância com uma visão dominante em Hong Kong de que a escola bem sucedida é aquela em que os alunos se destacam nas suas habilidades acadêmicas, como aponta Vivian Heung (2006). Viggiani (2015) diz que há muita complexidade em compreender as mudanças ocorridas no âmbito educacional da China nas últimas décadas, porque, diferentemente dos ocidentais, os chineses não buscam disseminar sua cultura, o que faz com que poucos estudos abordando questões específicas sobre a cultura educacional chinesa sejam publicados em outros países.

Os dados educacionais chineses a que se tem acesso são aqueles oficiais, como os da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): a China participou pela primeira vez de testes de habilidades em leitura, matemática e ciências para estudantes de 15 anos de idade em 2009 e assegurou a primeira colocação em todas as três áreas. A preocupação chinesa com o desempenho e alto rendimento dos estudantes é evidente e não seria coerente que não se fizesse presente um domínio considerando o desempenho dos alunos também nos seus Indicadores de Inclusão.

Os indicadores de Inclusão de Hong Kong contemplam questões para cada um dos indicadores que devem servir de guia para as escolas, mas não mostra como atribuir uma pontuação para cada item. As questões que vão ao encontro da

qualidade da inclusão do público alvo da educação especial são elencadas no Apêndice B.

Mesmo com o estabelecimento de indicadores e diversas questões que pretendem promover a qualidade da educação inclusiva em Hong Kong, vários obstáculos são visíveis, como aponta Kwok (2014), e um destes é a formação de professores para a educação inclusiva. A autora garante que a formação é insuficiente. Além disso, a ideia de educação inclusiva carece de aceitação pública. Neste mesmo aspecto, Poon-McBrayer (2014) diz não se surpreender por muitos pais sentirem que as experiências de seus filhos com deficiência em escolas regulares inclusivas são ruins e, por conta disso, preferirem mandar seus filhos de volta para escolas especiais. A explicação dada pelo autor para isso é que a inclusão avançou em Hong Kong por pressão da cultura do Ocidente, que fortemente enfatiza os direitos individuais. A sociedade chinesa ainda vive sob influência marcante da ideologia do Filósofo Confúcio, que enfatiza a harmonia entre todas as pessoas, o que inclui os alunos com deficiência. E assim, as questões de inclusão deveriam, para o autor, focar na oferta de instrução diferenciada.

Alguns anos depois da publicação dos Indicadores de Hong Kong, a educação inclusiva em Hong Kong ainda estava em estágio de desenvolvimento, como mostra Kwok (2014): à época, a autora disse que, pedagogicamente, os professores não estavam ainda totalmente equipados com experiências e conhecimentos suficientes para exercerem adequadamente a sua prática em educação inclusiva. A autora reforçou que se nada fosse feito para reverter a baixa aceitação pública da educação inclusiva, seria improvável que a sua implementação pudesse avançar. E acrescentou que se o Governo de Hong Kong não souber lidar com essas questões, e não aumentar a capacidade das escolas para atender as diferenças dos alunos, a ideia de inclusão não passará de um ideal. Inegavelmente, todo o sistema precisa ser analisado, desde a estrutura, a valorização dos profissionais, até os investimentos para melhoria da qualidade educacional, com vistas a uma ampla estruturação de educação inclusiva; os desafios da educação inclusiva não podem recair unicamente sobre os ombros dos professores.

### 3.3 INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

O debate sobre a inclusão na Índia visivelmente expressa uma forte inclinação para o tratamento das questões sobre deficiência (SINGAL, 2006; SANJEEV; KUMAR, 2007). Singh (2016) discute que, mesmo seguindo os padrões internacionais a respeito da definição de educação inclusiva, as políticas de educação indianas aumentaram gradualmente o foco de suas ações em crianças com deficiências. Conforme Singal (2006), esse movimento se deve ao fato de que o governo indiano, por pressão de movimentos de luta pelo direito das pessoas com deficiência, que se tornaram mais ativos e organizados, principalmente desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), adotou uma abordagem direcionada ao atendimento das crianças mais propensas à marginalização do sistema educacional, dando ênfase àquelas com deficiências. Além disso, é estimado pelos Indicadores de Qualidade de Educação Inclusiva (JANGIRA; KAPOOR, 2018) que não mais do que 3% dos alunos com deficiência estejam integrados ao sistema escolar da Índia. Buscando preencher essas lacunas, a educação inclusiva para os estudantes com deficiência nas escolas regulares acabou se tornando o principal objetivo das políticas educacionais de inclusão indianas.

O documento desenvolvido sob orientação do Professor Jangira que deu origem aos Indicadores de Qualidade para a Educação Inclusiva, centrou-se no desenvolvimento de indicadores de educação inclusiva de qualidade para alunos com deficiência. Assim como nos documentos vistos anteriormente, a educação inclusiva na Índia é entendida como garantia de acesso, participação e aprendizagem sem preconceito e para todos os alunos. Porém, os Indicadores de Qualidade explicam que o foco do documento está na expansão de acesso e participação em atividades escolares inclusivas para o grupo dos estudantes com deficiência, que é considerado fortemente marginalizado.

Os Indicadores de Qualidade para a Educação Inclusiva indianos são uma declaração de práticas inclusivas que foram documentadas a partir de pesquisas e experiências escolares. Seus objetivos se associam a aumentar a admissão de alunos com deficiência nas escolas regulares com garantia de qualidade de educação inclusiva para todos. Além disso, se volta para avaliar o progresso e para refletir sobre as realizações que podem trazer mais qualidade para as práticas

escolares inclusivas. Esse conjunto de indicadores foi identificado para documentar as práticas escolares inclusivas e as medidas adotadas pelas escolas para a superação de barreiras ao acesso físico e curricular.

Fica evidente nos Indicadores Qualidade para a Educação Inclusiva indianos que o seu interesse está em auxiliar a escola a identificar as práticas que precisam ser melhoradas, de maneira que as escolas não sintam que estão sendo testadas. No entendimento dos autores, as escolas não falham em suas ações, e o uso dos Indicadores faz com que avancem e por consequência, beneficiem todas as crianças. Em conjunto com uma autoavaliação, os indicadores de inclusão da Índia podem ser empregados de forma mais eficaz para implementação e orientação para práticas direcionadas para a educação inclusiva. O processo de autoavaliação produz informações sobre a qualidade, que são usadas para desenvolver metas, objetivos e um conjunto de ações direcionadas para impulsionar as práticas inclusivas.

Cada escola que se proponha a empregar esse conjunto de indicadores, deve nomear uma Equipe de Desenvolvimento de Educação Inclusiva Escolar, composta de 8 a 10 membros, que incluem um educador especial, um conselheiro, professores, pais de alunos com deficiência e profissionais de reabilitação. É essa equipe que vai direcionar esforços para garantir uma educação de qualidade em escolas inclusivas.

Como é demonstrado por Jangira e Kapoor (2018), esses indicadores de qualidade podem ser usados como uma ferramenta para classificar e avaliar o estado atual das práticas de educação inclusiva nas escolas. Pode ser empregado para identificar prioridades de melhoria ou como uma estrutura para orientar o planejamento das ações e para avaliar o progresso, no sentido de alcançar metas antecipadas para expandir a inclusão nas escolas.

Os Indicadores de Qualidade para a Educação Inclusiva foram classificados em dezesseis dimensões e, ressaltam os autores, cada uma delas é dependente da outra e todas são igualmente importantes, uma vez que nenhum fator pode isoladamente promover uma cultura inclusiva. No Quadro 4 são apresentadas as dimensões.



Quadro 4 – Dimensões do Indicadores Indianos

<b>Dimensões</b>	
1. Comitê de Gestão Escolar	2. Liderança
3. Papel do Comitê de Gestão Escolar	4. Ambiente Escolar
5. Responsabilidade e Autoridade	6. Política de Admissão
7. Reunião de Planejamento Colaborativo	8. Currículo Inclusivo
9. Práticas de Instrução	10. Sistema de Avaliação
11. Apoio Individual ao Aluno	12. Pais e apoio à família
13. Desenvolvimento de pessoal	14. Saúde e Segurança
15. Instalações de Atenção à Saúde	16. Cantina

Fonte: Indicadores de Qualidade para Educação Inclusiva da Índia (2008).

Os Indicadores Indianos explicam cada uma das dimensões:

- A dimensão 1, sobre o Comitê de Gestão Escolar, faz referência à autoridade do sistema. O comitê desempenha um papel importante na promoção e manutenção da educação para todos na escola, de acordo com o que estabelece a Lei indiana sobre direito à educação. O comitê participa ativamente na liderança, orientação e desenvolvimento de políticas necessárias para a consolidação de um ambiente de aprendizagem inclusivo.
- A dimensão 2 se refere à liderança exercida pelo Comitê de Gestão Escolar, no sentido da identificação, planejamento e fornecimento de recursos necessários para alcançar os objetivos de inclusão da escola (currículo, recursos humanos, treinamento profissional, metodologia para mudança de sistema, material didático, equipamentos, infraestrutura).
- A dimensão 3 diz respeito ao papel desempenhado pelo Comitê de Gestão a respeito da medição e acompanhamento da educação inclusiva na escola, bem como na apresentação e discussão dos dados com as partes interessadas: a escola, os professores, os alunos e os familiares.
- O ambiente escolar é o assunto da dimensão 4, que basicamente trata da remoção de barreiras de infraestrutura, para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a cada sala de aula, laboratório, biblioteca e banheiro da escola, e das barreiras atitudinais, promovendo uma

sensibilização a respeito das habilidades e das necessidades dos alunos com deficiência.

- A dimensão 5 enfoca no papel da direção escolar, na sua capacitação, na sua responsabilidade e capacidade de liderança para o estabelecimento da educação inclusiva escolar.
- A dimensão 6 trata dos aspectos da admissão dos estudantes nas escolas, que devem fornecer informações claras e detalhadas a respeito de sua estrutura, seus métodos de avaliação e as taxas para que os familiares da criança com deficiência possam tomar a decisão de matricular a criança na escola que mais lhes parecer adequada.
- A dimensão 7 trata da pós-admissão da criança com deficiência na escola. As necessidades educacionais da criança são identificadas com bases na avaliação feita pela equipe de educação inclusiva da escola e os familiares. Só então fica decidida qual é a classe apropriada para aquela criança.
- O currículo inclusivo entra em foco na dimensão de número 8. Um currículo inclusivo implica acesso e participação de todos os alunos nas atividades curriculares. A inclusão aumenta a diversidade dos recursos necessários para o trabalho escolar e os ajustes, inclusive no próprio currículo, por respeito às características individuais das crianças com deficiência.
- A dimensão 9 discute as práticas instrucionais diferenciadas para atendimento das necessidades educacionais das crianças, com ênfase nas que têm deficiência, usando uma variedade de atividades visuais, táteis, cinéticas, de tecnologia assistiva, entre outras, além dos recursos direcionais aos indivíduos ou ao trabalho em grupos/equipes.
- O sistema de avaliação das crianças com deficiência é discutido na dimensão de número 10. Os procedimentos avaliativos devem ser bem descritos e um portfólio de desempenho de cada criança precisa organizado e acompanhará o estudante durante toda a sua vida escolar.
- A dimensão 11 trata do suporte individual ao aluno, que deve ser baseado na identificação de habilidade e no planejamento pedagógico.
- Os pais e o apoio às famílias é assunto da dimensão 12, já que isso é tido pelos Indicadores Indianos como essencial para o sucesso da educação inclusiva. Os professores devem acolher os familiares e abordar as suas

preocupações. Contato regular e um bom relacionamento entre a equipe da escola e a família pode ajudar no progresso educacional das crianças com deficiência.

- A dimensão 13 se refere a formação continuada dos professores, ao aprimoramento das habilidades docentes para que os profissionais estejam cientes das necessidades especiais, ajustando e adaptando o currículo quando necessário, oportunizando a participação de todos em atividades de aprendizagem, esportes ou jogos.
- A dimensão 14 trata da saúde das crianças e das medidas de segurança adotadas pela escola tanto na permanência das crianças quando na sua locomoção no trajeto casa-escola e escola-casa.
- A dimensão 15 está ligada à garantia de provisão de instalações médicas para todas as crianças, o que inclui as crianças com deficiência. Os pais devem informar à equipe médica da escola sobre as condições de saúde da criança, apresentando o histórico médico, qualquer requisito especial durante emergências, um cronograma de medicações e as avaliações médicas.
- Na última dimensão, a de número 16, a escola deve atender aos padrões aplicáveis de nutrição, segurança e higiene nas instalações onde aconteça a alimentação das crianças.

Dentro de cada uma das dimensões, são mostrados indicadores de qualidade para inclusão do público alvo da educação especial, os quais são listados no Apêndice C.

Os Indicadores Indianos devem ser avaliados em uma escala de 4 pontos, que variam de baixo a alto. Cada ponto, como explicam os autores, se refere à qualidade de implementação do indicador e a classificação deve ser baseada em evidências de qualidade desse indicador. Quando a análise do item é baseada em fortes evidências de que a afirmação seja verdadeira e que seria difícil encontrar maneiras de melhorar neste aspecto, recebe 4 pontos; quando há evidências de que a afirmação seja verdadeira, porém há ainda uma série de práticas que precisam ser fortalecidas ou melhoradas, recebe 3 pontos; no caso de existirem evidências de que o item corresponda a uma afirmação verdadeira, porém há uma série de práticas que precisam ser aperfeiçoadas, com indicativos de que aquele ponto de discussão precisa ser fortalecido ou melhorado, o item recebe 2 pontos; o item recebe um ponto quando há pouca ou nenhuma evidência de que a prática existe.

De acordo com publicações a respeito da qualidade da educação inclusiva em solo indiano (SANJEEV; KUMAR, 2007; SINGAL, 2006, 2019; SINGH, 2016), há algumas dificuldades que se posicionam como obstáculos à inclusão. O grande número de pessoas com deficiência é um deles. Na Índia, de acordo com o Censo indiano de 2011, último censo realizado no país, cerca de 2% da população apresenta algum tipo de deficiência, o que equivale a 26 milhões de pessoas, afinal de contas, está-se falando do segundo país mais populoso do globo. Outro dificultador são os diversos idiomas e dialetos adotados pelos habitantes da Índia. Além disso, mesmo sendo uma economia em ascensão, a população indiana é estratificada pelo regime de castas, que se baseia em critérios hereditários e religiosos. O sistema de castas perpetua na Índia há mais de três mil anos e permanece sendo a principal estrutura de normas sociais na Índia, e as castas mais baixas são as maiores vítimas da pobreza, opressão e violência (OLIVEIRA OST; FILIPPI, 2016).

O governo indiano, de acordo com Singh (2016) criou inúmeras políticas em torno da educação especial desde a independência do país, em 1947. Muitas dessas políticas esbarram em desafios como escassez de recursos, inadequação na formação de profissionais, atitudes excludentes da comunidade escolar, superlotação de salas de aulas, entre outras questões. O fato é que, para esse autor, os esforços de implementação de políticas inclusivas por parte do governo não resultaram em um sistema inclusivo de educação, o que se torna ainda mais nítido em áreas atingidas pela pobreza.

Singal (2004), argumenta sobre o enfoque dado às questões próprias da educação especial pelas políticas de inclusão indianas, o autor toca num ponto bastante sensível sobre a educação inclusiva: fazendo análise de documentos oficiais relevantes na Índia, o foco da inclusão se volta para incluir crianças com deficiência no sistema educacional, mas não necessariamente no ensino regular. Assim, muitas crianças ainda são colocadas em instituições segregadas, ou seja, escolas especiais e programas de organizações não governamentais (CHAKRABORTI-GHOSH, 2017). E embora atualmente esteja em ascensão uma compreensão sobre a importância de incluir pessoas com deficiência nos diversos setores sociais, porque isso garantiria ao indivíduo com deficiência mais independência e a possibilidade de uma vida produtiva.

Quanto à formação dos professores, a pesquisa de Das et al. (2013) mostra que 70% dos professores que atuam em escolas inclusivas não tinham experiência em inclusão de crianças com deficiência e nem tinham recebido nenhum treinamento em educação especial. Chadha (2007), em sua avaliação sobre um projeto de educação inclusiva na Índia, levantou os seguintes dados: em torno de 85% dos professores relatam precisar de mais apoio para ensinar crianças com deficiência, uma vez que reconheciam não terem sido suficientemente treinados. Os professores também reclamaram de falta de suporte em sala de aula de profissionais de apoio para atendimento dos estudantes com deficiência.

Em termos de acesso, questões de infraestrutura inclusiva também são foco das políticas de inclusão da Índia, como escolas com rampas e elevadores (SINGAL, 2006). Numa pesquisa realizada por Chadha (2007), o autor constatou que a acessibilidade para pessoas com deficiência (rampas, banheiros adaptados, salas de recursos, iluminação etc.) estava longe de atender adequadamente o público alvo da educação especial, já que um número relativamente pequeno de escolas podia ser considerado acessível.

No cenário indiano, embora a organização de políticas de educação inclusiva voltadas para a educação de pessoas com deficiência sejam uma realidade, ainda há muito para melhorar em termos de garantia de acesso e educação de qualidade para o público alvo da educação especial. Chadha (2007) disse que a inclusão na Índia, apesar de ter uma política nacional bastante clara, havia estagnado. Isso porque ainda prevalecia o entendimento por parte de departamentos do governo e organizações não governamentais que conduzem educação especial de que as ações inclusivas não são de grande valor. Mesmo assim, a Índia caminha para o ideal de experimentar serviços eficientes de educação inclusiva para atender crianças com deficiência com seus pares não deficientes. Para a autora Chakraborti-Ghosh (2017), que discutiu as políticas de inclusão indianas, a consciência sobre educação inclusiva em escolas da Índia ainda está num estágio de infância, e mesmo as políticas educacionais caminhando para o fortalecimento da cultura inclusiva, a sociedade ainda é cética quanto a ter crianças comuns e especiais estudando sob o mesmo teto. Ainda assim, a autora ressalta que a educação adequada é um direito e não um privilégio, e que quando as oportunidades são oferecidas a todos igualmente, independentemente da presença de deficiência, a educação para a liberdade do povo é o que perpetua.

### 3.4 RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DE UM CONJUNTO DE INDICADORES – PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EUROPA

Este relatório, publicado em 2009, produzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, foi editado por Mary Kyriazopoulou e Harald Weber e apresenta os resultados do projeto para o desenvolvimento de um conjunto de indicadores para avaliar a educação inclusiva na Europa, conduzido também pela mesma Agência.

Neste relatório são apresentados indicadores na área da educação inclusiva, que foram empregados na coleta de dados e que também podem ser usados como ferramenta para monitorar o desenvolvimento de políticas e práticas no contexto da inclusão. O projeto buscou desenvolver uma estrutura e metodologia para desenvolver indicadores, não apenas para este projeto em particular, mas também para futuros projetos sobre educação inclusiva desenvolvidos pela Agência.

Vinte e três países, que são: Áustria, Bélgica, Chipre, República Tcheca, Estônia, Dinamarca, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, Holanda, Noruega, Portugal, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido, se envolveram nas atividades do projeto que em seu relatório apresenta a estrutura, os objetivos e a metodologia utilizada para o desenvolvimento de um conjunto inicial de indicadores para avaliar a educação inclusiva. O objetivo do projeto era desenvolver uma metodologia que levasse a um conjunto de indicadores aplicável em nível nacional, mas que pudesse ser adotado em toda a Europa, com foco claro nas políticas públicas, uma vez que são estas que podem apoiar ou dificultar o desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial apresentou um conjunto de recomendações para as políticas educacionais na Europa, as quais se voltam para a promover a inclusão, respondendo às necessidades especiais dos estudantes nos contextos educativos. Para a Agência, o desenvolvimento gradual da inclusão aponta para que a inclusão se torne parte da educação geral a médio prazo; a longo prazo, projeta o Relatório, a inclusão deverá ser uma virtude em todas as políticas e estratégias educativas (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009).

A política é importante foco do Relatório. Um conjunto inicial de indicadores quantitativos e qualitativos foi formulado para avaliar as condições da política de educação inclusiva para nível nacional. Em seguida, as recomendações contidas no Relatório, orientam para a formulação de um conjunto menor de indicadores para analisar as condições políticas da educação inclusiva em nível de Europa. Assim, cada país poderia monitorar o seu desenvolvimento em políticas de educação inclusiva e práticas de inclusão, identificando as áreas de educação inclusiva onde mais o trabalho precisa ser feito. De maneira abrangente, oferece um panorama sobre a evolução dos países e uma cobertura detalhada para as seguintes áreas-chave da educação inclusiva: legislação, financiamento e participação.

A interpretação dos termos educação especial, inclusão e escola inclusiva variam nos diferentes países europeus, por isso a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para as Necessidades Educativas Especiais estabeleceu para o relatório aqui estudado, foco sobre a estrutura das diretrizes europeias para de educação e formação profissional voltada para apoiar grupos de indivíduos mais vulneráveis, em particular aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (COMISSÃO EUROPEIA, 2002), que são indivíduos com necessidades educativas especiais.

Fernandes (2013), a respeito do conceito de necessidades educativas especiais no contexto europeu, explica: “aponta para uma perspectiva de intervenção educativa focada não apenas em juízos de ordem médica, mas também em critérios pedagógicos, visando, assim, assegurar o desenvolvimento global das crianças e jovens”.

É uma tendência em todos os países europeus, como aponta a Agência, o desenvolvimento de políticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidade de apoio educacional especial em escolas do ensino regular, garantindo aos professores apoio suplementar de pessoal, de equipamentos e de materiais pedagógicos, além de treinamento especializado.

Durante as reuniões do grupo de trabalho, com base na discussão entre especialistas, os participantes indicaram 14 áreas, tidas como importantes no campo da educação inclusiva. Porém, considerando os prazos do projeto, ficou decidido dar prioridade e foco a um subconjunto dessas áreas: Legislação e equilíbrio/consistência entre a educação inclusiva e outras iniciativas, Participação de alunos e pais nas tomadas de decisão e Financiamento e processos vinculados a

mecanismos de financiamento. A decisão não foi baseada apenas na opinião dos especialistas. Foi também influenciada pelos planos da Agência para o desenvolvimento de atividades futuras do projeto. Cada área foi dividida pelos especialistas em requisitos que se mostraram essencialmente relevantes para a qualidade da política de educação inclusiva. Os requisitos descrevem as condições fundamentais para a inclusão. Dentro da área da Legislação, o equilíbrio e a consistência entre educação e outras iniciativas políticas devem ser avaliadas; na área da Participação, as políticas de admissão escolar e as questões de currículo devem ser analisados a identificação das necessidades educacionais e processos de avaliação; e na área de Financiamento, os mecanismos e os processos vinculados ao financiamento, bem como os incentivos, ficam no foco das análises (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DE UM CONJUNTO DE INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EUROPA, 2009). O Quadro 5 mostra os requisitos por área.

Quadro 5 – Requisitos por Área para avaliar a educação inclusiva na Europa

(Continua)

Área	Requisitos
I Legislação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consistência total da legislação nacional sobre os acordos internacionais de educação;</li> <li>2. Consistência total nas diferentes leis nacionais;</li> <li>3. A legislação sobre educação abrange todos os níveis educacionais;</li> <li>4. A legislação sobre educação aborda a qualidade da formação e a profissionalização de professores, psicólogos, outros profissionais, com especial atenção ao tratamento da diversidade;</li> <li>5. A legislação sobre educação aborda totalmente as questões de flexibilidade, diversidade e equidade em todas as instituições educacionais para todos os alunos;</li> <li>6. A legislação sobre educação aborda totalmente as questões de monitoramento e responsabilidade por todas as instituições educacionais e alunos.</li> </ol>



Quadro 5 – Requisitos por Área para avaliar a educação inclusiva na Europa

(Conclusão)

II Participação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As políticas de admissão promovem o acesso à escola regular para todos os alunos;</li> <li>2. As diretrizes curriculares nacionais, quando presentes, facilitam totalmente a inclusão dos alunos;</li> <li>3. Os sistemas de avaliação nacionais, quando existirem, seguem integralmente os princípios da avaliação inclusiva e não atuam como uma barreira para a participação em processos de avaliação ou aprendizagem;</li> <li>4. A identificação das necessidades educacionais e os sistemas de avaliação promovem e apoiam plenamente a inclusão.</li> </ol>
III Financiamento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A política de financiamento apoia totalmente a educação inclusiva;</li> <li>2. A política de financiamento é totalmente baseada nas necessidades educacionais;</li> <li>3. A política de financiamento facilita totalmente a flexibilidade, a eficácia e a eficiência nas respostas às necessidades dos alunos;</li> <li>4. A política de financiamento promove totalmente o apoio de serviços relacionados e a necessária colaboração intersetorial.</li> </ol>

Fonte: Relatório de Desenvolvimento de um Conjunto de Indicadores para a Educação Inclusiva na Europa (2009).

Para cada requisito, indicadores apontam aspectos que representam a identificação de pontos que precisam ser avaliados e monitorados. Vários indicadores podem estar associados a cada um dos requisitos, conforme apresentado no Apêndice D.

No Relatório, é dado realce a uma etapa final, que é a formulação de indicadores específicos por indicador. Os indicadores específicos dariam operacionalidade ao seu respectivo indicador, o que facilitaria a medição e a

comparação tanto com medições anteriores, quanto com dados de outros países. Contudo, a forma de medição dos indicadores não é trazida nesse documento.

A cobertura do processo de construção de indicadores específicos, a um nível suficiente de qualidade, demanda imensos esforços, e não foi planejada para ocorrer dentro do prazo do projeto, por isso, não constam tais indicadores no corpo do Relatório. Além disso, a criação de escalas para a pontual análise dos resultados dos indicadores é uma necessidade que não pode ser esquecida.

O Relatório enfatiza que algumas restrições de recursos foram feitas: a seleção de áreas e delimitação do tempo do projeto para a produção de indicadores reforça essa afirmação. As outras áreas precisam ser cobertas no futuro, abrangendo a educação inclusiva na sua amplitude, e os indicadores, bem como seus respectivos indicadores específicos precisam ser desenvolvidos.

### 3.5 INDICADORES DE ESCOLAS INCLUSIVAS: CONTINUANDO A CONVERSA

Este documento, desenvolvido no Canadá pelo Departamento de Educação da Província de Alberta e publicado em 2013, é uma síntese sobre inclusão e melhoria das escolas, desenvolvido a partir da terceira edição do Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011). Com a cooperação do professor Tony Booth, uma série de indicadores do Índice para a Inclusão foi adaptada para o contexto de Alberta. O propósito da adaptação foi a criação de entendimentos comuns, usando terminologia e referências específicas para o contexto da educação inclusiva de Alberta.

Na década de 1982, o Canadá passou a tratar constitucionalmente os direitos e garantias a respeito da inclusão, sendo este país o pioneiro na garantia dos direitos constitucionais à igualdade para pessoas com deficiência, enquanto outros países, como os Estados Unidos e o Reino Unido, restringiam os direitos de igualdade a essas pessoas no âmbito educacional (AGUIAR, 2014). Desde então, o Canadá tem investido na área e ampliado os direitos à inclusão (JAHNUKAINEN, 2015) e é considerado uma nação líder na área de educação inclusiva (Bunch, 2015). Porter (2004), há quase duas décadas, disse que o que a sociedade canadense queria com a educação inclusiva é que todas as crianças pudessem receber instrução na rede regular de ensino. Na visão do autor, a inclusão é um

valor canadense que precisa ser praticado nas escolas e é a única maneira de garantir o fornecimento de educação para uma população diversificada, de forma que se respeite o complexo tecido social.

O Canadá possui um sistema de ensino descentralizado. Embora existam regras, como a obrigatoriedade de estudar e os padrões de qualidade, questões impostas pela Constituição do Canadá, o governo federal não tem autoridade sobre o sistema de educação, que fica sob responsabilidade de cada uma das províncias. Então, é o governo provincial que administra a educação e elege órgãos próprios para monitoramento (CANADA, 2022), e que impõe questões particulares para a educação especial e inclusão. Loreman (2013) explica que em algumas províncias, a intenção é ofertar educação especial em programas educacionais segregados. Considerando a colocação de Porter (2004) a respeito da inclusão ser um valor canadense de garantia de respeito à diversidade, é possível que haja diferentes entendimentos sobre inclusão nas diferentes províncias. Das treze províncias que formam o Canadá, nove delas consideram que a inclusão não obriga que todos os alunos frequentem as mesmas salas de aulas, o que leva aqueles considerados incapazes de se beneficiar da educação nas mesmas salas de seus pares típicos a serem segregados aos atendimentos de educação especial (BUNCH, 2015). No caso de Alberta, a inclusão é vista como uma forma de pensar e agir que possibilite oportunidades equitativas em educação a todos os estudantes (ALBERTA EDUCATION, 2013). Em Alberta, segundo explica Loreman (2013), a política local apoia a educação inclusiva em muitos aspectos, buscando garantir a educação dos alunos com necessidades educativas especiais em ambientes inclusivos, onde alunos com necessidades educativas especiais podem compartilhar e aprender com seus pares comuns.

Os Indicadores de escolas inclusivas, que aqui neste trabalho serão tratados como Indicadores de Alberta, se traduzem num recurso que oferece informações e instrumentalidade para que os líderes escolares possam refletir sobre a abordagem inclusiva empregada em suas escolas.

Além disso, a utilização dos indicadores também pode ajudar no desenvolvimento de estratégias e planos de ação para fortalecer as práticas inclusivas e melhorar a aprendizagem, com foco nas necessidades de todos os alunos.

A abordagem da educação inclusiva trazida pelo conjunto de Indicadores de Alberta se volta para uma forma de pensar e agir que demonstre aceitação universal e pertencimento a todos os alunos. Os Indicadores apoiam a decisão fundamentada em evidências, fazendo com que se acolha e valorize a diversidade, além de ajudar as escolas a determinarem os pontos fortes e refletirem sobre quais ações podem levar à melhoria da qualidade da educação inclusiva escolar. Este documento fornece um processo de múltiplas entradas que pode orientar a definição de prioridades e dar subsídios para a escola construir um planejamento de melhorias, incluindo ferramentas que podem ser usadas para identificar e reduzir as barreiras que separam os estudantes do sucesso escolar.

Os indicadores estão organizados em 5 dimensões: estabelecendo valores e princípios inclusivos; construindo ambientes de aprendizagem inclusivos; fornecendo suporte para o sucesso; organização de aprendizagem e instrução; envolvimento com os pais e a comunidade.

As dimensões são amparadas por indicadores que fornecem descrições, com base em pesquisas atuais e práticas promissoras e podem ser empregados como um recurso que ajude as escolas a focar em melhorias na área da inclusão, além de medi-las ao longo do tempo (ALBERTA EDUCATION, 2013). No Apêndice E são apresentadas as dimensões de qualidade do instrumento de Alberta.

