



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E
INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

ÍTALA RAQUEL SOUZA MELO

**MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

MOSSORÓ-RN
2024

ÍTALA RAQUEL SOUZA MELO

**MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), como requisito para obtenção do título de mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Orientador: Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo

Coorientadora: Prof. Dr^a. Karla Rosane do Amaral Demoly

MOSSORÓ-RN
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

MM528 Melo, Itala Raquel Souza.
m Modelo de referência para análise da
 efetividade das estratégias de inclusão escolar /
 Itala Raquel Souza Melo. - 2024.
 157 f. : il.

Orientador: Breno Barros Telles do Carmo.
Coorientadora: Karla Rosane do Amaral Demoly.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Cognição, Tecnologias e Instituições, 2024.

1. inclusão escolar. 2. práticas de inclusão.
3. efetividade da inclusão escolar. 4.
benchmarking. 5. PROMSORT. I. do Carmo, Breno
Barros Telles , orient. II. Demoly, Karla Rosane
do Amaral, co-orient. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ÍTALA RAQUEL SOUZA MELO

MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), como requisito para obtenção do título de mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e integração de tecnologias na sociedade.

Defendida em: 03 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
BRENO BARROS TELLES DO CARMO
Data: 03/07/2024 21:17:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo (PPGCTI/UFERSA)
Presidente da Banca e Orientador

Documento assinado digitalmente
KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY
Data: 03/07/2024 21:08:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a Karla Rosane do Amaral Demoly (PPGCTI/UFERSA)
Co-orientadora

Documento assinado digitalmente
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
Data: 05/07/2024 14:03:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Membro Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
CLAUDIA RODRIGUES DE FREITAS
Data: 05/07/2024 16:05:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas (PPGCTI/UFERSA)
Membro Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
THOMAS EDSON ESPINDOLA GONCALO
Data: 08/07/2024 07:08:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thomas Edson Espindola Gonçalo (UFERSA)
Membro Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me sustentou até aqui, por ter iluminado o meu caminho em todas as vezes que pensei em desistir. Desde o primeiro momento, não tive dúvidas de que essa oportunidade era um presente de Deus na minha vida – **Pois Sua vontade é boa, perfeita e agradável!**

Agradeço ao meu companheiro, Eliabe Maia, e à minha filha, Eloise Maia, por sempre me apoiarem, mesmo eu ficando ausente por vários momentos, e que de uma forma especial e amorosa me deram força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades sem nunca desistirem de mim. Vocês são as razões da minha vida e felicidade.

À minha família, à minha mãe Salizete Maria, que é exemplo de bondade e amor, sempre cuidando de mim e da minha família e, principalmente, cuidando em oração, me dando todo o suporte para que eu conseguisse hoje realizar esse sonho. Ao meu querido pai, Luiz Abílio (in memoriam), a quem devo tudo o que sou, pois sei que se estivesse aqui seria um grande orgulho. Dos seus filhos, sou a única formada e, logo mais, mestra. Aos meus irmãos, Isaque e Izaro, por sempre me apoiarem quando preciso, às minhas cunhadas Celina, Elida e Ivina, todos os meus sobrinhos, que me alegram na caminhada da vida, e à minha sogra Aila Maia (in memoriam).

À Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), por me oportunizar um aperfeiçoamento gratuito e de excelência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro através de bolsa de estudos que serviu de suporte à realização da pesquisa. À Secretaria Municipal de Educação de Apodi, pela licença durante o período do mestrado para me dedicar à pesquisa, aqui externo minha gratidão.

Ao meu orientador, Breno Barros, por todo o comprometimento e dedicação para com a pesquisa. Gratidão por toda a dedicação, por acreditar e confiar na minha capacidade. É um ser de luz, pois muitas vezes nas reuniões, eu sempre ansiosa e com muito medo, pois somos de áreas totalmente diferentes, mas você, com toda a tranquilidade e serenidade, sempre com muita simplicidade e calma para todos os problemas. À minha coorientadora, Karla Demoly, que acreditou neste projeto e em mim desde o primeiro encontro, sempre disponível. Sou extremamente grata por aceitar esse desafio e por toda paciência e carinho.

Ao meu amigo Matheus Melo, que também fez parte do desenvolvimento da pesquisa, com um suporte de extrema importância e cuidado, me auxiliando com sua expertise na metodologia utilizada. Sem o seu suporte esta pesquisa não seria a mesma. Aos colegas de turma, por cada etapa vencida até o momento, pelos saberes e experiências partilhados durante esse processo, e mesmo em meio às preocupações dos dias, estamos conseguindo vencer cada etapa. Em especial, a minha amiga Nataly Suiany, que nos dias de angústia tornava meus dias mais leves com sua singela amizade e conselhos.

Aos professores do PPGCTI, pela dedicação, competência, apoio e todo o conhecimento compartilhado.

Aos cidadãos brasileiros, pois são aqueles que subsidiam a pesquisa em nosso país, com o compromisso de construir conhecimentos que potencializam processos de inclusão escolar. Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste projeto, a minha sincera gratidão.

FOLHA DE AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Senhor é meu pastor, nada me faltará.
Deitar-me faz em verdes pastos,
guia-me mansamente a águas tranquilas
[...]. Bíblia Sagrada (Salmo 23:1-2)

RESUMO

Estudos e proposições dirigidos à promoção da inclusão escolar permitem ampliar a compreensão sobre o tema e sobre a metodologia adotada nesta pesquisa. Entretanto, não foi identificada na literatura nenhuma pesquisa propondo um sistema de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo propor um modelo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, sendo demonstrada a sua aplicação em escolas do município de Apodi-RN. Os intercessores teóricos principais são: Mantoan (2006), Freitas (2020) e Baptista (2019), com seus estudos sobre a inclusão escolar. Além dos teóricos, foram buscadas as definições legais e políticas, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Política de Educação Especial (Brasil, 2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). A pesquisa se constrói a partir da identificação da necessidade de construção de dados, indicadores relacionados às práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras, de modo a apoiar, acompanhar e subsidiar a formulação de políticas públicas e projetos pedagógicos de gestores e de educadores para a efetivação da inclusão escolar. A metodologia adotada foi um estudo de caso, com aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. O método da pesquisa foi conduzido em três etapas: (I) concepção do modelo; (II) coleta de dados e (III) classificação de um conjunto de escolas de nível fundamental na cidade de Apodi-RN. Essa ferramenta de *Benchmarking*, ao ser validada, poderá ser reproduzida em outros municípios, com o objetivo de identificar aquelas escolas com excelência na inclusão escolar e quais as práticas que efetivamente promovem essa inclusão. Pelos resultados obtidos, a maioria das escolas (46,66% na perspectiva positiva e 53,33% na negativa) foi classificada como parcialmente inclusiva. Além disso, aproximadamente 53,33% das escolas participantes da pesquisa mantiveram suas classificações, e dentro dos 62 cenários analisados, 40% apresentaram variação de classificação dependendo do cenário, em duas classificações, uma variabilidade significativa causada pela sensibilidade ao ponto de vista de classificação adotado e pela variação dos pesos dos cenários. Assim, como principal resultado, o estudo indicou que, em geral, as escolas participantes foram classificadas como parcialmente inclusivas, seja pela visão positiva, seja pela negativa. Desse modo, constata-se a estabilidade dos resultados obtidos por meio do modelo desenvolvido e a viabilidade da utilização desse modelo como subsídio para o desenvolvimento de uma plataforma web de *benchmarking* capaz de criar um ambiente virtual propício à busca das melhores práticas efetivas de inclusão escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas de inclusão; efetividade da inclusão escolar; *benchmarking*; PROMSORT.

ABSTRACT

Studies and propositions aimed at promoting school inclusion allow us to broaden the understanding of the theme and the methodology adopted in this research. However, no research was identified in the literature proposing a system for evaluating the effectiveness of school inclusion practices in elementary schools. Thus, the present study aims to propose a reference model to evaluate the level of effectiveness of school inclusion practices in elementary schools, demonstrating its application in schools in the municipality of Apodi-RN. The main theoretical intercessors are: Mantoan (2006), Freitas (2020) and Baptista (2019), with their studies on school inclusion. In addition to the theoreticians, legal and political definitions were sought, such as the Federal Constitution (Brazil, 1988), the Salamanca Declaration (1994), the Special Education Policy (Brazil, 2008) and the National Guidelines for Special Education in Basic Education (Brasil, 2001). The research is built from the identification of the need to construct data, indicators related to the practices developed in Brazilian schools, in order to support, monitor and subsidize the formulation of public policies and pedagogical projects of managers and educators for the effectiveness of school inclusion. The methodology adopted was a case study, with the application of a questionnaire and semi-structured interviews. The research method was conducted in three stages: (I) conception of the model; (II) data collection and (III) classification of a set of elementary schools in the city of Apodi-RN. This Benchmarking tool, when validated, can be reproduced in other municipalities, with the objective of identifying those schools with excellence in school inclusion and which practices effectively promote this inclusion. According to the results obtained, most schools (46.66% in the positive perspective and 53.33% in the negative) were classified as partially inclusive. In addition, approximately 53.33% of the schools participating in the research maintained their classifications, and within the 62 scenarios analyzed, 40% presented classification variation depending on the scenario, in two classifications, a significant variability caused by the sensitivity to the classification point of view adopted and by the variation in the weights of the scenarios. Thus, as the main result, the study indicated that, in general, the participating schools were classified as partially inclusive, either by positive or negative view. Thus, the stability of the results obtained through the developed model and the feasibility of using this model as a subsidy for the development of a web benchmarking platform capable of creating a virtual environment conducive to the search for the best effective practices of school inclusion are verified.

