

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial

Ana Caroline Silva MAISTO¹

Andreia ZANELLA²

Andrea Cristina KONRATH³

RESUMO

Este artigo aborda o processo de inclusão do público-alvo da educação especial, focando em dois pontos principais: a trajetória histórica e a avaliação da qualidade desse processo. Inicialmente, o artigo apresenta uma contextualização histórica da educação especial no Brasil, destacando os marcos que a consolidaram na perspectiva inclusiva. Em seguida, por meio de uma revisão sistemática de literatura, apresenta os componentes fundamentais para a construção de uma avaliação da qualidade do processo de inclusão na educação especial. Os resultados apontam que a consistência das políticas educacionais, a participação comunitária nas decisões, a provisão orçamentária para a promoção da inclusão, o acesso a redes de ensino inclusivas, a formação e capacitação do professor, as adaptações no ambiente escolar, a efetiva gestão escolar e a promoção de uma cultura inclusiva são os componentes mais relevantes para a condução de uma avaliação da qualidade da inclusão do público-alvo da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Educacionais.

¹ Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Servidora na Prefeitura Municipal de Florianópolis. <https://orcid.org/0000-0002-0796-7471>.

E-mail: ana.maisto@prof.pmf.sc.gov.br.

² Doutora em Engenharia Industrial e Gestão. Professora Adjunta, Departamento de Informática e Estatística (INE), Universidade Federal Santa Catarina-(UFSC). <https://orcid.org/0000-0002-0651-0349>.

E-mail: andreia.zanella@ufsc.br

³ Doutora em Engenharia Mecânica. Professora Adjunta, Departamento de Informática e Estatística (INE), Universidade Federal Santa Catarina-(UFSC). <https://orcid.org/0000-0002-3742-5032>.

E-mail: andrea.ck@ufsc.br

The assessment of the inclusion process in special education

Ana Caroline Silva MAISTO

Andreia ZANELLA

Andrea Cristina KONRATH

ABSTRACT

This article addresses the inclusion process in special education, focusing on two main aspects: the historical trajectory and the quality assessment of this process. Initially, the article provides a historical contextualization of special education in Brazil, highlighting the milestones that have consolidated it from an inclusive perspective aligned with international policies. Subsequently, through a systematic literature review, it presents the fundamental components for constructing a quality assessment of the inclusion process in special education. The results indicate that the consistency of educational policies, community participation in decision-making, budget allocation for promoting inclusion, access to inclusive educational networks, teacher training and professional development, adaptations in the school environment, effective school management, and the promotion of an inclusive culture are the most relevant components for conducting a quality assessment of the inclusion of the target audience in special education.

KEYWORDS: Assessment. Special Education. Inclusive Education. Educational Policies.

La evaluación del proceso de inclusión en la educación especial

Ana Caroline Silva MAISTO

Andreia ZANELLA

Andrea Cristina KONRATH

RESUMEN

Este artículo aborda el proceso de inclusión en la educación especial, centrándose en su trayectoria histórica y la evaluación de su calidad. Primero, se ofrece una contextualización histórica de la educación especial en Brasil, resaltando los hitos que han contribuido a consolidarla desde una perspectiva inclusiva. Luego, mediante una revisión sistemática de la literatura, se presentan los componentes fundamentales que deben considerarse en la evaluación de la calidad de la inclusión en la educación especial. Los resultados indican que la consistencia de las políticas educativas, la participación comunitaria, la asignación presupuestaria para promover la inclusión, el acceso a redes educativas inclusivas, la formación y capacidad docente, las adaptaciones en el entorno escolar, el desarrollo efectivo de la gestión escolar y la promoción de una cultura inclusiva son los componentes más relevantes para llevar a cabo una evaluación de la calidad de la inclusión en la educación especial.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Educación Especial. Educación Inclusiva. Políticas Educativas.

Introdução

A inclusão diz respeito ao direito das pessoas à igualdade de acesso e valorização das diferenças. Incluir tem a ver com a garantia de espaço para a expressão da diferença, que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da dignidade e das oportunidades (Silva; Garcez, 2019).