Os Indicadores de Alberta são aplicados utilizando uma escala de concordância de 5 pontos, tendo como opções de resposta: (1) nunca; (2) quase nunca; (3) às vezes; (4) na maioria das vezes; e (5) definitivamente sim. Quanto menor for a pontuação atribuída ao indicador, segundo recomendação dos Indicadores de Alberta, é apropriado que sejam indicados exemplos práticos de situações nas quais ficam evidentes a falta de qualidade. Além disso, o entrevistado deve descrever como esse aspecto poderia ser melhorado.

Em Alberta, como explica Loreman (2013), direções estratégicas no contexto da educação inclusiva incluíram ações destinadas a mudar aspectos do currículo escolar, os recursos destinados ao desenvolvimento da educação inclusiva, o acesso à tecnologia, experiência da equipe, padrões de prática inclusiva, trabalho efetivo com os familiares dos estudantes com necessidades educativas especiais e o oferecimento de apoio educacional especializado.

### 3.6 GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

O Conselho de Nova Jersey sobre Deficiências do Desenvolvimento lançou, em 2010, o Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz. Os indicadores que integram o Guia foram identificados em revisão de literatura e exame de documentos, e foram usados com sucesso, segundo o que aponta o próprio Guia, para promoção de práticas inclusivas de ensino e aprendizagem em oito escolas do estado norte americano de Nova Jersey.

Vários atos da legislação norte americana exigem que os alunos de programas de educação especial sejam educados com seus colegas da educação comum. Ao menos dois atos podem ser destacados. O primeiro deles é a Lei Norte Americana da Educação para pessoas com deficiência de 1997, que permite que alunos da educação especial, de todas as localidades dos Estados Unidos, possam acessar as salas de aula da educação geral por um período do dia escolar. Dessa forma, a Lei exige que crianças com deficiência sejam educadas com seus pares da mesma idade, a menos que a educação geral não seja alcançável, como destaca Hobbs-Ginsberg (2019), mesmo com uso de serviços complementares de suporte. O segundo ato é destacado por Perterson (2006): a Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência de 2004. Esta é uma lei federal norte americana que apoia a inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas, com garantia de ambiente educacional o menos restritivo possível. O objetivo é disponibilizar uma educação pública gratuita e apropriada a todas as crianças com deficiência (PETERSON, 2006; BATEMAN, 2017).

Então, hoje, as escolas públicas nos Estados Unidos têm o dever de garantir que os alunos tenham acesso ao currículo da educação geral na sala de aula regular, na medida máxima apropriada, segundo o que preconiza o Departamento de Educação Americano, incluindo auxílio e ajuda necessários para tal. As classes especiais, fora do ambiente educacional regular, são ofertadas apenas quando a natureza ou a gravidade da deficiência de uma criança é tal que a educação desses estudantes em escolas regulares, ainda que serviços complementares estejam disponíveis, não pode ser alcançada de forma satisfatória (BATEMAN, 2017).

Quando um aluno com deficiência é colocado em salas de aula de educação geral, há melhoria na qualidade do conteúdo curricular e os ganhos são

expressivamente superiores em diversas áreas: leitura, vocabulário, linguagem, interpretação (CONSELHO DE NOVA JERSEY SOBRE DEFICIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO, 2010). O Guia defende que, em comparação com alunos em ambientes segregados, os alunos com deficiência que são membros em tempo integral das salas de aula do ensino geral mostram níveis significativamente mais altos de envolvimento nas atividades escolares, na participação e na interação com pares, deficientes ou não.

O Guia indica o uso dos indicadores na produção de escalas de classificação com a qual as escolas e as redes de ensino podem avaliar o seu status atual e implementar práticas que melhorem ainda mais a educação inclusiva. Além disso, o uso de indicadores de qualidade no contexto da educação inclusiva promove discussões que auxiliam a identificar as prioridades para melhoria da escola, projetando uma estrutura que oriente o planejamento e a avaliação do progresso de metas específicas para expandir a educação inclusiva.

Os indicadores de qualidade são usados de forma mais eficaz em conjunto com uma autoavaliação que ajuda a medir os níveis de implementação e orientar as práticas. O objetivo dos indicadores trazidos pelo Guia é ser um catalisador de mudança. Os indicadores podem ser empregados como uma oportunidade educacional para promover uma cultura inclusiva. Também é possível empregá-los como uma autoavaliação das atitudes, um processo reflexivo a respeito das práticas e das políticas sobre inclusão, que desafie as suposições, as crenças e valores que influenciam o comportamento. Por fim, podem ser empregados como um recurso de planejamento de ações que tragam melhoria para a escola.

Os indicadores de qualidade trazidos pelo Guia são divididos em onze áreas, sendo cada uma dependente da outra, porque todas são igualmente importantes e porque nenhum fator pode isoladamente construir a cultura de uma escola (CONSELHO DE NOVA JERSEY, 2010). As áreas são listadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Áreas do Guia de Indicadores de Qualidade

1. Liderança	2. Clima escolar
3. Programação e Participação	4. Currículo, Instrução e Avaliação
5. Planejamento dos Programas e Desenvolvimento	6. Implementação do Programa de Avaliação
7. Apoios Individuais ao Aluno	8. Parcerias entre família e escola
9. Planejamento Colaborativo e Ensino	10. Desenvolvimento Profissional
11. Planejamento para Melhoria Contínua	

Fonte: Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (CONSELHO DE NOVA JERSEY SOBRE DEFICIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO, 2010).

No rol das ações que trazem benefícios às escolas, os Programas Individuais de Educação para alunos com deficiência ganham relevo dentro do Guia, distribuídos nas diversas áreas, e com maior ênfase na área 5. Esses programas estão no centro da Lei norte americana de Educação para Indivíduos com Deficiência (2004), e são de grande importância para pais, alunos e educadores. Por meio dos Programas Individuais de Educação, as equipes escolares avaliam as necessidades educacionais dos alunos, desenvolvem metas significativas e mensuráveis, desenvolvem e implementam um programa de educação especial e serviços relacionados, e monitoram o progresso do aluno em direção aos seus objetivos (CHRISTLE; YELL, 2010). Sucintamente, os programas de educação individual têm por objetivo garantir uma educação pública, gratuita e apropriada disponível para todas as crianças com deficiência. Ser apropriada certamente é a questão que desperta mais interesse, afinal, público e gratuito são termos que habitualmente se vê relacionados à garantia de educação. Então Bateman (2017) explica que para a educação ser considerada apropriada, de acordo com o Supremo Tribunal norte americano, requer um programa de educação personalizado, que é razoavelmente calculado para permitir que a criança receba benefício educacional e em conformidade com os procedimentos estabelecidos na Lei norte americana de Educação para Indivíduos com Deficiência de 2004. A responsabilidade dessa garantia é do distrito escolar onde a criança é residente. Mesmo os pais optando por uma escola particular, o distrito pode ser obrigado a reembolsar as despesas, o que coloca essa garantia no centro de muitas disputas econômicas (BATEMAN, 2017). Então, a ideia de educação apropriada se concentra no financiamento para a garantia do direito educacional das crianças com deficiência.

As áreas identificadas no Guia trazem indicadores que representam as melhores práticas de inclusão. Os indicadores são apresentados no Apêndice F.

Tendo então os indicadores, os participantes são solicitados a marcar uma opção referente ao status de implementação na escola para cada Indicador de Qualidade. As opções são: totalmente, quanto há muita evidência de que a afirmação é verdadeira e seria difícil encontrar maneiras de melhorar; substancialmente, para as situações em que há muitas evidências de que a afirmação é verdadeira, mas existem algumas práticas que podem ser fortalecidas ou melhoradas; parcialmente, alguma evidência pode ser dada de que a afirmação é verdadeira, mas há uma série de práticas que precisam ser melhoradas ou fortalecidas; ainda não, nos casos em que há muito pouca ou nenhuma evidência de que a prática existe.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A partir do que foi apresentado sobre os modelos de avaliação estudados, é possível perceber que a interpretação de termos como educação especial e educação inclusiva variam muito nos diferentes países. Para além dos aspectos culturais e legais, a diferença entre os termos está muito mais ligada a regulamentos administrativos, financeiros e processuais, do que na reflexão sobre as variações e os tipos de necessidades educacionais (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009). Os diferentes contextos socioculturais, políticos, econômicos, a própria história de cada país, talham diferentemente as suas trajetórias em busca da inclusão. A questão primordial trazida nos modelos de avaliação se concentra em formalizar mecanismos que auxiliem na execução e manutenção da educação como direito a todos os alunos.

A educação inclusiva para estudantes com deficiência implica em que todos tenham acesso a um currículo que da melhor forma atenda às suas necessidades (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009). Os alunos participam em todas as atividades escolares sem preconceito, o que sugere que a inclusão é um processo contínuo e não uma atividade única, que envolve a presença, a participação e o aproveitamento de aprendizagem de todos os alunos. Todas as situações em que são apresentadas tentativas para a remoção de barreiras que impedem o acesso e a participação de um aluno, são, na verdade, oportunidades para melhorar a escola para todos.



No Quadro 7 é apresentada uma síntese das principais informações a respeito dos modelos de avaliação estudados.

Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados

(Continua)

Instrumento	Ano	País	Resumo	Objetivos	Metodologia de aplicação	Foco
<b>Índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas</b>	2011	Reino Unido	Este modelo de avaliação é um recurso que se fundamenta na identificação de barreiras que se impõem à aprendizagem, propondo o desenvolvimento de atividades que estimulem a aprendizagem e a participação de todos. Foi projetado especificamente para apoiar e auxiliar o processo de desenvolvimento da educação inclusiva.	Aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: os alunos, as suas famílias, os professores, gestores e outros membros da comunidade; aumentar a inclusão.	São apresentados questionários aos respondentes, estes que devem especificar o seu nível de concordância com cada afirmação (concordo, nem concordo, discordo, preciso de mais informações).	Valores, princípios e cultura escolar inclusivos. Práticas inclusivas de aprendizagem, suporte ao aluno; comunidade escolar.
<b>Atendendo às diferenças dos alunos – indicadores de inclusão de Hong Kong</b>	2004	China	Este modelo de avaliação é uma ferramenta construída no intuito de estruturar um exame detalhado das possibilidades de aumentar a aprendizagem e a participação dos alunos em todos os aspectos da vida escolar. Foi estruturado como uma ferramenta de autoquestionamento,	Permitir que a escolar analise o seu desenvolvimento; Impulsionar a autoavaliação.	O instrumento indica a apresentação de um questionário, porém não mostra como atribuir uma pontuação para cada item.	Cultura escolar, gestão, aprendizagem e desempenho.

Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados

(Continua)						
Instrumento	Ano	País	Resumo	Objetivos	Metodologia de aplicação	Foco
			reflexão e análise crítica, desenvolvendo uma cultura escolar que apoie os alunos e os funcionários das escolas.			
<b>Indicadores de qualidade para a educação inclusiva: equidade na educação</b>	2018	Índia	Este modelo de avaliação se concentra no desenvolvimento de indicadores de educação inclusiva de qualidade para alunos com deficiência, com foco na expansão do acesso e da participação desta população nas atividades em escolas inclusivas.	Classificar e avaliar o estado atual das práticas de educação inclusiva nas escolas; Identificar prioridades de melhoria; Orientar o planejamento de ações; Avaliar o progresso; expandir a inclusão nas escolas.	Os indicadores são avaliados numa escala de 4 pontos, onde o respondente indica se aquele indicador já foi completamente alcançado (4 pontos), se precisa ser fortalecido (3 pontos) se pode ser substancialmente melhorado (2 pontos) ou se ainda não foi implementado (1 ponto).	Gestão, estrutura escolar, apoio individual ao aluno e práticas de instrução, e comunidade escolar.
<b>Relatório de Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na</b>	2009	Áustria, Bélgica, Chipre, República Tcheca, Estônia, França,	Neste relatório são apresentados os resultados do projeto para o desenvolvimento de um conjunto de indicadores	Avaliar a educação inclusiva na Europa; Desenvolver uma metodologia para construção de indicadores	O método de medição dos indicadores não é trazido pelo Relatório.	Políticas públicas em educação inclusiva.

Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados

(Continua)

Instrumento	Ano	País	Resumo	Objetivos	Metodologia de aplicação	Foco
<b>Europa</b>		Dinamarca, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, Holanda, Noruega, Portugal, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido	para avaliar a educação inclusiva na Europa. O projeto buscou desenvolver uma estrutura e metodologia para desenvolver indicadores, não apenas para este projeto em particular, mas também para futuros projetos sobre educação inclusiva desenvolvidos pela Agência.	aplicáveis em nível nacional, flexível o suficiente para ser adotado em toda a Europa.		
<b>Indicadores de Escolas Inclusivas – continuando a conversa</b>	2013	Canadá	Este documento trata sobre inclusão e melhoria das escolas na província canadense de Alberta, e foi desenvolvido a partir da adaptação da terceira edição do Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011). Uma série de indicadores do	Reunir informações para que os líderes escolares reflitam sobre a abordagem inclusiva de suas escolas; Ajudar no desenvolvimento de estratégias e planos de ação para fortalecer práticas inclusivas e melhorar a aprendizagem de todos os alunos.	Para cada indicador, o respondente deve marcar uma das opções quanto a sua implementação: Definitivamente sim, na maioria das vezes, às vezes, quase nunca, nunca. A cada uma as opções é atribuída uma pontuação, respectivamente de 5 a 0.	Valores, princípios e cultura escolar inclusivos; Práticas inclusivas de aprendizagem; Suporte ao aluno; Comunidade escolar.

Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados

(Continua)

Instrumento	Ano	País	Resumo	Objetivos	Metodologia de aplicação	Foco
			Índice para a Inclusão foi adaptada para o contexto de Alberta, com o propósito de criar entendimentos comuns, com terminologia e referências específicas para o contexto da educação inclusiva de Alberta.			
<b>Guia de indicadores de qualidade para uma educação inclusiva eficaz</b>	2010	Estados Unidos	O Guia traz indicadores de qualidade que são declarações práticas e específicas a respeito da educação inclusiva, por meio de pesquisas e experiências realizadas em escolas. Todos os indicadores de qualidade apresentados neste documento foram identificados mediante uma extensa revisão de literatura e exames de documentos	Promover a criação de comunidade de aprendizagem onde todos os alunos possam ser bem sucedidos.	Cada indicador é analisado pelo respondente, que deve assinar uma das respostas, de acordo com o seu nível de implementação. As opções são: totalmente, substancialmente, parcialmente e ainda não.	Gestão, estrutura escolar, apoio individual ao aluno e práticas de instrução, comunidade escolar e formação profissional.

Quadro 7 – Síntese sobre as principais informações dos modelos de avaliação estudados

Instrumento	Ano	País	Resumo	Objetivos	Metodologia de aplicação	Foco
			Desenvolvidos no intuito de alavancar práticas de educação inclusiva nas escolas.			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## **4 METODOLOGIA**

Na primeira seção deste capítulo são apresentadas as etapas seguidas para a realização da pesquisa. Para cada etapa são detalhados os procedimentos metodológicos. Na segunda seção, apresenta-se a caracterização da educação especial na RMEF, que é o local onde o instrumento de pesquisa foi aplicado.

### **4.1 ETAPAS DA PESQUISA**

As etapas metodológicas seguidas no desenvolvimento da presente pesquisa foram divididas em dois estágios. O primeiro estágio, de abordagem qualitativa, envolveu a busca na literatura e a análise dos documentos encontrados, a proposição das dimensões relacionadas à qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial e a operacionalização dessas dimensões em itens. Como resultado desse estágio, obteve-se a primeira versão do instrumento de pesquisa. O segundo estágio, de abordagem quali-quantitativa, envolveu a validação de conteúdo do instrumento proposto, a implementação da versão final do instrumento no formato de questionário on-line, a aplicação do questionário e a análise dos dados coletados. A seguir cada uma das etapas são detalhadas.

#### **4.1.1 Busca na literatura e análise de documentos**

A busca na literatura se direcionou a trabalhos relacionados ao processo de inclusão do público alvo da educação especial e por instrumentos de avaliação sobre qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial no ensino regular e sobre qualidade da educação inclusiva.

Para a busca sistemática, foi utilizado o Systematic Search Flow (SSF), desenvolvido por Ferenhof e Fernandes (2016). Tendo a pesquisa e os temas relacionados à pesquisa então identificados, foram selecionadas as palavras-chave e determinados os critérios de exclusão de documentos. Foi organizada a seguinte sentença de pesquisa: ((index OR indicator\*) AND (“special education” OR “special educacional needs” OR “inclusive education” OR inclusion) AND (evaluation OR quality)).

A pesquisa foi realizada nas bases de dados Scopus, Web of Knowledge, Scielo, Scielo Web of Knowledge e Ebsco, e os critérios de exclusão retiraram livros, pesquisas não acadêmicas e proceedings dos resultados obtidos. Foi organizada a matriz do conhecimento em forma de planilha de dados, contendo o título de cada artigo analisado, os autores, o ano de publicação, a revista de origem, a metodologia, discussões sobre indicadores de qualidade relacionados ao processo de inclusão dos estudantes que são público alvo da educação especial.

Para a busca na literatura sobre modelos de avaliação, o procedimento adotado foi a busca exploratória, sendo o critério estipulado para compor o estudo os documentos que trouxessem dimensões, indicadores e metodologia de aplicação de tais indicadores. Para os modelos de avaliação também foi organizada a matriz do conhecimento em forma de planilha de dados, onde foram colocados dados como: o título dos modelos, os autores, o ano de publicação, o país de origem, a metodologia, as dimensões e a estrutura de indicadores relacionados ao processo de inclusão dos estudantes que são público alvo da educação especial.

Os documentos encontrados na busca na literatura foram criteriosamente analisados e foram descritos em seus contextos. Para cada documento, foram identificadas as dimensões e indicadores de qualidade que tratassem da educação especial ou, mais especificamente, do processo de inclusão do público alvo da educação especial.

#### **4.1.2 Proposição das dimensões da qualidade da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial e seus respectivos itens**

A partir da análise dos documentos encontrados na literatura, foram propostas as dimensões de qualidade relacionadas ao processo de inclusão do público alvo da educação especial. Seguindo o exemplo trazido por Loreman (2014), as dimensões foram posicionadas em níveis: macro, meso e micro.

As dimensões de qualidade foram, então, operacionalizadas em itens (questões que irão compor o instrumento de pesquisa). Tal como no caso das dimensões, os itens foram definidos com base nos documentos identificados na literatura.

Os itens foram criteriosamente analisados quanto à adequação ao contexto educacional brasileiro, especialmente no que refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Quando apresentassem inadequações frente ao que é estipulado nos documentos oficiais brasileiros que regem a educação no país foram modificados ou não incluídos.

#### **4.1.3 Análise das evidências de validade de conteúdo do instrumento**

A primeira versão do instrumento de pesquisa passou por uma etapa de validação de conteúdo por meio de especialistas da área de educação especial. As especialistas foram questionadas quanto à dimensão e nível que cada item estaria relacionado e quanto à clareza dos itens. Quando julgassem que o item não estava claro, foi pedido que indicassem sugestões de melhoria.

Para avaliar a concordância entre as respostas das especialistas, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) para cada item e para o instrumento de modo geral. O IVC para cada item pode ser calculado pela razão entre os especialistas que concordam quanto à clareza, pertinência ou relevância de um item pelo número total de especialistas. Já o IVC geral do instrumento pode ser obtido fazendo a razão entre o número total de itens considerados pelos especialistas como claros, pertinência ou relevantes pelo número total de itens (ALEXANDRE e COLUCI, 2011).

De acordo com Pasquali (2010), Alexandre e Coluci (2011) e da Silva Medeiros et al (2022), uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes poderá significar o critério para decidir a respeito da pertinência ou da aceitação de cada um dos itens.

Essa etapa, que contou com a colaboração de sete especialistas, possibilitou melhorar a estrutura do instrumento e a redação dos itens para se chegar à versão final do questionário que foi aplicado aos professores da RMEF.

#### **4.1.4 Aplicação do questionário**

O projeto foi encaminhado para a Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e para o Comitê e Ética da



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir do recebimento do parecer favorável, a Gerência de Formação Continuada realizou contato via e-mail com os diretores das unidades educativas apresentando as informações da pesquisa, os objetivos do estudo e link para o questionário. Os diretores ficaram responsáveis pelo encaminhamento do e-mail aos professores da Rede Municipal de Ensino para que os mesmos pudessem participar da pesquisa.

O questionário foi disponibilizado on-line, com a ferramenta Google Forms. A apresentação do questionário trouxe a declaração de anuência, pedindo consentimento aos professores para que aceitassem ser participantes voluntários da pesquisa. Aos que concordaram em participar, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram tomadas todas as medidas necessárias para garantir o máximo de sigilo e a confidencialidade dos dados.

O público alvo da presente pesquisa foram todos os 1669 professores efetivos e contratados que atuam no ensino fundamental e nas salas multimeios da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Deste total, 152 professores responderam ao questionário proposto, constituindo, dessa forma, a amostra dos participantes da presente pesquisa. A pesquisa ficou disponível para receber respostas da data de 5 de setembro de 2022 até 12 de outubro de 2022.

#### **4.1.5 Análise dos resultados da aplicação do questionário**

A última etapa da pesquisa apresenta a análise das respostas ao questionário aplicado junto aos professores da RMEF.

Num primeiro momento, avaliou-se a consistência interna das respostas por meio dos coeficientes Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951) e Ômega de McDonald (McDONALD, 1999), como também por meio do cálculo da correlação item-total.

O cálculo do Alfa de Cronbach baseia-se na variância das respostas dos itens. Esse coeficiente fornece uma estimativa de confiabilidade de um instrumento que foi proposto para medir um único construto, comum a todos os itens (FLORA, 2020). Um valor superior a 0,90 para o Alfa de Cronbach é um indicativo de boa consistência interna do instrumento. O limite inferior de aceitabilidade para o Alfa de Cronbach é de 0,70 (HAIR et al., 2009, p. 126).

Por outro lado, o Ômega de McDonald baseia-se nas cargas fatoriais dos itens para a avaliar a confiabilidade do instrumento. O Ômega de McDonald

configura uma medida mais robusta para os casos em que a estrutura subjacente dos dados está associada a mais de um constructo (FLORA, 2020). Para o Ômega de McDonald, considera-se um valor aceitável de fidedignidade entre 0,70 e 0,90 (CAMPO-ARIAS; OVIEDO, 2008), sendo que, quanto mais próximos de “1”, maior é a consistência interna do instrumento.

A correlação item-total avalia o grau de correlação entre o escore de um item e o escore total do instrumento quando esse item é excluído. Regras práticas sugerem que as correlações item-total devem exceder 0,50 (HAIR et al., 2009, p. 122), havendo autores que sugerem níveis mais baixos (0,30) como suficientes (TAVARES et al., 2015; TEIXEIRA et al., 2019). A avaliação da consistência interna requer que os itens de um instrumento meçam o mesmo construto, por isso, espera-se que estejam correlacionados.

Por fim, foram realizadas as análises descritivas das respostas dos professores aos itens que integraram o instrumento de pesquisa. Para esta análise, foram construídos gráficos e tabelas que possibilitaram resumir a informação e apoiar a discussão dos resultados.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA RMEF

Na RMEF, antes de 2001, predominava “um modelo de acompanhamento aos alunos com deficiência, mantido por professores itinerantes que apoiavam esses alunos, sistematicamente, nas unidades escolares” (MACHADO, 2013). A atuação da RMEF era pautada na ideia de integração escolar, predominante desde a década de 1970 e reafirmada na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Então, considerava-se que apenas os estudantes com deficiência que estivessem “aptos” a frequentar a escola comum poderiam fazê-lo. Aqueles que não tivessem condições, seriam destinados a receber educação em escolas especiais.

Depois de 2001, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) revisou e organizou a Educação Especial, a fim de se adequar aos novos tempos de inclusão nas escolas. A ideia era reconstruir as propostas da educação especial para o ensino básico, sobre o fundamento do ensino inclusivo. O que a RMEF pretendia era mudar o formato da educação especial: de segregadora para inclusiva (MACHADO, 2006). Essa ideia, então, fundamentada no movimento mundial pela educação inclusiva, representou um grande marco de mudanças para a educação

especial da RMEF, estruturando nas escolas regulares avanços que mais tarde seriam trazidos pela Política Nacional de Educação Especial de 2008. “Instaurou-se, assim, um rompimento com as práticas cristalizadas e com a naturalização da deficiência como problema localizado no aluno” (MACHADO, 2013). E no ano de 2002, os serviços ofertados pela Educação Especial da RMEF passaram a exercer práticas de promoção de acessibilidade para garantir a participação e permanência de alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2016). Ao mesmo tempo, como prescrito na Constituição Federal de 1988, no art. 208, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a RMEF passa a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência na rede regular de ensino.

Logo os estudantes com deficiência passaram a frequentar as salas de aulas comuns do ensino regular da RMEF, cumprindo a obrigatoriedade de ensino fundamental para todos – o que incluiu crianças com deficiências – como previsto na Constituição.

O AEE foi implementado na RMEF em 2002, como aponta Machado (2013), “adiantando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008”, o que significou uma verdadeira revolução nas práticas escolares do ensino regular da Rede. De acordo com a Política de Educação Especial da RMEF – e da mesma forma é trazido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 –, o AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, no intuito de eliminar ou minimizar barreiras para a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial na escola. Na Rede, o AEE é uma das atribuições dos professores de educação especial.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por meio das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define que o AEE seja realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Ele não é substitutivo ao ensino comum. Na RMEF, as salas de recursos multifuncionais são chamadas de Salas Multimeios: as Salas Multimeios são espaços localizados nas unidades educativas polo, tanto na educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, todas

dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (FLORIANÓPOLIS, 2016). Cada polo abrange unidades escolares do entorno e, atualmente, de acordo com dados da Gerência de Educação Especial da Rede, são 50 polos de educação especial na RMEF.

#### 4.2.1 A estrutura de educação especial na RMEF

De acordo com a Portaria nº 122/2016, fica estabelecida a Política de Educação da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016), onde é trazida, no art. 3º, a estrutura da educação especial. Tal estrutura se organiza envolvendo os seguintes atores, com suas respectivas principais funções, conforme é mostrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Atores e funções da educação especial na RMEF

(continua)

Atores	Funções
Gerência de Educação Especial	É o departamento responsável pela gestão e coordenação pedagógica dos serviços da educação especial, garantindo condições de acessibilidade ao ambiente educativo e ao conhecimento para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Gerência também assessora as unidades educativas e os profissionais nas escolas para atendimento do público alvo, e planeja, executa e coordena a formação continuada dos professores: de Educação Especial, de Libras, auxiliares intérpretes educacionais e auxiliares de educação especial.
Professores de Educação Especial	São professores que atuam nas salas multimeios e que fazem o atendimento educacional especializado. Estes professores identificam as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos e promover sua autonomia e participação, e articulam com outros profissionais do ensino regular e com as famílias,

Quadro 8 – Atores e funções da educação especial na RMEF

(continua)

<b>Atores</b>	<b>Funções</b>
	formas de melhorar a permanência e a participação dos estudantes na escola.
Professores de Libras	Esses profissionais atuam para a construção de uma escola inclusiva e bilíngue, ensinando Libras para os alunos surdos e ouvintes da unidade educativa. Eles promovem espaços linguísticos para que os estudantes surdos expressem suas ideias e tenham acesos a novas informações em Libras, desenvolvam seu conhecimento em Libras e aprimorem a linguagem usada na escola. Além disso, esses profissionais se articulam com outros da escola para qualificar o atendimento ao estudante surdo.
Professores auxiliares intérpretes educacionais	Esses profissionais também atuam para a construção de uma escola bilíngue e auxiliam o processo de comunicação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes no contexto da unidade educativa, interpretando português-Libras e vice versa. Orientam os estudantes surdos e se articulam com outros professores da unidade para qualificar o atendimento.
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual - CAP	Este departamento produz materiais didáticos diversos em Braille e faz adequações táteis de ilustrações, mapas, gráficos, jogos, assessorando os professores para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes com cegueira e baixa visão, dando-lhes acesso aos recursos pedagógicos necessários ao seu desenvolvimento educacional.
Professores auxiliares de educação especial – profissionais de apoio	Esses professores realizam atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência, em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas. Também auxiliam

Quadro 8 – Atores e funções da educação especial na RMEF

(conclusão)

<b>Atores</b>	<b>Funções</b>
	estudantes com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares. Trabalham em parceria com os demais profissionais da escola, procurando ampliar as habilidades dos estudantes público alvo, de modo a buscar uma vida independente e autônoma.

Fonte: Política de Educação da RMEF.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os resultados desta pesquisa.

### 5.1 BUSCA NA LITERATURA

A busca na literatura por artigos para compor a revisão bibliográfica obteve 573 artigos. O número de artigos provenientes de cada uma das bases pesquisadas é mostrado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Número de artigos por base de dados

Base de dados	Scopus	Web of Science	SciELO	SciELO Web of Science	Ebsco
<b>Número de artigos encontrados</b>	115	78	3	11	366

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Excluídos os duplicados, obteve-se um total de 460 artigos. Em análise do título, resumo e palavras-chave, uma parte dos artigos não demonstrou alinhamento à temática da pesquisa; além disso, 4 não estavam disponibilizados pelo acesso CAPES. Dessa forma, foram selecionados 61 artigos para serem lidos integralmente.

Após a leitura, 20 artigos demonstraram estar alinhados ao tema de pesquisa, os quais compuseram o portfólio bibliográfico. Tal portfólio, então, é apresentado por meio do Quadro 9.

Quadro 9 – Portfólio de artigos resultante da revisão sistemática

(continua)

Autor e ano	Título
Ametepee, L. K. and Anastasiou, D. (2015)	Special and Inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications
Alekhina, S. V. et al. (2020)	The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education

Quadro 9 – portfólio de artigos resultante da revisão sistemática

(continua)

<b>Autor e ano</b>	<b>Título</b>
Aleksandrovich, R. N. and Gennadievna, R. A. (2016)	Monitoring the effectiveness of inclusive practices
Al-Manabri, M. et al. (2013)	Supporting Teachers in Inclusive Practices: Collaboration Between Special and Mainstream Schools in Kuwait
Alnahdi, G. H. (2019)	Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale
Covelli, A. and de Anna, L. (2020)	The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs
dos Santos, M. P. et al. (2014)	Index for inclusion as a research tool: A critical analysis
Duchnowski, A. J. et al. (2004)	A systematic examination of school improvement activities that include special education
Elbaum, B. (2014)	Challenges in Interpreting Accountability Results for Schools' Facilitation of Parent Involvement Under IDEA
Elkins, J. (1985)	Evaluating special education programs in Australia: A partnership between government and voluntary organizations
Engelbrecht, P. et al. (2006)	Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa



Quadro 9 – portfólio de artigos resultante da revisão sistemática

(Conclusão)

<b>Autor e ano</b>	<b>Título</b>
Fernández-Archilla, J. A. et al. (2020)	Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students
Havel, J. and Kratochvilova, J. (2014)	Maximum Expectation from Pupils - One of the Characteristic Features of Inclusion
Heung, V. (2006)	Can the introduction of an inclusion index move a system forward?
Koster, M. et al. (2011)	Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: validation of the Social Participation Questionnaire
Loreman, T. et al. (2014)	Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature
Meletti, S. M. F. (2014)	Educational Indicators of Special Education in Brazil and in the State of Paraná
Ruppar, A. L. et al. (2017)	Perceptions About Expert Teaching for Students With Severe Disabilities Among Teachers Identified as Experts
Sharma, U. et al. (2018)	How Do we Measure Implementation of Inclusive Education in the Pacific Islands? A Process for Developing and Validating Disability-Inclusive Indicators
Vaughan, M. (2002)	An Index for Inclusion

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para os modelos de avaliação, a busca resultou em 9 trabalhos, os quais são listados no Quadro 10.