Keywords: school inclusion; inclusion practices; effectiveness of school inclusion; benchmarking; PROMSORT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do método	74
Figura 2 – Etapas da técnica Delphi	76
Figura 3 – Ponderação dos Indicadores	91
Figura 4 – Desempenho da Escola A	96
Figura 5 – Desempenho da Escola B	98
Figura 6 – Desempenho da Escola C	99
Figura 7 – Desempenho da Escola D	100
Figura 8 – Desempenho da Escola E	101
Figura 9 – Desempenho da Escola F	102
Figura 10 – Desempenho da Escola G	103
Figura 11 – Desempenho da Escola H	105
Figura 12 – Desempenho da Escola I	106
Figura 13 – Desempenho da Escola J	107
Figura 14 – Desempenho da Escola L	108
Figura 15 – Desempenho da Escola M	109
Figura 16 – Desempenho da Escola N	110
Figura 17 – Desempenho da Escola O	111
Figura 18 – Desempenho da Escola P	112
Figura 19 – Classificação das escolas como Inclusivas, parcialmente inclusivas, pouco inclusivas	114

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Fonte das pesquisas localizadas e quantidades

56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais e nomenclaturas existentes relacionadas ao profissional de apoio na política de inclusão escolar	39
Quadro 2 – Leis e atos normativos que regulamentam a carreira e o salário dos professores no Brasil	40
Quadro 3 – Documentos legais direcionados à promoção da Educação Inclusiva	45
Quadro 4 – Objetivo geral das pesquisas analisadas	57
Quadro 5 – Indicadores de inclusão	65
Quadro 6 – Apresentação dos riscos previstos para a aplicação dos questionários de pesquisa	72
Quadro 7 – Organização das etapas dos indicadores	75
Quadro 8 – Fórmulas do grau de preferência e fluxos restritivo, brando e líquido	79
Quadro 9 – Fórmulas dos limites bh de classificação do PROMSORT	79
Quadro 10 – Fórmulas para tratamento das alternativas não classificadas pelos limites bh	80
Quadro 11 – Indicadores propostos na primeira rodada da técnica Delphi	84
Quadro 12 – Indicadores propostos na segunda rodada da técnica Delphi	86
Quadro 13 – Indicadores sugeridos aprovados pelas especialistas	87
Quadro 14 – Ranking de importância dos Indicadores aprovados pelas especialistas	89
Quadro 15 – Pontuação dos Indicadores sugeridos pelas especialistas	90
Quadro 16 – Descritores objetivos dos Indicadores	92
Quadro 17 - Resultado da Escola A considerada inclusiva	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de 2014 a 2023	64
Gráfico 2 – Matrículas da educação especial Apodi – 2023	64
Gráfico 3 – Análise de sensibilidade de classificação das escolas (ponto de vista de todos os cenários)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMD	Análise Multicritério de Apoio à Decisão
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Esportes
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
2.1.1 Educação inclusiva: construindo posicionamento sobre a efetivação da educação inclusiva	23
2.1.2 Dimensão didático-pedagógica	27
2.1.3 Dimensão corpo docente e demais profissionais da educação	36
2.1.4 Dimensão infraestrutura escolar	41
2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DIRECIONADAS À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
2.2.1 Contextualizando o processo vivido no Brasil	45
2.2.2 Um olhar sobre as políticas de práticas de inclusão escolar: pesquisas que dialogam com as práticas de efetividade da inclusão escolar	56
2.2.3 Identificação de indicadores para avaliar a inclusão escolar	63
3 METODOLOGIA	72
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.3 DADOS DO CAMPO DE PESQUISA	81
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	82
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	84
4.1 DEFINIÇÃO DOS INDICADORES E ELICITAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS	84
4.2 AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE DAS ESCOLAS	91
4.2.1 Avaliação da Escola A	96
4.2.2 Avaliação da Escola B	97
4.2.3 Avaliação da Escola C	98
4.2.4 Avaliação da Escola D	100
4.2.5 Avaliação da Escola E	101
4.2.6 Avaliação da Escola F	102
4.2.7 Avaliação da Escola G	103
4.2.8 Avaliação da Escola H	104
4.2.9 Avaliação da Escola I	105
4.2.10 Avaliação da Escola J	106
4.2.11 Avaliação da Escola L	108
4.2.12 Avaliação da Escola M	109
4.2.13 Avaliação da Escola N	110

4.2.14 Avaliação da Escola O	111
4.2.15 Avaliação da Escola P	112
4.3 CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS PELO MÉTODO PROMSORT	113
4.4 ANÁLISE DE SENSIBILIDADE	114
4.5 COMO PROCEDER COM A ANÁLISE DE <i>BENCHMARKING</i>	115
4.6 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DE APODI RN: O QUE APONTA A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE	131
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DELPHI 1	132
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DELPHI 2	137
APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	139
ANEXOS	141
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	142
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	146
ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	150
ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	151
ANEXO 5 – CARTA DE ANUÊNCIA 1	152
ANEXO 6 – CARTA DE ANUÊNCIA 2	153
ANEXO 7 – DECLARAÇÃO INÍCIO DE PESQUISA	154
ANEXO 8 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	155

1 INTRODUÇÃO

Ao trabalhar no contexto da educação escolar, os interesses de estudo da pesquisadora estão direcionados para as práticas de inclusão escolar. O tema da inclusão educativa se faz presente nos percursos de vida da pesquisadora, na relação e experiência com familiares e, também na escola, ao trabalhar como professora que busca a aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que distinguimos como alunos com deficiência. O tema proposto emerge da inquietação vivida pela autora, professora que percebe com sensibilidade as dificuldades e incertezas do cotidiano da educação inclusiva nas escolas. Nesse sentido, a pesquisa é uma oportunidade de repensar as posições diante da própria prática e do trabalho que interage com a promoção da inclusão escolar.

Durante o curso de mestrado, em conjunto com as orientações de pesquisa, foi possível adentrar com maior profundidade na reflexão educacional, tendo como princípio a interdisciplinaridade, analisando os aspectos que contribuem e são necessários para garantir a efetividade dos processos de inclusão dos alunos com deficiência na escola.

Estudar a efetivação da educação inclusiva requer todo um trabalho que nos permita compreender o que de fato buscamos na educação. Dedicamos tempo neste aprofundamento sobre o que envolve a inclusão escolar.

Neste começo de escrita da dissertação, podemos afirmar que o tema da educação inclusiva envolve um trabalho de professores que precisa ocorrer na perspectiva inclusiva, de modo a garantir que todas as crianças atendidas em suas salas de aula estejam aprendendo; a valorização e investimento público em educação; a infraestrutura, materiais e tecnologias inclusivas e acessíveis à disposição dos educadores; o apoio, acompanhamento e formação continuada de professores, contando com os aportes mais avançados da ciência, encarregados de processos de aprendizagem, entre outras dimensões que discutiremos nesta pesquisa.

Portanto, partindo dessa perspectiva inclusiva da educação, esta dissertação desenvolveu um modelo de referência para a análise da efetividade das estratégias de inclusão escolar. Assim, refletimos sobre a importância das práticas de inclusão nas instituições de ensino. A inclusão educativa é um processo que se constrói continuamente como parte de um movimento político, cultural, social e pedagógico que ocorre em diferentes países.

Mantoan (2006) esclarece que a escola vem promovendo grandes mudanças com as políticas públicas dirigidas à educação inclusiva, principalmente nos últimos anos. Entretanto, mesmo com todos os movimentos políticos, sabemos que a realidade da inclusão escolar apresenta dificuldades e entraves que precisam ser superados.

Incluir na escola de Ensino Fundamental significa garantir o direito de todos os alunos à aprendizagem e de participarem da experiência educativa, sem qualquer forma de discriminação. Desse modo, a educação inclusiva constitui um modelo educacional baseado no conceito de direitos humanos em relação à educação, que combina igualdade e diferença como valores inseparáveis (Brasil, 2008).

A escola para todos é tema de debate desde a década de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em Jomtien, na Tailândia. Debate este que vem avançando a fim de defender o acesso e a permanência de todos na escola regular de ensino. Entre outros importantes documentos jurídicos, destacamos a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), e a Política de Educação Especial (Brasil, 2008), aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento da resolução já define que todos os educandos que apresentem necessidades educacionais especiais¹ têm direito à educação básica em todas as modalidades de ensino. A Política de Educação Especial (Brasil, 2008) mudou o rumo da política brasileira na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando que a educação dos alunos com deficiência deve ocorrer no ensino regular.

Esse documento muda também a nomenclatura relativa aos grupos de alunos do ensino especial, eliminando a utilização do termo “necessidades educativas especiais” por uma caracterização mais específica de cada grupo de alunos. Consideramos que todos os alunos têm o direito à educação e à aprendizagem e, quando tratamos da efetivação da educação inclusiva, direcionamos nossa atenção à inclusão dos alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2001; Brasil, 2008).

Vê-se crescer, assim, a necessidade de pensar na construção de um modelo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2015)

¹ Em relação ao termo Necessidades Educacionais Especiais, ainda é utilizado em alguns textos sobre leis e documentos, mas é importante destacar que o termo atualmente utilizado é “pessoa com deficiência”.

recomenda a criação de indicadores de qualidade e políticas de avaliação e supervisão das instituições que recebem alunos com deficiência. Destaca-se o Art. 11 do referido plano:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (Brasil, 2015, p. 3).

Nesse contexto, pretendemos preencher uma lacuna científica, visto que não foi encontrada nenhuma pesquisa propondo um sistema de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental, sendo de muita importância para os meios científico e social, pois avaliar a inclusão escolar serve para nortear o poder público na tomada de decisões sobre como melhorar a inclusão nas demais escolas, baseado nas escolas que estão conseguindo efetivar a inclusão escolar configurando-se práticas de excelência.