Pensando no público-alvo da educação especial, grupo formado por pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009), o processo de inclusão educacional, focado nos preceitos anteriormente apresentados, é discutido há pelo menos três décadas no Brasil. A educação especial no Brasil se consolidou seguindo os princípios da inclusão, sendo fortemente amparada por documentos internacionais, tal como a Declaração de Salamanca, de 1994, a Convenção de Guatemala, de 1999, e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009, e ganhando destaque especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Na área da Educação Especial, houve avanços significativos em direção à promoção da inclusão educacional nos últimos anos, impulsionados tanto pela legislação, que prevê o acesso ao ensino regular e a garantia de ensino de qualidade, quanto pelo crescimento das produções científicas na área, conforme mostrado por Nascimento *et al.* (2018) e Pletsch e Leite (2017). Apesar desses avanços, a discussão especificamente sobre o processo de avaliação da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial no Brasil ainda é escassa. Quando se fala em qualidade da inclusão, refere-se a aspectos que promovam um ambiente educacional equitativo, acessível e acolhedor, que assegure a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas diversas necessidades. Sabendo disso, a problemática apontada por este trabalho se relaciona à avaliação da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial no Brasil.

Seguindo por esse viés, este artigo propõe como objetivos: 1) apresentar uma contextualização histórica da educação especial, com foco nos acontecimentos no Brasil que culminaram na perspectiva inclusiva; 2) apresentar os aspectos levantados por autores de diferentes partes do mundo como importantes para a concretização de uma avaliação da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial em escolas e sistemas de ensino. Especialmente para alcançar o segundo objetivo, conduziu-se uma revisão sistemática de literatura nas principais bases de dados internacionais (Scopus, Web of Science, Scielo e Ebsco). A revisão sistemática conduzida pretende apresentar um panorama preliminar do processo de implementação de políticas inclusivas e avaliação do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

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 (Mazzotta, 1995; Mantoan, 2006).

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). Para Freitas e Garcia (2019), trata-se de um movimento de patologização, que coincide com o avanço da indústria farmacêutica sobre a educação, o que acabou configurando pontualmente a aproximação ou a rejeição da pessoa vista como diferente das escolas.

A partir dos anos 1950, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência foi assumido pelo Governo Federal. Em 1957, houve 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 ocorreu por conta da promulgação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), que buscava a construção de uma educação nacional democrática e acessível para todos. A Lei garantiu aos estudantes com deficiência o direito à educação, no entanto, previa que quando a educação de alunos com deficiência não se integrasse no sistema geral, ela deveria ser suprida por um sistema especial, “tornando-se um subsistema à margem”, como destacado por Mantoan (2002, p. 4). Ao tratar a Educação Especial como um subsistema à parte, reforça-se a exclusão social e educacional desses estudantes, o que se alinha às ideias de invisibilidade e marginalização de grupos discutidas por Martins (1997). Ao serem afastados das políticas educacionais centrais, esses estudantes não apenas são excluídos do convívio escolar, mas também têm suas oportunidades de participação social reduzidas, o que limita sua inclusão plena na sociedade.

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial 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, 2004).

Em 1971 a segunda LDB entrou em vigor (Lei nº 5.692/1971), “objetivando a utilização da educação como forma de contribuição aos seus objetivos de industrialização nacional” (De 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, 1995). 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. Como explicam Mantoan (2002) e Capellini e Mendes (2006), esses serviços eram voltados mais ao atendimento de alunos que sofriam com o fracasso escolar no ensino comum, do que propriamente a garantir o acesso dos alunos com deficiência, que, em grande parte, continuavam fora da escola.

Na década de 1980, 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 (De Carvalho *et al.*, 2015).

Ainda na década de 1980, o CENESP 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 (Brasil, 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 Camila 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 nº 8.069/1990, 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).