Quadro 10 – Resultado da pesquisa na literatura

<b>Autor e ano</b>	<b>Título do documento</b>
Conselho de Maryland para a Educação Inclusiva (2003)	Quality Indicators of Inclusive School
Educação de Alberta (2013)	Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation
Elizabeth Talbott, Daniel M. Maggin, Eryn Y. Van Acker, Skip Kumm (2018)	Quality Indicators for Reviews of Research in Special Education
Conselho de Nova Jersey sobre Deficiências do Desenvolvimento (2010)	Guide for Quality Indicators for Effective Inclusive Education
Donna M. Mertens, John A. McLaughlin, (2004)	Research and Evaluation Methods in Special Education
Hong Kong Special Administrative Region Government, (2008)	Catering for Student Differences: Indicator for inclusion
Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009)	Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe
N. K.Jangira, Satish Kappor (2018)	Quality Indicators for Inclusive Education: Equity in Education
Tony Booth, Mel Ainscow (2002 e 2011)	Índice para a Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os documentos que não obedeceram aos critérios estipulados para compor o estudo foram retirados da pesquisa: Quality Indicators of Inclusive School é um documento em formato de questionário para avaliar a educação inclusiva. Sua exclusão se deu porque não trazia metodologia de aplicação do questionário, nem o processo de construção dos indicadores. Embora tenha sido feita exaustiva busca pelo documento norteador da construção deste questionário, a pesquisa não obteve resultado; Quality Indicators for Reviews of Research in Special Education é um documento que estruturou um conjunto de indicadores para a produção de pesquisas da área da educação especial. Por não trazer indicadores para a medição da qualidade na educação especial ou na educação inclusiva, tal documento foi excluído do estudo; finalmente, o documento intitulado Research and Evaluation Methods in Special Education demonstrou métodos para execução de pesquisa e

avaliação na área de educação especial, e não explorava questões a respeito das avaliações de qualidade dos processos de inclusão do público da educação especial ou sobre educação inclusiva, sendo, portanto, também excluído da pesquisa.

A partir de então, foi dado início ao estudo dos instrumentos de avaliação sobre qualidade da educação inclusiva selecionados (BOOTH; AINSCOW, 2002 e 2011; HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION GOVERNMENT, 2008; JANGIRA; KAPOOR, 2018; AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009; ALBERTA EDUCATION, 2013 e CONSELHO DE NOVA JERSEY SOBRE DEFICIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO, 2010).

## 5.2 IDENTIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DA QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A análise dos instrumentos de avaliação e dos artigos identificados na literatura possibilitou reconhecer os pontos-chave da avaliação, que, nessa dissertação, foram chamadas de dimensões da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial. Essa etapa do estudo exigiu um amplo esforço de buscar conexões entre os conteúdos dos diferentes instrumentos. Como aponta Pimentel (2001), foi um trabalho de encontrar a “linha mestra que os conduzia”.

Como resultado foi possível a identificação de quatorze dimensões de qualidade associadas à qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial, quais sejam: **Cultura escola inclusiva, Envolvimento da comunidade, Ambientes acessíveis e seguros, Currículo escolar, Atuação dos profissionais, Formação profissional, Gestão e organização, Apoio aos alunos, Recursos para financiar a inclusão, Sistema de avaliação para o público alvo da educação especial e monitoramento, Legislação, Acesso dos alunos, Participação dos alunos e Planejamento para melhoria contínua.**

No Quadro 11 são apresentadas as descrições (definições constitutivas) das dimensões bem como são relacionados os instrumentos que abordam tais dimensões.

Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial

(continua)

<b>DIMENSÕES (definições constitutivas)</b>	<b>INSTRUMENTOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES</b>
<p><b>Cultura escolar inclusiva</b></p> <p>Os valores inclusivos (apoio à diversidade) estão presentes nas relações que se estabelecem entre os indivíduos no ambiente escolar. Minimização da desigualdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a inclusão</li> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Envolvimento da comunidade</b></p> <p>A participação da comunidade (pais, responsáveis, instituições circunvizinhas) é efetiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a inclusão</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores - para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Ambientes acessíveis e seguros</b></p> <p>Os ambientes são projetados e constantemente avaliados, para que atendam às necessidades de todas as pessoas, primando por acessibilidade e segurança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a inclusão</li> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>

Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial

(continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>INSTRUMENTOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES</b>
<p><b>Atuação dos profissionais</b></p> <p>Os profissionais se dedicam para projetos, atuação e ações inclusivas e planejam atividades que contemplam as habilidades de todas as crianças. Os professores e os assistentes de alunos se envolvem no ensino colaborativo. Planejamento colaborativo. As aulas atendem à diversidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a Inclusão</li> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Formação profissional</b></p> <p>Os profissionais estão e são continuamente preparados para atender às demandas da educação especial/com necessidades educativas especiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Gestão e organização</b></p> <p>Comitê de gestão escolar atuante em inclusão. Liderança, orientação e organização para ações de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>

Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial

(continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>INSTRUMENTOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES</b>
inclusão dentro da unidade escolar.	
<p><b>Apoio aos alunos</b></p> <p>Ações que garantem o apoio necessário (adaptação das atividades ou de conteúdos, quando for o caso, auxílio para locomoção, alimentação, higiene) aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Não rotulagem de alunos (por suas deficiências).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Recursos para financiar a inclusão</b></p> <p>Detalhamento sobre o uso dos recursos para a aquisição de materiais pedagógicos, melhorias em prédios e acessibilidade, mobiliário adaptado, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> </ul>

Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.

(continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>INSTRUMENTOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES</b>
<p><b>Legislação</b></p> <p>Consistência da legislação nacional com os acordos internacionais de educação e entre as leis nacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> </ul>
<p><b>Currículo escolar</b></p> <p>Os currículos são projetados para serem inclusivos, para atenderem a diversidade. São projetados Planos individuais de educação. Acessibilidade de conteúdos. Uso de recursos e tecnologias educacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a inclusão</li> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>
<p><b>Participação dos alunos</b></p> <p>Os alunos com deficiência, ou que têm necessidades educativas especiais, têm oportunidades iguais de participar de todas as atividades escolares apropriadas para a sua idade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice para a Inclusão</li> <li>• Indicadores de inclusão de Hong Kong</li> <li>• Indicadores de qualidade da educação inclusiva (Índia)</li> <li>• Relatório de desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa</li> <li>• Indicadores de escolas inclusivas (Alberta, CA)</li> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>

Quadro 11 – As dimensões de qualidade do processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.

(conclusão)

DIMENSÕES	INSTRUMENTOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES
<p><b>Planejamento para melhoria contínua</b></p> <p>Plano estratégico de melhoramento dos serviços e dos recursos, produção de relatórios de monitoramento das atividades em educação inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (Nova Jersey, EUA)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As dimensões, finalmente, foram arranjadas em níveis. Seguindo o exemplo mostrado por Loreman (2014), optou-se pelo modelo de níveis – macro, meso e micro – para organização das dimensões. No Quadro 12 são mostradas as definições da abrangência de cada nível bem como a classificação de cada dimensão.

Quadro 12 – Divisão das dimensões em níveis

(continua)

Níveis	Dimensões da qualidade
<p><b>Macro:</b> que envolve os sistemas amplos, encontrados em órgãos governamentais; legislação, políticas e enquadramento administrativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislação</li> <li>• Recursos para financiar a inclusão</li> <li>• Planejamento para melhoria contínua</li> </ul>
<p><b>Meso:</b> envolve as escolas e os contextos em que operam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura escolar inclusiva</li> <li>• Gestão e organização</li> <li>• Envolvimento da comunidade</li> <li>• Currículo escolar</li> </ul>



Quadro 12 – Divisão das dimensões em níveis

(conclusão)

Níveis	Dimensões da qualidade
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientes acessíveis e seguros</li> <li>• Formação profissional</li> </ul>
<b>Micro:</b> envolve as salas de aulas e as pessoas (profissionais e alunos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos</li> <li>• Atuação dos profissionais</li> <li>• Apoio aos alunos</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### 5.3 PROPOSIÇÃO PRELIMINAR DOS ITENS ASSOCIADOS A CADA DIMENSÃO

As dimensões então elencadas foram operacionalizadas na forma de itens para compor o instrumento para avaliar o processo de inclusão do público alvo da educação especial. A definição dos itens também usou como referência os instrumentos de avaliação tratados no capítulo 3, os quais listam uma série de itens que podem ser usados para operacionalizar a dimensão da qualidade proposta.

A seguir são apresentados os 80 itens que compuseram a proposição da primeira versão do instrumento.

**Nível macro: envolve os sistemas amplos, encontrados em órgãos governamentais; legislação, políticas e enquadramento administrativo.**

#### **Legislação**

1. A legislação nacional segue os preceitos dos acordos internacionais de educação inclusiva.
2. As diferentes leis nacionais são coerentes quanto a educação inclusiva.
3. A legislação sobre educação aborda a qualidade da formação dos professores para a educação inclusiva.
4. A legislação trata do acesso à educação em todos os níveis para pessoas com deficiência.
5. A legislação estabelece critérios para acesso, atendimento contínuo e progresso de todos os alunos com deficiência em todos os níveis

educacionais.

6. É garantido aos estudantes com deficiência o acesso à escola regular, independentemente de suas habilidades e desempenho.

### **Recursos para financiar a inclusão**

7. Recursos são alocados para apoiar a inclusão de alunos público alvo da educação especial.
8. Recursos são direcionados para prevenção de barreiras à aprendizagem e à participação.
9. Um financiamento adicional é aplicado para atender necessidades específicas de alunos público alvo da educação especial, quando for necessário.
10. O financiamento do atendimento ofertado pelas escolas não depende de organizações voluntárias ou de caridade.

### **Planejamento para melhoria contínua**

11. Professores de educação especial e professores de educação geral têm tempo de planejamento colaborativo garantido.
12. Os professores de educação geral têm oportunidades regulares de consultar um educador especial sobre estratégias para melhorar o seu trabalho com estudantes que possuem deficiência.
13. Professores de educação especial e professores de educação geral têm tempo de planejamento colaborativo garantido.

### **Nível meso: envolve as escolas e os contextos em que operam.**

#### **Cultura escolar inclusiva**

14. A escola é um ambiente propício para todos aprenderem a ser bons cidadãos.
15. Todos na escola se comprometem com a igualdade de valor de todas as pessoas.
16. A escola encoraja a ideia de que todos têm direitos iguais.
17. Na escola, a noção de direitos pressupõe valores comuns, como igualdade e respeito pela diversidade.

18. As relações em sala de aula são baseadas no respeito.
19. Funcionários da escola, alunos e pais compartilham o compromisso de criar experiências inclusivas para todos os alunos.
20. No ambiente escolar, todos trabalham para criar uma atmosfera de respeito à diversidade, onde as diferenças são compreendidas e valorizadas.
21. Há uma abordagem na escola para que os alunos construam relacionamentos positivos uns com os outros.

### **Gestão e organização**

22. A gestão escolar usa a inclusão como uma estratégia para desenvolver o currículo escolar e o ensino, de modo a atender às diversas necessidades educacionais dos alunos.
23. A gestão escolar se envolve com os processos para melhoria da educação inclusiva.
24. A escola distribui recursos e materiais de maneira justa para apoiar a inclusão.
25. A gestão promove o envolvimento das famílias, dos professores e dos alunos para melhorar o trabalho de inclusão.

### **Envolvimento da comunidade**

26. A escola promove atividades que envolvem a comunidade e estimulam a participação de todos.
27. A família dos alunos público alvo da educação especial tem importância significativa na identificação e na descrição das necessidades desses alunos e das provisões necessárias.

### **Currículo escolar**

28. O currículo escolar objetiva desenvolver uma compreensão das diferenças entre as pessoas (culturais, de gênero, de habilidade, de orientação sexual, de religião).
29. O currículo escolar é construído com o objetivo de garantir acesso e apoiar a participação de todos.
30. O currículo escolar aborda a opressão histórica que sofrem determinados grupos de pessoas.
31. Todos os professores e gestores escolares se reúnem regularmente para

discutir e revisar os planos educacionais para os alunos com necessidades educativas especiais.

32. O currículo escolar é ajustado para atender as necessidades das crianças com deficiência.

### **Ambientes acessíveis e seguros**

33. Existe um plano de acessibilidade para aumentar a facilidade de acesso físico à escola.

34. São respeitadas exigências legais para melhorar a acessibilidade da escola.

35. A acessibilidade faz parte de um esforço organizado para assegurar que profissionais e crianças com deficiência possam frequentar a escola.

36. As necessidades das pessoas com deficiência são levadas em conta para tornar os prédios acessíveis.

37. As pessoas com deficiência da comunidade local são consultadas sobre a acessibilidade da escola.

38. O acesso para pessoas com deficiência é regularmente estudado para que sejam feitas as melhorias nos prédios.

39. Há equipamentos e mobiliário ajustáveis para que pessoas com deficiência possam usar com facilidade e segurança.

40. Todos os ambientes da escola são acessíveis: entradas, saídas, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, pátios para recreio, cantinas, avisos e murais.

41. Dá-se particular atenção a manter a dignidade das pessoas em instalações escolares acessíveis.

### **Formação profissional**

42. Os programas de formação continuada ofertados aos professores incluem educação especial e questões relacionadas à inclusão.

43. Os professores são incentivados a assumir pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho dos alunos com deficiência para melhorar a qualidade da educação escolar.

44. A formação continuada é periodicamente reestruturada para atender às necessidades dos professores.

### **Nível micro: envolve as salas de aulas e as pessoas (professores e alunos)**

### **Participação dos alunos**

45. Todas os alunos têm oportunidade para participar das atividades coletivas da escola, incluindo as apresentações de música, de teatro e de dança.
46. As aulas de educação física incluem atividades em que todos podem fazer parte.
47. O aproveitamento dos alunos público alvo da educação especial é valorizado em relação às suas próprias possibilidades, sem estabelecer comparações com as realizações de outros alunos.
48. Os alunos público alvo da educação especial são incentivados a ter orgulho de suas realizações, tanto quanto qualquer aluno da escola.
49. As práticas escolares são saudáveis, de forma que a escola é um ambiente de aprendizagem seguro e positivo para todos os alunos.
50. Os alunos público alvo da educação especial têm oportunidade de aprender colaborativamente com os demais colegas.
51. Os alunos público alvo da educação especial recebem feedback descritivos (declarações de desempenho) contínuo para informar a sua aprendizagem.
52. Os alunos público alvo da educação especial frequentam as salas de aula comuns, apropriadas para a sua idade

### **Apoio aos alunos**

53. As aulas são adaptadas para alunos público alvo da educação especial desenvolverem suas habilidades.
54. Os professores reconhecem e respeitam o tempo adicional requerido por alguns alunos público alvo da educação especial para a realização das atividades.
55. Os currículos escolares atendem as necessidades dos alunos público alvo da educação especial
56. Os professores fazem ajustes necessários nas atividades para a participação dos alunos público alvo da educação especial.
57. Existem materiais apropriadamente adaptados para alunos público alvo da educação especial (ampliados, gravados em áudio, em Braille).

58. Quando possível, os alunos público alvo da educação especial são consultados sobre o suporte de que podem precisar.
59. Conforme necessário, os alunos usam tecnologia assistiva (por exemplo, alças de lápis, blocos de madeira para elevar o nível da mesa, software de computador).
60. Alunos surdos recebem suporte de um intérprete.
61. As medidas de apoio para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial são de responsabilidade de todos os professores.
62. São usadas estratégias para reduzir o bullying.
63. Existe suporte para garantir que os alunos público alvo da educação especial transitem entre um ambiente de aprendizagem para outro (salas de aula, parques escolares, biblioteca, salas informatizadas, quadra escolar de esportes, etc.).
64. Alunos público alvo da educação especial não são dispensados das aulas por conta de sua deficiência
65. Existem recursos suficientes para identificar precocemente e avaliar as necessidades educativas especiais.

### **Atuação dos profissionais**

66. Os professores interagem com todos os alunos, incluindo os alunos público alvo da educação especial, de forma a promover relacionamentos positivos e dignidade pessoal.
67. A diversidade é valorizada pelos professores e vista como um recurso para a aprendizagem e não como um problema.
68. As tentativas de remover barreiras à aprendizagem e à participação de um aluno público alvo da educação especial são usadas para aprimorar as experiências de todos os alunos.
69. Os profissionais defendem o direito dos alunos público alvo da educação especial frequentarem a escola.
70. As aulas planejadas pelos professores preveem oportunidades de atividades em grupos, dos quais façam parte os alunos público alvo da educação especial.
71. Os professores estudam os pontos fortes, as necessidades, os interesses e as preferências de aprendizagem de seus alunos público alvo da

- educação especial e usam essas informações para enriquecer o planejamento de suas aulas.
72. Todos os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos em suas aulas, o que inclui os alunos público alvo da educação especial.
  73. Os professores se comunicam regularmente com os familiares sobre o progresso dos alunos público alvo da educação especial na aprendizagem e no desempenho.
  74. Os professores usam um repertório variado de estratégias pedagógicas para que alunos público alvo da educação especial possam acessar novas informações e conceitos.
  75. Os professores têm uma compreensão das deficiências e das necessidades especiais que podem demandar.
  76. Os professores têm oportunidades regulares de consultar um professor de educação especial sobre estratégias para ajudá-los a trabalhar com alunos público alvo da educação especial em suas aulas.
  77. Os professores objetivam tornar os alunos público alvo da educação especial independentes de seu suporte direto, maximizando a sua independência.
  78. A responsabilidade de todos os professores é bem delineada e reflete o compromisso de ensinar e apoiar todos os alunos.
  79. A atuação dos professores de educação especial e os professores de educação geral compartilham papéis de responsabilidade pela aprendizagem e pela avaliação dos alunos público alvo da educação especial.
  80. Professores compartilham planos de aula, no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Por conta de o nível macro apresentar dimensões que requerem análise pura de legislação e documentos legais, e não uma interpretação de narrativas e aspectos das dinâmicas presentes nas escolas e suas comunidades, ou nas relações diretas que se estabelecem em espaços educativos entre professores e alunos, os itens relacionados ao nível macro não compuseram o questionário destinado a coleta de dados junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis. Dessa forma, apenas itens dos níveis meso e micro integraram tal questionário.

## 5.4 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO

As evidências de validade de conteúdo foram analisadas a partir das contribuições de sete especialistas das áreas de educação e psicologia, sendo o critério de seleção das especialistas o conhecimento teórico a respeito de inclusão e a disponibilidade destas profissionais para avaliar e dar suas considerações a respeito do instrumento de pesquisa. Por sigilo, as especialistas serão tratadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G.

### 5.4.1 Perfil das especialistas

A especialista A possui Graduação em Matemática, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática. Atua como professora da Universidade Estadual de Santa Catarina e desenvolve pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.

A especialista B é licenciada em Computação, mestre em Educação e doutora em Informática na Educação. Também possui Pós-doutorado em diversidade cultural e inclusão social. Tem experiência em estudos sobre diversidade e educação especial. É professora auxiliar de tecnologia educacional na RMEF.

A especialista C é psicóloga, mestre em Psicologia e doutora em Psicologia Social e Institucional. É professora na Universidade Estácio de Sá e pesquisa políticas públicas e políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência no ensino superior, direitos humanos e justiça social.

A especialista D é pedagoga, possui Mestrado e Doutorado em Educação. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina e tem experiência em Política Educacional, formação de professores, educação especial e política educacional.

A especialista E é psicóloga e mestre em Psicologia. Atua na Fundação Catarinense de Educação Especial e tem experiência nas áreas relacionadas à pessoa com deficiência, deficiência visual e saúde.



A especialista F é pedagoga, possui Mestrado e Doutorado em Educação. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina e tem experiência nas áreas de educação com ênfase em Política Educacional, de educação especial, de trabalho e de formação docente.

A especialista G é pedagoga, mestre e doutora em Educação. É professora da Universidade Estadual de Santa Catarina e tem experiência em formação de professores, questões de gênero, Atendimento Educacional Especializado, direitos humanos e Educação Especial e Inclusiva.

#### **5.4.2 Considerações das especialistas**

Para cada uma das especialistas, foi enviado um documento onde eram listados os 67 itens dos níveis meso e micro. Pediu-se às especialistas que marcassem nesse documento o nível e a dimensão de qualidade que considerassem adequados para cada item. Além disso, foi pedido para que indicassem o nível de clareza dos itens e que apontassem sugestões para melhorá-lo.

As especialistas, de maneira geral, consideraram o instrumento bem elaborado e útil para o levantamento de dados sobre inclusão escolar para o público alvo da educação especial em redes de ensino. Pediram atenção para o uso de determinados termos, como “saudável”, “bom cidadão”, “compaixão”, “justo”, porque tais termos poderiam levar a interpretações por juízo de valor. Também consideraram importante rever o uso do termo “alunos com deficiência”, que foi substituído por “alunos público alvo da educação especial”.

A análise das especialistas apontou a necessidade de supressão de alguns itens, tanto por semelhanças em sua redação, como também por apresentarem aspectos que já haviam sido contemplados em outros itens. Além disso, as especialistas também chamaram atenção para o extenso número de questões do instrumento de pesquisa e indicaram a redução do número de itens, dado o direcionamento do instrumento de pesquisa aos professores da RMEF. Para as especialistas, um questionário muito extenso poderia implicar numa baixa adesão do público para o qual é direcionado.

Assim, a partir das respostas e sugestões das especialistas, chegou-se ao produto que é o questionário mostrado no Quadro 13. Trata-se, portanto, de uma versão mais compacta, que é composta por 40 itens.

Em relação às respostas das especialistas quanto ao nível e dimensão que cada item pertence, a análise resultou no reposicionamento alguns itens. Esses itens foram reposicionados nas dimensões e níveis para os quais a maioria das especialistas julgaram mais pertinente. A seguir são detalhadas as alterações:

- Item 4 (Quadro 13): estava inicialmente posicionado na dimensão Apoio aos alunos e passou para a dimensão Cultura escolar inclusiva, do nível meso.
- Item 13 (Quadro 13): estava inicialmente posicionado na dimensão Apoio aos alunos e passou para a dimensão Ambientes acessíveis e seguros, do nível meso.
- Item 21 (Quadro 13): estava inicialmente posicionado na dimensão Apoio aos alunos e passou para a dimensão Participação dos alunos, do nível micro.
- Os Itens 37, 38 e 39 (Quadro 13): inicialmente foram posicionados nas dimensões Apoio aos alunos, Currículo Escolar e Participação dos alunos, respectivamente, e passaram para a dimensão Atuação dos profissionais, do nível micro.

Para avaliar a concordância das especialistas quanto à clareza dos itens, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) para cada um dos 67 itens avaliados. O IVC foi obtido pela razão entre os especialistas que concordaram quanto à clareza pelo número total de especialistas. Conforme destacado no capítulo de Metodologia, uma concordância mínima de 80% entre as especialistas pode ser um critério para decidir a sobre a adequação de um item.

Em média, o valor do IVC dos itens foi de 91%, sendo que, 38 itens tiveram IVC igual a 100%. Dos 67 itens avaliados, 57 itens não atingiram a concordância mínima de 80%. Portanto, o IVC geral do instrumento foi de 85,07%.

Os itens que não foram considerados claros quanto à sua redação (não atingiram a concordância mínima de 80%), foram eliminados. Os itens que foram considerados pelas especialistas semelhantes a outros itens, ou que carregavam em sua estrutura termos que poderiam levar a juízo de valor, tiveram sua redação alterada, seguindo as indicações dadas pelas especialistas.

Portanto, a avaliação da concordância entre as especialistas por meio do cálculo do IVC fortaleceu a necessidade de supressão de alguns itens, para a produção de um questionário mais compacto e claro.

Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas

(continua)

<b>Níveis</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
Meso	Cultura escolar inclusiva	Item1- Todos na escola se comprometem com a igualdade de valor de todas as pessoas. Item2 - A escola desenvolve atividades e ações que dimensionam a compreensão de que todas as pessoas têm direitos iguais. Item3 - No ambiente escolar, as relações são baseadas no respeito à diversidade, onde todas as diferenças são compreendidas e valorizadas. Item4 - São usadas estratégias para reduzir o bullying.
	Gestão e organização	Item5 - A gestão escolar desenvolve o currículo escolar e o ensino de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos público alvo da educação especial. Item6 - A gestão escolar se envolve com os processos para melhoria da educação inclusiva. Item7 - A escola utiliza recursos e materiais que promovam uma perspectiva inclusiva.

Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas

(continua)

Níveis	Dimensões	Itens
	Envolvimento da comunidade	<p>Item8 - A escola promove atividades que envolvem a comunidade e estimulam a participação de todos.</p> <p>Item9 - A família dos alunos público alvo da educação especial tem importância significativa na identificação das necessidades desses alunos.</p>
	Currículo escolar	<p>Item10 - O currículo escolar contempla as demandas educativas dos alunos público alvo da educação especial.</p> <p>Item11 - O currículo escolar objetiva desenvolver uma compreensão das diferenças entre as pessoas (culturais, de gênero, de habilidade, de orientação sexual, de religião).</p>
	Ambientes acessíveis e seguros	<p>Item12 - O acesso para pessoas com deficiência é regularmente estudado para que sejam feitas as melhorias nos prédios.</p> <p>Item13 - Existe suporte para garantir que os alunos com deficiência transitem entre um ambiente de aprendizagem para outro (salas de aula, parques escolares, biblioteca, salas informatizadas, quadra escolar de esportes, etc.).</p> <p>Item14 - Há equipamentos e mobiliário ajustáveis para que pessoas com deficiência possam usar com facilidade e segurança.</p> <p>Item15 - Todos os ambientes da escola são acessíveis: entradas, saídas, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, pátios para recreio, cantinas, avisos e murais.</p>

Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas

(continua)

Níveis	Dimensões	Itens
	Formação profissional	<p>Item16 - Os programas de formação continuada ofertados aos professores incluem educação especial e questões relacionadas à inclusão.</p> <p>Item17 - Os professores são incentivados a assumir pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho de alunos público alvo da educação especial, para melhorar a qualidade da educação escolar.</p>
Micro	Participação dos alunos	<p>Item18 - Os alunos público alvo da educação especial são reconhecidos por suas realizações, tanto quanto qualquer outro aluno da escola.</p> <p>Item19 - Os alunos público alvo da educação especial têm oportunidade de aprender colaborativamente com os demais colegas.</p> <p>Item20 - Todos os alunos têm oportunidade para participar das atividades coletivas da escola, incluindo apresentações e música, teatro e de dança.</p> <p>Item21 - Alunos com deficiência não são dispensados das aulas por conta da sua deficiência.</p> <p>Item22 - Os alunos público alvo da educação especial frequentam as salas de aula do ensino regular apropriadas para a sua idade.</p>
	Apoio aos alunos	<p>Item23 - As aulas são adaptadas para que os alunos público alvo da educação especial desenvolvam as suas potencialidades.</p> <p>Item24 - Existem materiais apropriadamente adaptados para alunos público alvo da educação especial (ampliados, gravados em áudio, em Braille).</p> <p>Item25 - Quando possível, os alunos público alvo da educação especial são consultadas sobre o suporte de que podem precisar.</p>

Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas

(continua)

Níveis	Dimensões	Itens
		<p>Item26 - Conforme necessário, os alunos usam tecnologia assistiva (por exemplo, alças de lápis, blocos de madeira para elevar o nível da mesa, software de computador).</p> <p>Item27 - Alunos surdos recebem suporte de um intérprete.</p>
	Atuação dos profissionais	<p>Item28 - Os professores interagem com todos os alunos, inclusive com os alunos público alvo da educação especial, de forma a promover relacionamentos positivos e dignidade pessoal.</p> <p>Item29 - As tentativas de remover barreiras à aprendizagem e à participação de um aluno público alvo da educação especial são usadas para aprimorar as experiências de todos os alunos.</p> <p>Item30 - As aulas planejadas pelos professores preveem oportunidades de atividades em grupo, dos quais façam parte os alunos público alvo da educação especial.</p> <p>Item31 - Os professores estudam os pontos fortes, as necessidades e as preferências e aprendizagem de seus alunos com deficiência e usam essas informações para enriquecer o planejamento de suas aulas.</p> <p>Item32 - Os professores se comunicam regularmente com os familiares dos alunos público alvo da educação especial, a respeito do progresso e do desempenho destes estudantes na escola.</p> <p>Item33 - Os professores usam um repertório variado de estratégias pedagógicas para que os alunos público alvo da educação especial possam acessar novas informações e conceitos.</p>

Quadro 13 – Versão do questionário após as contribuições das especialistas

(conclusão)

Níveis	Dimensões	Itens
		<p>Item34 - Os professores têm uma compreensão das deficiências e das necessidades especiais que elas podem demandar.</p> <p>Item35 - Os professores objetivam tornar os alunos público alvo da educação especial independentes de seu suporte direto.</p> <p>Item36 - As medidas de apoio para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial são de responsabilidade de todos os professores.</p> <p>Item37 - Os professores reconhecem e respeitam o tempo adicional requerido por alguns alunos público alvo da educação especial para a realização das atividades.</p> <p>Item38 - Todos os professores e gestores escolares se reúnem regularmente para discutir e revisar os planos educacionais para os alunos que são público alvo da educação especial.</p> <p>Item39 - São respeitadas todas as potencialidades dos estudantes público alvo da educação especial, sem estabelecer comparações com as realizações de outros alunos.</p> <p>Item40 - Professores compartilham planos de aula, no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os 40 itens da versão final foram implementados em forma de questionário, utilizando a ferramenta Google Forms para serem enviados aos professores da RMEF. As respostas dos itens foram dadas por meio de uma escala de concordância de 5 pontos (Escala Likert). As afirmativas são apresentadas para que o respondente possa emitir o seu grau de concordância para cada uma das

perguntas feitas. As opções de respostas foram as seguintes: concordo plenamente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente.