Portanto, apesar da existência de estudos envolvendo avaliação de práticas e metodologias dirigidas à educação inclusiva (Rodrigues, 2006; Mantoan, 2006), não foram identificadas pesquisas que avaliem o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar locais e nacionais. Identificamos somente no “Manual de garantia da inclusão e equidade na educação”, que mostra que foi desenvolvido pelo Governo do país de Gana (*Inclusive Education Monitoring Tool* – Ferramenta de Monitoramento da Educação Inclusiva), que visa a tornar possível um monitoramento mais sistemático, garantindo educação básica gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças, que é, justamente, o compromisso assumido pelo Governo de Gana, de acordo com a Organização das Nações Unidas para A Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019).

O governo de Gana busca, com essa ferramenta de foco, verificar se esses esforços estão ajudando mais crianças a terem acesso à escola e a participarem do processo de aprendizagem e vida social escolar. O monitoramento ocorre duas vezes ao ano com o objetivo de verificar o crescimento da qualidade da educação inclusiva e determinar o caminho para a tomada de decisão do próximo ano acadêmico. Também disponibiliza informações de base para a avaliação contínua da inclusão escolar no país (Unesco, 2019)

Assim como outros países, alguns autores, como Maisto *et al.* (2021, p. 4), observaram a necessidade de monitorar e avaliar a inclusão escolar: “Os indicadores de

qualidade educacionais fornecem ferramentas para que os sistemas de ensino possam monitorar seu próprio desenvolvimento”. Os autores supracitados reforçam que:

Esta lacuna foi reforçada por avaliar a qualidade dentro do contexto da educação especial é uma tarefa bastante complexa. Contudo, na literatura pode-se encontrar trabalhos que definem o uso de componentes utilizados no processo de avaliação, que têm como objetivo fornecer pontos de referência para a qualidade e monitoramento do atendimento da educação especial, com vistas ao aprimoramento (Maisto *et al.*, 2021, p. 4).

Constata-se, assim, a necessidade de um modelo de referência por meio do qual as escolas possam ser avaliadas quanto ao nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do Ensino Fundamental.

Com base nessas reflexões, justificamos a importância de construir um modelo de referência para análise da efetividade das estratégias de inclusão escolar, em um contexto no qual favorecemos o crescimento do número de alunos com deficiências nas salas de aula, as quais passam a atender todas as crianças, conforme é orientado nas leis e documentos mais recentes. Avaliar a efetividade das ações de inclusão escolar é essencial, pois somente a matrícula não nos afirma que esteja ocorrendo uma educação inclusiva de qualidade.

Assim, a partir do nosso estudo, poderão ser geradas novas discussões no campo científico, educativo e social sobre avaliação do nível de efetividade das práticas de inclusão escolar, por meio da abordagem multicritério de apoio à decisão (AMD), a qual detalharemos no item que apresenta a metodologia. A relevância do estudo está em testar um modelo de classificação multicritério para que, posteriormente, ele possa ser utilizado na avaliação do nível de efetividade das práticas de inclusão escolar. Além disso, é esperado que este estudo estimule a discussão da comunidade acadêmica na ampliação dos conhecimentos sobre a AMD para a tomada de decisões complexas no âmbito da educação inclusiva.

Os desafios e responsabilidades definidas para os órgãos de gestão pública da educação brasileira também interagem com a necessidade do desenvolvimento e uso de métodos, técnicas e ferramentas que permitam acompanhar, de maneira efetiva, a implantação das políticas públicas e planos de governo e a necessidade de definição de metas e indicadores de monitoramento e avaliação (Scarpa; Melgaço, 2006).

Logo, as práticas de inclusão, no processo avaliativo, direcionam a escola e os professores para uma reflexão e a possibilidade de uma reorganização escolar, ancorados pela estrutura legislativa brasileira. Para que os processos de inclusão possam ser postos em prática, levantamos a seguinte questão norteadora da pesquisa: no Brasil existem as políticas públicas e legislações da inclusão, porém, como avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar?

Para responder a esse questionamento, o uso de um modelo de *benchmarking* pode ser útil para responder a uma parte dessa indagação, uma vez que se trata de uma ferramenta que objetiva a busca das melhores práticas para alcançar desempenho superior (Camp, 1994). O uso do *benchmarking* pode ser entendido como um método de melhoria, desempenho e competitividade de organizações públicas e privadas de diferentes setores e portes. Caracteriza-se como uma ferramenta cada vez mais utilizada para a tomada de decisão (Albertin; Kohl; Elias, 2015).

Com base nessa questão, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma ferramenta para identificar e avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental. Para a construção dos procedimentos metodológicos, foram definidos três objetivos específicos, a saber: (i) identificar critérios pertinentes para serem incluídos em um modelo de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental; (ii) desenvolver um modelo de *benchmarking* participativo e inclusivo para avaliar o nível da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental; (iii) demonstrar a aplicação modelo desenvolvido em um conjunto de escolas de um município do Rio Grande do Norte.

O presente estudo está estruturado em capítulos, os quais estão descritos a seguir: Capítulo I Apresentação geral sobre o processo de inclusão escolar e a problemática discutida na presente pesquisa. Além disso, são definidos os objetivos do estudo, destacando a justificativa e a relevância do desenvolvimento deste; Capítulo II Abordagem do referencial teórico, dividindo-se em subtópicos que abordam os conceitos e premissas centrais da pesquisa; Capítulo III Apresenta o processo metodológico empregado para o desenvolvimento do presente estudo; Capítulo IV Trata-se da apresentação dos resultados e discussões acerca da aplicação do modelo proposto para classificação, baseado no método de classificação multicritério PROMSORT; Capítulo V Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o desenvolvimento do presente estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutiremos estudos e documentos essenciais que sustentam a reflexão sobre a efetivação da educação inclusiva. A escrita da rede teórica se organiza em dois recortes complementares, sendo que no primeiro construímos uma caracterização do que nomeamos como educação inclusiva. Além disso, interagimos com estudos importantes nos quais buscamos conceituar a educação inclusiva e discutir as diversas dimensões necessárias a serem contempladas nas ações de gestores públicos e de educadores dedicados à sua promoção. Também comporemos a discussão com documentos da legislação, declarações e políticas que passaram a ser definidos como resultado de amplos processos de lutas e movimentos que caminham na direção da efetivação da educação inclusiva, experiência que envolve a construção de um trabalho educativo, que compreende a dimensão humana da aprendizagem como direito de todas as pessoas.

A importância dos documentos legais e políticos está no fato de que eles dão suporte à construção da metodologia e definem os indicadores para a avaliação da efetivação da educação inclusiva em escolas. Nesse ponto, destacamos as seguintes leis e decretos: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009); o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009).

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1.1 Educação inclusiva: construindo um posicionamento sobre a efetivação da educação inclusiva

A educação inclusiva é uma experiência em educação na qual compreendemos que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito de estarem juntos em espaços

educativos e neles terem acesso a todos os recursos e a situações que lhes garantam a aprendizagem. Conhecer e aprender são processos que nos caracterizam e nos distinguem como seres humanos. Essa explicação é verdadeira nas relações educativas e sociais que estabelecemos com todos os seres humanos. Incluir todos significa entender que estamos incluindo os grupos sociais diversos, entre eles, as pessoas com deficiência, as mais diversas que podem se apresentar na vida humana.

Tivemos diferentes períodos na organização da educação brasileira, desde um momento em que eram autorizadas classes e escolas especiais, que eram os espaços onde estudavam as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades, até a implementação de políticas mais inclusivas e integradas. Esse processo de transformação começou a ganhar forma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), que introduziu princípios de inclusão no sistema educacional.

Nesses contextos, não tínhamos a compreensão da importância dos processos de inclusão e da reorganização do trabalho para que as crianças pudessem juntas aprender. Mas, atualmente, vivemos um novo processo, que decorre de avanços e redefinições legais e educativas. A educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, requer que as crianças, jovens e adultos estejam juntos na sala de aula a fim de aprender, construir conhecimento e seus percursos de formação. Dessa forma, também nos afirma Mantoan (2003, p. 16):

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Compreendemos que os conceitos e os princípios delineados por Mantoan (2003) constituem uma visão abrangente da educação inclusiva, que busca garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em um ambiente que respeite e valorize suas diferenças. No Brasil, fazemos essas distinções entre integração e inclusão, diferentemente de países como Portugal, que, ao se referirem à integração, estão se posicionando de modo convergente ao que propomos como inclusão educativa no Brasil.

Na educação brasileira, o termo “integração” tem sido historicamente utilizado para descrever o processo de incluir alunos com deficiência em escolas regulares. No entanto, esse termo e sua prática têm sido substituídos pelo conceito de “inclusão” devido às suas diferenças fundamentais em abordagem e filosofia educacional. Portanto, a integração no Brasil pode significar que os alunos com deficiência são fisicamente inseridos em classes regulares, mas permanecem isolados em termos de participação plena nas atividades escolares e sociais (Rodrigues, 2006).

Dito isso, a Política Nacional de Educação Especial orienta a integração nas classes escolares para crianças que conseguem construir condições de acompanhamento nas atividades curriculares da base comum. É orientado que mesmo havendo a Educação Especial, não é devido ao abandono escolar dos alunos com deficiência (Brasil, 1994).