Em 1994, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 1.793, 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 acabou apresentando uma redação encerrada a padrões homogêneos de participação social, definindo

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial 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).

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, eram encaminhados às escolas especiais.

Entretanto, 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. 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, n.p.). 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 3.298 (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, p. 1292) 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”.

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.

Porém, algum tempo depois, ficou evidenciado que o acompanhamento das metas e objetivos do PNE não foi realizado conforme planejado, 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 avaliação do desenvolvimento do PNE.

Todavia, 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” (Brasil, 2001, p. 2), seguindo o termo apresentado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha, é um documento fundamental para a promoção da educação inclusiva e tem como principais objetivos a inclusão educacional de todos os estudantes, garantindo igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, promovendo diversidade nas escolas e atendendo às necessidades de todos. Ainda a respeito do termo ‘educandos com necessidades especiais’, 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.

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.

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial Com o início do Governo Lula, que se estendeu de 2003 a 2011, 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 de os Estados assegurarem 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, p. 5). 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.

Por certo, a educação especial substituiria o acesso dos estudantes ao ensino regular. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 24), “[...] 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, p. 16). 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 Booth e Ainscow (2002), numa escola inclusiva há o favorecimento das relações sociais entre os estudantes e um maior envolvimento nos processos educacionais. Então, no 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.

Na década de 2010, 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, 2008), 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 promulgada a Lei nº 13.146, 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).

Nessa reestruturação marcada por bruscas mudanças políticas no Brasil, é instituída a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, 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 a que são submetidos esses estudantes, porque é uma medida limitada, basta considerar as porcentagens em comparação com a população total (Cabral *et al.*, 2012).

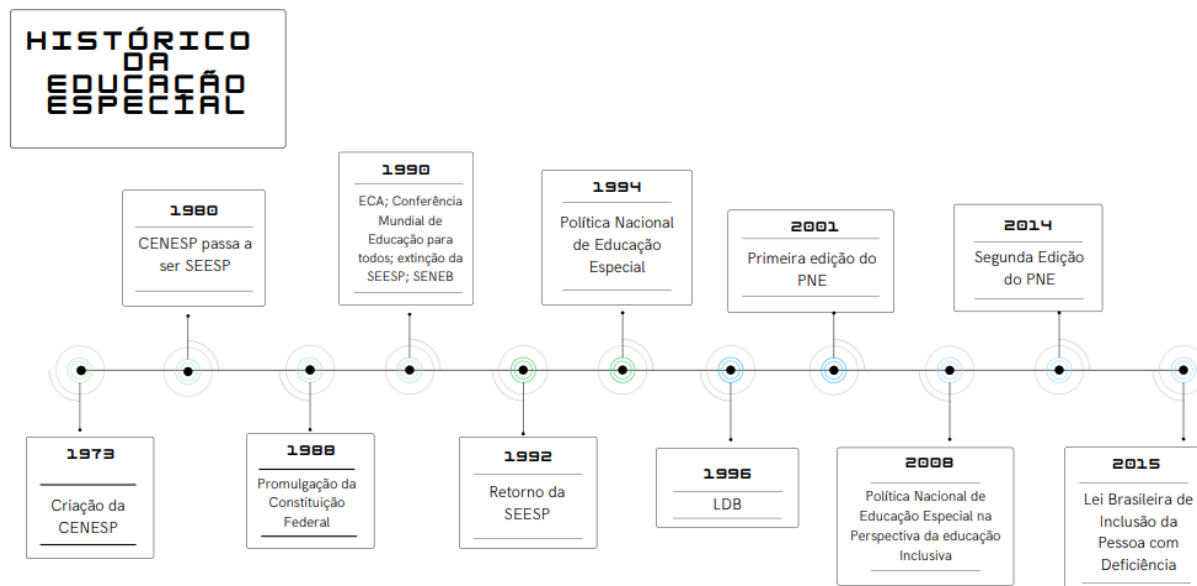
Em 2021, no segundo ano do governo Bolsonaro, foi apresentado o Decreto nº 10.502 de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Essa Política propõe o retorno das escolas especializadas como alternativa para as escolas inclusivas, permitindo a segregação de alunos com deficiência do ensino regular. Apesar da validade de um decreto presidencial ser imediata, este especificamente teve sua eficácia suspensa por uma decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, após várias entidades e partidos políticos questionarem a constitucionalidade do decreto. Esse Decreto foi revogado em 2023, no primeiro ano do governo Lula, por meio do Decreto nº 11.370.