## 5.5 ANÁLISE DOS ITENS

Foram obtidas 152 respostas ao questionário enviado aos professores da RMEF. Todos os respondentes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É nítido o baixo número de respostas obtidas. Esperava-se que, diante de um número elevado de professores público alvo da pesquisa, seria possível trabalhar com um número de respostas quase 3 vezes maior do que o obtido. Contudo, a questão que se refere ao baixo de número de respondentes para pesquisas conduzidas de forma on-line é um assunto bastante discutido no mundo acadêmico por diversos autores: embora sejam muitas as vantagens para aplicação de questionário on-line como a redução de custos e segurança de dados, estudos apontam que as respostas aos questionários on-line são, geralmente, mais baixas do que em estudos conduzidos de forma mais tradicional, utilizando entrevistador e papel, por exemplo (VASCONCELLOS-GUEDES; GUEDES, 2007; VEHOVAR; MANFREDA, 2017; OLIVEIRA et al., 2021).

### 5.5.1 Análise de confiabilidade

Conforme mencionado no capítulo de Metodologia, para avaliar a consistência interna (confiabilidade) das respostas ao questionário, foram analisados os valores das correlações item-total e dos coeficientes alfa de Cronbach e Ômega de McDonald.

A correlação item-total possibilitou avaliar a correlação entre o escore de um item e o escore total do instrumento quando esse item é excluído. Os resultados da correlação para todos os itens são mostrados na Tabela 2, em ordem decrescente. Nessa análise, observamos que os itens 9 e 36 apresentaram os menores valores de correlação do escore do item com o escore total, estando abaixo do nível de correlação mínimo de 0,30 (TAVARES et al., 2015; TEIXEIRA et al., 2019). Ainda, observa-se que os itens 22, 27, 16 e 21 também apresentaram valores reativamente baixos de correlação.



O valor global do alfa de Cronbach foi de 0,9678, o que indica um nível de confiabilidade muito bom (PESTANA et al., 2008; HAIR et al., 2009, p. 126). Também foi calculado o valor do alfa de Cronbach ao excluir um item de cada vez. Quando se exclui um item e o alfa aumenta, é indicativo de problema com o item, pois ao removê-lo a confiabilidade do instrumento melhora. Como resultado, observou-se que ao excluir individualmente os itens 9, 16, 22 e 36, o valor de alfa aumenta, conforme mostrado na Tabela 2. No entanto, a diferença é pequena em relação ao valor do alfa global.

O Ômega de McDonald também foi calculado para avaliar a confiabilidade do instrumento, tendo como valor global 0,9766, este valor evidencia boa confiabilidade do instrumento, estando bastante acima do valor mínimo aceitável (CAMPO-ARIAS; OVIEDO, 2008). Ao avaliar o impacto no Ômega de McDonald quando removermos os itens um a um da análise, observou-se que os resultados melhoram um pouco quando os itens 9 e 36 são excluídos (conforme Tabela 2), sendo um indicativo de possível problema com os itens. Estes também foram os itens que apresentaram maior impacto no alfa de Cronbach ao serem excluídos da análise.

A avaliação da consistência interna requer que os itens de um instrumento meçam o mesmo construto, por isso, espera-se que estejam correlacionados. A análise da correlação item-total e dos coeficientes alpha de Cronbach e ômega de McDonald foram consistentes em indicar problemas de consistência principalmente nas respostas dos itens 9 e 36, que questionavam se a família dos alunos público alvo da educação especial tem importância significativa na identificação das necessidades desses alunos e se as medidas de apoio para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial são de responsabilidade de todos os professores, respectivamente. Com relação a estes dois itens, é possível que:

- 1) Quanto ao Item 9, a redação do item possa ter feito os professores pensarem a respeito de alguns pedidos por parte de familiares, sobre a manutenção da dependência do estudante. É uma realidade que, em determinadas situações, as famílias solicitam aos professores um comportamento de proteção para com o aluno, o que acaba funcionando como uma manutenção da dependência desse aluno e como um limitador para a aquisição de novas experiências. Dessa forma, é importante pensar numa redação diferente, que deixe claro ao respondente que as famílias têm importância na identificação

das necessidades, já que ninguém conhece melhor aquele aluno como os seus familiares, e que podem indicar recursos ou estratégias que já utilizem para que, com essas informações, os professores possam produzir planos pedagógicos focados na aprendizagem e na superação de obstáculos e da dependência dos estudantes.

- 2) Quanto ao Item 36, é preciso ressaltar que há casos em que, a relação dos professores auxiliares de educação especial é tão estreitada com os alunos que atendem, que, por conta disso, os outros professores passem a acreditar que suas intervenções pedagógicas não sejam necessárias. Nesse sentido, acredita-se ser importante conduzir uma investigação sobre se professores atuantes em diferentes cargos tenham uma percepção diferente a respeito das responsabilidades sobre a aprendizagem dos alunos do público alvo da educação especial.

Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido

(continua)

Itens	Correlação item-total	Alfa de Cronbach quando o item é removido	Ômega de McDonald quando o item é removido
Item 23	0.8223	0.9661	0.9754
Item 1	0.7721	0.9664	0.9755
Item 34	0.7719	0.9664	0.9755
Item 7	0.7707	0.9664	0.9756
Item 38	0.7614	0.9665	0.9757
Item 39	0.7552	0.9665	0.9756
Item 14	0.7477	0.9665	0.9757
Item 5	0.7366	0.9666	0.9757
Item 40	0.7324	0.9666	0.9757
Item 29	0.7263	0.9667	0.9756
Item 33	0.7188	0.9667	0.9757
Item 35	0.7123	0.9667	0.9757
Item 30	0.7097	0.9667	0.9757
Item 24	0.7054	0.9667	0.9758
Item 6	0.6979	0.9668	0.9757
Item 3	0.6948	0.9668	0.9757
Item 10	0.6853	0.9668	0.9759
Item 26	0.6852	0.9668	0.9758
Item 18	0.6784	0.9669	0.9759
Item 31	0.6783	0.9669	0.9758

Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido

Itens	Correlação item-total	Alfa de Cronbach quando o item é removido	(conclusão)
			Ômega de McDonald quando o item é removido
Item 28	0.6729	0.9669	0.9758
Item 11	0.6688	0.9669	0.9758
Item 25	0.6666	0.9669	0.9758
Item 37	0.6491	0.9670	0.9759
Item 15 -	0.6457	0.9671	0.9760
Item 8	0.6412	0.9671	0.9759
Item 19	0.6400	0.9671	0.9759
Item 12	0.6357	0.9671	0.9761
Item 13	0.6325	0.9671	0.9759
Item 4	0.6133	0.9672	0.9760
Item 17	0.5888	0.9673	0.9761
Item 32	0.5854	0.9673	0.9761
Item 20	0.5802	0.9673	0.9761
Item 2	0.5472	0.9675	0.9761
Item 21	0.4900	0.9677	0.9764
Item 16	0.4537	0.9679**	0.9766
Item 27	0.4411	0.9678	0.9765
Item 22	0.3842	0.9680**	0.9766
Item 9	0.2528*	0.9684**	0.9771**
Item 36	0.2117*	0.9685**	0.9773**

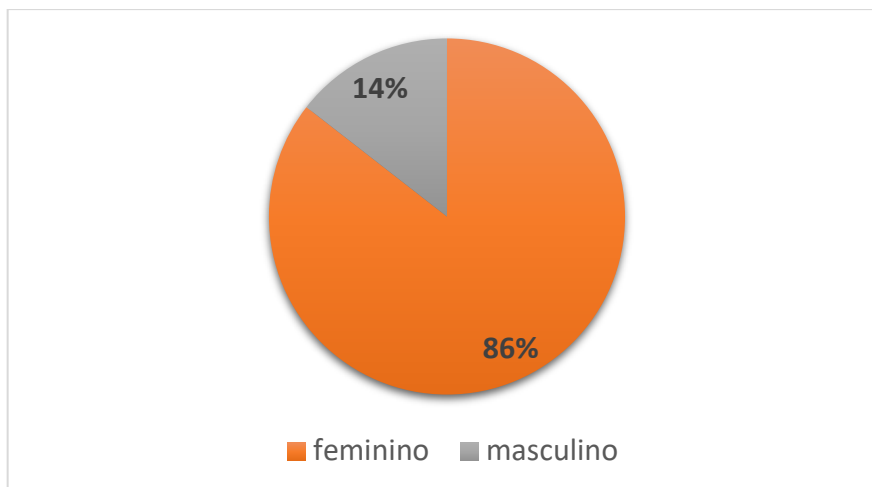
\* valores de correlação inferiores ao mínimo estabelecido de 0,30.

\*\* valores do Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald superiores aos valores globais, quando cada item é excluído.

### 5.5.2 Análise descritiva

Com relação ao perfil dos respondentes, os professores foram questionados quanto ao sexo e ao cargo que ocupam na RMEF. Conforme a Figura 4, observa-se que 86% respondentes são do sexo feminino e 14% do sexo masculino.

Figura 4 – Sexo dos respondentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na Figura 5, são mostrados os números de profissionais por cargo, acompanhados de porcentagens. Verifica-se que uma parte significativa dos respondentes é formada por professores auxiliares de educação especial ou intérpretes educacionais, seguida por professores de área.

Figura 5 – Cargo ocupado pelos respondentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a análise das questões, separou-se as questões do nível meso e do nível micro. Em cada um dos níveis, os dados analisados são mostrados por dimensão. Inicialmente serão tratadas as dimensões do nível meso.

Na dimensão Cultura escolar inclusiva, como demonstrado no Figura 6, estão elencados quatro itens.

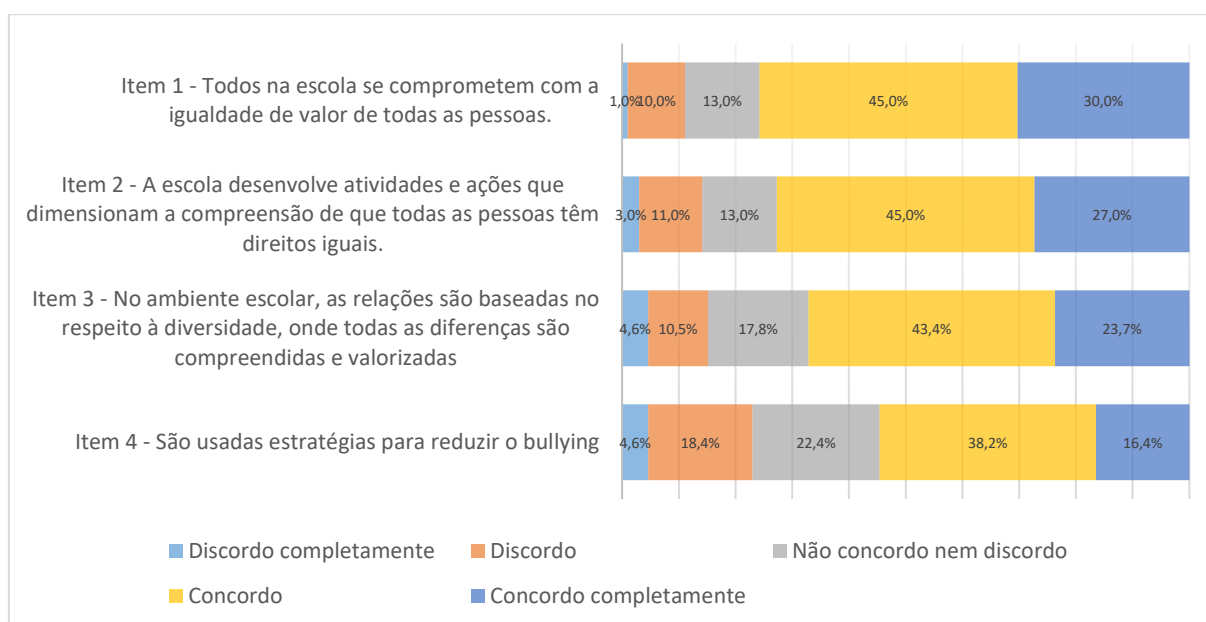
No Item 1, quando questionados se todos na escola se comprometem com a igualdade de valor entre todas as pessoas, a maior parte dos respondentes (75%) apontou que concorda ou concorda plenamente com a afirmativa.

A respeito do Item 2 – se a escola desenvolve atividades e ações que dimensionam a compreensão de que todas as pessoas têm direitos iguais, 72% dos respondentes disseram que concordam ou concordam plenamente com a questão proposta.

Sobre o Item 3, 67% dos professores manifestaram concordar ou concordar completamente com a afirmação; apenas 16% dos respondentes, revelaram discordar ou discordar completamente da sentença.

Por fim, ao serem questionário a respeito do Item 4, se são usadas estratégias para reduzir o bullying, 54% dos professores concordaram ou concordaram completamente com a proposição; chama a atenção, contudo, e principalmente em se tratando de bullying, que 23% dos respondentes da pesquisa assinalaram discordar ou discordar completamente da afirmação. Diante dos resultados obtidos para a dimensão Cultura escolar inclusiva, o item 4 apresentou a maior proporção de respondentes que discordam ou discordam completamente e, além disso, 22% responderam nem concordar nem discordar com a afirmativa trazida neste item. Isso pode representar a necessidade de mais atenção quanto a esse aspecto da cultura escolar, no sentido de se constituir mais efetivamente na escola um ambiente livre de violência física e psicológica e de humilhações.

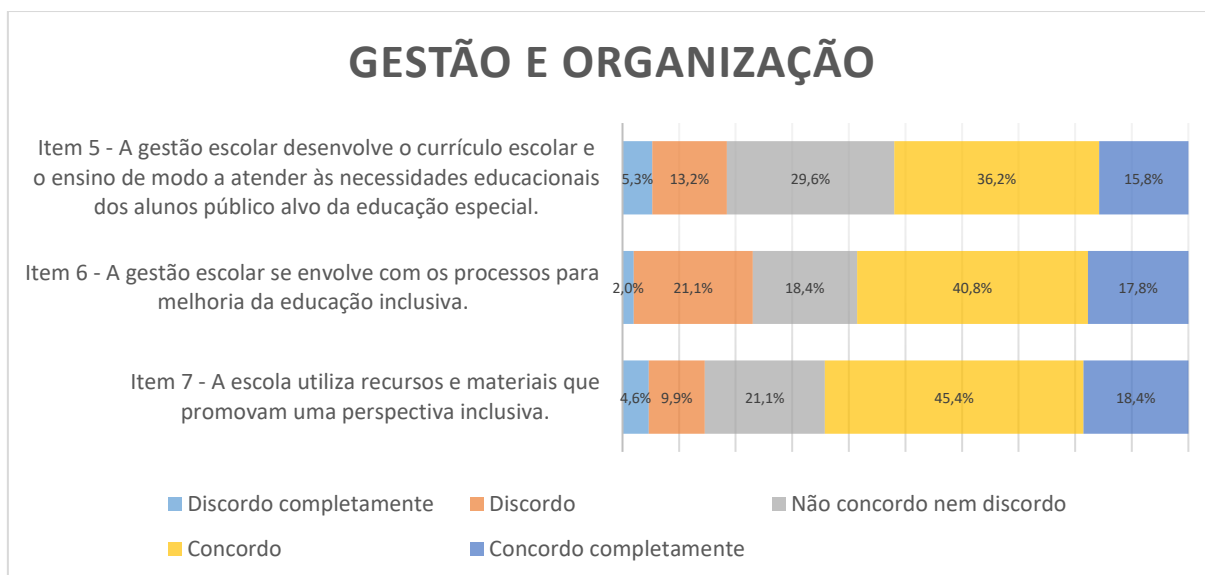
Figura 6 – Resultados para a dimensão Cultura escolar inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na Figura 7 são apresentados os resultados sobre a dimensão Gestão e organização, a qual é composta por três itens. Para estes itens, a maioria respondeu que concorda ou concorda plenamente com as proposições. Contudo, a única ressalva se encontra no número de respondentes (23%) que optou por discordar ou discordar completamente da proposta do Item 6. Em vista disso, sugere-se que a gestão escolar possa estudar um plano de atuação para melhorar o seu envolvimento nos processos que buscam a melhoria da educação inclusiva nas escolas.

Figura 7 – Resultados para a dimensão Gestão e organização.



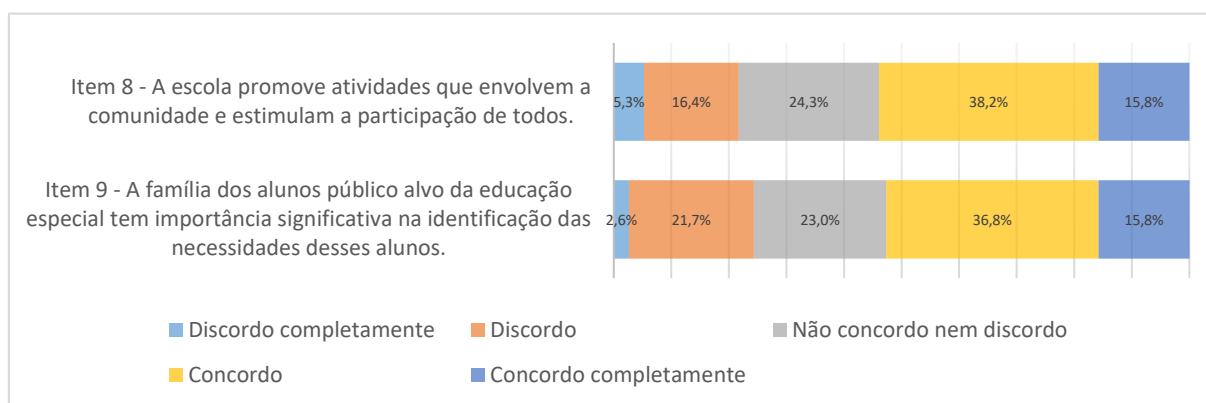
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A dimensão tratada a seguir, Envolvimento da comunidade, é composta por duas questões, conforme a Figura 8. A primeira, o Item 8, indagou os professores sobre a escola promover atividades que envolvem a comunidade e estimulam a participação de todos e 54% dos respondentes disse concordar ou concordar completamente com a proposição.

O Item 9 (a família dos alunos tem importância na identificação das necessidades dos alunos público alvo da educação especial) obteve 53% de respostas apontando concordar ou concordar completamente com o item. Entretanto, um percentual igual a 25% representa o número de respondentes que discordam ou discordam completamente dessa afirmativa. Isso retrata que, em algumas unidades, a ligação da escola com as famílias pode ser estreitada,

melhorando o relacionamento entre essas duas partes, em prol da inclusão da comunidade na escola. Por outro lado, é possível que os respondentes tenham relacionado a redação do item com determinadas atitudes de proteção, solicitadas pelos familiares, dos professores para com os alunos. Muitas vezes, essa proteção acaba funcionando como um limitador das capacidades do estudante de superar dificuldades e tornar-se independente do suporte direto do professor.

Figura 8 – Resultados para a dimensão Envolvimento da comunidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A dimensão Currículo escolar é representada no questionário por dois itens, conforme se pode observar na Figura 9.

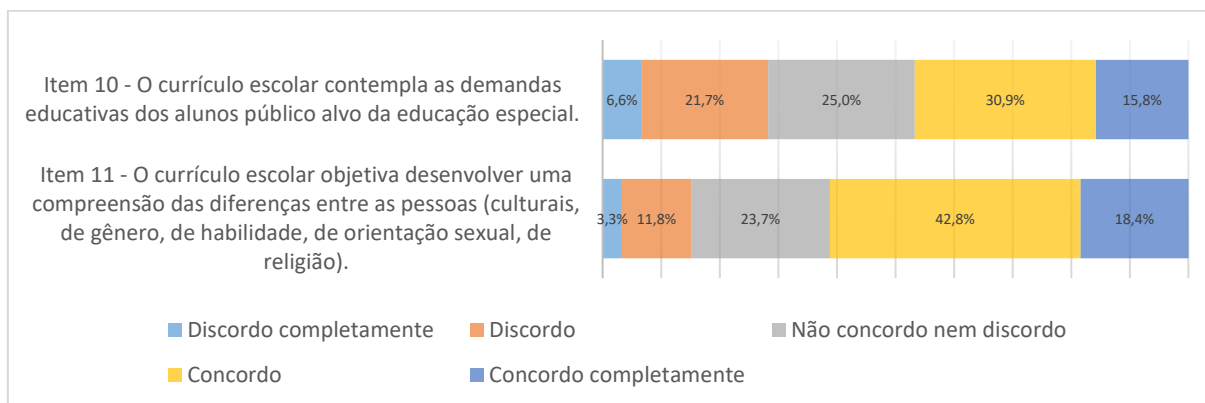
O Item 10 questionou os professores sobre o currículo escolar contemplar as demandas educativas dos alunos público alvo da educação especial. Enquanto que 47% dos respondentes apontaram concordar ou concordar plenamente, 29% expressaram discordar ou discordar completamente. Ainda, 25% dos respondentes disseram não concordar nem discordar com a afirmativa trazida pelo Item 10.

Quanto ao Item 11 (o currículo escolar objetiva desenvolver uma compreensão das diferenças entre as pessoas – culturais, de gênero, de habilidade, de orientação sexual, de religião) 61% dos respondentes disseram concordar ou concordar completamente com a sentença do item.

Quando se discutem as diferenças entre as pessoas, como é trazido na redação do próprio Item 11, não só as questões próprias do grupo do público alvo da educação especial são contempladas; discutem-se também questões de gênero, diversidade sexual, biológica, linguística, religiosa, étnica. Dessa forma, considerando o panorama trazido pelos itens 10 e 11, observa-se um aspecto importante a ser melhorado no que tange o currículo escolar: contemplar de forma

mais contundente as necessidades educativas do grupo de alunos que integra o público alvo da educação especial.

Figura 9 – Resultados para a dimensão Currículo escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A dimensão Ambientes acessíveis e seguros, que pode ser vista na Figura 10, abarcou quatro itens no questionário.

Respostas predominantemente positivas foram observadas nos itens 12 e 14. Esses itens questionaram, respectivamente, se o acesso das pessoas com deficiência era constantemente estudado para que melhorias fossem implementadas e se existem equipamentos e mobiliários ajustáveis e seguros para pessoas com deficiência.

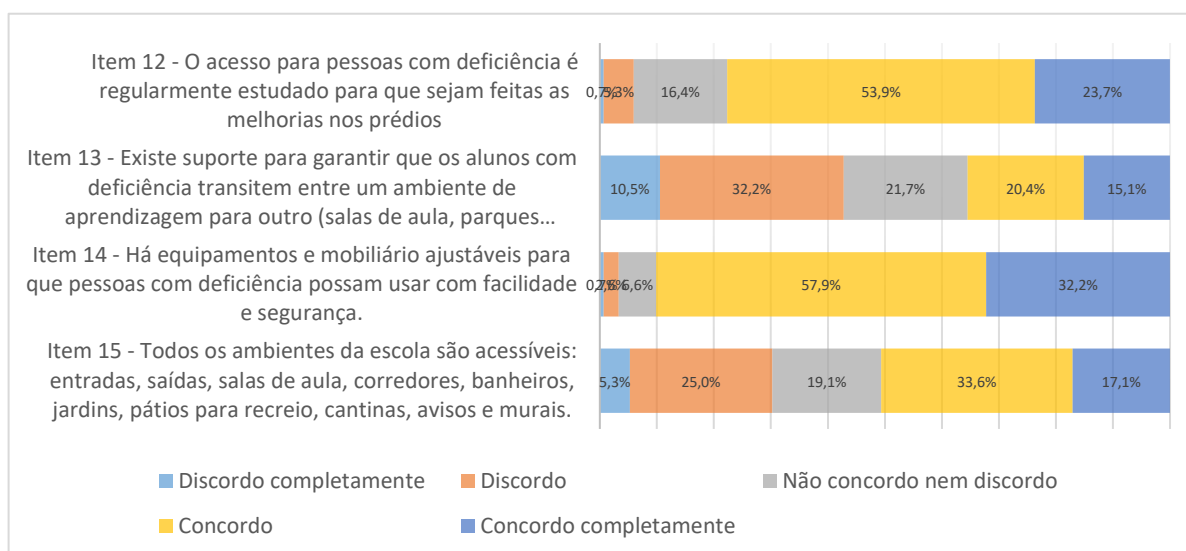
Por outro lado, um cenário diferente foi observado nos itens 13 e 15, que tratam do suporte para a locomoção entre os ambientes da escola e da acessibilidade dos ambientes, respectivamente.

No Item 13, 35% dos respondentes apontaram concordar ou concordar completamente com a sentença, enquanto que 43% disseram discordar ou discordar completamente. A portaria 007/2014 do Município de Florianópolis, que estabelece as diretrizes para contratação dos professores auxiliares de educação especial, cita no artigo 2 a garantia de direito de contratação destes profissionais para estudantes que apresentem limitação na realização de atividades de locomoção, entre outros. Então, a taxa de 43% de discordância dos respondentes pode indicar que há insuficiência de profissionais contratados, ou, ainda, que o suporte prestado pelos profissionais não esteja sendo suficiente para garantir a locomoção dos alunos. Na confirmação desta possibilidade, o investimento em qualificação profissional e em tecnologia para a acessibilidade é tida como urgente e necessária.



Quanto ao Item 15, 30% dos respondentes consideraram que nem todos os ambientes são acessíveis para as pessoas com deficiência. Embora a acessibilidade dos ambientes não se relacione exclusivamente ao acesso e a existência de equipamentos ajustáveis e seguros, parece interessante relacionar os resultados obtidos para o Item 15 com aqueles obtidos para os itens 12 e 14: apesar de a maioria dos respondentes considerarem que há estudo sobre acesso e que os equipamentos são ajustáveis e seguros, há, certamente, questões que lhes fizeram considerar que os ambientes não são completamente acessíveis. Dessa forma, isso pode ser um indicativo de que existam situações que precisem ser maiormente investigadas para a melhoria dos ambientes, melhorando a acessibilidade para o público alvo da educação especial.

Figura 10 – Resultados para a dimensão Ambientes acessíveis e seguros



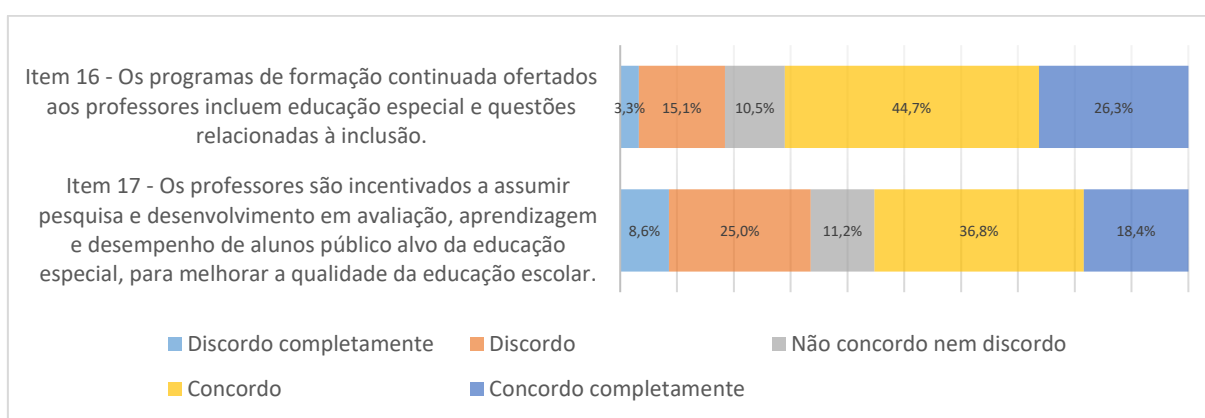
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Figura 11 apresenta os resultados dos itens associados à dimensão Formação profissional. O item 16 questionou se os programas de formação continuada que são oferecidos aos professores tratam também de questões relacionadas à educação especial e à inclusão. Neste ponto, 71% dos respondentes concordam ou concordam plenamente com a sentença.

Quanto ao Item 17, 55% dos respondentes disseram concordar ou concordar completamente com a afirmativa: os professores são incentivados a assumir pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho de alunos público alvo da educação especial, para melhorar a qualidade da educação escolar.

O que chama a atenção é que 34% dos respondentes, por outro lado, apontaram discordar ou discordar completamente da afirmação. Com isso em vista, é possível que para algumas categorias esse incentivo seja mais claramente observável que para outras. Dessa forma, podem ser pensadas melhorias para as estratégias de apresentação das oportunidades de pesquisa e qualificação para que mais profissionais possam acessar a formação nas áreas de educação especial e educação inclusiva.

Figura 11 – Resultados para a dimensão Formação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir daqui, serão tratadas as dimensões do nível micro.

A dimensão Participação dos alunos, que englobou 5 itens, tem os resultados apresentados na Figura 12. O primeiro, Item 18, questionou os professores se os alunos público alvo da educação especial são reconhecidos por suas realizações tanto quanto os demais alunos e obteve 82% dos respondentes apontando concordar ou concordar completamente com o enunciado do item.

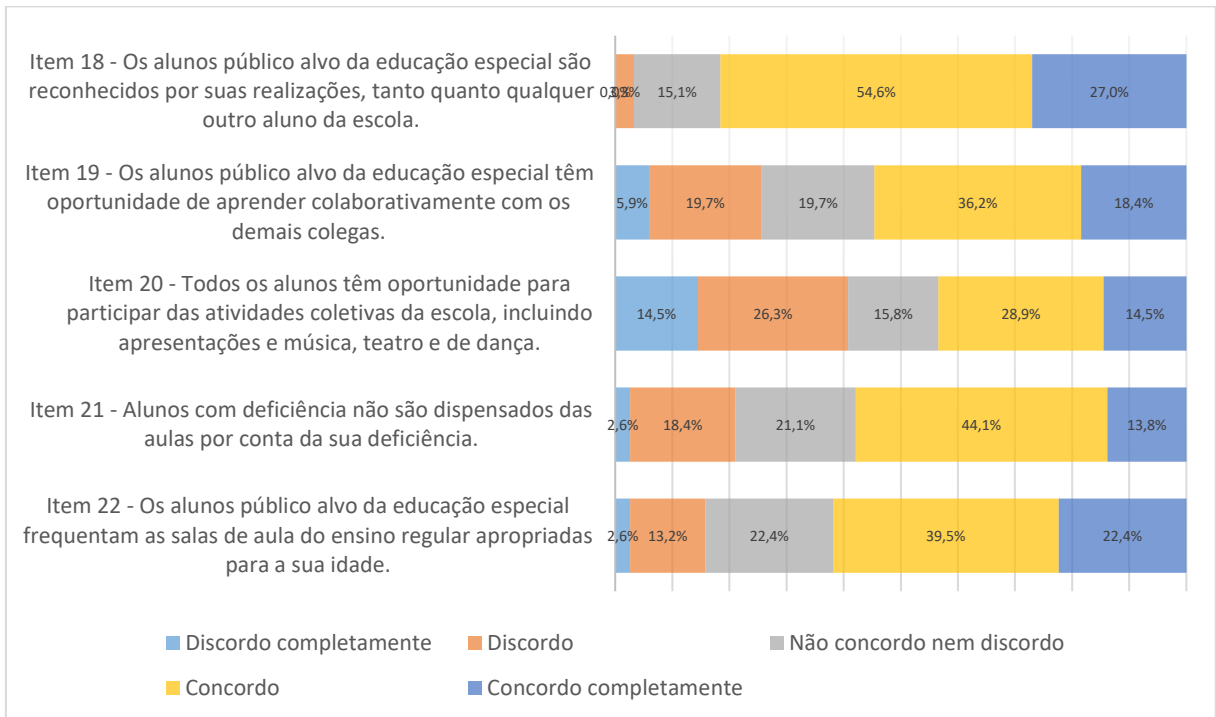
O Item 19 questionou a respeito das oportunidades colaborativas de aprendizagem entre alunos público alvo da educação especial e os demais. Ao passo que 52% responderam que concordam ou concordam plenamente com a afirmação, 26% disseram discordar ou discordar completamente. As atividades colaborativas são importantes não apenas para a construção do conhecimento entre os alunos, mas também para o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro e entender as suas dificuldades. Então, sempre que for possível, devem ser privilegiadas esse tipo de atividades; e as respostas de discordância

obtidas neste Item podem indicar que é necessário investir mais esforços para a efetivação de estratégias pedagógicas colaborativas para a aprendizagem.