No entanto, essa ação corroborou o movimento da inclusão, no qual foram discutidas as concepções da inclusão no Brasil, que vai além da mera presença física dos alunos com deficiência em escolas regulares. A inclusão envolve a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de tecnologias assistivas, a formação contínua de professores e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento de todos os alunos. Portanto, é necessário que esclareçamos quais são as diferenças entre integração e inclusão. Para tanto, Rodrigues (2006, p. 77) ressalta que

A integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar. Diferentemente a EI [Educação Inclusiva] pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

Dessa forma, compreendemos as diferenças em nosso país quando utilizamos uma prática integrativa ou uma prática inclusiva, pois na primeira, cabe ao aluno se adaptar à estrutura da escola; na segunda, cabe à escola olhar para todos os alunos, independentemente de sua condição (Rodrigues, 2006). Desse modo, Freitas (2020) defende a inclusão escolar de maneira multifacetada, ou seja, que a estrutura física da escola é um dos pilares para que a inclusão ocorra, sendo a formação contínua dos professores essencial para que haja o desenvolvimento de tecnologias alternativas, contribuindo para a aprendizagem do aluno com deficiência.

Haas e Baptista (2019) conceituam a inclusão como um tripé para o acesso, permanência e aprendizagem do aluno, explicando que

[...] o direito à educação envolve o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, como princípio, meio e fim do trabalho educativo, construindo as condições de acesso, permanência e sucesso na escola de todos os estudantes (Haas; Baptista, 2019, p. 2).

Baptista (2019) também defende que a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, formativo e emancipatório, que revisa os procedimentos de ensino para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, incluir, em educação, significa enfatizar a importância de todos aprenderem juntos na sala de aula, reconhecendo as singularidades dos estudantes e adaptando as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Desse modo, garantiremos que todos tenham direito à educação e ao desenvolvimento pleno. “Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer visão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade” (Baptista, 2011, p. 72).

Baptista destaca a importância de considerar o conhecimento acumulado sobre os processos de aprendizagem e ensino no trabalho com alunos com deficiência. Ele critica abordagens simplistas que tratam esses alunos como separados ou distintos de outros alunos. A visão aqui é que a inclusão deve basear-se em uma compreensão profunda da dinâmica educativa, reconhecendo que todos os alunos têm o direito e a capacidade de aprender na sala de aula.

[...] defendendo que as mesmas devem ser educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas para que a educação dessas pessoas ocorra no ensino comum, há muitas mudanças necessárias relativas ao currículo, à avaliação e à flexibilização do ensino (Baptista, 2002, p. 162).

O autor defende a educação inclusiva, explicando que as pessoas com deficiência devem ser educadas principalmente no ensino comum com os seus pares. Ele enfatiza que essa abordagem requer grandes mudanças no currículo, nas práticas de avaliação e na flexibilização. Em outras palavras, ele sugere que uma inclusão eficaz requer mais do que simplesmente integrar fisicamente os alunos com deficiência.

Freitas, Demoly e Freitas (2020) apresentam um estudo que faz uma aproximação entre as redes de educação básica e o atendimento que muitas crianças recebem em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Por vezes, atendemos na escola alunos que também recorrem ao CAPS com o propósito de encontrar ações de cuidado. Freitas (2020) desenvolveu uma pesquisa de mestrado no PPGCTI que possibilitou o registro de educadoras e servidoras do município de Mossoró envolvidas na experiência com as crianças, propondo formas de ação e, principalmente, construindo um diálogo pouco existente de educação escolar juntamente com o cuidado em saúde mental. Como conclusão, depreende-se que a aprendizagem dos alunos pode ser fortalecida a partir do diálogo entre todos os que os atendem (Freitas; Demoly; Freitas, 2020).

Guimarães e Mafra (2017) identificaram o perfil dos educandos atendidos nas escolas e analisaram as metodologias que incidem positivamente sobre a aprendizagem escolar desses educandos. Segundo as autoras, o conceito de escola inclusiva refere-se a uma escola regular oferecida em metodologia, avaliação, estratégias pedagógicas e ação educativa diferenciada. Dirige-se, portanto, a todos os alunos. É preciso transformar esse modelo educacional uniforme que tradicionalmente vivenciamos na educação ao conceber o conhecimento como processo de transmissão e não de construção. Os avanços nas ciências dedicadas à educação inclusiva e mesmo à aprendizagem já nos permitem construir e aplicar um modelo abrangente, inclusivo, que respeite as diversidades e que reúna recursos, materiais, tecnologias e conhecimento necessários em uma escola que se reconstrói ao acompanhar os percursos de todos os seus alunos, suas necessidades e modos singulares de aprendizagem.

Diante dos conceitos apresentados nos estudos que realizamos, podemos compreender que o conceito de inclusão escolar se refere a um modelo educacional que visa a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, em escolas regulares. Dessa forma, é possível refletir sobre a inclusão nas escolas através de diferentes pesquisas já realizadas e que abordam aspectos diferentes, mas que interagem com a temática da inclusão (Guimarães; Mafra, 2017).

2.1.2 Dimensão didático-pedagógica

A dimensão didático-pedagógica da educação inclusiva é crucial para garantir que todos os alunos, incluindo alunos com deficiência, possam ter acesso a uma educação de

qualidade em condições de igualdade. Esse campo envolve a adaptação e a inovação nas práticas educacionais para criar um ambiente de aprendizagem que atenda à diversidade dos estudantes. Nos próximos tópicos, exploraremos aspectos fundamentais dessa dimensão: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que proporciona suporte individualizado; o currículo escolar em condições de igualdade; o desenvolvimento de um currículo escolar inclusivo que promova igualdade de oportunidades; a articulação entre AEE e a coordenação pedagógica para garantir a coesão das práticas educacionais; o acompanhamento de aprendizagem: o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia pedagógica para acompanhar e personalizar a aprendizagem; as escolas e parcerias; as ações para a participação da comunidade escolar; a inclusão com participação ativa da família e da comunidade escolar no processo de inclusão. Abordaremos esses tópicos, que são essenciais para um sistema educacional inclusivo, que não apenas acolha, mas também valorize a diversidade e promova a aprendizagem de todos os alunos.

a) Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, ainda no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o AEE é compreendido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos desenvolvidos para garantir o acesso dos alunos com deficiência à educação de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e de garantir a acessibilidade desses alunos em todos os níveis de educação (Brasil, 2008).

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e mais especificamente no artigo 2º, o AEE tem a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

O artigo 5º da mesma resolução define que o atendimento especializado deve ser realizado

[...] na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação, ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009b, p. 2).

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação. (Brasil, 2008b, p. 2). Além da sala, é necessário que haja professores capacitados e que uma articulação entre os professores da escola.

A articulação entre os professores da sala de aula regular e o professor da sala de recursos está previsto na Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, determinando um tempo para a realização dessa função primordial. Ela é confirmada pela Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que também define as atribuições do professor especializado, dentre as quais está o trabalho colaborativo com a sala de aula comum:

Art. 13 - São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 10).

Quanto à operacionalização do AEE, para que o enfoque inclusivo seja assegurado, é fundamental que o AEE esteja articulado com o ensino comum, no sentido de construir condições de interação entre o estudante e o próprio currículo. O apoio educacional especializado possui um caráter complementar e suplementar ao ensino comum e objetiva a “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação [do sujeito] na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1). Cabe destacar que esse serviço compõe ações que vão além da sala de recursos, pois compreende também a ação colaborativa entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado, que, por sua vez, é o profissional que atua no atendimento educacional especializado,

atendendo aos requisitos de formação previstos na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009).

Haas e Baptista (2019, p. 3) descrevem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o “dispositivo pedagógico central para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na escola de ensino comum brasileira”. Com isso, podemos compreender a importância do AEE, pois é crucial na inclusão escolar buscar atender às necessidades específicas de cada aluno por meio de planos de ensino individualizados, garantindo um suporte personalizado, possibilitando, dessa forma, que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

b) Currículo escolar em condições de igualdade

Na perspectiva curricular em condições de igualdade, podemos considerar que no contexto da sala de aula, as características sociais, culturais e individuais dos alunos são indispensáveis para pautar o planejamento pedagógico. Em uma perspectiva inclusiva, todos os educandos têm direito ao acesso a um currículo que lhes possibilite a ampliação de seus conhecimentos (Figueiredo, 2008). Refletindo sobre a expressão condições de igualdade, percebemos que dois processos interagem: a igualdade de oportunidades a partir dos registros da diferença, porque cada ser humano é único em seus processos de vida e de conhecimento, e o reconhecimento de diferença, que se refere ao reconhecimento e à valorização das características sociais, culturais e individuais de cada aluno.

Portanto, o currículo deve ser adaptável para atender às necessidades específicas dos alunos, incorporando diferentes métodos de ensino e avaliação que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante. Sobre o currículo escolar em condições de igualdade, a LDB, no Art. 59, estabelece garantias relacionadas ao currículo: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 2006, p. 32). Desse modo, refletindo o compromisso fundamental da educação inclusiva para personalizar e adaptar as práticas educativas, que, para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, os sistemas educativos devem adaptar o currículo, os métodos e os recursos para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto (Moreira, 2009, p. 7).

O autor destaca que o currículo é o núcleo que orienta e organiza o processo educacional, sendo fundamental para o funcionamento e o propósito da instituição de ensino. Pensar em um currículo que possibilite a educação de qualidade para todos é imprescindível, pois a construção do processo educativo decorrente de um currículo escolar inclusivo deve levar em conta os aspectos da diversidade, principalmente nos dias atuais, visto que vivenciamos uma educação inclusiva de crescentes conquistas. Haas e Baptista (2019, p. 3) ressaltam o “papel complementar do AEE e a nomeação ‘acessibilidade curricular’ como a descrição mais recente nos documentos oficiais em sintonia com a defesa do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência”. Dessa forma, o currículo escolar em condições de igualdade é aquele que reconhece e valoriza a diversidade dos alunos, promovendo a inclusão de todos, independentemente de suas características individuais.