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. Trabalhar com classes heterogêneas, que acolhem todos os estudantes, é reconhecer o valor que há nas interações humanas e na diversidade.

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

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial

Figura 1 – Síntese dos principais marcos históricos do desenvolvimento da educação especial no Brasil.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

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.

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.

Partindo do conceito de inclusão educacional do público-alvo da educação especial, tem-se na escola um ambiente de todos e para todos, para expressão da diferença e afirmação do princípio da igualdade, dos direitos humanos, da dignidade e das oportunidades, como já nos apresentou Silva e Garcez (2019) no início deste trabalho. Diante disso, vê-se a necessidade de avaliar como as escolas e os sistemas de ensino conduzem a inclusão do público-alvo da Educação Especial. Para isso, é preciso verificar quais aspectos são colocados na literatura como relevantes para monitorar o processo de inclusão deste grupo. A próxima seção apresenta a busca sistemática na literatura e a discussão dos trabalhos relacionados.

A qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial segundo as pesquisas acadêmicas

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos seguidos para a busca sistemática na literatura e a discussão dos trabalhos que abordam indicadores e aspectos importantes para a avaliação da qualidade da inclusão do público-alvo da educação especial.

Busca na literatura

A busca sistemática na literatura foi realizada nas bases de dados *Scopus*, *Web of Science*, *Scielo*, e *Ebsco*, utilizando a seguinte sentença de pesquisa: *((index OR indica-tor) AND (“special education” OR “special educacional needs” OR “inclusive education”) AND (evaluation))*. Como critério de exclusão de documentos, optou-se pela exclusão de livros, pesquisas não acadêmicas e *proceedings* dos resultados obtidos. Destaca-se que as buscas foram realizadas em 30 de outubro de 2023.

Excluindo os duplicados, obteve-se um total de 514 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 64 artigos para serem lidos integralmente. Após a leitura, 22 artigos demonstraram estar alinhados ao tema de pesquisa, os quais compuseram o portfólio bibliográfico, conforme Tabela 1.

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial

Tabela 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática.

Autor e ano	Título
Ametepee e Anastasiou (2015)	Special and Inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications
Alekchina et al. (2020)	The expert assessing of inclusive process parameters in education
Aleksandrovich e Gennadievna (2016)	Monitoring the effectiveness of inclusive practices
Al-Manabri et al. (2013)	Supporting teachers in inclusive practices: collaboration between special and mainstream schools in Kuwait
Alnahdi (2019)	Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale
Covelli e Lucia (2020)	The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs
Santos et al. (2014)	Index for inclusion as a researchtool: A critical analysis
Duchnowski et al. (2004)	A systematic examination of school improvement activities that include special education
Echeita et al. (2023)	Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges
Elbaum (2014)	Challenges in interpreting accountability results for schools' facilitation of parent involvement under IDEA
Elkins (1985)	Evaluating special education programs in Australia: A partnership between government and voluntary organizations
Engelbrecht et al. (2006)	Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa
Fernández-Archilla et al. (2020)	Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students
Havel e Kratochvilova (2014)	Maximum expectation from pupils - one of the characteristic features of inclusion
Heung (2006)	Can the introduction of an inclusion index move a system forward?
Koster et al. (2011)	Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: validation of the Social Participation Questionnaire
Loreman et al. (2014)	Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature
Márquez et al. (2021)	Evaluation of inclusion in higher education through indicators
Ruppar et al. (2017)	Perceptions about expert teaching for students with severe disabilities among teachers identified as experts
Sharma 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 (2002)	An index for inclusion
Yazicioglu e Dodur (2023)	Exploring parental experiences in inclusive education for children with intellectual disabilities