Em seguida, foi questionado aos professores se todos os alunos têm oportunidades para participar de atividades escolares coletivas (Item 20), e enquanto 43% apontaram concordar ou concordar completamente, 40% discordaram ou discordaram completamente. Há uma taxa bastante significativa de respostas de discordância, o que pode indicar a existência de uma fragilidade no aspecto da participação de alunos público alvo da educação especial em atividades coletivas, e que devem ser investidos esforços para buscar formas de procedimento pedagógico para ampliar a participação de todos.

A respeito dos Item 21 e 22, a ampla maioria apontou que concorda ou concorda completamente com as afirmações. Esses itens questionavam se os alunos não eram dispensados das aulas por conta da deficiência e se os alunos frequentavam salas de aula de ensino regular.

Figura 12 – Resultados para a dimensão Participação dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os resultados obtidos para os 5 itens que compõem a dimensão Apoio aos alunos são mostrados na Figura 13.

O Item 23 questionou os professores se as aulas são adaptadas para que os alunos público alvo da educação especial possam desenvolver as suas potencialidades. Um total de 67% de respondentes disse que concorda ou concorda completamente com a afirmação.

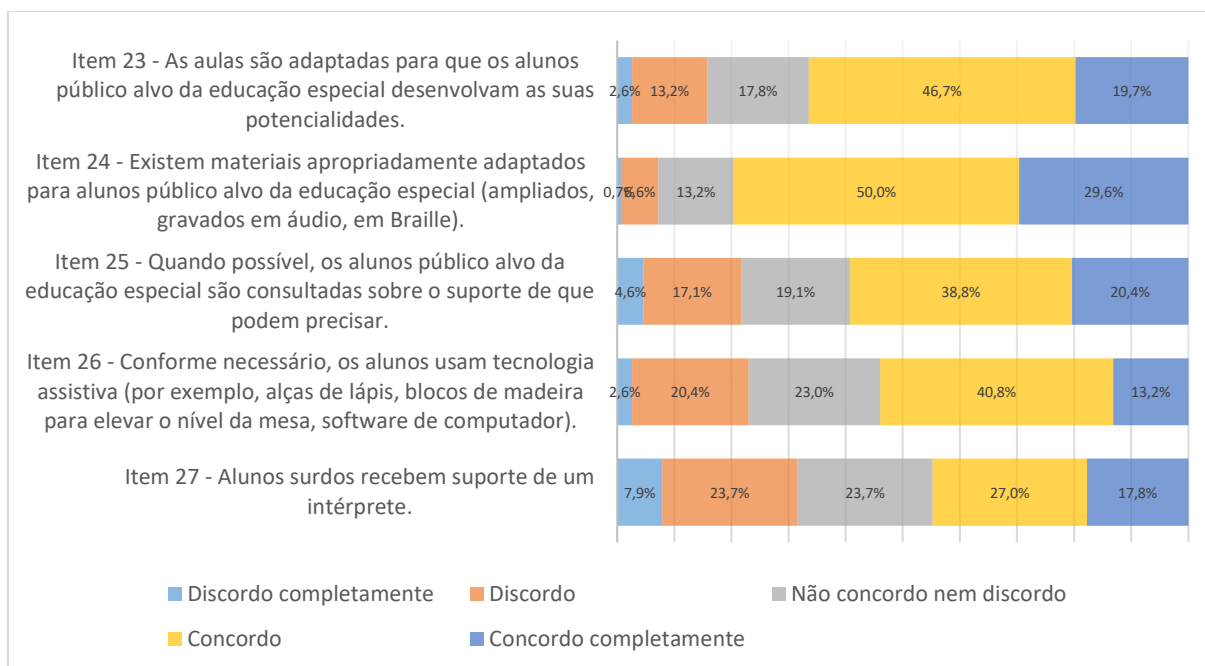
A respeito dos materiais adaptados apropriadamente para atender as necessidades do público alvo da educação especial, 80% dos respondentes concorda ou concorda completamente com o a redação do Item 24.

O Item 25 perguntou sobre os alunos público alvo da educação especial serem consultados a respeito do suporte que sentem necessitar e 59% apontou concordância ou concordância total com a afirmativa.

Com relação à tecnologia assistiva utilizada pelos alunos (Item 26), 54% dos professores concordaram ou concordaram completamente que os alunos fazem uso, quando necessário. Porém, 23% discordaram ou discordaram completamente da afirmação. Isso pode indicar que, na visão de alguns professores, os alunos que fazem uso da tecnologia assistiva precisam ser melhor assistidos ou que tais recursos poderiam ser disponibilizados a um maior número de alunos.

No Item 27, 45% dos professores concordam ou concordam plenamente que os alunos surdos recebem suporte de um intérprete. Entretanto, é considerável a taxa de 32% de respondentes que discordam ou discordam completamente dessa afirmativa. O suporte de um intérprete para o aluno surdo é um ponto extremamente importante para a inclusão, porque é por intermédio deste profissional que acontece a comunicação entre surdos e ouvintes. Assim sendo, pode ser interessante verificar a disponibilidade desses profissionais para a atuação na área de intérprete educacional. Caso provada a escassez de profissionais, estudar estratégias para ampliar a oferta de formação de profissional, buscando vínculo com instituições de ensino especializadas pode ser uma estratégia a ser adotada pela gestão.

Figura 13 – Resultados para a dimensão Apoio aos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Finalmente, a última dimensão a ser tratada é a Atuação profissional, indicada na Figura 14. Esta dimensão abarcou 13 itens.

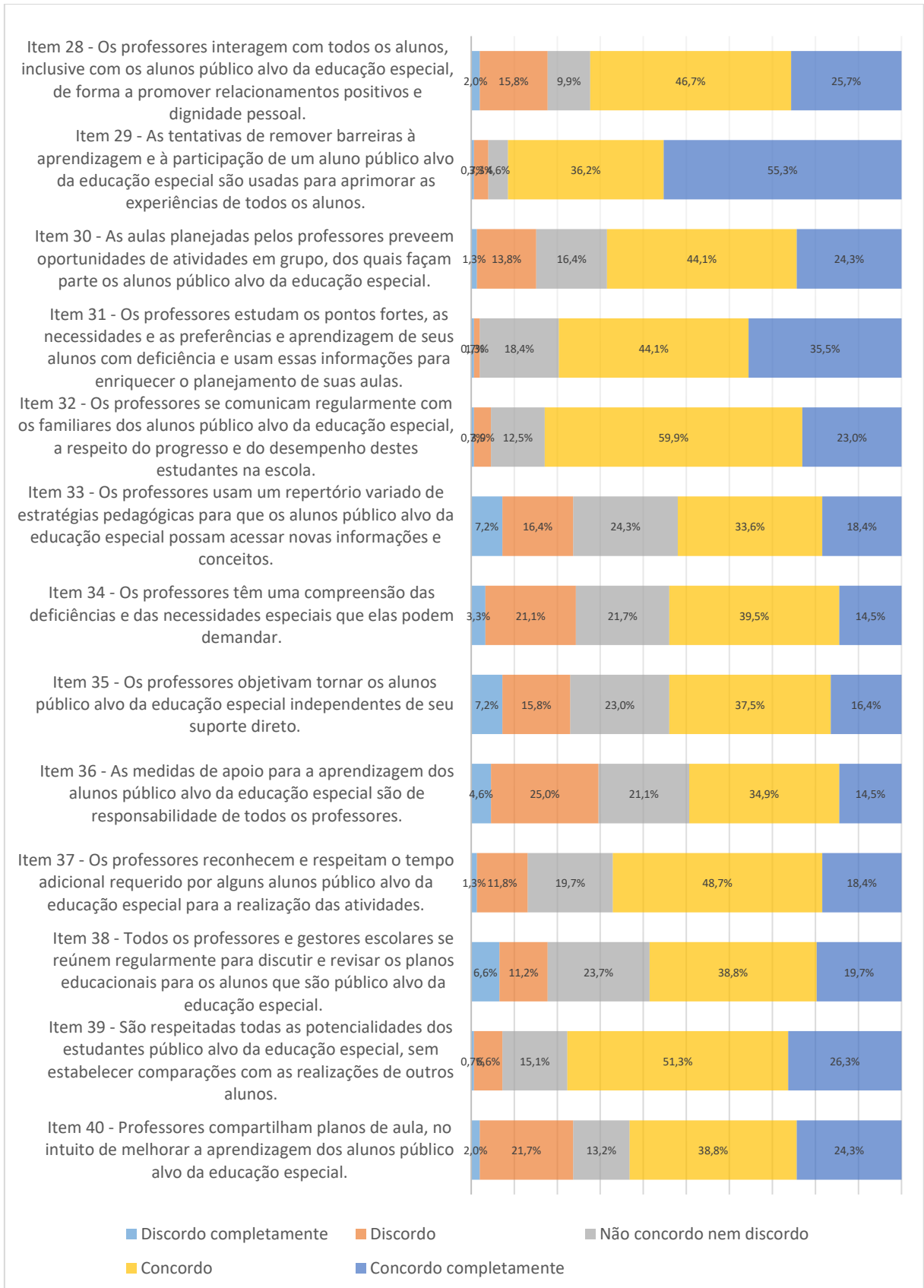
Os Itens 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38 e 39 obtiveram taxas expressivas de respostas de professores que concordam ou concordam completamente com as afirmativas. Desse grupo de itens, chama a atenção o Item 29, que questionou sobre se as tentativas de remover barreiras para os alunos público alvo da educação especial podem representar melhoria nas experiências de todos, e 55% dos respondentes apontaram que concordam completamente com o que é trazido pelo item; outra parcela significativa de professores (36%) respondeu concordar. A redação deste item pode remeter ao Desenho Universal para a Aprendizagem que, como explicam Nunes e Madureira (2015), é uma abordagem curricular que busca a redução de fatores pedagógicos que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Uma alta taxa de concordância para esse item pode indicar que os profissionais acreditam num trabalho pedagógico focado na inclusão de todos os estudantes.

Os Itens 33, 34, 35 e 40 obtiveram maioria de respondentes que concordam ou concordam completamente; contudo, chama atenção a parcela expressiva de respostas apontando discordar ou discordar completamente das afirmações trazidas

pelos referidos itens (as taxas ficaram em 23 ou 24%). De acordo com o que era discutido nesses itens, questões como estratégias variadas para promoção da aprendizagem, melhor compreensão das deficiências e suas demandas, o compartilhamento de planos de aula entre os professores e o incentivo para a independência dos alunos público alvo da educação especial do suporte direto oferecido pelo professor são assuntos que, possivelmente, precisem de mais atenção.

O item 36 tratou das medidas de apoio para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, questionando se tais medidas são de responsabilidade de todos os professores. Neste item, 49% dos respondentes disseram concordar ou concordar completamente com a afirmativa. Porém, 30% disseram discordar ou discordar completamente. Diante da responsabilidade a respeito das medidas de apoio para a aprendizagem, pode ser interessante investigar se em casos particulares, há enfoque de responsabilidade para um determinado grupo de profissionais. Caso essa hipótese seja confirmada, é fundamental que a gestão invista esforços para a formalização de uma cultura inclusiva de responsabilização de todos os profissionais a respeito do ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Figura 14 – Resultados para a dimensão Atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 6 CONCLUSÃO

As avaliações da qualidade no campo educacional são ferramentas que conduzem as escolas e as redes de ensino para a melhoria da qualidade e são, inclusive, importante eixo das políticas educacionais. Apesar disso, há uma escassez de avaliações da qualidade no âmbito da inclusão de alunos público alvo da educação especial no Brasil. Diante desse panorama, esta pesquisa intencionou propor um instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial no contexto brasileiro. E para alcançar este objetivo geral, foram constituídos oito objetivos específicos. A respeito deles, serão discutidos a seguir os principais resultados obtidos.

De início, buscou-se descrever como a educação especial foi se estabelecendo no Brasil ao longo do tempo até a sua estruturação nos moldes da educação inclusiva. Pôde-se acompanhar, ainda que resumidamente, a jornada de formalização da educação especial na perspectiva da inclusão, os desafios que se impuseram ao longo do tempo, inclusive, na própria estruturação política que por vezes implicou em exclusão social, política e educacional para as pessoas com deficiência. Recentemente, em 2020, a sociedade se deparou com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, que propôs o retorno das escolas especializadas como alternativa para as escolas como são hoje – inclusivas –, concedendo “dentro da legalidade” a possibilidade de segregar os alunos público alvo da educação especial. Por forte intervenção da justiça e da sociedade, a Política teve sua eficácia suspensa por uma decisão liminar do Supremo Tribunal Federal e a política em voga continua a ser a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Certamente, os avanços conquistados ao longo do tempo mostram à sociedade o quanto é fundamental resistir pelo reconhecimento da heterogeneidade de seus componentes, com vistas à diversidade. Caso contrário, subverteremos à exclusão.

A partir da revisão bibliográfica realizada sobre os critérios de qualidade para o processo de inclusão do público alvo da educação especial, obteve-se diversos trabalhos que discutiram aspectos da qualidade. Alguns destes se sobressaem: a participação comunitária nas decisões políticas, a formação, o treinamento e a qualificação profissional, com enfoque no papel do professor, a acessibilidade do



ambiente escolar para garantir a inclusão, o desenvolvimento efetivo da gestão escolar e a efetivação de uma cultura de inclusão. Decerto é importante destacar o diálogo observável entre estes aspectos da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial e aqueles que foram enumerados na revisão dos modelos de avaliação, propósito do objetivo subsequente.

Ao apresentar neste trabalho os principais instrumentos internacionais de avaliação da qualidade da educação inclusiva adequados à qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial, tornou-se possível conhecer as características gerais dos instrumentos e suas especificidades diante dos contextos em que cada um foi concebido. Destacar as dimensões da qualidade que iam se apresentando e perceber os contextos sociais e educacionais nos quais se estruturam os modelos de avaliação estudados foi o que possibilitou iniciar uma relação entre o que é trazido como dimensão da qualidade em determinado contexto e o que poderia ser aplicado no contexto educacional brasileiro.

Em seguida, as dimensões e os indicadores apresentados nos instrumentos foram analisados e comparados. As dimensões foram, por sua vez, divididas em níveis, e operacionalizadas em itens, todos estes baseados nos indicadores que foram identificados no estudo dos instrumentos de avaliação.

Após esse processo, um conjunto de dimensões e itens foi proposto. Foi organizado um documento, contendo três níveis, doze dimensões e 80 itens, atendendo o objetivo de propor um conjunto de dimensões e itens para a avaliação da qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial. É importante ressaltar que nesse processo, assim como no anterior, buscou-se respeitar as especificidades educacionais brasileiras. E pensando nos níveis em que as dimensões da qualidade foram subdivididas, e ainda, em aplicar um questionário com professores da RMEF, optou-se por restringir para o estudo de caso apenas as dimensões componentes dos níveis meso e micro. O nível macro foi excluído do estudo de caso porque as dimensões nele compreendidas exigem estudo e pesquisa da legislação e de documentos legais. Pareceu mais apropriado para este estudo, questionar os professores a respeito das suas impressões sobre o ambiente escolar, sobre as adequações deste ambiente para o público alvo da educação especial, sobre os processos relacionais entre a escola e a comunidade, entre os profissionais e os alunos, aspectos que são abarcados pelas dimensões dos níveis meso e micro.

Dessa forma, um questionário com os níveis meso e micro e contendo nove dimensões da qualidade e 67 questões foi enviado para sete especialistas; o intuito foi o de buscar evidências de validade de conteúdo. As especialistas responderam a respeito do nível e da dimensão que consideraram mais adequado para cada uma das questões, e apontaram também o nível de clareza. Às especialistas foi solicitado, ainda, que indicassem como a questão poderia ficar mais clara para ser apresentada aos professores da RMEF. As especialistas fizeram importantes apontamentos para melhorar a clareza dos itens e evitar juízo de valor no uso de alguns termos, como “saudável”, “bom cidadão”, “justo”. Ainda, contribuíram significativamente para a identificação de itens nos quais suas redações apresentavam pontos contemplados em outros itens. Dessa forma, foi possível chegar a um questionário com um número reduzido de itens: a versão final do questionário aplicado aos professores da RMEF é composta por 9 dimensões e 40 itens.

O questionário, contendo os níveis meso e micro e quarenta questões, foi enviado aos professores atuantes no ensino fundamental, por meio da Gerência de Formação Continuada da RMEF. O questionário utilizou a ferramenta Google Forms e foi enviado por e-mail, recebendo respostas num período de 37 dias. De um universo de 1669 professores, apenas 152 responderam à pesquisa, ou seja, o questionário foi respondido apenas por 9% dos professores. O número de respondentes ficou muito aquém do esperado pela autora.

Na etapa de análise dos itens do questionário, primeiramente, foi analisada a consistência interna por meio do cálculo do Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald. Os resultados obtidos a partir destas duas medidas de confiabilidade são aceitáveis e suficientes. Os resultados globais mostraram alta consistência interna das respostas. A consistência de cada item também foi avaliada por meio do alfa de Cronbach, Ômega de McDonald e da correlação item-total. Os resultados mostraram inconsistência em dois itens (itens 9 e 36). Para esses itens, são discutidos aspectos que poderiam tornar a redação mais clara para uma futura aplicação do instrumento.

Finalmente, as respostas dadas pelos professores para cada item do instrumento foram apresentadas e discutidas. Nas dimensões do nível meso, que avaliava as escolas e os contextos em que operam, obteve-se os seguintes resultados para cada uma das dimensões:

- Cultura escolar inclusiva: as respostas obtidas indicam bons resultados para esta dimensão. Ainda assim, a questão do bullying deve ser vista com mais atenção.
- Gestão e organização: obteve-se em geral bons resultados para esta dimensão. Contudo, ficou evidenciado pelas respostas que a gestão escolar pode melhorar o seu envolvimento nos processos relacionados ao aprimoramento da educação inclusiva.
- Envolvimento da comunidade: os resultados observados indicam que há necessidade de buscar maior estreitamento na relação que se desenvolve entre a escola e as famílias dos alunos público alvo da educação especial, com relevância aos aspectos que são indicados pelas famílias quanto às necessidades educacionais de seus filhos. Por outro lado, os cálculos de fidedignidade indicaram problema de consistência no item que tratou da importância das famílias na identificação das necessidades educacionais dos alunos, o que leva a necessidade de melhorar a redação do item, evitando problemas de interpretação.
- Currículo escolar: destacam-se a construção de um currículo que contemple mais enfaticamente as necessidades educacionais dos alunos que são público alvo da educação especial.
- Ambientes acessíveis e seguros: as respostas obtidas apontaram a necessidade de mais atenção quanto ao suporte para locomoção dos alunos com deficiência entre os diferentes ambientes da escola e quanto à acessibilidade dos ambientes.
- Formação profissional: os resultados mostraram que pode haver uma necessidade de incentivo para os professores assumirem pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho de alunos público alvo da educação especial, para melhorar a qualidade da educação escolar, de forma que esse incentivo esteja claro para todas as categorias de professores.

Para as dimensões do nível micro, que avaliaram as salas de aulas e as relações que se estabelecem entre professores e alunos, obteve-se os seguintes resultados em cada uma das dimensões:

- Participação dos alunos: embora se tenha obtido resultados que mostraram que os alunos público alvo da educação especial são reconhecidos por suas realizações, as atividades colaborativas de aprendizagem e a participação desses alunos em atividades coletivas, são enfoques que exigem mais cuidado: claramente, as respostas obtidas pelo questionário apontaram fragilidades nesses aspectos.
- Apoio aos alunos: as respostas apontaram que as aulas são adaptadas para que os alunos público alvo da educação especial possam desenvolver as suas potencialidades e que há materiais apropriados para atender as necessidades educacionais desse público. Entretanto, questões como a tecnologia utilizada pelos alunos e o suporte de intérprete para os alunos surdos são pontos que precisam ser melhorados pela gestão.
- Atuação profissional: essa dimensão revelou, através das respostas obtidas, a boa atuação dos professores para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, especialmente a respeito da remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação. Ainda assim, questões como estratégias variadas para promoção da aprendizagem, melhor compreensão das deficiências e suas demandas e o incentivo para a independência dos alunos do suporte dado pelo professor são aspectos que precisam ser revistos e estudados. E ficou evidenciado que se faz necessária a atenção para que medidas de apoio para a aprendizagem sejam entendidas como de responsabilidade de todos os professores. Está-se falando de educação na perspectiva da inclusão, então as atitudes de apoio à aprendizagem precisam ser de todos os profissionais para com todos os alunos.

Feitas essas considerações sobre os objetivos desta pesquisa, é importante salientar algumas limitações que se impuseram ao longo da construção deste trabalho. A primeira limitação foi a impossibilidade de acessar a íntegra do documento norteador para o questionário Quality Indicators of Inclusive School, portanto, esse documento precisou ser excluído. Outra limitação foi a não adequação dos termos utilizados no questionário para sua aplicação no segmento da Educação Infantil. Finalmente, o baixo número de respondentes para o questionário trouxe limitações para as análises realizadas.

É importante salientar que essa pesquisa tem em sua constituição um caráter científico de discussão de dimensões e indicadores de qualidade, temas

ligados à gestão da avaliação, linha de pesquisa do Programa de Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina; ainda, volta-se para discutir a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, concentrando-se numa avaliação da qualidade do processo de inclusão escolar, um tema tão necessário e importante para a construção de uma sociedade mais justa, e que precisa ser maiormente estudado, analisado, pensado e discutido.

O que se intentou com essa pesquisa foi encontrar um espaço de discussão para o processo de inclusão do público alvo da educação especial, procurando dar visibilidade à história de luta das pessoas com deficiência, aos desafios que se impuseram, às conquistas educacionais e sociais que se concretizaram na perspectiva da inclusão e à trajetória de busca de qualidade educacional e valorização social das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva valoriza as diferenças humanas e pressupõe igualdade de oportunidade para todos os estudantes. Ela provoca mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas escolares, primando pela participação e pela aprendizagem de todos. E para finalizar, retoma-se o que foi ensinado no Índice para a Inclusão, de Boot e Ainscow: a inclusão é algo que não se pode construir isoladamente e que tampouco se pode fixar a um objetivo final. A inclusão é um ideal que continuamente devemos lutar para alcançar.

## 6.1 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Embora o questionário desenvolvido para o estudo de caso tenha sido aplicado com professores atuantes no ensino fundamental da RMEF, algumas adequações podem garantir a sua aplicação com professores atuantes em outros níveis e em outras redes de ensino. As questões do nível macro (que envolve os sistemas amplos, encontrados em órgãos governamentais, legislação, políticas e enquadramento administrativo) não foram investigadas na presente pesquisa e podem ser objeto de análise numa futura pesquisa.

É relevante a adequação do questionário para a educação infantil: utilizar termos apropriados e considerar as particularidades desse segmento educacional. Além disso, considera-se importante a aplicação da técnica estatística de análise fatorial para avaliação da validade do constructo e revisão do questionário produzido neste estudo.

Outra sugestão para trabalhos futuros se concentra em fazer nova aplicação do questionário, buscando um número adequado de respondentes, para então utilizar a Teoria da Resposta ao Item, e construir uma escala que avalie a qualidade do processo de inclusão do público alvo da educação especial.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. V. de. **Políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense: avanços e desafios**. 2014. Dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília. Educação, Brasília, 2014.
- ALEKHINA, S. V.; MEL'NIK, Y. V.; SAMSONOVA, E. V.; SHEMANOV, A. Y. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. **Clinical Psychology and Special Education**, v. 9, n. 2, p. 62-78, 2020.
- ALEKSANDROVICH, R. N.; GENNADIEVNA, R. A. Monitoring the effectiveness of inclusive practices. **Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin**, v. 6, n. 1, p. 7-22, 2016.
- ALEXANDRE, N.M.C.; COLUCI, M.Z.O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciênc. saúde coletiva**, 2011.
- AL-MANABRI, M. et al. Supporting Teachers in Inclusive Practices: Collaboration Between Special and Mainstream Schools in Kuwait. **Preventing School Failure**, v. 57, n. 3, p. 130-134, 2013.
- ALNAHDI, G. H. Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 62, p. 104-110, 2019.
- AMETEPEE, L. K. and ANASTASIOU, D. Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications. **International Journal of Educational Development**, v. 41, p. 143-152, 2015.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 1948. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 19, mar. 2020.
- BATEMAN, B. D. Programas de educação individual para crianças com deficiência. In: **Manual de educação especial**. Routledge, 2017. p. 87-104.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4024/1961. BRASIL.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. BRASIL.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4** de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei 13146 de 6 de julho de 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1793, de 2 de dezembro de 1994**. Aspectos éticos-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BUNCH, G. Uma análise da mudança para a educação inclusiva no Canadá. O que funciona. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 18, n. 1, pág. 1-15, 2015.



CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**. 2020.

CAMPO-ARIAS, A.; OVIEDO, H. Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. **Rev. Salud Pública**, 10(5), p. 831–839. 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. UNESP/Bauru, 1995.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. *Horizontes - Revista de Educação*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 34–48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CENSO DA ÍNDIA. 2011. Disponível em: <<https://censusindia.gov.in/>>. Acesso em 28, dez, 2021.

CHADHA, A. **Special Education**: Helping children with attention problems. A.P.H. Publishment: New Dely. 2007.

CHAKRABORTI-GHOSH, S. Inclusive education in India: a developmental milestone from segregation to inclusion. **Journal of Educational System**, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Sumita-Chakraborti-Ghosh/publication/325066998\\_Inclusive\\_Education\\_in\\_India\\_A\\_Developmental\\_Milestone\\_from\\_Segregation\\_to\\_Inclusion/links/5af4736aaca2720af9c576d5/Inclusive-Education-in-India-A-Developmental-Milestone-from-Segregation-to-Inclusion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sumita-Chakraborti-Ghosh/publication/325066998_Inclusive_Education_in_India_A_Developmental_Milestone_from_Segregation_to_Inclusion/links/5af4736aaca2720af9c576d5/Inclusive-Education-in-India-A-Developmental-Milestone-from-Segregation-to-Inclusion.pdf)>. Acesso em: 30, dez, 2021.

CHRISTLE, A. C.; YELL, M. L. Programas de Educação Individualizados: Requisitos legais e resultados da pesquisa. **Excepcionalidade**, ed. 3, vol. 18. Publicado Online: 23, jul, 2010. Disponível em: <[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09362835.2010.491740?casa\\_token=yFsSDWKDJ98AAAAA%3AjC2oL5z7EzvEqpkyVA3h42PQLWUO0b3uUHBaFHyh6-zikDEJfVlhHjQ0GYdmOqslr-WcjNqAgbzzGZ7K](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09362835.2010.491740?casa_token=yFsSDWKDJ98AAAAA%3AjC2oL5z7EzvEqpkyVA3h42PQLWUO0b3uUHBaFHyh6-zikDEJfVlhHjQ0GYdmOqslr-WcjNqAgbzzGZ7K)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA, Direção Geral da Educação e da Cultura. **Educação e formação na Europa**: diversos sistemas, metas compartilhadas para 2010. O programa de trabalho sobre o futuro objetivos dos sistemas de educação e formação, Luxemburgo: Gabinete de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 10/2009**, de 6 de agosto de 2019.

COVELLI, A.; DE ANNA, L. The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs. **Alter-European Journal of Disability Research**, v. 14, n. 3, p. 175-188, Sep2020.

CROCHICK, L. et al. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília, DF: SDH/Presidência da República, 2011.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, 16, 297-334.1951.

DA SILVA MEDEIROS, R. K.; FERREIRA JÚNIOR, M. A.; DE SOUZA RÊGO PINTO, D. P.; FORTES VITOR, A.; PEREIRA SANTOS, V. E.; BARICHELLO, E. Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. **Revista de Enfermagem**, vol. IV, núm. 4, enero-febrero, 2015, pp. 127-135. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra Coimbra, Portugal

DAS, A. K.; KUYINI, A. B.; DESAI, I. P. **Educação Inclusiva na Índia: Os professores estão preparados?** Revista Internacional de Educação Especial. 2013. Disponível em: <<https://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2013&v=28&n=1>>. Acesso em: 31, dez, 2021.

DO CARMO XAVIER, G.; DA SILVEIRA, V. M. Histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 3, p. 286-305, 2020.

DOS SANTOS, M. P.; DO NASCIMENTO, A. G.; DA ROCHA MOTTA, E.; CARNEIRO, L. A. B. Index for inclusion as a research tool: A critical analysis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014.

DUCHNOWSKI, A. J.; KUTASH, K.; OLIVEIRA, B. A systematic examination of school improvement activities that include special education. **Remedial and Special Education**, v. 25, n. 2, p. 117-129, Mar-Apr2004.

EDUCATION, Alberta. **Indicators of inclusive schools**: Continuing the conversation. Disponível em: <[https://education.alberta.ca/media/6880391/indicators\\_of\\_inclusive\\_schools.pdf](https://education.alberta.ca/media/6880391/indicators_of_inclusive_schools.pdf)>, 2013.

ELBAUM, B. Challenges in Interpreting Accountability Results for Schools' Facilitation of Parent Involvement Under IDEA. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 24, n. 4, p. 206-217, 2014.

ELKINS, J. Evaluating special education programs in Australia: A partnership between government and voluntary organizations. **Studies in Educational Evaluation**, v. 11, n. 1, p. 43-53, 1985.

ENGELBRECHT, P.; OSWALD, M.; FORLIN, C. Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. **British Journal of Special Education**, v. 33, n. 3, p. 121-129, 2006.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009.

FERNÁNDEZ-ARCHILLA, J. A. et al. Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. **Sustainability** (Switzerland), v. 12, n. 6, 2020.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. **UnescoDoc**. Brasília, 2019.

FLORA, D.B. Your Coefficient Alpha Is Probably Wrong, but Which Coefficient Omega Is Right? A Tutorial on Using R to Obtain Better Reliability Estimates. **Advances in Methods and Practices in Psychological Science**, v. 3(4). p. 484-501. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação**. Lei Complementar n.º 546, de 12 de janeiro de 2016.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal**. Cadernos de Pesquisa. 2004.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

HAIR, J.F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON, R.E. and TATHAM, R.L. **Análise Multivariada de Dados**. Bookman. 6 ed. 2009.