Compreendemos que, para atender às diversas necessidades específicas dos alunos, o currículo escolar deve ser flexível e adaptável, “[...] oferecer uma variedade e uma sequência organizada de atividades, facilita a possibilidade de realizar um programa educativo adaptado às necessidades reais de seus alunos para que possam adquirir e consolidar suas aprendizagens” (Figueiredo, 2008, p. 1), podendo incluir a modificação de conteúdo, métodos de ensino e avaliação, bem como a utilização de recursos e tecnologias assistivas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.

c) Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica

A articulação entre o AEE e a coordenação pedagógica é essencial para promover uma educação inclusiva, pois a coordenação pedagógica e os profissionais responsáveis pelo AEE podem trabalhar juntos para desenvolver um planejamento pedagógico integrado a fim de identificar as necessidades específicas dos alunos atendidos pelo AEE

e garantir que essas necessidades sejam consideradas no planejamento das atividades educacionais regulares (Machado, 2013).

À vista disso, a articulação entre o AEE e a coordenação pedagógica e toda a organização escolar é de muita relevância, pois, “[...] é crucial que a escola se mobilize e organize momentos coletivos de formação continuada, de estudos e de pesquisas para aprofundar a questão da diferença e da aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva” (Machado, 2013, p. 106), levando-nos a refletir sobre o compromisso de toda a organização escolar, envolvendo todos os profissionais envolvidos nesse processo.

Baptista (2011, p. 61), ao explicar a função da sala de recursos, relaciona essas medidas com as diretrizes indicadas nas políticas de Educação Especial: “Em função dessas diretrizes, a sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características”. O autor busca a compreensão acerca de como se institui esse protagonismo na política educacional brasileira relativa à Educação Especial e à inclusão escolar, mas que será importante voltar a atenção para iniciativas que envolvem os sujeitos partícipes e os gestores em diferentes instâncias. Portanto, a articulação desses atores educativos com objetivos voltados para a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos implica a colaboração de todos, apontada como uma das soluções para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e ao desenvolvimento da escola.

d) Acompanhamento de aprendizagem: Plano Educacional Individualizado como uma estratégia pedagógica

A estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado (PEI) se refere ao acompanhamento da aprendizagem de alunos com deficiência, considerado essencial para garantir que as necessidades específicas sejam atendidas de maneira efetiva e inclusiva. Para a concretização de um PEI, são necessárias ações colaborativas da equipe, contínuas e com foco no desenvolvimento do aluno. Para a elaboração do PEI, Glat *et al.* (2012, p. 84) conceituam esta estratégia como um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Esse planejamento necessita ser realizado em colaboração com diferentes setores da escola, como: professores do ensino comum, professores especialistas, gestores, coordenação pedagógica, profissionais de apoio da escola, familiares e o próprio aluno. No Brasil, a base legal para a utilização de uma proposta como o PEI é a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que em seu Artigo 59 preconiza que “os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Um pouco mais atual, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo Art. 28, incumbindo ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 1).

A inclusão escolar é um processo que exige uma nova estruturação da escola. A legislação nacional propõe aos professores e à equipe escolar trabalhar com os planos individualizados com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, à individualização do ensino, às adaptações e às medidas de apoio como condição para favorecer a inclusão dos discentes e outras necessidades educacionais específicas (Baptista, 2011).

e) Escola e parcerias

É de suma importância que a escola também considere as parcerias para que haja a concretização no processo de inclusão, buscando atender às necessidades diversas dos alunos. Pensando nisso, é fundamental a parceria entre família, escola, comunidade e professores, objetivando a construção de espaços acolhedores e inclusivos. As parcerias nas escolas são propícias para a valorização humana, pois há o reconhecimento de que existem alunos que precisam de estratégias pedagógicas diferenciadas. “Ao abordarmos o papel do professor, percebemos que ele é o principal agente transformador no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais” (Aragão, 2023, p. 219).

O autor supracitado explica que é sugerido que o professor de educação inclusiva mantenha os estudos continuados para adequar-se à comunicação e à gestão escolar

inclusiva, sendo possível enfrentar os desafios na sala de aula e extrassala. Dessa maneira, a parceria família-escola desempenha um papel extraordinário na formação criativa, acadêmica e emocional do estudante, e o professor que possui formação em comunicação escola-família direciona o fortalecimento dessa parceria escolar.

f) Ações para participação da comunidade escolar

As ações para a participação da comunidade escolar são um pilar das formas de realização dos processos formativos escolares para demonstrar a transparência da formação e da cultura democrática escolar ao revelar a construção de uma nova maneira de gestão que vem sendo aplicada ao longo do tempo, além da participação, da autonomia, da transparência, da publicidade e da pluralidade, que se tornam características essenciais à formação de uma cultura democrática escolar (Silva, 2014).

Essas realizações dos processos formativos escolares também são de extrema importância para a efetivação da inclusão escolar. Silva (2014, p. 15) afirma que “a participação é um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, concedendo que decisões conjuntas anulem formalmente o autoritarismo entranhado na cultura brasileira, permitindo uma maior integração social e transparência administrativa”. Ao participar das ações na comunidade escolar, os problemas são claramente identificados e soluções alternativas são encontradas, pois várias pessoas debatem os problemas e as soluções.

O art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) expõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, a escola é um lugar de participação para que se efetive a inclusão, a aprendizagem e a permanência, sendo necessário incentivar a população a participar, já que fazer uma escola inclusiva exige um caráter democrático e participativo.

g) Inclusão com participação da família

Uma escola exclusiva se constrói com a participação familiar. A inclusão escolar vai além de inserir alunos com deficiência nas salas de aula regulares, pois envolve a criação de um ambiente educacional acessível para que todos os estudantes possam

participar dele plenamente e desenvolvendo suas capacidades. A participação ativa da família é um fator fundamental para o processo de aprendizagem. Booth e Ainscow (2002, p. 67) afirmam que os “estudos anteriores enfatizaram que a promoção de parcerias entre professor, família e escola requer o desenvolvimento de políticas que valorizem a participação ativa de todos os atores educacionais”. Podemos perceber que para a efetivação da inclusão escolar, é necessário um conjunto de práticas que exige a participação ativa de todos os envolvidos.

A colaboração entre escola e família é essencial para criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos possam progredir e aprender juntos. Segundo a LDB (Brasil, 1996), a educação escolar tem como objetivo, no Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão, mediante

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A inclusão com a participação da família e da escola é muito importante para garantir a inclusão, pois quando ambos trabalham juntas, em direção a um objetivo comum, compartilhando recursos e responsabilidades, há uma grande possibilidade de desenvolverem um bom trabalho, já que todos se percebem participando das ações e contribuindo para a inclusão e a aprendizagem do aluno.

Ambos os contextos possuem especificidades, que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser partilhadas para o benefício do educando (Marcondes; Sigolo, 2012, p. 93).

Os autores supracitados nos deixam claro que cada instituição tem suas particularidades, que devem ser respeitadas, mas que juntas possam partilhar inúmeras aprendizagens e chegar ao objetivo principal, que são os benefícios para o aluno.

2.1.3 Dimensão corpo docente e demais profissionais da educação

A dimensão corpo docente e demais profissionais da educação aborda a importância de capacitar e valorizar os educadores no contexto da educação inclusiva. Esse enfoque destaca a necessidade de formação continuada para que os professores desenvolvam habilidades e conhecimentos específicos, permitindo a inclusão efetiva de alunos com deficiência. Além disso, abordaremos também o papel fundamental dos auxiliares de sala, que atuam como profissionais de apoio à inclusão escolar, colaborando diretamente para o processo pedagógico. A formação continuada não deve se limitar aos professores, mas também se estender a toda a equipe escolar, promovendo uma abordagem inclusiva integrada. Por fim, é enfatizada a valorização dos professores, reconhecendo-os como agentes transformadores na educação inclusiva e essenciais para a construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo. Nos próximos tópicos, exploraremos aspectos fundamentais dessa dimensão: a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; os auxiliares de sala: profissionais de apoio à inclusão escolar; a formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva e a valorização dos professores.

a) Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva

Relacionado à formação continuada dos profissionais da educação para a educação inclusiva, o Programa educação inclusiva: direito à diversidade tem como objetivo “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros” (Brasil, 2005, p. 10), procurando sensibilizar e envolver a comunidade na formação de gestores e educadores para atuarem na efetivação da inclusão nos sistemas educacionais

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) afirma que, para a atuação na educação especial, o professor deve ter em sua formação inicial e continuada conhecimentos para a docência e conhecimentos na área. Dessa maneira, consideramos que as licenciaturas devem cumprir o requisito de preparação para o exercício da docência e que tenham oportunidades de várias formações continuadas (Brasil, 2008).

Mesmo com apoio de programas governamentais e da legislação, Figueiredo (2008, p. 4) ressalta que “[...] não se pode esperar que na formação dos professores, todos desenvolvam no mesmo ritmo e no mesmo nível todas as competências necessárias ao trabalho profissional”. A formação continuada possui um papel fundamental na educação inclusiva, pois o professor é mediador na construção do conhecimento pelo aluno, o que compreende uma triangulação inseparável: aluno-conhecimento-professor (Silva, 2012).

Baptista (2011, p. 65) chama a atenção à “amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno” e destaca a necessidade de identificar e de valorizar a potencialidade dos processos de escolarização dos alunos considerados públicos da Educação Especial. Por isso a importância do professor especializado em educação inclusiva.