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Análise dos trabalhos selecionados com vistas à avaliação qualidade da inclusão do público-alvo 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 (Ametepee; Anastasiou, 2015; Meletti, 2014; Sharma *et al.*, 2018). Os governos precisam se encarregar do dever de garantir o direito à educação de todas as pessoas. O

quanto as legislações são claras e permitem o acesso das pessoas público-alvo da educação especial nas instituições de ensino inclusivas é um indicador de qualidade neste quesito. Além de garantir o acesso à educação, as políticas educacionais desempenham um papel fundamental ao examinar as medidas organizacionais e operacionais que influenciam ações para melhorar a aprendizagem e a participação de todos os alunos (Booth; Ainscow, 2011; Echeita *et al.*, 2023).

Para analisar a implementação e a efetividade dessas políticas educacionais, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (Mainardes, 2006) oferece uma abordagem que considera o processo como dinâmico e contínuo. Esse processo é composto por três contextos inter-relacionados: o contexto de influência, onde as ideias e demandas sociais começam a moldar as políticas; o contexto de produção de texto, em que as políticas são formalmente elaboradas e escritas; e o contexto de prática, onde as políticas são interpretadas e implementadas. Aplicando essa perspectiva ao campo da educação inclusiva, é possível examinar não apenas como as políticas são criadas e formuladas, mas também como são implementadas no contexto escolar, influenciando diretamente a eficácia da inclusão escolar. De Carvalho e Do Nascimento (2018) utilizaram essa abordagem para analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Santo André-SP. Os autores exploram como as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais são traduzidas no cotidiano das escolas e identificam lacunas entre o que é prescrito nos textos das políticas e o que efetivamente ocorre na prática. Os autores apontam que a implementação das políticas inclusivas ainda enfrenta obstáculos significativos, particularmente no que se refere à formação de professores e ao suporte oferecido às escolas para acolher adequadamente os alunos público-alvo da Educação Especial.

Na pesquisa de Loreman *et al.* (2014), a discussão no que compete à política educacional 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. Segundo Loreman *et al.* (2014) e Law *et al.* (2016), a participação comunitária é um viés importante para a implementação efetiva das políticas públicas, mas enquanto aqueles se preocupam com o quanto a comunidade participa nas

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial 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. Covelli e Lucia (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.

A formação e o treinamento de professores e demais profissionais que atuam na escola também são reconhecidos como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação especial que é ofertada, bem como a melhoria 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 Engelbrecht *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 Lucia (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.

Alnahdi (2019) analisou a autoeficácia percebida pelos professores para a educação inclusiva, tendo ficado evidente o posicionamento dos professores sobre precisar de mais treinamento para atendimento dos estudantes. Loreman *et al.* (2014) também relacionam a formação profissional com a qualidade da inclusão. Estes autores observaram em sua pesquisa que muitos professores não reconheciam em si as habilidades necessárias para implementar a educação inclusiva. 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, utilizando material didático inclusivo, definindo tarefas adequadas para a aprendizagem dos alunos e métodos de avaliação adequados são indicadores de qualidade para a inclusão. O estudo de Márquez *et al.* (2021) reforça a importância do uso de materiais didáticos inclusivos, portanto, avaliar em que medida o material didático atende às necessidades de aprendizado de todos os alunos torna-se, assim, um aspecto crucial a ser considerado.

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. Ruppar *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.

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

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial 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 Lucia (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.* (2011), 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.

No estudo de Vaughan (2002) são trazidos indicadores para analisar a cultura inclusiva de escolas no Reino Unido. O autor discutiu questões como a acessibilidade de prédios, instalações e de comunicação escolar como aspectos chave para a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas. A cultura inclusiva também é referida no estudo de Echeita *et al.* (2023), realizado no contexto das escolas espanholas, o estudo dessa dimensão busca entender até que ponto existem valores inclusivos, compartilhados por todos os professores, alunos, famílias ou outros membros da comunidade.