HAVEL, J.; KRATOCHVILOVA, J. Maximum Expectation from Pupils - One of the Characteristic Features of Inclusion. In: LABORDA, J. G. (Ed.). 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership, v.141, 2014. p.331-336.

HEUNG, V. Can the introduction of an inclusion index move a system forward? **International Journal of Inclusive Education**, v. 10, n. 4/5, p. 309-322, 2006.

HOBBS-GINSBERG, T. Uma pesquisa de receptividade de professores em relação à educação inclusiva dentro de uma cidade de Nova Jersey. Faculdade de Medicina Osteopática da Filadélfia, 2019.

HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION GOVERNMENT. Education Bureau. **Indicator for inclusion**: a tool for school self-evaluation and school development. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 02, jan. 2021.

JANGIRA, N. K.; KAPOOR, Satish. **Quality indicators for inclusive education**: equity in education. Pradeep Rana: New Dely. 2018.

JAHNUKAINEN, Markku. Inclusão, integração ou o quê? Um estudo comparativo das percepções de diretores de escolas sobre educação inclusiva e especial na Finlândia e em Alberta, Canadá. **Deficiência e Sociedade**, v. 30, n. 1, pág. 59-72, 2015.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KOSTER, M. et al. Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: validation of the Social Participation Questionnaire. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 29, n. 3, p. 199-213, 2011.

KWOK, K. An Era of Inclusive Education. **ELED**. 2014. Disponível em: <<https://platehk.org/netter/2013/11/15/issue-15-an-era-of-inclusive-education/>>. Acesso em: 26, set, 2021.

KYRIAZOPOULOU, M.; WEBER, H. **Development of a set of indicators: For inclusive education in Europe**. European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.

LAW, N.; NIEDERHAUSER, D. S.; CHRISTENSEN, R.; SHEAR, L. A Multilevel System of Quality Technology-Enhanced Learning and Teaching Indicators. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 19, n. 3, p. 72-83, 2016.

LEITE, C; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 421-438, 2014.

LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. **Measuring indicators of inclusive education**: A systematic review of the literature. International Perspectives on Inclusive Education: Emerald Group Publishing Ltd. 3: 165-187 p. 2014.

MACHADO, R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva**: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. 2013. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2013.

MACHADO, R. **Ressignificar a Educação Especial no Ensino Básico: Políticas, paradigmas e práticas.** Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. 2006. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2006.

MANNING, M. L.; BULLOCK, L. M.; GABLE, R. A. Personnel Preparation in the Area of Emotional and Behavioral Disorders: A Reexamination Based on Teacher Perceptions. **Preventing School Failure**, v. 53, n. 4, p. 219-226, Summer 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996

MIRANDA, Arlete Aparecida Miranda. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n. 7, 2008.

MCDONALD, R. P. **Test Theory: A Unified Treatment.** Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1999.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

NEW JERSEY COUNCIL ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook.** New Jersey Coalition for Inclusive Education, 2010.

NUNES, C.; MADUREIRA, I.. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. L. de; VIEIRA, C. C.; AMARAL, .M A. O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. **Portas que o Digital abriu na Investigação em Educação**, p. 30-50, 2021.

OLIVEIRA OST, S. C. de; FILIPPI, E. E. O impacto do sistema de castas no desenvolvimento econômico e social da Índia contemporânea. **Relações Internacionais no Mundo Atual**, n. 17, v. 1, p. 1-20. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação 2020**, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção. 2020.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas.** Porto Alegre, Brasil: Artmed. 2010.

PATHWAYS TO INCLUSION. **Includ-Ed. European Network on Inclusive Education e Disability**. Disponível: <<https://includ-ed.eu/good-practice/pathways-inclusion-p2i>>. Acesso em: 16, jun, 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 27 ago. 2021.

POON-MCBRAYER, K. F. Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. **Children and Youth Services Review**, 2013.

PORTER, G. L. Enfrentando o desafio: Inclusão e diversidade nas escolas canadenses. **EDUCAÇÃO CANADÁ-TORONTO**, v. 44, n. 1, pág. 48-51, 2004.  
PETERSON, Patricia J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 3-10, 2006.

RUPPAR, A. L.; ROBERTS, C. A.; OLSON, A. J. Perceptions About Expert Teaching for Students With Severe Disabilities Among Teachers Identified as Experts. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 42, n. 2, p. 121-135, 2017.

SANJEEV, Kumar; KUMAR, Khagendra. Educação inclusiva na Índia. **Revista Eletrônica para Educação Inclusiva**, v. 2, n. 2, 2007.

SANTOS, M. P. D.; NASCIMENTO, A. G. D.; MOTTA, E. D. R.; CARNEIRO, L. A. B. O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014-122014.

SANTOS, P. S. M. B.. A gestão educacional e a qualidade educacional na LDB: medidas e padrões (nem sempre) congruentes. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 209-222, mar., 2018.

SHARMA, U.; JITOKO, F.; MACANAWAI, S. S.; FORLIN, C. How Do we Measure Implementation of Inclusive Education in the Pacific Islands? A Process for Developing and Validating Disability-Inclusive Indicators. **International Journal of Disability, Development & Education**, v. 65, n. 6, p. 614-630, 2018.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SINGAL, N.. Desafios e oportunidades em esforços para a educação inclusiva: reflexões da Índia. **Jornal internacional de educação inclusiva**, v. 23, n. 7-8, pág. 827-840, 2019.

SINGAL, N. **Educação inclusiva na Índia**: conceito internacional, interpretação nacional. *Revista internacional de deficiência, desenvolvimento e educação*, v. 53, n. 3, pág. 351-369, 2006.

SINGH, J.D. Educação inclusiva na Índia - conceito, necessidade e desafios. **Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language**, v. 3, n. 13, pág. 3222-32, 2016.

TAVARES, L.F.; MOGRABI D.C; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; Análise de itens da versão brasileira do Ages and Stages Questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Rev. Psicopedagogia**; 32 (99): 314-25. 2015.

TEIXEIRA, L.O.; FIGUEIREDO, V.C.M.; GONÇALVES, C.V.; MENDOZA-SASSI, R.A. Psychometric Evaluation of the Brazilian Version of the “Sexually Transmitted Disease Knowledge Questionnaire”. **Ciênc. saúde coletiva**. 24(9), p.3469-3482. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>>. Acesso em: 10, abr, 2020.

UNESCO, OREALC. **Educação de Qualidade Para Todos**: um assunto de direitos humanos. 2.ed. Brasília. 2008.

VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A. E-surveys: vantagens e limitações dos controles eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **X SemeAd-Seminário em Administração FEA/USP (São Paulo, Brasil)** , v. 84, 2007.

VAUGHAN, M. **An Index for Inclusion**. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p. 197-201, 2002.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 64–80, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 26 jul. 2021.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: W. V. A., 1997

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. 2015.

APÊNDICE A – INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Itens</b>
Criando culturas inclusivas	Edificando a comunidade	<p>A qualidade das relações é vista como mais importante para fazer as pessoas se sentirem bem vindas do que a qualidade dos prédios e equipamento?</p> <p>A escola se preocupa em acolher os que podem ter sofrido exclusão e discriminação, como os viajantes, refugiados, os que buscam de asilo e as crianças portadoras de deficiências?</p> <p>As informações sobre a escola ficam acessíveis a todos, por exemplo traduzidas, em Braille, gravadas em áudio, ou em letras ampliadas quando necessário?</p> <p>Intérpretes de língua de sinais e outras línguas maternas estão disponíveis, quando necessário?</p> <p>Os alunos entendem o quanto a aceitação e a valorização do outro o ajuda a sentir-se bem consigo mesmo?</p> <p>Os trabalhos expostos celebram o trabalho colaborativo das crianças bem como as realizações individuais?</p> <p>Todos aprendem a se tratar bem e serem bons cidadãos por estarem na escola?</p> <p>A escola se engaja em atividades para envolver suas comunidades circunvizinhas, inclusive pessoas idosas, com deficiências, lojas e empresas locais e uma gama de etnias locais?</p>
	Estabelecendo valores inclusivos	<p>Os profissionais, gestores, pais/responsáveis e as crianças tiram tempo para conversar sobre valores, suas implicações para a ação, a natureza de seus próprios valores e como eles diferem entre as pessoas?</p> <p>Todos na escola estão comprometidos com a igualdade de valor de todas as pessoas e com a participação de todos?</p> <p>Entende-se que as implicações de alguns valores, como cuidar igualmente de todos e encorajar a esperança no futuro, são aspectos das obrigações profissionais?</p> <p>A escola encoraja a crença que todos têm direitos e os têm igualmente?</p> <p>Entende-se que a noção de direitos pressupõe um conjunto de valores comuns relacionados</p>



INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>com igualdade, compaixão e respeito pela diversidade?</p> <p>Os direitos básicos são compreendidos como o direito ao alimento, roupas, abrigo, cuidado, educação, segurança, livre expressão de opiniões, trabalho remunerado, envolvimento em decisões e respeito pela própria identidade e dignidade?</p> <p>Entende-se que as desigualdades na sociedade privam as pessoas da capacidade de exercer seus direitos?</p> <p>Entende-se que todas as crianças têm direito de frequentar sua escola local ou uma de suas escolas locais?</p> <p>As crianças e adultos defendem os que recebem tratamento injusto na escola?</p> <p>A importância dos direitos é usada para desafiar desigualdades e preconceitos como o sexismo, classismo, racismo, islamofobia, deficientismo, homofobia e transfobia?</p> <p>A inclusão é entendida como um processo incessante de aumentar a participação de todos?</p> <p>Os profissionais evitam ver barreiras à aprendizagem e à participação como causadas pelas deficiências ou como deficiências nas crianças?</p> <p>As atitudes sobre os limites de pertencimento a comunidades regulares, tais como a ideia de que crianças com deficiências severas ou múltiplas não podem estar na escola regular, são desafiadas?</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
	Estabelecendo valores inclusivos	<p>Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e a discriminação?</p> <p>Existe uma ênfase na apreciação de diferenças em vez da conformidade com uma única 'normalidade'?</p> <p>A diversidade é valorizada e vista como um recurso para a aprendizagem e não como um problema?</p> <p>Existe uma determinação compartilhada para minimizar as desigualdades de oportunidade na escola?</p> <p>Todas as crianças têm a oportunidade de aparecerem nas assembleias da escola e nas produções de música, teatro e dança?</p> <p>As crianças, profissionais e pais/responsáveis com deficiências são tão bem vindos na escola quanto os sem deficiências?</p> <p>Dá-se atenção à maneira como a intolerância geral à diferença pode ser sentida pessoalmente como classismo, sexismo, deficientismo, racismo, homofobia, transfobia, islamofobia etc.?</p> <p>Reconhece-se que a cultura em que o respeito pela diversidade se torna amplamente compartilhado como um valor é a melhor maneira de evitar e reduzir a discriminação?</p> <p>As exigências legais de reduzir 'desigualdades' com relação a etnicidade, deficiência, gênero, orientação sexual, identidade sexual, religião, crença e idade fazem parte de planos abrangentes para enfrentar todas as formas de discriminação?</p> <p>Reconhece-se que o conhecimento sobre suas deficiências dá apenas uma contribuição limitada ao planejamento da educação para as crianças?</p> <p>Os profissionais combatem atitudes estereotipadas para pessoas com deficiências quando elas são descritas, por exemplo, como objeto de piedade ou batalhadores heroicos contra a adversidade?</p> <p>Entende-se que as deficiências podem surgir nas interações entre pessoas com deficiências e seus ambientes, mas podem também ser</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Itens</b>
Produzindo Políticas Inclusivas	Desenvolvendo a escola para todos	<p>Os membros da escola refletem sobre a maneira como as culturas da escola podem impedir e promover o desenvolvimento inclusivo?</p> <p>Os profissionais da escola especial local são convidados a compartilhar perícia com profissionais da escola regular sobre ensino e aprendizagem com diversos grupos?</p> <p>As crianças da localidade são todas encorajadas a frequentar a escola independentemente de talentos, deficiência ou antecedentes?</p> <p>As famílias de localidade com crianças atualmente nas escolas especiais são encorajadas a mandar estas crianças para a escola?</p> <p>Os profissionais defendem o direito das crianças com deficiências de frequentar sua escola local?</p> <p>A escola sempre evita alocar espaços de mais baixa qualidade, por exemplo salas de aula móveis, às crianças percebidas como tendo baixo status na escola por motivos de idade, talentos ou deficiência?</p> <p>Existe um plano de acessibilidade para aumentar a facilidade de acesso físico à escola?</p> <p>A escola dá atenção às exigências legais de fazer progresso a cada ano sobre a acessibilidade da escola?</p> <p>A acessibilidade para pessoas com deficiências é parte do plano de melhoria arquitetônica, que por sua vez é integrado ao plano de desenvolvimento da escola?</p> <p>O plano de acessibilidade faz parte de um esforço organizado para assegurar que profissionais e crianças com deficiências queiram frequentar a escola?</p> <p>O plano de acessibilidade faz parte de um esforço organizado para dar suporte às pessoas com deficiências para que gostem de visitar e usar as instalações da escola?</p> <p>As necessidades dos surdos e parcialmente surdos, cegos e parcialmente cegos, pais com</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>crianças pequenas, inclusive gêmeas, idosos, bem como pessoas com deficiências físicas foram levadas em conta para tornar os prédios acessíveis?</p> <p>As pessoas com deficiências de todas as faixas etárias, inclusive aquelas que vivem com famílias e crianças das comunidades locais, são consultadas sobre a acessibilidade da escola?</p> <p>A escola reconhece que pessoas com deficiências similares, inclusive as que são profissionais e crianças na escola, podem ter opiniões bem diferentes sobre como se pode tornar o ambiente acessível a elas?</p> <p>O acesso para pessoas com deficiência é auditado a cada ano para fazer melhorias no plano de melhorias do prédio?</p> <p>Os equipamentos são ajustáveis para que pessoas de diferentes estaturas ou em cadeiras de rodas possam usar com facilidade e segurança?</p> <p>Todos os aspectos da escola são tornados acessíveis inclusive entradas e saídas, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, pátios de recreio, cantina, avisos e murais?</p> <p>As trilhas em volta da escola são facilmente transitáveis para pessoas com deficiências, por exemplo pela iluminação, esquemas de cor e faixas no chão?</p> <p>Dá-se particular atenção a manter a dignidade das crianças e adultos em instalações acessíveis?</p> <p>As trilhas em volta da escola são facilmente transitáveis para pessoas com deficiências, por exemplo pela iluminação, esquemas de cor e faixas no chão?</p> <p>A escola é projetada para que o uso de espaços seja tão confortável para pessoas com deficiências como para as sem deficiências?</p> <p>A acessibilidade é vista como destinada a profissionais, gestores, pais/responsáveis, visitantes da escola e outros membros da comunidade, bem como as crianças com deficiências?</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Itens</b>
	Organizando o apoio à diversidade	<p>As atividades profissionais de desenvolvimento ajudam professores a trabalhar com grupos diversos?</p> <p>Os profissionais desenvolvem sua prática de reconhecer e responder à discriminação e bullying, inclusive classismo, etarismo, deficientismo, racismo, sexismo, homofobia, transfobia e discriminação relacionada a religião e crença?</p> <p>Os profissionais exploram até onde vão suas próprias crenças e ações discriminatórias?</p> <p>As atividades de desenvolvimento do currículo sempre abordam a participação e aprendizagem das crianças de diversos antecedentes, experiência, gênero, rendimento e deficiência?</p> <p>As atividades de desenvolvimento do currículo abordam a redução de barreiras à aprendizagem e à participação?</p> <p>Os profissionais docentes e de apoio aumentam seu conhecimento sobre uso de tecnologia para trabalhar com grupos diversos, como os quadros brancos, câmeras, televisão, DVDs, projetores, gravadores e computadores/internet?</p> <p>Os profissionais estabelecem grupos de leitura e seminários informais onde podem aprender juntos e compartilhar sua perícia?</p> <p>Os profissionais têm o cuidado de evitar chamar algumas crianças aprendizes normais e sugerir que outros com 'necessidades educacionais especiais' são menos normais?</p> <p>Os profissionais consideram substituir a noção de criança como 'portadoras necessidades educacionais especiais' pela de criança que 'experimenta barreiras à aprendizagem e à participação'?</p> <p>Entende-se que usar termos para deficiência como 'deficiência física', 'cego' e 'surdo' é compatível com evitar o termo mais amplo 'necessidades educacionais especiais'?</p> <p>Os profissionais resistem à tendência crescente de rotular as crianças como 'autistas', 'com Síndrome de Asperger', 'com Transtorno do</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>Déficit de Atenção com Hiperatividade', e outros termos similares.</p> <p>As tentativas de remover barreiras à aprendizagem e à participação de uma criança são usadas para fornecer ideias para aprimorar as experiências de todas as crianças?</p> <p>O suporte adicional de adulto é visto como direito das crianças quando elas precisam dele, em vez de quando exigem categorização ou avaliação formal?</p> <p>A retirada de crianças das classes regulares para suporte externo é minimizada?</p> <p>A preparação de Planos Individuais de Ensino para algumas crianças é usada como uma oportunidade para aprimorar o ensino e arranjos de aprendizagem para todas as crianças?</p> <p>Os rótulos de 'necessidades educacionais especiais' abordam como as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser superadas por meio de ensino de suporte e arranjos de aprendizagem?</p> <p>Comportamento e comentários racistas, sexistas, classistas, deficientistas, homofóbicos e transfóbicos são vistos como aspectos de bullying?</p> <p>Os profissionais evitam fazer suposições sobre os motivos do bullying, por exemplo que uma criança com uma deficiência sofre bullying por causa da atitude deficientista?</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
Desenvolvendo Práticas Inclusivas	Construindo currículos para todos	
	Orquestrando a aprendizagem	<p>O planejamento de aula dos professores prevê oportunidades para atividades em duplas e em grupos bem como trabalho individual e da classe inteira?</p> <p>Há intérpretes disponíveis para as crianças surdas ou outras para quem o português é uma língua adicional?</p> <p>As aulas são adaptadas, se necessário, para as crianças com deficiências físicas ou sensoriais desenvolverem suas habilidades e conhecimento em Educação Física, compreensão de luz e som ou trabalhos práticos?</p> <p>Os professores reconhecem o tempo adicional requerido por algumas crianças com deficiências para uso de equipamento em trabalhos práticos?</p> <p>Os profissionais fazem os ajustes necessários para a participação das crianças com deficiências?</p> <p>Os profissionais reconhecem o esforço físico expendido nas tarefas por algumas crianças com deficiências ou doença crônica, e o cansaço que pode resultar?</p> <p>Os avanços tecnológicos são explorados, como Os programas de reconhecimento da fala para suporte às crianças que experimentam graves dificuldades para escrever?</p> <p>Entende-se que todos podem dar uma contribuição ao ensino e aprendizagem independentemente de seus talentos ou deficiência?</p> <p>As atividades de aprendizagem desenvolvem a compreensão de diferenças de antecedentes, cultura, etnia, gênero, deficiência, orientação sexual, crença, religião e política?</p> <p>Há oportunidades para as crianças trabalharem com outros que diferem delas in antecedentes, etnia, deficiência e gênero?</p> <p>Os materiais usados nas aulas representam a diversidade humana?</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>As crianças questionam a estereotipagem nos materiais usados e nas discussões em aula?</p> <p>As crianças reconhecem as similaridades entre elas e aqueles que elas percebem como muito diferentes?</p> <p>As crianças reconhecem as diferenças entre elas e aqueles que elas veem como muito semelhantes?</p> <p>As crianças reconhecem a diferenças entre as pessoas que elas veem como semelhantes entre si?</p> <p>As crianças que não têm deficiência se identificam com as que têm, por reconhecerem suas próprias possibilidades de adquirir alguma deficiência?</p> <p>As crianças investigam como injustiças passadas podem contribuir para as desigualdades presentes?</p> <p>Os professores e professores assistentes tentam entender a aprendizagem das crianças pela cuidadosa observação e descrição?</p> <p>Os adultos ajudam uns aos outros a entender as implicações de suas observações para a aprendizagem das crianças?</p> <p>São feitos os ajustes em exames nacionais e regionais, em termos de tempo, dispositivos para assistência a comunicação ou intérpretes, para torná-los mais justos para as crianças que têm deficiências?</p> <p>As realizações de diferentes grupos de crianças (meninos/meninas/minorias étnicas/pessoas com deficiência) são monitoradas de modo a poder-se descobrir, investigar e abordar as barreiras à aprendizagem?</p> <p>Os grupos de professores e professores assistentes planejam aulas e deveres de casa juntos?</p> <p>O conhecimento que os professores assistentes têm sobre a experiência das crianças nas diferentes aulas fundamenta o planejamento?</p> <p>Os professores planejam as atividades de modo a fazer uso dos conhecimentos e</p>



INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Continua)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>habilidades uns dos outros?</p> <p>Os professores usam ensino colaborativo como uma oportunidade de aprender uns com os outros?</p> <p>Os profissionais ajudam-se a melhorar seu uso de tecnologia como computadores e quadros interativos?</p> <p>Os profissionais refletem sobre a prática instrutiva de outras escolas para rever e ajustar sua própria prática?</p> <p>Os profissionais se inspiram nas ideias de colegas da formação continuada ou superior?</p> <p>Os profissionais consideram seus sentimentos sobre o aprendizado de uma criança e como eles podem atrapalhar ou ajudar na remoção das barreiras para aquela criança?</p> <p>Existem materiais apropriadamente adaptados para crianças com deficiências, por exemplo, ampliados, em áudio ou Braille?</p> <p>Os professores assistentes estão ligados a uma sala de aula ou área do currículo em vez de a determinadas crianças?</p> <p>Os professores assistentes objetivam tornar as crianças independentes de seu suporte direto?</p> <p>Os professores assistentes encorajam o apoio de colegas às crianças que experimentam dificuldades na aprendizagem?</p> <p>Os professores assistentes contribuem com sua compreensão particular das barreiras à aprendizagem e à participação experimentadas pelas crianças e jovens na escola?</p> <p>Os professores assistentes estão envolvidos no planejamento e revisão das atividades de aprendizagem?</p> <p>Os professores assistentes evitam interferir nas relações das crianças com seus colegas e outros professores?</p> <p>Reconhece-se que algumas crianças com deficiências podem precisar de um assistente pessoal, em vez de um professor assistente?</p> <p>Os professores assistentes com deficiências são aceitos para trabalharem na escola?</p>

INDICADORES E PERGUNTAS APROPRIADOS PARA A ANÁLISE DA  
QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.  
ÍNDICE PARA A INCLUSÃO.

(Conclusão)

Dimensão	Indicadores	Itens
		<p>Os assistentes pessoais têm as mesmas preocupações que os professores e professores assistentes em dar suporte à criança para participar com outras crianças dentro e fora das salas de aula?</p> <p>As crianças com deficiências são consultadas sobre o suporte de que podem precisar e as características da pessoa que pode provê-lo?</p> <p>Reconhece-se que os assistentes pessoais e professores assistentes podem precisar assumir um papel de defensores para algumas crianças e jovens?</p> <p>As crianças aprendem um repertório de jogos de pátio de modo que ninguém se sinta excluído?</p> <p>Os dias de esportes incluem atividades em que todos podem tomar parte, independentemente do nível de habilidade ou deficiência?</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Índice para a Inclusão (BOOTH, AINSCOW, 2011).

APÊNDICE B – QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
I – 1	<p>As atividades de desenvolvimento de pessoal apoiam a equipe no trabalho conjunto eficaz em sala de aula;</p> <p>O ensino colaborativo, seguido por reflexão compartilhada, são usados para apoiar professores a responder à diversidade dos alunos;</p> <p>A equipe recebe treinamento na concepção e gestão da aprendizagem colaborativa de atividades;</p> <p>Os funcionários recebem treinamento na elaboração de atividades de aprendizagem que atendem aos alunos necessidades diversas;</p> <p>Os funcionários recebem treinamento na organização de tutoria entre pares;</p> <p>Os funcionários aprendem sobre o uso da tecnologia para apoiar o aprendizado;</p> <p>O tema sobre igualdade de oportunidades está incluído nos programas de desenvolvimento de pessoal;</p> <p>Os funcionários observam as aulas a fim de refletir sobre a perspectiva dos alunos;</p> <p>Funcionários e membros da Gestão Escolar assumem responsabilidade de planejar seu próprio desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>Há oportunidades compartilhadas para professores e assistentes de apoio à aprendizagem pra desenvolver uma colaboração mais eficaz.</p>
I - 2	<p>Todas as políticas de apoio são vistas como parte de uma estratégia para o desenvolvimento curricular e de ensino no atendimento às diversas necessidades dos alunos;</p> <p>Uma política de suporte geral é clara para todos dentro da escola, bem como para aqueles que apoiam a aprendizagem fora da escola;</p> <p>O apoio dado aos indivíduos visa aumentar a sua independência;</p> <p>A coordenação de apoio recebe alto status dentro da escola e é conduzida por um membro sênior da equipe;</p> <p>O suporte para a aprendizagem e participação do aluno é visto como responsabilidade de todos os membros do pessoal.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
I - 3	<p>O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é amigável e acolhedor;</p> <p>A escola admite todos os alunos em sua vizinhança, independentemente de seus habilidades e desempenho;</p> <p>As informações sobre a escola são acessíveis a todos, independentemente do idioma, dialeto ou habilidade, por exemplo, por meio de caracteres chineses simplificados, letras grandes, braille, fitas etc.;</p> <p>Está claro no folheto escolar / relatório anual que responder a plena diversidade de alunos faz parte das políticas e da cultura da escola;</p> <p>Alunos, pais, funcionários e membros da Gestão Escolar se sentem donos da escola.</p>
I - 6	<p>As políticas de 'necessidades especiais' têm como objetivo aumentar a aprendizagem e a participação e minimizar a exclusão;</p> <p>A escola estabelece uma Equipe de Apoio ao Aluno para coordenar várias medidas de apoio e prática de responsabilidade compartilhada;</p> <p>Os alunos com 'necessidades educacionais especiais' são vistos como indivíduos com diferentes interesses, conhecimentos e habilidades, em vez de como parte de um grupo homogêneo;</p> <p>O apoio é visto como um direito para os alunos que precisam dele, em vez do que como um acréscimo especial à sua educação;</p> <p>Os detalhes do apoio são tornados públicos para os alunos e pais por meio vários canais, como plano anual da escola, boletim informativo, dia dos pais, dia aberto e sites;</p> <p>Há uma tentativa de minimizar a retirada de alunos de suas aulas regulares para apoio.</p>
I - 9	<p>As necessidades de pessoas surdas, cegas e amblíopes, bem como de pessoas com deficiência física, são consideradas na construção dos edifícios acessíveis.</p> <p>A escola está preocupada com a acessibilidade em todos os seus aspectos: edifício e terreno, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, playgrounds, cantina e display;</p> <p>Organizações que atendem pessoas com deficiência são consultadas sobre a acessibilidade da escola.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO  
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE  
HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
I - 10	<p>É clara a forma como os recursos são alocados para apoiar os alunos com necessidades diversas;</p> <p>Os funcionários estão cientes dos recursos delegados à escola para apoiar alunos com necessidades educacionais especiais;</p> <p>Os recursos de apoio são direcionados para a prevenção de barreiras à aprendizagem e à participação;</p> <p>A equipe analisa o uso de recursos delegados regularmente para que eles possam ser usados de forma flexível para responder às necessidades de mudança de todos os alunos.</p>
II - 1	<p>Os funcionários entendem seu potencial para prevenir as dificuldades dos alunos;</p> <p>As dificuldades de aprendizagem são entendidas como decorrentes de uma interação dos alunos com o ambiente de ensino e aprendizagem;</p> <p>Os funcionários evitam usar rótulos negativos para os alunos, que foram categorizados como 'portadores de necessidades educacionais especiais';</p> <p>A tentativa de remover barreiras à aprendizagem e participação para um o aluno individual é visto como uma oportunidade para melhorar a experiência de aprendizagem em sala de aula para todos os alunos.</p>
II - 2	<p>Os grupos de ensino têm igual acesso às instalações e recursos humanos;</p> <p>No planejamento de grupos de ensino, é dada atenção à amizade e aos fatores que facilitam a comunicação;</p> <p>Há uma tentativa de minimizar a organização dos grupos de ensino de acordo com os níveis de realização ou habilidade;</p> <p>São dadas oportunidades iguais de mudança entre grupos;</p> <p>Grupos dentro das classes são reorganizados, às vezes, de modo a promover atividades sociais coesas.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
II - 3	<p>Todas as aulas são igualmente acessíveis a todos os alunos de diferentes habilidades, e incluem uma gama de atividades que refletem os interesses dos alunos;</p> <p>A equipe reconhece o esforço físico exigido de alguns alunos com deficiências ou doenças crônicas para completar tarefas, e o cansaço que pode resultar;</p> <p>A equipe fornece suporte adicional para que os alunos com deficiência concluam definir tarefas, por exemplo, tempo extra, dicas visuais, estratégias de organização, etc.;</p> <p>Diferentes métodos de ensino são implantados para atender à diversidade do aluno, por exemplo ensino colaborativo, ensino em pequenos grupos, instrução em vários níveis, etc.</p>
II - 4	<p>Os professores se envolvem no ensino colaborativo;</p> <p>Os professores regulares e os assistentes de apoio à aprendizagem compartilham o apoio aos indivíduos, grupos e a toda a classe;</p> <p>Os professores se envolvem com outros na resolução conjunta de problemas quando o progresso de um aluno ou grupo é um motivo de preocupação.</p>
II - 6	<p>A biblioteca é organizada de forma a apoiar a aprendizagem de todos;</p> <p>Existe uma variedade de livros de boa ficção e não ficção para todos os alunos, incluindo Braille e materiais gravados para alunos com deficiência visual;</p> <p>Novas oportunidades tecnológicas são exploradas quando se tornam disponíveis, por exemplo, programas de reconhecimento de voz como suporte para alunos com extrema dificuldade para escrever;</p> <p>Os materiais curriculares adaptados são disponibilizados aos alunos que necessitam, por exemplo, em letras grandes ou Braille.</p>
II - 8	<p>Oportunidades são fornecidas para os alunos trabalharem com outros que são diferentes deles em termos de origem, etnia, habilidade e gênero;</p> <p>O currículo busca desenvolver uma compreensão das diferenças de antecedentes, cultura, etnia, gênero, habilidade, orientação sexual e religião;</p> <p>O currículo dá uma compreensão histórica da opressão de certos grupos de pessoas;</p> <p>A estereotipagem é questionada nos materiais curriculares e durante as discussões em sala de aula.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
II - 9	<p>Os professores da classe e das disciplinas assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todos alunos em suas aulas;</p> <p>Os professores verificam o progresso do aprendizado de todos os alunos durante as aulas;</p> <p>Existem tentativas de ver o ensino e o apoio pela perspectiva dos alunos;</p> <p>Os professores visam maximizar a independência dos alunos de seu apoio direto.</p>
II - 10	<p>Os assistentes de apoio à aprendizagem estão envolvidos no planejamento curricular e na revisão;</p> <p>Os assistentes de apoio à aprendizagem estão vinculados a uma área do currículo, em vez de alunos específicos;</p> <p>Os assistentes de apoio à aprendizagem ajudam a aumentar a participação de todos alunos;</p> <p>Os assistentes de apoio à aprendizagem visam maximizar a independência dos alunos de seu apoio direto;</p> <p>Assistentes de apoio à aprendizagem incentivam o apoio de colegas de alunos que experimentam dificuldades na aprendizagem.</p>
II - 14	<p>Há monitoramento do aproveitamento de diferentes grupos de alunos (meninos / meninas / alunos de minorias étnicas / alunos com deficiência), de modo que dificuldades particulares podem ser detectadas e resolvidas.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
III – 1	<p>A construção de uma comunidade escolar de apoio é considerada tão importante como aumentar o desempenho acadêmico;</p> <p>Promover a colaboração é considerado tão importante quanto encorajar a independência;</p> <p>É dada ênfase à celebração da diferença em vez de conformidade a uma única "normalidade";</p> <p>Existe uma visão comum de que todos os alunos têm potencial;</p> <p>A diversidade é vista como um recurso rico para apoiar a aprendizagem, e não como um problema;</p> <p>Todas as partes interessadas compartilham a vontade de minimizar as desigualdades de oportunidades na escola;</p> <p>Os funcionários aceitam todos os alunos das comunidades locais, independentemente de experiência, realização ou habilidade;</p> <p>Inclusão é entendida como um processo sem fim de aumento da participação em vez de um estado de estar dentro ou fora da escola;</p> <p>Todos os membros da escola assumem a responsabilidade de tornar a escola mais inclusiva.</p>
III - 2	<p>Alunos e funcionários com deficiência são tão valorizados quanto aqueles sem deficiências;</p> <p>Os alunos que obtêm menos resultados são tão valorizados quanto os alunos de alto desempenho;</p> <p>Os alunos com dificuldades emocionais e/ou comportamentais são tão valorizados quanto aqueles que não apresentam tais dificuldades;</p> <p>O trabalho de todos os alunos é exibido dentro da escola e em suas salas de aula;</p> <p>O relato de realizações dentro e fora da escola inclui todos os alunos;</p> <p>Oportunidades são criadas para que os alunos com menos capacidade acadêmica mostrem seus pontos fortes.</p>



QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
III – 4	<p>O objetivo de aumentar a aprendizagem e a participação dos alunos é visto como o objetivo principal de todo o pessoal de acompanhamento e de apoio comportamental;</p> <p>Apoio comportamental envolve reflexão sobre maneiras de melhorar a aprendizagem e ensino para todos os alunos;</p> <p>Dificuldades de comportamento estão relacionadas a estratégias para melhorar as experiências de sala de aula e playground;</p> <p>As políticas de apoio de acompanhamento e comportamental abordam o bem-estar dos alunos que estão silenciosamente perturbados;</p> <p>O conhecimento dos pais é usado para melhorar o comportamento dos alunos e facilitar a aprendizagem;</p> <p>A ‘equipe de apoio ao aluno’, composta por professores da disciplina, líder de currículo e pessoal de orientação, se reúne regularmente para discutir e revisar planos educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais;</p> <p>A escola tenta aumentar os sentimentos de autoestima daqueles com baixa autoestima.</p>
III - 5	<p>Há uma visão compartilhada do que constitui bullying, entre funcionários, pais, membros do Comitê de Gestão Escolar e alunos;</p> <p>O bullying é visto como uma preocupação com a mágoa verbal e emocional, bem como agressão física;</p> <p>Os alunos sabem a quem recorrer em caso de intimidação;</p> <p>Os alunos estão envolvidos na criação de estratégias para prevenir e minimizar assédio moral;</p> <p>Registros claros são mantidos sobre incidentes de bullying;</p> <p>O bullying está sendo reduzido.</p>
III – 7	<p>As rotinas da sala de aula são consistentes e explícitas;</p> <p>Os alunos estão envolvidos em ajudar a resolver as dificuldades da sala de aula;</p> <p>Os alunos estão envolvidos na formulação das regras da sala de aula;</p> <p>Os alunos são consultados sobre como melhorar o ambiente da sala de aula;</p> <p>Se houver mais de um adulto na sala, eles compartilham responsabilidades pelo bom andamento das aulas;</p> <p>Existem procedimentos claros, compreendidos por alunos e professores, para responder aos extremos de comportamento desafiador.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Continua)

INDICADORES	Itens
III - 10	<p>A escola tenta minimizar toda discriminação institucional, seja em relação à idade, raça, classe social, orientação sexual, gênero, habilidade ou realizações do aluno;</p> <p>Funcionários e alunos entendem que as origens da discriminação residem na intolerância à diferença;</p> <p>Funcionários e alunos entendem que as políticas e práticas devem refletir a diversidade de alunos dentro da escola;</p> <p>A equipe vê a deficiência como sendo criada quando as pessoas com deficiência encontram atitudes negativas e barreiras institucionais;</p> <p>A equipe tenta contrariar as atitudes estereotipadas em relação às pessoas com deficiência, por exemplo, que são incapazes de relacionamentos, são objetos de piedade ou são lutadores heroicos contra a adversidade.</p>
III - 11	<p>Todos os alunos da vizinhança são incentivados a frequentar a escola independentemente da habilidade.</p>
III - 12	<p>A operação do Código de Práticas para a Educação para Pessoas com Deficiência é integrada à política da escola como um todo;</p> <p>A escola tenta minimizar todas as discriminações institucionais, seja em conexão com idade, raça, classe, orientação sexual, gênero, habilidade ou realizações do aluno;</p> <p>A escola observa que nenhum aluno é expulso por causa da conduta, desempenho ou habilidade acadêmica;</p> <p>Os Planos Individuais de Educação tratam de fornecer acesso e apoiar participação dentro de um currículo comum;</p> <p>Os planos educacionais especificam as mudanças nos arranjos de ensino e aprendizagem necessários para maximizar a participação nos currículos regulares e o envolvimento com outros alunos;</p> <p>A avaliação das necessidades educacionais especiais baseia-se nos pontos fortes dos alunos e nas possibilidades de seu desenvolvimento, em vez de se concentrar na identificação de deficiências;</p> <p>O apoio ao ensino para a diversidade é visto como uma alternativa ao apoio individual;</p> <p>A adaptação do currículo facilita a realização dos objetivos de aprendizagem dos alunos, sem necessariamente reduzir seus padrões;</p> <p>As adaptações na avaliação são feitas para alunos que precisam.</p>

QUESTÕES RELACIONADAS À QUALIDADE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INDICADOR. INDICADORES DE INCLUSÃO DE HONG KONG.

(Conclusão)

INDICADORES	Itens
III – 15	Os funcionários tratam todos os alunos com respeito; Os alunos estão confiantes de que uma ação eficaz será tomada para resolver suas dificuldades.
III - 16	Os alunos oferecem assistência uns aos outros quando necessário; Os alunos se reportam a um membro da equipe, quando alguém precisa de ajuda; Amizades de apoio são ativamente encorajadas; Os alunos evitam xingamentos discriminatórios, seja em conexão com raça, sexo, experiência ou habilidades; Os alunos entendem que diferentes realizações podem ser esperadas de alunos diferentes; Os alunos entendem que diferentes graus de conformidade com as regras da escola podem ser esperados de diferentes alunos.
III – 17	Todos os professores e Assistentes de Apoio à Aprendizagem participam das reuniões de equipe; Todos os professores e Assistentes de Apoio à Aprendizagem estão envolvidos no planejamento e revisão do currículo; Todo o pessoal está envolvido na definição de prioridades para o desenvolvimento escolar; Todos os funcionários se sentem responsáveis pelo plano de desenvolvimento da escola.
III – 18	Todos os alunos são tratados como se não houvesse limite para suas realizações; O aproveitamento dos alunos é valorizado em relação às suas próprias possibilidades, em vez de comparar suas realizações com as realizações de outros; Todos os alunos são incentivados a ter orgulho de suas próprias realizações; Todos os alunos são incentivados a valorizar as realizações dos outros.
IV - 1	Os alunos aceitam sua própria aparência física; Os alunos reconhecem seus próprios pontos fortes e fracos; Os alunos com deficiência se sentem confortáveis para usar recursos de apoio em sala de aula; Os alunos estão confiantes sobre si mesmos.
IV – 4	Os alunos desenvolvem seus potenciais únicos; Os alunos desenvolvem habilidades sociais eficazes no relacionamento interpessoal.
IV - 5	Os alunos participam de eventos esportivos da escola; Os alunos participam de diferentes atividades abertas/interescolares.

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos Indicadores de Inclusão de Hong Kong (2008).

APÊNDICE C – INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO  
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Indicadores
1. Comitê de gestão escolar	<p>O Comitê de Gestão Escolar (CGE) apoia e participa ativamente no fornecimento de liderança, orientação e políticas consistentes com a Equipe de Desenvolvimento da Educação Inclusiva Escolar (DEIE);</p> <p>O CGE incentiva o planejamento colaborativo e estratégias de descoberta de solução pela Equipe DEIE;</p> <p>O CGE determina os critérios e métodos de operação, controle e processos contínuos de melhoria da educação inclusiva;</p> <p>O CGE e a Equipe DEIE usam evidências baseadas em dados para identificar necessidades da escola para monitorar, avaliar a escola e o progresso das crianças com deficiência;</p> <p>O CGE fornece suporte financeiro adicional para atender às necessidades educativas das crianças com deficiência;</p> <p>O CGE tem pelo menos um especialista em práticas de educação inclusiva;</p> <p>A escola oferta aos professores uma oportunidade para identificar desafios, rever suas práticas, além de oferecer treinamento adicional.</p>
2. Liderança	<p>O CGE estabelece métodos formais para determinar as necessidades e expectativas quanto à entrega de um currículo eficaz;</p> <p>O CGE identifica recursos para atender as necessidades das crianças com deficiência.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Indicadores
3. Papel do Comitê de Gestão Escolar	<p>O CGE envolve todos os membros da escola na compreensão e implementação de uma filosofia que inclua as necessidades educacionais dos alunos com deficiência;</p> <p>O CGE identifica e planeja os recursos necessários para alcançar os objetivos da escola no que diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência;</p> <p>O CGE mede o desempenho escolar a fim de monitorar o cumprimento da política e filosofia da escola e dos objetivos educacionais em relação às necessidades educacionais das crianças com deficiência;</p> <p>O CGE se familiariza com pesquisas e práticas que apoiam o ensino embasado em educação inclusiva;</p> <p>O CGE envolve todas as partes interessadas (famílias, administração escolar, professores e alunos) para fazer educação inclusiva eficaz;</p> <p>O CGE garante que os professores usam o currículo prescrito e as diretrizes prescritas pelo Estado para a aprendizagem eficaz de todos os alunos, incluindo as crianças com deficiência;</p> <p>O CGE examina o desempenho dos estudantes com deficiência periodicamente e usa feedback para desenvolvimento posterior;</p>
4. Ambiente escolar	<p>O ambiente escolar celebra a diversidade criando atmosfera onde as diferenças humanas são compreendidas e apreciadas;</p> <p>Equipe docente e não docente, alunos e pais têm compreensão sobre deficiências e sobre as necessidades especiais;</p> <p>Os alunos com deficiência têm oportunidades iguais para participar de todas as atividades escolares apropriadas para a sua idade (por exemplo: esportes, peças, arte, cultura, etc.).</p>
5. Responsabilidade e Autoridade	<p>Empoderamento do diretor escolar na criação de uma escola inclusiva para todos os alunos;</p> <p>Clareza na descrição da estrutura de responsabilidade da gestão e foco em processos que apoiam o desenvolvimento e a implantação de um sistema escola que garanta qualidade educacional para as crianças com deficiência;</p> <p>Responsabilidade e autoridade de todo o pessoal envolvido nas principais áreas funcionais definidas em relação ao público da educação especial;</p> <p>Coordenador do Programa de Educação Inclusiva nomeado pelo CGE.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Itens
6. Política de admissão	<p>O CGE está em conformidade com a política de admissão do público alvo da educação especial;</p> <p>Os alunos com deficiência são admitidos pela escola;</p> <p>Reserva de vaga para crianças com deficiência, de acordo com a Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Índia;</p> <p>Estabelecimento de política e procedimentos documentados, além de outros dispositivos legais, para admissão de crianças com deficiência;</p> <p>Preparar folhetos informativos, descrevendo as informações nas políticas e programas escolares em educação inclusiva, de fácil compreensão e língua não ambígua a respeito de regras, regulamentos sobre conduta e disciplina, normas de atendimento, obrigação financeira por parte dos alunos e pais, e critérios de qualificação e avaliação;</p> <p>Providenciar a custódia segura dos documentos apresentados pelos alunos, incluindo certidões de nascimento e de nível escolar anterior.</p>
7. Reunião de Planejamento Colaborativo	<p>Equipe de Iniciativa de Desenvolvimento de educação inclusiva escolar, especialistas relacionados e pais ou familiares têm momento particular de reunião para avaliação do plano de educação e enturmação de crianças público alvo da educação especial em classe apropriada;</p> <p>As Reuniões de Planejamento Colaborativo têm agenda e informação sobre cada criança com deficiência e termina com planos para a próxima reunião;</p> <p>Todos os funcionários veem o plano educacional da criança com deficiência como uma responsabilidade compartilhada entre professores de educação especial e das demais áreas de conhecimento;</p> <p>A equipe seleciona métodos de co-ensino com base no currículo e nas necessidades do aluno;</p> <p>Implementação de estratégias de equipe paramédica e de suporte de comportamento positivo, ajustadas ou adaptada conforme as observações dos professores;</p> <p>As equipes de Iniciativa de desenvolvimento da educação inclusiva escolar dão incluem os pais como membros ativos da equipe e incluem alunos como parte da Reunião de planejamento colaborativo quando necessário;</p> <p>Professores de áreas de professores de educação especial, junto com conselheiros e membros da família, estão envolvidos para discutir o plano de transição (por exemplo do ensino fundamental para o ensino médio), o comportamento, as limitações e o progresso de aprendizagem das crianças com deficiência, compartilhando as informações com os professores do próximo nível de ensino.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Itens
8. Currículo inclusivo	<p>A Equipe de desenvolvimento da educação inclusiva escolar pode flexibilizar o currículo, ajustando-o para atender as necessidades das crianças com deficiência;</p> <p>A Equipe de desenvolvimento da educação inclusiva escolar garante o acesso ao currículo, modificando os objetivos curriculares (sem diluir o currículo), usando materiais apropriados, trabalhos de casa e testes;</p> <p>A Equipe de desenvolvimento da educação Inclusiva garante os ajustes necessários ou adaptação no currículo para atender as necessidades das crianças com deficiência.</p>
9. Práticas de Instrução	<p>Todos os alunos recebem instrução dentro de um currículo prescrito, de estrutura apropriada para idade dos alunos;</p> <p>Todos os alunos recebem materiais e recursos necessários prescritos pelo currículo;</p> <p>Todo aluno público da educação especial tem livros didáticos e materiais direcionados para atender a sua especificidade de aprendizagem;</p> <p>Crianças com deficiência usam dispositivos e tecnologia assistiva para garantir participação em atividades em sala de aula;</p> <p>Os professores incorporam experiências visuais e táteis, além de materiais cinestésicos nas suas aulas;</p> <p>A instrução é fornecida em vários formatos, como individual, em pares, pequenos grupos ou a classe toda;</p> <p>Os professores agrupam e reagrupam os alunos com base nos estilos, nas habilidades e nos interesses;</p> <p>Todos os alunos acessam o computador e outras tecnologias, usando-os como ferramenta de aprendizagem;</p> <p>Os alunos usam tecnologia assistiva em salas de aula conforme necessários em atividades instrucionais;</p> <p>Os professores interagem com os alunos de formas que permitem relacionamentos positivos e dignidade pessoal.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Itens
10. Sistema de avaliação	<p>Todas as crianças com deficiência recebem avaliação regular e informações para ajuda-las a monitorar seus progressos e melhorar a aprendizagem;</p> <p>A escola usa o sistema de avaliação de acordo com as disposições centrais de avaliação;</p> <p>Uso da avaliação educacional e de nível funcional da criança com deficiência pela equipe de desenvolvimento da educação inclusiva escolar para organizar o acesso adequado da criança pela idade, ao currículo e em atividades escolares dentro e fora da sala de aula;</p> <p>Para avaliação do progresso de crianças com deficiência dentro do sistema comum de avaliação, os exames e o boletim são produzidos por uma equipe de especialistas;</p> <p>A escola lança um Sistema Uniforme de Avaliação, Exame e Boletim para melhorar as dificuldades de aprendizagem do aluno em dificuldades de aprendizagem regulares em intervalos regulares desde o início da sessão acadêmica e empregando medidas corretivas adequadas para melhorar seu desempenho de aprendizagem;</p> <p>Sistema Uniforme de Avaliação usado para avaliar todos os aspectos do desenvolvimento e das realizações das crianças com deficiência, sendo as avaliações de todos tipos: Avaliação formativa: os alunos fazem testes em pequenos intervalos para monitorar o seu progresso. Isso dá ao aluno um feedback sobre seu aprendizado e também fornece o feedback dos professores sobre sua eficiência; Avaliação somativa: feito no final do curso, avalia o geral desempenho dos alunos. Ele fornece uma avaliação geral dos resultados de aprendizagem, Modos de avaliação variados: teste geral, tipo de objetivo de testes, avaliação do trabalho do projeto, avaliação do trabalho em grupo, avaliação co-curricular, atividades.</p>



INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Itens
11. Apoio Individual ao Aluno	<p>As escolas usam dados de alunos baseados em evidências para identificar e planejar o cumprimento da instrução acadêmica de alunos com pontuação básica nas avaliações padrão e alternativas;</p> <p>Os professores usam, com base em evidências, práticas instrucionais que são baseadas nos estilos de aprendizagem e nas necessidades de cada aluno;</p> <p>As escolas usam os dados dos alunos para identificar e planejar a satisfação das necessidades comportamentais dos alunos que estão em risco de encaminhamento, suspensão ou expulsão devido ao seu comportamento;</p> <p>As escolas usam estratégias de apoio ao comportamento positivo em toda a escola para melhorar o comportamento do aluno e a participação na escola;</p> <p>As equipes de planejamento de alunos individuais se reúnem para projetar modificações instrucionais para os alunos que fazem a avaliação modificada ou alternativa;</p> <p>Equipes de planejamento de alunos individuais se reúnem para realizar avaliações de comportamento funcional e projetar planos de comportamento individuais para alunos que precisam deles;</p> <p>Os professores trabalham com equipes paramédicas que são atribuídas a alunos individuais para fornecer suporte adequado e eliminar o apoio adulto para aumentar a independência do aluno;</p> <p>Educadores não especiais (por exemplo, colegas, funcionários do refeitório, pessoal de escritório) naturalmente apoiam as crianças com deficiência na classe e na escola.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Continua)

Dimensões	Itens
12. Pais e apoio à família	<p>A escola incentiva os pais, as famílias para visitar a escola e se comunicar regularmente com funcionários da escola sobre tópicos importante para a família e para a avaliação das necessidades dos alunos e projetar o atendimento às suas necessidades educacionais;</p> <p>A escola auxilia as famílias no acesso a redes informais de apoio e recursos comunitários (por exemplo, programas de creche, programas de recreação, aconselhamento, cuidados temporários, reabilitação vocacional, saúde mental);</p> <p>Pais e famílias são incluídos nas atividades de aconselhamento, tomada de decisão e defesa na escola (por exemplo, comitês consultivos, equipe de desenvolvimento da educação inclusiva na escola);</p> <p>Todos os professores explicam o valor e o propósito de uma educação inclusiva para os familiares de crianças com deficiência em suas aulas;</p> <p>Todos os professores se comunicam regularmente com os familiares sobre o progresso de alunos com deficiência na aprendizagem e no desempenho;</p> <p>Todos os professores convidam as famílias em intervalos regulares para discutir e planejar o progresso contínuo do estudante com deficiência dentro e fora das atividades da sala de aula;</p> <p>Os pais e a equipe de desenvolvimento da educação inclusiva escolar participam juntos de workshops e conferências sobre educação inclusiva.</p>
13. Desenvolvimento de pessoal	<p>Os professores participam de workshops ou aulas sobre o desenvolvimento de uma sala de aula e de uma escola inclusivas, recebendo regularmente treinamento profissional avançado;</p> <p>Os professores recebem apoio contínuo para melhorar sua compreensão da disciplina às necessidades educacionais do aluno com deficiência;</p> <p>Professores regulares, educadores especiais e outros profissionais relacionados trabalham juntos para apoiar a práticas inclusivas na escola;</p> <p>Os professores são incentivados a preparar estudos de caso de alunos;</p> <p>Os professores são incentivados a se inscreverem em cursos online e à distância de programas de educação inclusiva;</p> <p>Os professores são encorajados a assumir pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho de crianças com deficiência e o link para a iniciativa de qualidade é a educação escolar.</p>

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL. INDICADORES INDIANOS.

(Conclusão)

Dimensões	Itens
14. Saúde e segurança	<p>A escola determina, mantém e cumpre as normas de saúde e segurança, conforme os requisitos regulamentares;</p> <p>A escola determina procedimentos apropriados e treinamento para todos os funcionários para implementar planos de crise e emergência, nos casos de acidentes no interior ou no exterior da escola;</p> <p>As instalações de transporte devem ser acessíveis para as crianças com deficiência;</p> <p>As instalações de transporte devem atender a padrões de segurança aplicáveis, incluindo manutenção regular e conservação de veículos;</p> <p>Atenção especial deve ser dada a motoristas e outras equipes de apoio com em relação à habilidade, comportamento e condições de saúde de cada criança.</p>
15. Instalações de Atenção à Saúde	<p>Fornecimento de equipe médica treinada;</p> <p>Fornecimento de cilindros de oxigênio e medicamentos de emergência;</p> <p>Histórico médico de alunos com deficiência é disponibilizado;</p> <p>Gerência, diretor, professores, colegas e outros funcionários estão cientes da condição médica de crianças com deficiência;</p> <p>No caso de medicação prescrita regularmente, os pais devem informar ao professor da turma o horário da dosagem. O medicamento deve ser mantido com o professor da turma para uso na aula em segurança.</p>
16. Cantina	<p>Quando apropriado, a escola deve atender aos padrões aplicáveis de nutrição, segurança e higiene (preparação, armazenamento e demais serviços) para instalações como cantina e refeitório.</p>

Fonte: adaptado pela autora a partir dos Indicadores de Qualidade para a Educação Inclusiva na Índia (2018).

APÊNDICE D – INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NA EUROPA.

(Continua)

Áreas	Requisitos	Itens
I	1	Consistência da legislação nacional sobre educação com acordos internacionais (por exemplo: Declaração de Salamanca, Convenções da ONU, etc.).
	2	Consistência entre as diferentes leis nacionais (por exemplo: leis anti-discriminação, lei de educação, leis sobre deficiência e sobre os direitos das crianças, etc.).
	3	<p>A legislação sobre educação cobre todos os níveis educacionais;</p> <p>Procedimentos estabelecidos para a identificação precoce de necessidades educativas especiais em diferentes níveis de ensino (por exemplo: pré-escola, ensino obrigatório, ensino superior, educação continuada, aprendizagem ao longo da vida);</p> <p>Procedimentos estabelecidos para a identificação e avaliação o mais cedo possível de necessidades educativas especiais;</p> <p>Existem recursos suficientes para a identificação precoce e avaliação das necessidades educativas especiais;</p> <p>O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais começa a partir do momento em que tais necessidades são identificadas, regido pelos princípios da inclusão;</p> <p>A legislação anti-discriminação facilita o acesso ao treinamento, educação complementar e superior;</p> <p>Os dados longitudinais sobre a transição e os destinos (trabalho, ensino superior) para diferentes grupos de alunos são recolhidos pelo governo ou outras agências;</p> <p>Procedimentos estabelecidos para acesso, atendimento contínuo e progresso de todos os alunos em todas as fases da educação (pré-escola, ensino obrigatório, superior e formação continuada);</p> <p>As instituições que oferecem treinamento vocacional desenvolvem currículos flexíveis que podem ser adaptados para atender às necessidades e expectativas de todos os alunos;</p> <p>Procedimentos são estabelecidos para o apoio necessário, medidas de reforço e instrumentos que facilitem a informação e orientação dos alunos com necessidades educativas especiais.</p>

INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
EUROPA.

(Continua)

Áreas	Requisitos	Itens
	4	<p>A formação inicial e os programas de formação continuada de professores incluem educação especial ou questões relacionadas com a inclusão;</p> <p>Professores e outros funcionários são apoiados para desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes em relação à inclusão, para que sejam preparados para atender todas as necessidades dos alunos no ensino regular;</p> <p>Cursos e oportunidades de desenvolvimento profissional para aprimorar as habilidades pedagógicas dos professores estão disponíveis;</p> <p>Os professores planejam, ensinam e revisam em parceria;</p> <p>Recursos são reservados para o desenvolvimento profissional adequado relacionado ao atendimento de necessidades especiais em educação inclusiva.</p>
	5	<p>Regras/processos estabelecidos para a cooperação intersetorial entre os setores de educação, saúde, social, etc.;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para a cooperação entre os sistemas de educação formal e provedores não estatutários de educação;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para respeitar a igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e não discriminação contra todos os alunos sem quaisquer exceções;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para recursos humanos e materiais atenderem às necessidades de todos os alunos;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para adaptações flexíveis de currículos e planos educacionais individuais;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para que cada aluno receba certificado de conclusão de escolaridade;</p> <p>Procedimentos estabelecidos para consulta de organizações não estatutárias e sistemas de educação informal;</p> <p>Regras/processos estabelecidos para alunos, pais e profissionais no que diz respeito à participação na tomada de decisões;</p> <p>Procedimentos estabelecidos para resolver disputas;</p> <p>Regras/processos definidos para flexibilidade, proporcionando oportunidades para alterações para atender as necessidades e expectativas de todos os alunos, professores e pais, nas diferentes fases do sistema educacional.</p>

INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
EUROPA.

(Continua)

Áreas	Requisitos	Itens
	6	<p>Regras estabelecidas para sistemas de monitoramento da eficácia da provisão (como autoavaliação, inspeção, mapeamento da provisão);</p> <p>Regras estabelecidas para sistemas de monitoramento dos níveis de participação (matrícula, taxas de conclusão, taxas de abandono e exclusão) para diferentes grupos de alunos.</p>
II	1	<p>Regras estabelecidas para as escolas fornecerem oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente da formação ou habilidades;</p> <p>Regras estabelecidas para meios de transporte adaptados;</p> <p>Regras estabelecidas para questões de acessibilidade na construção de edifícios, equipamento, infraestrutura;</p> <p>Regras estabelecidas para que as ferramentas técnicas estejam em vigor para todos os alunos, de acordo com suas necessidades individuais;</p> <p>As opiniões dos alunos sobre o seu ambiente de aprendizagem são levadas em consideração;</p> <p>Números e percentagens de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, unidades especiais em escolas regulares e instituições de ensino segregadas da rede regular, são coletados e monitorados em diferentes níveis do sistema;</p> <p>Números e percentagens de alunos com necessidades educativas especiais educados sob a responsabilidade da saúde, assistência social (crianças sob tutela) ou justiça juvenil, são recolhidos e monitorizados nos diferentes níveis do sistema.</p>
	2	<p>Regras estabelecidas para flexibilidade no currículo para atender às necessidades educativas individuais;</p> <p>Regras estabelecidas para que os currículos sejam relacionados às necessidades da vida real dos alunos e não apenas à aprendizagem acadêmica.</p>
	3	<p>Regras estabelecidas para uma ampla gama de resultados de aprendizagem a serem valorizados;</p> <p>Regras estabelecidas para avaliação para incluir e encorajar o aproveitamento de todos os alunos;</p> <p>Regras estabelecidas para a gama de avaliações usadas para permitir que todos os alunos possam mostrar suas habilidades;</p> <p>Regras estabelecidas para acomodação e modificação de métodos de teste e ferramentas disponíveis quando necessário.</p>

INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
EUROPA.

(Continua)

Áreas	Requisitos	Itens
	4	<p>Os procedimentos são não-discriminatórios e baseados nas melhores abordagens e práticas;</p> <p>A identificação inicial das necessidades de um aluno é realizada a partir de uma visão holística e baseada principalmente nas necessidades não apenas à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento da melhoria da educação para a deficiência e aos procedimentos de revisão;</p> <p>Regras estabelecidas para o sistema de identificação de necessidades a serem orientadas para as experiências educacionais de cada aluno.</p>
III	1	<p>Financiamento básico alocado às escolas para permitir que respondam às necessidades de todos os alunos com recursos mínimos e financiamento adicional para necessidades específicas;</p> <p>É fornecido pelos governos financiamento essencial e adequado para o acesso total a educação para todos os alunos. Não há dependência de organizações voluntárias de caridade;</p> <p>O financiamento apoia o fornecimento de educação inclusiva para todos os alunos com base nas necessidades, habilidades, pontos fortes e interesses;</p> <p>Regras estabelecidas para critérios de elegibilidade para níveis adicionais de alocação de financiamento, começando com o nível de sistemas (local, escola) e só então de acordo com as necessidades individuais no nível aluno (para evitar rotulagem inútil);</p>

INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
EUROPA.

(Continua)

Áreas	Requisitos	Itens
	2	<p>A política é baseada principalmente na identificação da provisão em vez da identificação de dificuldades dos alunos;</p> <p>O sistema educacional se adapta às necessidades dos alunos e não o contrário;</p> <p>Uma definição clara de necessidades educacionais é adotada pela legislação;</p> <p>Requisitos para cooperação intersetorial são abordados;</p> <p>Fundos estão disponíveis para identificação antecipada das necessidades educacionais especiais e intervenção precoce em resposta a alunos identificados com necessidades educativas especiais (precoce se refere ao início dos sinais de dificuldades de aprendizagem, que podem aparecer em qualquer idade);</p> <p>Os pais dos alunos em questão têm uma influência significativa na identificação/descrição das necessidades dos alunos e das provisões necessárias;</p> <p>Financiamento adequado é alocado para identificar e responder às necessidades ao longo das fases da vida (da pré-escola ao primário ao ensino médio e à universidade) e para apoiar a transição de uma fase para outra;</p> <p>A disponibilidade e o uso eficaz de tecnologias assistivas é apoiado, incluindo tecnologias novas e emergentes, para ajudar no atendimento às necessidades identificadas e promover autonomia/independência dos alunos.</p> <p>Alunos com necessidades educativas especiais são tratados com igualdade, levando em conta o gênero, a idade, a etnia, a religião, o tipo de deficiência, a situação econômica e a área de residência.</p>
	3	<p>Regras e procedimentos relacionados à alocação de recursos são facilmente compreendidos por profissionais, pais e o público geral/cidadãos;</p> <p>Os recursos podem ser geridos de forma flexível em nível escolar e local (ao mesmo tempo, para que seja garantida a supervisão centralizada e coordenação suficientes para evitar duplicações desnecessárias);</p> <p>Os fundos são alocados em tempo hábil para identificação, processo e prevenção das necessidades educativas especiais;</p> <p>As regras são estabelecidas levando em consideração a solução ideal em cada campo, em termos de: eficácia, eficiência, competência, qualidade, etc.</p>



INDICADORES POR REQUISITO PARA AVALIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
EUROPA.