No Brasil, por conta de extensão geográfica, essa formação ainda é muito diversificada em relação à formação adequada. Todavia, “o educador especializado em educação especial ou educador especial aquele com formação específica: curso de graduação na área; em pedagogia, com habilitação específica; curso de especialização ou estudos complementares” (Baptista, 2019, p. 60), pois a formação de professores permanece sendo um ponto frágil na educação, tanto na formação inicial quanto na continuada.

De acordo com Mantoan (2006, p. 56), “a formação contínua dos professores é essencial para adotar práticas pedagógicas inclusivas e atender às necessidades de todos os alunos”, pois ela é fundamental para o desenvolvimento dos professores, refletindo diretamente na inclusão e aprendizagem dos alunos.

b) Auxiliares de sala: profissionais de apoio à inclusão escolar

Por causa da política de inclusão escolar adotada no país a partir de 2008, o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) aumentou nas salas de aulas regulares. Consequentemente, a ampliação do acesso aos alunos com deficiência impulsionou a demanda por apoios/auxiliares de sala que permitissem acolher e lidar melhor com a diversidade desses alunos. Esses auxiliares de sala são um novo personagem nesse cenário: trata-se dos profissionais que, em não sendo professores, são contratados para fornecer suporte aos alunos com deficiência nas escolas (Lopes, 2023).

A PNEE-EI (Brasil, 2008, p. 17) atribui ao cuidador a responsabilidade pelas funções de “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam

auxílio constante no cotidiano escolar”. A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), manteve o perfil do profissional da política de 2008, contemplando-o como serviço de apoio. Em 2010, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19, de 8 de setembro de 2010 (Brasil, 2010), sobre o profissional de apoio para alunos, relatando o papel dos profissionais de apoio, justificando sua presença e mantendo a função de suporte aos cuidados básicos, porém sem definir o seu perfil de responsabilidade. No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), previu o apoio do “acompanhante especializado” para esse público, possivelmente entende-se que não é o mesmo profissional de apoio (Lopes, 2023).

A LBI, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015, p. 12) previu a disposição obrigatória de “profissionais de apoio escolar” como

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Esses profissionais deveriam atuar em todas as atividades escolares que fossem necessárias sem exercer atividades de profissionais legalmente estabelecidos. Ao analisar as leis e os documentos oficiais, a lei indica que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de profissional de apoio no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes de atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social.

Porém, a regulamentação dessa função ainda é vaga no sentido de definir quem deve ser esse profissional, como ele será contratado e com quais condições de trabalho e desempenho das funções (Lopes, 2023). O Quadro 1 a seguir descreve os documentos que trazem algumas regulamentações sobre esses profissionais de apoio a partir da PNEE-EI (Brasil, 2008), informando o ano de publicação, o documento no qual foi divulgado e a nomenclatura.

Quadro 1 – Documentos oficiais e nomenclaturas existentes relacionadas ao profissional de apoio na política de inclusão escolar

Ano	Documento	Nomenclatura
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	Cuidador ou monitor
2009	Resolução n.º 04/2009 - MEC/CNE (Brasil, 2009)	Outros profissionais da educação que atuam como apoio
2010	Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010)	Profissionais de apoio
2012	Lei n.º 12.764 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012)	Acompanhante especializado
2014	Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil 2014)	Acompanhante especializado
2015	Lei n.º 13.146. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015)	Profissionais de apoio escolar

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Lopes (2023)

Portanto, os profissionais de apoio à inclusão escolar são considerados de muita importância dentro do processo de inclusão escolar, pois proporcionam suporte individualizado na busca de conforto e aprendizagem dos alunos.

c) Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva

A formação continuada é importante e necessária para que todos que fazem parte da escola estejam atualizados com as melhores práticas e metodologias, não somente para os professores, mas também para gestores, coordenadores, funcionários administrativos, equipe de apoio e os demais funcionários que fazem parte da escola. A Declaração de Salamanca já traz essa importância desses profissionais: “A preparação de todas as pessoas que constituem a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (Brasil, 1994, p. 27).

Para Glat *et al.* (2007, p. 6), a proposta de educação inclusiva provoca um processo de reestruturação de todos os setores que compõem a escola e que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam que,

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Consequentemente, investir na formação continuada de toda a equipe escolar é de extrema importância para todos e, principalmente, para os alunos, pois eles são tratados de forma mais inclusiva.

d) Valorização dos professores

O tema da valorização dos professores está ganhando importância nos campos acadêmico, político e sindical. “Quando nos referimos à valorização de professores, entendemos o envolvimento de três dimensões fundamentais: condições de trabalho, remuneração e carreira, formação inicial e continuada” (Masson, 2016, p. 157-158). A garantia da sobrevivência humana depende principalmente do acesso à educação e da remuneração adequada, pois as necessidades materiais dependem da satisfação de necessidades históricas, que dependem essencialmente do recebimento de salários adequados (Masson, 2016). O Quadro 2 a seguir apresenta um conjunto de leis e atos normativos que regulamentam a carreira e o salário dos professores no Brasil.

Quadro 2 – Leis e atos normativos que regulamentam a carreira e o salário dos professores no Brasil

Ano	Lei ou Normativa	O que diz:
1988	Constituição Federal Art. 206, Inciso V, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006	Estabelece a garantia de planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, Art. 67	Assegura planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público, licenciamento para aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, hora-atividade e condições adequadas de trabalho.
1997	Resolução CNE/CBE nº 3, de 1997	Definição de Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.
2007	Lei nº 11.494, de 2007, Art. 2	Dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério.
2008	Lei nº 11.738, de 2008	Instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os alunos (hora-atividade).
2009	Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009, Art. 3	Estabelece Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
2014	Lei nº 13.005, de 2014, Plano Nacional de Educação (PNE)	Determina que os Estados e os municípios implementem ou revisem os seus planos de carreira até 2016; indica a necessidade de implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, previsão de licenças remuneradas e incentivos

	para qualificação profissional e o acompanhamento do cumprimento do PSPN.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Masson (2016)

Esse conjunto de normas e legislação proporciona garantias jurídicas suficientes para as condições de trabalho dos professores, as possibilidades de formação contínua e a remuneração mínima. Contudo, esse conjunto de leis não reflete a realidade de como ocorre a valorização docente no Brasil. Alguns autores relatam a importância da valorização do professor: “A escola, como espaço da sociedade, reproduz o que acontece em outros espaços, ao mesmo tempo que reflete nestes. Por isso é imprescindível que o docente seja valorizado no interior da própria instituição escolar” (Mendes *et al.*, 2022, p. 3).

Portanto, cuidar da valorização dos professores é um dever que necessita ser assumido por toda a sociedade, incluindo governos, escolas, comunidades e famílias. Investir na formação de professores é uma garantia para o futuro da educação e, em última análise, para o desenvolvimento de um país. As estratégias de avaliação devem ser abrangentes, desde a remuneração justa até o reconhecimento e apoio contínuo ao desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores (Masson, 2016).

2.1.4 Dimensão infraestrutura escolar

Na dimensão infraestrutura escolar, abordaremos os elementos essenciais para garantir um ambiente inclusivo e acessível a todos os alunos, com ênfase na adequação física e nos recursos pedagógicos disponíveis. Primeiramente, a acessibilidade é destacada como um requisito fundamental, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas e a implementação de recursos que permitam a mobilidade e participação plena dos alunos com deficiências.

As tecnologias assistivas (TA) são apresentadas como ferramentas indispensáveis para apoiar a aprendizagem e a comunicação, facilitando a inclusão dos alunos com deficiências. Também abordaremos a importância de um espaço reservado para o aluno dentro da escola, que ofereça conforto e segurança, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptado às suas necessidades. Por fim, são abordados os jogos e atividades recreativas como parte integrante do processo inclusivo, incentivando a interação social e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Nos próximos tópicos, exploraremos aspectos fundamentais dessa dimensão: Acessibilidade;

Tecnologias assistivas (TA); Espaço reservado para o aluno dentro da escola; Jogos e atividades recreativas.

a) Acessibilidade

A acessibilidade para inclusão de alunos com deficiência trouxe mudanças nas escolas regulares, incluindo estruturas arquitetônicas, banheiros, mobiliário escolar, recursos educacionais específicos e adaptações nos métodos de ensino. É uma mudança porque, embora alguns métodos tradicionais funcionem, outros requerem recursos técnicos e outros ainda requerem materiais suficientes para garantir uma inclusão escolar efetiva (Benites, 2024).

As lutas sociais pela inclusão são antigas e continuam a mostrar o quão importante é participar do processo de inclusão escolar. Portanto, com o intuito de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 2, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), em cujo artigo 3º são evidenciadas as diretrizes, mais especificamente nos incisos I, II e III, para um sistema educacional inclusivo, com a garantia de equipamentos que promovam a acessibilidade para as pessoas com deficiência, bem como o ingresso no mercado de trabalho com capacitação e qualificação profissional.

A acessibilidade é fundamental para as políticas de educação inclusiva. Conforme a LBI, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015b, p. 10), a acessibilidade é conceituada, no Art. 3º, Inciso I, como:

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Dessa forma, compreendemos que a acessibilidade está relacionada à eliminação de bloqueios ou entrave ou qualquer barreira que impeça a circulação da pessoa, compreendidas também como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

Portanto, mesmo com aprovação de todas as leis já mencionadas que amparam os alunos com deficiência para a acessibilidade necessária nas escolas, estudos nos mostram que essa acessibilidade ainda não está totalmente disponível para alunos de educação especial. Somente matricular os alunos não inclui na escola. Incluir significa que o aluno pode participar de todas as atividades que a escola oferece, respeitando as limitações biológicas, físicas e emocionais de todos (Benites, 2024).

b) Tecnologias assistivas (TA)

Assim como a inclusão vem ganhando seu espaço, reconhecemos que o desenvolvimento tecnológico está progredindo em direção às necessidades: “[...] o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (Bersch, 2017, p. 2). Compreendemos que o objetivo da TA é tornar o aluno cada vez mais independente, ajudando-o nas práticas simples do dia a dia, proporcionando qualidade de vida, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente e habilidades que fortaleçam sua aprendizagem.