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. No trabalho de Yazicioglu e Dodur (2023), os autores trazem o envolvimento dos pais como um fator crucial na eficácia da inclusão escolar, pois ajuda a eliminar obstáculos e a criar um ambiente mais acolhedor. Ao integrar as famílias como parte central desse processo educacional, é possível proporcionar um suporte mais robusto para o progresso acadêmico e social das crianças com necessidades especiais.

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

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial 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 Lucia (2020), onde há a criação de redes integradas de serviços de suporte para os alunos com deficiência. 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. O estudo de Engelbrecht *et al.* (2006), que buscou analisar a implementação de educação inclusiva em escolas da África do Sul, demonstrou que lutar para estabelecer uma cultura de aprendizagem inclusiva na escola traz melhorias para a vida escolar não somente para os estudantes com necessidades especiais, mas de toda a comunidade escolar.

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. Além disso, os resultados educacionais das crianças com deficiências são apontados 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. Um sistema inclusivo consegue implementar com sucesso práticas coocorrentes: ensinar conhecimentos e compreender adequadamente as práticas, além de implantá-las em todo o sistema educacional (Al-Manabri, 2013).

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; Lucia, 2020).

Como protagonistas da educação, a perspectiva dos alunos é fundamental na determinação da educação inclusiva em uma instituição de ensino. 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: percebe-se 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 afetivamente aceitam alunos com deficiência. Nesse sentido, Loreman *et al.* (2014) cita a Escala Grimes (2010), aplicada no Laos, país localizado no sudoeste asiático, que traz indicadores sociais e emocionais, que analisam a relação e aceitação entre os alunos, juntamente com indicadores que avaliam apoio e o envolvimento dos pais e indicadores relativos ao acesso e ao desempenho dos alunos. A Escala Grimes é uma ferramenta utilizada para avaliar comportamentos e características de crianças com necessidades especiais, auxiliando no diagnóstico e planejamento educacional. Ela é empregada para identificar padrões de comportamento e dificuldades específicas, ajudando na criação de planos de intervenção personalizados e na avaliação da eficácia das estratégias educacionais e terapêuticas.

Diante do que os autores pesquisados apresentaram como os mais relevantes pontos para a proposição de uma avaliação da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial, tem-se: consistência da legislação e das políticas educacionais, pensado no quanto os governos investem em políticas inclusivas e são capazes de garantir às pessoas com deficiência seus direitos; a produção de dados sobre o orçamento destinado à inclusão e ao acesso, para análise do indicador de investimento em educação inclusiva; a formação, o treinamento e a qualificação profissional com enfoque no papel do professor, nas suas competências e nas estratégias de ensino

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial por ele adotadas; as adequações do ambiente escolar para a inclusão, com vistas ao acesso, ao clima inclusivo, à comunicação e sentimento de pertencimento para o público-alvo da educação especial; o desenvolvimento efetivo da gestão escolar, no sentido de estimular o envolvimento da comunidade escolar nas atividades de educação inclusiva; e a efetivação de uma cultura inclusão na comunidade escolar buscando melhoria na participação e acesso de todos.

Considerações finais

O presente estudo se propôs, num primeiro momento, a apresentar a contextualização histórica da Educação Especial no Brasil. A contextualização histórica possibilitou entender como a educação especial, num movimento crescente e apoiado por políticas internacionais, foi-se construindo e moldando de acordo com a perspectiva inclusiva.

Num segundo momento, o presente estudo apresentou uma revisão sistemática da literatura que possibilitou levantar os principais autores que tratam da temática da avaliação da educação especial para, a partir desses autores, identificar aspectos considerados relevantes na avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial. Dessa forma, ainda que não estejam delimitados todos os indicadores da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial, entende-se a abrangência necessária da análise, porque está claro o contexto político-educacional da inclusão no Brasil.