(Conclusão)

Áreas	Requisitos	Itens
	4	<p>Disponibilidade de um serviço de suporte bem desenvolvido com um nível adequado de especialização profissional no campo da educação inclusiva;</p> <p>Cooperação eficiente e eficaz entre as instituições (departamentos governamentais, escolas e serviços sociais e de saúde);</p> <p>Profissionais (psicólogos, médicos, professores, assistentes sociais e administradores, sem eles especialistas em necessidades educativas especiais ou não) trabalham juntos;</p> <p>O financiamento adequado é alocado para cobrir o necessário das atividades necessárias da rede de profissionais.</p>

Fonte: Adaptado do Relatório de Desenvolvimento de um Conjunto de Indicadores para a Educação Inclusiva na Europa (2009).

## APÊNDICE E – INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO

(Continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Itens</b>
1. Estabelecendo valores e princípios inclusivos	<p>Funcionários, alunos e pais compartilham o compromisso de criar experiências de aprendizagem inclusivas para todos os alunos;</p> <p>A diversidade é valorizada como um aspecto enriquecedor do ambiente escolar;</p> <p>Os professores criam oportunidades para construir a compreensão e as interconexões entre as pessoas e as comunidades;</p> <p>Todos os funcionários da escola assumem a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos na escola;</p> <p>A equipe modela o uso de “pessoa em primeiro lugar” e linguagem positiva e esperançosa;</p> <p>Todas as decisões são tomadas no melhor interesse dos alunos;</p> <p>Há grandes expectativas para todos os alunos;</p> <p>A inclusão é vista como um aumento da participação na aprendizagem e engajamento social para todos os alunos;</p> <p>Os funcionários da escola identificam e trabalham para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem;</p> <p>A administração e a equipe trabalham juntas para estabelecer áreas prioritárias e aumentar a inclusão na escola;</p> <p>A equipe entende a importância da competência cultural e estão empenhados em desenvolver esta capacidade</p> <p>A equipe demonstra respeito por todos os direitos humanos;</p> <p>A comunidade escolar combate todas as formas de racismo e discriminação;</p> <p>A comunidade escolar garante continuidade na educação de crianças e jovens sob cuidados especiais;</p> <p>As políticas e práticas escolares apoiam o bem-estar e a segurança de todos os alunos e funcionários.</p>

## INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO

(Continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Itens</b>
2. Construindo ambientes de aprendizagem inclusivos	<p>A escola acolhe e assume a responsabilidade por todos os alunos da área local;</p> <p>Todos os funcionários, alunos e suas famílias têm um senso de pertencimento à comunidade escolar;</p> <p>Os funcionários da escola colaboram uns com os outros;</p> <p>Todos os novos funcionários são acolhidos e orientados para a comunidade escolar;</p> <p>Funcionários e alunos tratam uns aos outros com respeito;</p> <p>Funcionários e alunos têm relacionamentos positivos e de apoio;</p> <p>Novos alunos e suas famílias são bem-vindos à comunidade escolar;</p> <p>Os alunos se apoiam mutuamente;</p> <p>Os alunos têm oportunidades de demonstrar liderança;</p> <p>Os alunos têm oportunidades de compartilhar suas experiências e ideias para informar as políticas e práticas da escola;</p> <p>Os alunos têm oportunidade de estabelecer relações com modelos positivos e mentores;</p> <p>Funcionários, pais e parceiros externos colaboram e se comunicam de forma respeitosa;</p> <p>Diferentes pontos de vista são valorizados e considerados como recursos para o aumento da aprendizagem;</p> <p>O prédio da escola é fisicamente acessível a todas as pessoas;</p> <p>O ambiente físico da escola é confortável e acolhedor para todos;</p> <p>O conflito é resolvido de maneira respeitosa;</p> <p>Os alunos estão ativamente engajados em seu próprio aprendizado.</p>

## INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO

(Continua)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Itens</b>
3. Fornecendo suporte para o sucesso	<p>A instrução diferenciada é parte integrante da prática em sala de aula;</p> <p>Os apoios ao comportamento positivo estão incorporados nas rotinas de sala de aula e em toda a escola para apoiar a aprendizagem e a participação social;</p> <p>As rotinas e práticas escolares fornecem um nível de estrutura e consistência que criam um ambiente de aprendizagem seguro, positivo e de suporte para os alunos e suas famílias;</p> <p>As atividades de aprendizado profissional ajudam os funcionários a valorizar e responder à diversidade dos alunos;</p> <p>O corpo docente tem oportunidades regulares e estruturadas para se envolver na resolução colaborativa de problemas;</p> <p>A avaliação contínua identifica quando os alunos precisam de apoios, intervenções e serviços adicionais;</p> <p>Os professores têm acesso à consultoria e suporte de especialistas para ajuda-los a entender as diversas necessidades dos alunos;</p> <p>Funcionários da escola e prestadores de serviços externos trabalham juntos de modo colaborativo e objetivo;</p> <p>Sempre que possível, os serviços e intervenções apoiam a aprendizagem em sala de aula;</p> <p>Tecnologias assistivas, incluindo dispositivos de comunicação, são usados para apoiar alunos individualmente;</p> <p>Apoios e intervenções estão em vigor para reduzir as barreiras ao atendimento;</p> <p>Apoios e intervenções estão em vigor para reduzir comportamentos problemáticas, inclusive assédio moral;</p> <p>Existem suportes para garantir que os alunos estejam bem preparados para transições bem-sucedidas de um ambiente de aprendizagem para outro.</p>

## INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO

(Continua)

DIMENSÕES	Itens
4. Organização de aprendizagem e instrução	<p>O planejamento instrucional aborda as necessidades de aprendizagem de todos os alunos em sala de aula;</p> <p>Os professores têm oportunidades de colaborar uns com os outros no planejamento e no ensino;</p> <p>Os professores conhecem os pontos fortes, as necessidades, os interesses e as preferências de aprendizagem de seus alunos e usam essas informações para enriquecer o planejamento instrucional;</p> <p>Os alunos têm oportunidades contínuas para discutir e explorar seus interesses, preocupações e paixões;</p> <p>As experiências de aprendizado são projetadas para explorar os pontos fortes e os interesses de todos os alunos;</p> <p>Os alunos têm oportunidades de aprender uns com os outros;</p> <p>Ao organizar grupos de alunos, o aprendizado e as necessidades emocionais dos indivíduos são considerados;</p> <p>Ativar e/ou construir conhecimento prévio é parte integrantes de cada experiência de aprendizado;</p> <p>Os professores fornecem várias maneiras para os alunos acessarem novas informações e conceitos;</p> <p>Os professores fornecem instruções estratégicas para que os alunos desenvolvam um repertório de estratégias de aprendizagem;</p> <p>Os alunos têm acesso a uma gama diversificada de recursos de aprendizagem em vários níveis de leitura e em formatos variados;</p> <p>Os alunos têm acesso a uma gama diversificada de recursos de aprendizagem em vários níveis de leitura e em formatos variados;</p> <p>Os alunos têm oportunidades de interagir com uma variedade de colegas e se beneficiar de múltiplas perspectivas;</p> <p>Os alunos têm oportunidades de aprender colaborativamente por meio de aprendizagem cooperativa e interação entre pares;</p> <p>As tecnologias educacionais são usadas de maneiras significativas para envolver e apoiar a aprendizagem;</p> <p>Os alunos recebem feedback descritivo contínuo para informar sua aprendizagem;</p> <p>Os alunos podem demonstrar seu aprendizado de várias maneiras;</p> <p>A avaliação em sala de aula contribui para o engajamento e o sucesso de todos os alunos;</p>

## INDICADORES DE ALBERTA DISPOSTOS POR DIMENSÃO

(Conclusão)

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Itens</b>
	<p>Os assistentes educacionais apoiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos;            Todos os alunos têm oportunidades (e apoio, se necessário) para participar de atividades co e extracurriculares.</p>
5. Envolvimento com os pais e comunidade	<p>Funcionários e pais colaboram para apoiar o sucesso do aluno;            O envolvimento dos pais é incentivado e valorizado pelos funcionários da escola;            Os pais têm oportunidade de dialogar com os líderes da escola e de serem informados sobre a tomada de decisão da escola;            Os alunos demonstram orgulho em suas comunidades e culturas;            Os professores planejam experiências de aprendizagem que refletem as características, as qualidades e as preocupações da comunidade local;            Os funcionários da escola estão cientes e têm acesso aos apoios e recursos da comunidade;            Informações sobre a comunidade escolar estão acessíveis por meio de uma variedade de canais, incluindo redes sociais;            Existem oportunidades significativas para o envolvimento da comunidade nas escolas;            Os membros da comunidade são convidados para a escola/sala de aula, para compartilhar conhecimentos, experiências e talentos.</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos Indicadores de Escolas Inclusivas (ALBERTA EDUCATION, 2013).

APÊNDICE F – OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
1. Liderança	<p>A declaração de missão do distrito reflete a filosofia que TODAS as crianças podem alcançar;</p> <p>Administradores de educação geral e especial (incluindo membros do Conselho de Educação) estão familiarizados com pesquisas que apoiam benefícios educacionais da educação inclusiva e o conceito de que TODOS os alunos devem ser incluídos, ou seja, que a inclusão não é algo que apenas uma criança deve ganhar;</p> <p>Os administradores envolvem todas as partes interessadas (famílias, administração, professores e alunos) para fazer o trabalho de inclusão;</p> <p>Os administradores escolares garantem que os professores usem os Padrões de Conteúdo Curricular Essencial como a base para a instrução de todos os alunos;</p> <p>Diretrizes distritais para contratação de profissionais gerais e de educação especial incluem a expectativa de que a disposição do candidato para implementar a inclusão e o seu conhecimento de práticas inclusivas serão as principais considerações na contratação;</p> <p>Administradores defendem recursos para apoiar a inclusão efetiva;</p> <p>Os diretores são proativos, comprometidos e se esforçam para apoiar e garantir a inclusão escolar;</p> <p>Os diretores comunicam que todos os funcionários são responsáveis por todas as crianças e pela construção dos programas de educação individual, de modo que os alunos com deficiência não sejam vistos como prioridade da equipe da educação especial;</p> <p>Os diretores apoiam o estabelecimento de um sistema de apoio ao comportamento positivo, ou outras abordagens sistêmicas de comportamento positivo, em toda a escola para reduzir encaminhamentos, suspensões, expulsões de alunos com comportamentos desafiadores;</p> <p>Os diretores identificam e implementam incentivos para promover a aceitação e o uso de práticas inclusivas pelos professores;</p> <p>Os diretores estão bem informados sobre os diferentes modelos colaborativos (co-ensino, consulta, modelos combinados e atuação eficaz de professores assistentes, entre outros) e seu papel em garantir o sucesso de qualquer um dos modelos usados;</p> <p>Os diretores garantem que o tempo de planejamento</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
	<p>colaborativo seja trabalhado nos cronogramas da equipe e usado de forma produtiva;</p> <p>Os diretores se envolvem no projeto de implementação do currículo, da instrução, e das práticas de avaliação;</p> <p>Os professores são questionados se estão usando avaliações formativas contínuas para identificar alunos em risco e são orientados a ajustar ou melhorar a instrução para todos os alunos;</p> <p>Os professores são avaliados quanto à eficácia com que os alunos com deficiência estão ativamente engajados em atividades de instrução em sala de aula com o restante da turma, incluindo a implementação de suporte em seus programas individuais de educação;</p> <p>Os papéis e responsabilidades dos assistentes de professores são claramente delineados e comunicados aos assistentes de professores e aos professores com quem trabalham;</p> <p>Os administradores oferecem aos professores a oportunidade de identificar desafios, revisar práticas baseadas em evidências e determinar o desenvolvimento profissional necessário;</p> <p>Os administradores garantem que os programas individuais de educação sejam acessíveis para professores que têm alunos com deficiência em sala de aula, e incentivam os professores a revisar e implementar os programas.</p>
2. Clima escolar	<p>O ambiente escolar é aquele que celebra a diversidade e os funcionários trabalham para criar uma atmosfera onde as diferenças humanas sejam compreendidas e apreciadas;</p> <p>Existe uma abordagem em toda a escola para construir relacionamentos positivos entre todos os alunos em todas as atividades (acadêmicas e não acadêmicas) e em todos os ambientes;</p> <p>Há um esforço em toda a escola para ensinar a participação ativa e a responsabilidade na sociedade;</p> <p>Professores, assistentes de professores, outros funcionários, alunos e seus pais têm uma compreensão das deficiências e das necessidades especiais que uma deficiência pode criar.</p>



OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
3. Programação e Participação	<p>Todos os alunos com deficiência são matriculados na mesma escola frequentada por alunos sem deficiência em seu bairro, a menos que seus pais tenham optado por mandá-los para outro lugar;</p> <p>Os administradores escolares agendam formação com a equipe de educação especial de acordo com a necessidade de toda a escola para apoio aos alunos com deficiência em programas individuais de aprendizagem, não com base apenas no tipo de deficiência, programa ou rótulo, além de considerar as necessidades de certificação de professores;</p> <p>A grande maioria dos alunos com deficiência passa a maior parte ou todo o seu dia em salas de aula de educação geral apropriadas para a idade.</p> <p>Esforços são feitos para alocar todos os alunos com deficiência igualmente em salas de aula de educação geral cronologicamente apropriadas para a idade, a fim de refletir a proporção natural de alunos com deficiência em todas as salas de aula de cada série;</p> <p>Alunos com deficiência chegam e saem das salas de aula ao mesmo tempo que seus colegas sem deficiência, a menos que seja necessária alguma mudança por conta de particularidades da sua deficiência;</p> <p>Os alunos com deficiência têm as mesmas oportunidades que todos os outros de socializar com seus colegas não deficientes durante os períodos não acadêmicos;</p> <p>Os alunos com deficiência têm oportunidades iguais de participar de todas as atividades apropriadas à idade patrocinadas pela escola (por exemplo, esportes, excursões, clubes, bailes, formatura, peças de teatro, atividades de serviço comunitário, etc.).</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
4. Currículo, Instrução e Avaliação	<p>Os professores incorporam materiais e atividades visuais, táteis e cinestésicos para atender a uma variedade de necessidades dos alunos;</p> <p>Os professores usam rotinas e procedimentos para apoiar o aprendizado de toda a turma;</p> <p>Quando um aluno com deficiência requer um currículo modificado, os professores modificam os objetivos curriculares e a instrução em sala de aula usando materiais iguais ou semelhantes, apropriados para a idade, para tarefas, trabalhos de casa e testes</p> <p>Os professores usam vários formatos para fornecer instruções, como individual, em pares, para pequenos grupos e para toda a turma;</p> <p>Os professores envolvem os alunos com deficiência usando regularmente estratégias de ensino que apoiam o pensamento mais complexo, em vez de diluir o currículo. Exemplo de diluição: Enquanto os alunos sem necessidades educacionais especiais devem analisar as características de várias nações, os alunos com programas individuais de aprendizagem são solicitados apenas a localizar as nações no mapa;</p> <p>Os professores planejam regularmente aulas envolvendo materiais para complementar o texto (por exemplo, vídeos, DVDs, recursos da web, artigos de revistas, jornais etc.);</p> <p>Os professores medem a compreensão dos alunos e refinam o ensino usando uma variedade de avaliações contínuas (formativas);</p> <p>Os professores integram a tecnologia de toda a classe perfeitamente em suas aulas, por exemplo, Web Quests, quadros inteligentes, DVDs, PowerPoints, etc.</p>
5. Planejamento dos Programas e Desenvolvimento	<p>Os programas individuais e aprendizagem dos alunos com deficiência refletem suas necessidades educacionais individuais, incluindo habilidades acadêmicas e funcionais (comportamentais, sociais, de comunicação, habilidades para a vida) necessárias para acessar o currículo de educação geral;</p> <p>Na reunião dos programas individuais de educação, a colocação em uma sala de aula de educação geral cronologicamente apropriada com os apoios é a primeira opção discutida para cada aluno, independentemente da gravidade de sua deficiência ou sua colocação atual;</p> <p>Para os alunos enviados para escolas de fora do distrito devido à falta de habilidade do pessoal, apoios ou opções de programas dentro do distrito, um plano claro</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
	<p>e conciso é estabelecido para treinar o pessoal e obter apoio para permitir que o distrito devolva os alunos para as escolas do seu bairro;</p> <p>Procedimentos e atividades escritas de transição estão em vigor para facilitar a transição dos alunos de série para série e de escola em escola;</p> <p>As declarações sobre o desempenho acadêmico e funcional incluem informações úteis e atualizadas, como talentos, pontos fortes, os interesses e quais estratégias que funcionaram ou não. Tais declarações podem ser usadas pela Equipe dos programas individuais de educação para determinar metas e planejar a instrução;</p> <p>As equipes do programa de educação individual usam uma abordagem transdisciplinar para desenvolver metas, objetivos e suportes. As equipes usam uma abordagem transdisciplinar para desenvolver metas, objetivos e suportes;</p> <p>Os programas de educação individual dos alunos contêm um pequeno número de objetivos acadêmicos e funcionais importantes e esses objetivos são mensuráveis e observáveis;</p> <p>As metas e suportes dos programas de educação individual são relevantes, apropriados à idade e sensíveis à cultura do aluno;</p> <p>Os programas de educação individual de educação para alunos com deficiência (incluindo aqueles que funcionam no nível ou acima do nível escolar nas salas de aula de educação geral) incluem, quando necessário, metas direcionadas ao desenvolvimento de interação com colegas, comunicação e outras habilidades sociais;</p> <p>Para alunos com comportamentos desafiadores, os programas de educação individual incluem estratégias de apoio comportamental que são positivas (ou seja, enfatizam a prevenção de comportamentos problemáticos e ensinam ao aluno comportamentos alternativos em vez de depender de punição) ou, se necessário, um plano de intervenção comportamental baseado em uma avaliação funcional do comportamento, que inclui informações da equipe que trabalha com a criança e dos pais;</p> <p>A partir dos 14 anos, os alunos são preparados e apoiados para participar efetivamente de seu programa de educação individual anual e/ou outras reuniões;</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
	Existe um plano plurianual para desenvolver a capacidade do distrito em evitar que os alunos sejam colocados em ambientes fora do distrito.
6. Implementação do Programa de Avaliação	<p>Vários métodos são usados em sala de aula para coletar dados sobre o progresso do aluno no currículo. No caso de alunos com programas de educação individual, os dados coletados se referem às metas do programa;</p> <p>Uma variedade de métodos é usada para coletar dados sobre o progresso de um aluno em suas metas de dentro do programa de educação individual;</p> <p>As metas e objetivos do programa de educação individual do aluno são abordados ao longo do dia em atividades e rotinas acadêmicas e não acadêmicas, conforme apropriado;</p> <p>Os suportes e estratégias listados nos programas de educação individual são implementados e atualizados de acordo com o progresso do aluno;</p> <p>O pessoal de serviços relacionados ao programa de educação individual colabora na prestação de serviços de suporte e na avaliação do progresso do aluno.</p>
7. Apoios individuais ao aluno	<p>Quando for determinado que o objetivo de um aluno não pode ser efetivamente abordado em uma atividade de classe existente, a equipe garante que essa instrução “alternativa” seja cronometrada; e o aluno vai e vem em intervalos lógicos no horário da sala de aula (se a atividade alternada ocorrer em outra sala);</p> <p>Os membros do programa de treinamento de habilidades de cuidador demonstram conhecimento de: (1) a variedade de suportes disponíveis para apoiar os alunos nas salas de aula do ensino geral; (2) práticas de sala de aula de educação geral que apoiam a inclusão; e, (3) escrever programas de treinamento que reflitam esse conhecimento;</p> <p>Os membros do programa de treinamento de habilidades de cuidador estão bem informados sobre as atividades globais nas salas de aula de educação geral na escola e nos níveis de escolaridade dos alunos em seus processos;</p> <p>Os objetivos dos alunos que são apoiados por professores assistentes são compartilhados com esses profissionais;</p> <p>Um plano é desenvolvido para ajudar o professor assistente a aumentar a independência do aluno enquanto diminui seu apoio;</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
	<p>Conforme necessário, os alunos usam tecnologia assistiva de baixa tecnologia (por exemplo, alças de lápis, blocos de madeira para elevar o nível da mesa, etc.) e tecnologia assistiva de alta tecnologia (software de computador, Alpha-Smarts, sistemas FM, etc.) para garantir uma participação significativa nas atividades de instrução;</p> <p>Aos 14 anos, os programas de educação individual de transição refletem metas e objetivos que visam especificamente as habilidades necessárias para a vida pós-escolar (por exemplo, educação pós-secundária, trabalho, vida em comunidade, recreação e lazer);</p>
8. Parcerias entre família e escola	<p>Os pais são solicitados a contribuir com as iniciativas de planejamento e inclusão do distrito;</p> <p>O distrito mantém as famílias (tanto da educação especial quanto da educação geral) informadas sobre o status dos esforços do distrito para fazer a transição dos alunos para turmas menos restritivas;</p> <p>As famílias são incentivadas a participar das atividades de tomada de decisão no distrito;</p> <p>As famílias são envolvidas com treinamento de conscientização sobre deficiência para funcionários e alunos, conforme apropriado;</p> <p>Membros da família e funcionários da escola participam juntos de workshops e conferências sobre educação inclusiva;</p> <p>O programa de treinamento de habilidades de cuidador incentiva o envolvimento ativo da família na coleta de informações, na reunião do programa de educação individual onde são tomadas as decisões sobre os apoios da criança e, posteriormente, na resolução de problemas quando surgem preocupações ou dúvidas durante o ano letivo;</p> <p>O distrito fornece informações aos pais sobre práticas educacionais baseadas em pesquisas e maneiras de apoiar o aprendizado de seus filhos em casa e na escola;</p> <p>Os membros da equipe de educação especial e geral são incentivados a se comunicar com os pais, considerá-los um recurso e valorizar sua contribuição no planejamento e nos desafios de resolução de problemas em ambientes de educação geral.</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

Área	Itens
9. Planejamento colaborativo e ensino	<p>Os papéis e responsabilidades de todos os professores, pessoal de serviços relacionados e assistentes/auxiliares de professores são claramente delineados e refletem o compromisso e as habilidades necessárias para ensinar e apoiar todos os alunos;</p> <p>Os adultos nas salas de aula compartilham papéis e responsabilidades de tal forma que as distinções entre “especialista” e o professor de sala de aula do ensino geral não são óbvias;</p> <p>Os professores de educação geral e especial compartilham a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem dos alunos;</p> <p>Equipes de instrução (ou seja, qualquer combinação de professores, consultores, terapeutas, etc., apoiando alunos com deficiência em salas de aula de educação geral) usam processos formais para conduzir e documentar reuniões;</p> <p>Educadores gerais, educadores especiais e prestadores de serviços têm o tempo de planejamento colaborativo que precisam para planejar;</p> <p>Os professores compartilham planos de aula, obtêm informações e fornecem orientação aos professores assistentes que trabalham com eles em suas salas de aula;</p> <p>Professores de área (por exemplo, música, educação física, arte, etc.) têm oportunidades regulares de consultar um educador especial sobre estratégias para ajudá-los a trabalhar com alunos com programas de educação individual em sua sala de aula.</p> <p>Estratégias de articulação de série a série, entre séries e escola a escola, estão em vigor para facilitar o compartilhamento de estratégias instrucionais bem-sucedidas como a transferência do aluno para outra série e/ou escola.</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Continua)

<b>Área</b>	<b>Itens</b>
10. Desenvolvimento profissional	<p>A escola promove a conscientização, o conhecimento e a adoção das melhores práticas em salas de aula com múltiplas habilidades (inclusivas) e a atualização contínua dessas práticas, fornecendo treinamento e consultando continuamente a todos os funcionários da escola;</p> <p>As necessidades de treinamento são adaptadas para atender às diferentes necessidades dos professores do ensino fundamental e médio;</p> <p>Os professores de educação especial frequentam as mesmas oficinas que seus colegas de educação geral;</p> <p>Professores de educação geral e especial e assistentes de professores trabalham juntos para apoiar salas de aula com múltiplas habilidades (inclusivas) recebem treinamento para esclarecer seus respectivos papéis para o modelo colaborativo que está sendo usado (ou seja, co-ensino; consultivo; outro) e maneiras de implementar efetivamente o modelo;</p> <p>Os assistentes de professores são treinados em seus papéis e responsabilidades em relação ao professor, estratégias para apoiar a independência do aluno, confidencialidade de informações e outros tópicos importantes relacionados ao seu papel;</p> <p>O desenvolvimento profissional no planejamento centrado na pessoa é fornecido aos funcionários envolvidos na transição de alunos com programa de educação individual de ambientes mais restritivos (ou seja, escolas separadas ou salas de aula independentes) para ambientes menos restritivos (ou seja, escola em casa ou salas de aula de educação geral);</p> <p>A revisão regular dos dados de aprendizagem dos alunos é refletida no conteúdo dos planos de desenvolvimento profissional da escola.</p>

OS INDICADORES TRAZIDOS PELO GUIA DE INDICADORES DE QUALIDADE  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ

(Conclusão)

Área	Itens
11. Planejamento para melhoria contínua	<p>Um plano estratégico da escola que aborda os serviços baseados nas melhores práticas para a educação inclusiva é desenvolvido e revisado anualmente por uma equipe de planejamento escolar composta por partes interessadas relevantes;</p> <p>O plano da escola e os relatórios subsequentes de progresso na implementação do plano são divulgados aos pais, funcionários do distrito escolar e membros da comunidade usando linguagem transparente e divulgação completa;</p> <p>Há uma revisão anual dos alunos atendidos em programas autônomos dentro do distrito e alunos em estágios fora do distrito para identificar os alunos cujas necessidades podem ser atendidas em ambientes menos restritivos, ou seja, escolas do distrito e/ou salas de aula de educação geral com apoio;</p> <p>Existe um processo de planejamento oficial estabelecido ao fazer a transição de um aluno de uma colocação fora do distrito para retornar às configurações dentro do distrito escolar.</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Guia de Indicadores de Qualidade para uma Educação Inclusiva Eficaz (CONSELHO DE NOVA JERSEY SOBRE DEFICIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO, 2010).



## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO TECNOLÓGICO**  
**DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM**  
**AVALIAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA**  
**PROFESSORES**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa que tem as seguintes características:

1. Título: Avaliação da Qualidade da Educação Especial: um estudo de caso para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
2. Objetivo principal: propor um instrumento de pesquisa para a avaliação da qualidade da educação especial, adequado ao contexto brasileiro.
3. Justificativa: A presente pesquisa justifica sua importância na direção de despertar a discussão sobre a qualidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pensando em quais são os elementos fundamentais para compor um modelo de avaliação que seja capaz de atender as particularidades da educação especial na esfera educacional brasileira. É importante estabelecer critérios qualitativos de avaliação educacional que possam mostrar à sociedade resultados e possibilidades de avanço e crescimento na área da educação especial na perspectiva da inclusão.
4. Procedimentos metodológicos: Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram estipulados dois estágios: o primeiro foi a busca de indicadores de qualidade na literatura para a construção do questionário de avaliação da qualidade da educação especial. O segundo estágio consiste na aplicação do questionário com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de trazer validação a este instrumento de pesquisa.
5. Riscos mínimos são esperados nesse estudo. Pode-se pensar como possível risco alguma sensação de desconforto para o respondente do questionário, por ser uma pesquisa extensa, isso pode trazer alguma sensação de cansaço ou incômodo. É importante frisar que não há riscos previsíveis ocasionados por conta da aplicação desta pesquisa. Os participantes da pesquisa estarão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo financeiro para os participantes. A participação é totalmente voluntária.
6. Acompanhamento e assistência: os contatos dos pesquisadores serão disponibilizados ao participante da pesquisa para que este, em caso de eventuais dúvidas, possa saná-las.

7. Benefícios: esta pesquisa não trará benefício direito ao participante além de discutir a qualidade da educação especial na perspectiva da inclusão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
8. Direitos do participante: O participante terá direito de a qualquer momento desistir de participar da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Tem direito de pedir esclarecimento para todas dúvidas que porventura tenha. Para tanto, basta entrar em contato com qualquer uma das pesquisadoras.
9. Despesas e ressarcimento: Não haverá qualquer despesa para o participante da pesquisa. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, ou de despesa adicional comprovadamente relacionada à pesquisa, será garantida indenização ao participante.
10. Indenização: é garantida ao participante da pesquisa a indenização, nos casos em que o participante sofra algum dano material ou imaterial comprovadamente relacionado à pesquisa.
11. A pesquisa está fundamentada na Resolução 510/2016. Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Ana Caroline Silva Maisto, através do telefone 48996154802, ou no e-mail [ana.maisto@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:ana.maisto@prof.pmf.sc.gov.br), ou no endereço: servidão Aldo Flores da Cunha, 374; Bairro São João do Rio Vermelho, Florianópolis/SC; CEP: 88060-211. Ou entre em contato com a pesquisadora responsável e orientadora da pesquisa Professora Dr.<sup>a</sup> Andreia Zanella através do e-mail [andrea.zanella@ufsc.br](mailto:andrea.zanella@ufsc.br), ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro Tecnológico – CTC, Departamento de Informática e Estatística, Sala 514, CEP: 88040-900. Campus Universitário, Florianópolis/SC. Ou com a pesquisadora e coorientadora da pesquisa Professora Dr.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath através do e-mail [andreack@gmail.com](mailto:andreack@gmail.com), ou do telefone (48) 37212735, ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro Tecnológico – CTC, Departamento de Informática e Estatística, Sala 508, CEP: 88040-900. Campus Universitário, Florianópolis/SC.
12. Confidencialidade: os resultados obtidos farão parte da dissertação de mestrado da pesquisadora Ana Caroline Silva Maisto, sob orientação da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Zanella e sob coorientação da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath. Os resultados poderão ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos, sem que os dados dos participantes sejam revelados.
13. O participante, caso deseje, receberá uma via da pesquisa (e não cópia) por e-mail.
14. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-SHUFSC) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos em todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O contato com o CEP-SHUFSC pode ser feito através do telefone (48) 3721-6094. O CEP-SHUFSC está localizado no Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401 Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Bairro Trindade, Florianópolis.
  - a)
  - b) Eu, \_\_\_\_\_, entendo os meus direitos como participante desta pesquisa e voluntariamente consinto em participar desse estudo.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora principal e orientadora da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora assistente