As TAs são suportes que promovem e favorecem o trabalho de educadores, ajudando aos alunos com deficiência tornar possível o que antes era impossível, devido às circunstâncias da deficiência. Assim, Radabaugh (1993, p. 20) ressalta que, “para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

A TA hoje se estrutura como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Bersch, 2017). Nesse contexto, Bersch (2017, p. 12) ressalta que a tecnologia pode ser considerada assistiva no contexto educacional:

[...] quando é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Portanto, a TA é essencial para possibilitar que os alunos com deficiência tenham acesso a oportunidades e participem ativamente da sociedade e das escolas, fortalecendo a aprendizagem. “A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de servir à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente” (Bersch, 2017, p. 11).

c) Espaço reservado para o aluno dentro da escola

O espaço para o aluno na escola é um ambiente reservado que oferece suporte, caso seja necessário. Um exemplo recorrente na escola é o atendimento individualizado em momentos de ausência de saúde ou de estudar sem distrações. Esses espaços permitem que o aluno trabalhe em projetos individuais ou em pequenos grupos, tornando o local seguro e multifuncional. Martins *et al.* (2023, p. 62) discutem a importância do design de interiores, cujo objetivo é criar um espaço reservado para docente e alunos: “A conclusão do projeto e a execução do espaço são de uma variabilidade enorme”. Desse modo, os autores finalizaram o trabalho com um projeto e execução da obra na escola, mostrando a importância de ter um espaço reservado dentro da escola para os alunos, podendo contribuir significativamente para a melhoria do ambiente escolar e, principalmente, apoiar na efetividade da inclusão escolar.

d) Jogos e atividades recreativas

Os jogos e atividades recreativas são considerados ferramentas ideais para o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades dos alunos, principalmente pelo fato de que as crianças nos dias atuais brincam cada vez menos, por diversos motivos, como: uso em excesso de telas, não podem brincar nas ruas por conta da violência e outros

motivos. Portanto, os jogos e atividades recreativas promovem não apenas expressões motoras, mas também envolvem aspectos sociais, comportamentais, históricos e culturais.

Dessa forma, buscamos estudos que abordaram sobre a importância de jogos e atividades recreativas. Lopes (2015, p. 23) abordou a importância dessas atividades para o aluno: “Importante para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, e social dos alunos. A recreação deve ser bem trabalhada para que não haja exclusão dos menos habilidosos e assim desenvolver aptidão física e excelência práticas esportivas”. Em vista disso, podemos compreender a relevância dos jogos e atividades recreativas, que podem trazer inúmeros benefícios, tanto para o desenvolvimento físico quanto para o cognitivo e emocional dos alunos.

2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DIRECIONADAS À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 Contextualizando o processo vivido no Brasil

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem progredindo num percurso marcado por debates políticos, reflexões, conquistas e desafios. A educação inclusiva é considerada um direito humano fundamental e é construída sobre ela a previsão de novos marcos legais, políticos e educacionais que buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos os alunos das classes regulares (Da Silva, 2023).

A partir da legislação e das políticas que fazem parte da história da Educação Especial, no Brasil, iremos abordar cada documento descrito: desde 1988 até 2015. Lembrando que a legislação e as políticas de inclusão e o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil começaram anteriormente a esses anos, mas nos ateremos a esses anos como forma de delimitar esse percurso da Educação Inclusiva.

Quadro 3 – Documentos legais direcionados à promoção da Educação Inclusiva

ANO	DOCUMENTO	O QUE DIZ O DOCUMENTO:
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Direito de todos à educação Acesso e Permanência na escola Atendimento educacional especializado
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90	Obrigatoriedade da matrícula na rede regular

1994	Declaração de Salamanca	Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	Especificidades das etapas de escolarização Atendimento às necessidades de cada aluno de acordo com as condições específicas, em classes, escolas ou serviços especializados
2001	Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Matrículas em classe comum e organização da escola para atendimento educacional especializado
2001	Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Direito das pessoas com deficiência
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Formação docente para o atendimento à diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais
2003 a 2010	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Formação de docentes e gestores para educação inclusiva
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas dos alunos com necessidades educacionais especiais
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Acesso ao sistema de educação inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas
2009	Resolução nº 4/2009 CNE/CEB	Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Financiamento da educação
2015	Lei nº 13.146, de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Da Silva (2023)

Em 1988, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) estabelece, em seu Art. 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O Artigo 205 apresenta a ideia de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I,

estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio para o ensino e, o artigo 208, constitui a garantia e dever do Estado no inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo, dessa forma, que a educação é direito de todos, a permanência na escola e o Atendimento Educacional Especializado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), em seu artigo 55, reforçou os referidos dispositivos legais, definindo que os “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Além da obrigatoriedade de matrículas escolares, consta do inciso III do capítulo IV e do inciso II do capítulo VII “a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (PcD), preferencialmente na rede regular de ensino”. Antes do ECA, a vaga era garantida para pessoas com deficiência, mas o currículo não era adaptado. Depois da implantação do ECA, deverão estar disponíveis salas de recursos e salas adaptadas no ensino regular e que todas as pessoas com deficiência estariam na escola.

Na mesma década, surgiram documentos internacionais que serviram de parâmetro para a formulação de políticas públicas nacionais. É o caso da Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, teve como representantes 88 governos e 25 organizações internacionais, entre 7 e 10 de junho de 1994, evento que reafirmou o compromisso para com a educação para todos, declarando e reconhecendo a necessidade e a urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e na Estrutura de Ação em Educação Especial, em que orienta as provisões e recomendações aos governos:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:(...) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (...) garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Brasil, 1994, p. 2).

A Declaração de Salamanca passa a ser citada como um grande marco na educação inclusiva, sendo considerada um documento de extrema importância para as discussões

da área, pois se alinha diretamente com o direito à educação a todos abordado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 3) diz que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Compreendemos, dessa forma, que a Declaração de Salamanca é uma proposta de educação inclusiva, mas deixa um desafio, pois confronta novas ações pedagógicas que instituem o dever de ensinar a todos os alunos inseridos em sala de aula regular, mas que está diretamente alinhada ao direito à educação para todos.

No ano de 1996, foi reeditada a LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, que determina que o sistema educacional deve assegurar currículos, métodos, recursos e organizações específicas disponíveis para atender alunos com deficiência. O termo “preferencialmente” é criticado por diversos pesquisadores, pois pode gerar interpretações de exclusão e contradiz o direito à educação de todos em escolas regulares. Além disso, também prevê tempo final para aqueles que não atingiram o nível necessário para concluir o Ensino Fundamental devido a uma deficiência. Também garante que indivíduos superdotados acelerem seu aprendizado para concluir seu programa de estudo. Outro aspecto importante, no artigo 24, inciso V, é a possibilidade de avançar nas disciplinas e séries por meio da verificação do aprendizado.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que institui Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. A resolução aponta para a compreensão de que a educação especial deve ocorrer dentro da educação escolar e que deve assegurar uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, buscando sempre estimular as habilidades dos alunos. O artigo 5º considera educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (Brasil, 2001, p. 5).

Para que os alunos tenham uma educação inclusiva dentro do processo educacional de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ainda na mesma resolução, no Art. 18, é apresentado o conceito de professores capacitados e especializados, afirmando que as escolas devem contar com ambos. O professor capacitado é responsável pela sala de aula no ensino regular, e o professor especializado é responsável especificamente pela educação especial. A resolução ressalta também a formação de professores responsáveis pela área de educação especial e sobre a sua formação adequada para atuar nessa modalidade da educação (Brasil, 2001). Assim, de acordo com o documento:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001, p. 5).

Ainda, a resolução ressalta que aos professores que já estão exercendo a docência deverão ser ofertadas oportunidades de formação continuada, em especializações e pelas instituições federais, estaduais e municipais.

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002) institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

A referida resolução, referente à organização curricular para o desenvolvimento profissional, considera-a imprescindível à atuação docente e à formação pautada em conhecimentos diversos voltados para a educação inclusiva. No ano de 2003, o Ministério da Educação implementou o Programa de educação inclusiva: direito à diversidade. As diretrizes principais do programa são: “Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2003, p. 1). O princípio que o fundamenta é o da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (Brasil, 2006). O programa também contempla os dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), no que se refere à oferta de formação continuada aos professores que já estão exercendo a docência.

No ano de 2007, houve uma mudança de paradigma educacional para ações de extensão e inclusão, que estão refletidas no documento do Ministério da Educação intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): justificativa, princípios e programa”. Trata-se de um plano de execução que visa a integrar uma série de programas relacionados às etapas, níveis e modalidades da educação escolar no Brasil, com o objetivo de trazer uma organização do sistema educativo do país, buscando também a

construção de indivíduos autônomos, capazes de assumir uma postura crítica e criativa para um melhor desenvolvimento do Brasil. Para viabilizar o PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que estabeleceu as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. O documento é pautado na realização direta, pelo incentivo e apoio à implementação, por municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: “I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007, p. 1). Esse decreto tem como objetivo mobilizar a sociedade para a melhoria da qualidade da educação básica.