O autores pesquisados elencam como importantes para avaliar o processo de inclusão do público-alvo da educação especial principalmente 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; e a efetivação de uma cultura inclusão como os principais e mais relevantes aspectos para a qualidade da inclusão dos alunos que são público-alvo da educação especial.

Assim, pensando em qualidade educacional, estruturar uma avaliação a respeito da qualidade do processo de inclusão do público-alvo da educação especial, considerando o contexto educacional Brasileiro, e apoiado em indicadores apresentados nos trabalhos aqui mostrados, pode conduzir a estruturação de políticas públicas efetivas para a garantia de qualidade educacional para o público-alvo da educação especial.

Referências

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.

AL-MANABRI, M.; AL-SHARHAN, A.; ELBEHERI, G.; JASEM, I. M.; EVERATT, M. 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.; 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.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2001-2011**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEESP), 2008.

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10, de 2 de julho de 2009.** Estabelece diretrizes operacionais para a organização da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a organização dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jan. 2023.

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.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 7., 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20Lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: nov. 2023.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; DE ARAÚJO, P. F. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 26 jul. 2023.

COVELLI, A.; LUCIA, D. A. 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, set. 2020.

DE CARVALHO, C. P. F.; DO NASCIMENTO, A. S. B. Políticas educacionais inclusivas no Brasil: o caso da Rede Municipal de Ensino de Santo André. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, 2018.

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./abr. 2004.

ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M.; MUÑOZ, Y. Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges.

International Journal of Learning and Change, v. 15, n. 4, p. 329-344, 2023.

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.

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. DOI: <https://doi.org/103390/su12062169>.

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: Laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 316-340, 2019.

GRIMES, P. **A quality education for all** – A history of the Lao PDR Inclusive Education Project, 1993-2009. Norway: Save the Children, 2010. Disponível em: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf. Acesso em: nov. 2023.

GUEDES, L. C. Educação inclusiva e educação em valores humanos. O relato de uma experiência com licenciandos frente às demandas educativas de pessoas com deficiência. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (Educon), 8., 18-20 set. 2014, São Cristóvão, SE. **Anais [...]** São Cristóvão, SE: EDUCON, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10094/21/21.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

HAVEL, J.; KRATOCHVILOVA, J. Maximum expectation from pupils – one of the characteristic features of inclusion. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.141, p. 331-336, 2014. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.057.

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.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KOSTER, M.; MINNAERT, A.; NAKKEN, H.; PIJL, S. J. 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.

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.

LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In: **Measuring Inclusive Education** (International Perspectives on Inclusive Education). Vol. 3. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. p. 165-187. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas** (Unicamp), v. 25, 2002, p. 4.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015.

MÁRQUEZ, C.; SANDOVAL, M.; SÁNCHEZ, S.; SIMÓN, C.; MORIÑA, A.; MORGADO, B.; MORENO-MEDINA, I.; GARCÍA, J. A.; DÍAZ-GANDASEGUI, V.; ELIZALDE SAN MIGUEL, B. Evaluation of inclusion in higher education through indicators. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 3, p. 33-51, 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes** (Campinas), v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: jul. 2023.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

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

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. de A.; MOSCA GIROTO, C. R. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, p. 517-543, 2018.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe. 3, p. 87-106, 2017.

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.

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.

SANTOS, M. P. dos; NASCIMENTO, A. G. do; ROCHA MOTTA, E. da; 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.

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: Editora IBPEX, 2010.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação Inclusiva**. Vol. 3. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

UNESCO. **Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Assembleia Geral da ONU, 1975.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Convenção de Guatemala: Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência** (1999). UNESCO, 1999.

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

YAZICIOGLU, T.; DODUR, H. M. S. Exploring parental experiences in inclusive education for children with intellectual disabilities. **International Journal of Developmental Disabilities**, p. 1-11, 2023. DOI: 10.1080/20473869.2023.2280861.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

A avaliação do processo de inclusão do público-alvo da educação especial

Recebido em: 30/11/2023

Aprovado em: 10/09/2024