Ainda no ano de 2007, foi publicada a portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que trata da criação do “Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais”:

[...] o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, resolve: Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (Brasil, 2007, p. 1)

O objetivo desse atendimento é complementar e suplementar a formação dos alunos buscando a autonomia e independência desse aluno dentro e fora da escola. Dessa forma, o programa buscou dar a devida importância ao AEE, com o intuito de promover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, um documento histórico para a educação inclusiva, elaborado por um grupo de renomados pesquisadores da área, foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ressalta que: “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, trazendo orientações de como os sistemas de ensino devem fazer para promover e garantir uma educação inclusiva:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Desde o ano de 2008, como um dos efeitos desse documento, observa-se um aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados na educação na rede de ensino regular (Brasil, 2008). A busca e a construção do método em nossa pesquisa requereram dados diretamente relacionados ao município de Apodi (RN), os quais são trazidos e analisados adiante, quando da explicitação do método e dos procedimentos de aplicação.

A resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), é um documento oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem o objetivo de orientar para os sistemas de ensino acerca do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, estabelecendo as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial: “Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1).

De acordo com a resolução, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A resolução também ressalta onde esse atendimento deve ocorrer:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular,

no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

No que diz respeito à formação de professores, o Art. 12 do supracitado documento estabelece que, para exercer funções no AEE, os professores devem passar por uma formação inicial para habilitação ao magistério, seguida de formação na área, ou seja, a resolução possibilita que professores de qualquer nível (não especificado) com formação continuada na área se tornem professores de serviços de educação especial (Brasil, 2009). O documento também apresenta de forma clara as atribuições do professor do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Desse modo, essa resolução representa um avanço importante na promoção da Educação Inclusiva no Brasil, definindo um marco legal e operacional para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, apresentando 20 metas para consolidar um sistema educacional para concretizar o direito à educação. Com vigência entre 2014 e 2024, é um documento que define compromissos colaborativos entre os entes

federativos e diversas instituições no avanço da educação brasileira. A Meta 4, por exemplo, apresenta dois grandes objetivos em sua proposição:

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Portanto, para acompanhar a Meta 4, duas questões precisam ser investigadas (Brasil, 2014, p. 67-68).

O documento apresentado é um guia para a formulação de políticas educacionais nos Estados e municípios, promovendo a articulação entre as diferentes esferas, buscando a melhoria da qualidade na educação e a promoção da equidade e a inclusão. É, dessa forma, uma melhoria contínua do sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é outro marco legal no Brasil que apresentou mudanças importantes no conceito de deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

A supracitada lei também assegura uma série de direitos às pessoas com deficiência, abordando várias ferramentas que buscam assegurar que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam amparados e para que elas possam se proteger-se contra a exclusão. Entre os direitos, estão:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os

recursos de tecnologia assistiva; III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, p. 1).

O capítulo IV, que aborda o direito à educação, preconiza que é direito da pessoa com deficiência ser assegurada no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado e ao longo da vida, também que o projeto pedagógico esteja institucionalizado no AEE e aos demais serviços de adaptações para atender ao aluno.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 1).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, que busca garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e assim promovam a igualdade de oportunidades para todos, pois é o caminho em direção à perspectiva de educação inclusiva.

Todos os documentos legais são importantes porque, enquanto escrita, a legislação pode se transformar, tornando mais efetivo o funcionamento das instituições de educação que respondem pela experiência da aprendizagem na escola. As leis e políticas podem dar suporte e agir a fim de assegurar a inclusão. Porém, é preciso ter ciência de que documentos escritos aceitos em uma sociedade, sozinhos, não têm a capacidade de provocar as mudanças necessárias para a inclusão, por isso a legislação e as políticas públicas contêm orientações e normas necessárias a serem cumpridas para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 2008).

2.2.2 Um olhar sobre as políticas de práticas de inclusão escolar: pesquisas que dialogam com as práticas de efetividade da inclusão escolar

Fazer uma análise das pesquisas sobre a educação inclusiva contribui para que tenhamos um entendimento de como se deram os avanços e também os desafios e as descontinuidades contidas nas políticas públicas na perspectiva inclusiva para a Educação Especial, pois a legislação recebe constantemente olhares de pesquisadores que se debruçam sobre a temática a fim de garantir que todos os alunos tenham acesso aos percursos de aprendizagem e de permanência no sistema educativo.

Ao tratarmos sobre a temática “A efetividade das práticas de inclusão escolar”, realizamos um mapeamento de trabalhos no período correspondente ao mês de agosto de 2023, se estendendo até o mês de novembro de 2023. Essas buscas ocorreram em diferentes fontes, como no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Plataforma Scopus, com o intuito de delimitarmos o tema ao catalogarmos os trabalhos científicos que tratam do tema em questão.

A partir dos bancos de dados consultados e de leituras prévias, apresentamos abaixo na Tabela 1 as pesquisas localizadas e selecionadas.

Tabela 1 – Fonte das pesquisas localizadas e quantidades

Banco de dados	Quantidades de pesquisas localizadas nos bancos de dados	Quantidades de pesquisas selecionadas
CAPES	27	5
SCOPUS	20	3

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

De acordo com a Tabela 1, observamos que o tema “As práticas de inclusão escolar” tem sido abordado por diferentes programas de pós-graduação e que no geral foram encontrados 47 trabalhos, sendo selecionados apenas oito. Utilizamos os critérios de inclusão e de exclusão para chegarmos a esse total. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão na seleção das pesquisas: textos publicados falando sobre inclusão escolar, utilizando as palavras “Educação Inclusiva”, “Inclusão Escolar”, “Práticas Inclusivas”, “Avaliação da Inclusão”, “Políticas públicas”; pesquisas que abordam a efetividade de práticas de inclusão escolar e as contribuições para a educação inclusiva. Outros critérios foram: considerar publicações disponíveis no formato digital correspondentes ao período de tempo entre 2019 e 2022; materiais nacionais em língua

portuguesa que demonstrem os resultados relacionados com a temática em estudo e leitura dos resumos e das introduções, verificando se seus objetos de estudo correspondiam com o que buscamos.

Os critérios de exclusão foram: aqueles que não mantinham relação temática mais direcionada ou aproximada com o nosso objeto de estudo, que são as práticas de inclusão escolar; materiais fora do período considerado (2019 a 2022); as dissertações de mestrado profissional e publicações cujo link de acesso ao texto completo apresentavam erro.

O objetivo geral das pesquisas foi lido, todos acerca da Inclusão Escolar e seus teóricos. No Quadro 4 a seguir, apresentamos o objetivo geral:

Quadro 4 – Objetivo geral das pesquisas analisadas

OBJETIVOS GERAIS
Investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS).
Discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.
Analisar a partir das escolas pesquisadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ quais as vantagens e desvantagens do mediador escolar em sala de aula e a formação em educação inclusiva dos professores e mediadores destas escolas que atuam com segmento Ensino Fundamental I com crianças com deficiência, identificando seus principais questionamentos e inquietações.
Identificar experiências positivas em relação à inclusão escolar vividas na instituição de ensino selecionada.
Analisar as interfaces existentes entre a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ.
Discutir, com base nos editais de concursos públicos e de processos seletivos para profissionais cuidadores, os elementos que coadunam com a precarização da Educação Inclusiva em Rondônia, abarcando as remunerações, as atribuições e as formações acadêmicas destes profissionais.
Realizar uma revisão teórica sobre a construção teórico-metodológica e a aplicabilidade do documento “Index para a inclusão”.
Analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em três institutos federais (IFs) do estado do Rio Grande do Sul em diálogo com as diretrizes nacionais vigentes relativas à EE.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Constatamos que a maioria das pesquisas problematiza sobre o processo de formação dos professores na educação inclusiva. De modo geral, esses objetivos nos levam a pensar sobre outras possibilidades de que a formação docente na área da educação inclusiva está diretamente relacionada à efetividade das estratégias de inclusão escolar.

Assim, reafirmamos que não identificamos nenhuma pesquisa sobre a temática de Inclusão Escolar que use a metodologia que estamos nos propondo a utilizar, que é propor um modelo multicritério participativo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental.

Souza (2019) apresenta sua dissertação com o título “A mediação escolar para crianças com necessidades educacionais especiais como garantia de direitos: vantagens e desvantagens”, cujo objetivo geral é analisar a partir das escolas pesquisadas no município de Campos dos Goytacazes-RJ quais as vantagens e desvantagens do mediador escolar em sala de aula e a formação em educação inclusiva dos professores e mediadores dessas escolas que atuam com o segmento Ensino Fundamental I com crianças com deficiência, identificando seus principais questionamentos e inquietações. A autora ressalta a importância do professor mediador, que nesse contexto é professor da educação especial:

A prática do professor mediador é dotada de mediação de significado. Essa mediação ocorre quando o professor mediador se coloca à disposição da criança no sentido de auxiliá-la a interligar os conteúdos e conceitos. Mediar o significado é apontar para o aluno com NEE onde ele utilizará o conteúdo apreendido e de que maneira este conteúdo irá aumentar a sua compreensão sobre outros conteúdos e fatos ampliando nesse aluno a compreensão de mundo (Souza, 2019, p. 59).

A autora conclui o trabalho dizendo que a atuação do mediador pedagógico e do professor em sala de aula não deve ser improvisada, sendo necessária a formação de ambos, a busca por melhoria nas práticas de sala de aula e a inserção de algumas ações educativas inclusivas que prezem pelo respeito e pelas possibilidades da atuação, a partir do convívio com as limitações, limites e potencialidades de cada aluno.

Jorge (2020) traz sua dissertação de mestrado com o título “Experiências positivas no processo de inclusão escolar no Espírito Santo”. A autora ressalta que o tema educação inclusiva tem ganhado espaço nas discussões e na sociedade nas últimas décadas, visto que a sua prática implica uma reestruturação física, organizacional e formativa das escolas e de seus profissionais. Com o objetivo geral de identificar experiências positivas em relação à inclusão escolar vividas na instituição de ensino escolhida, seu trabalho abordou sobre a importância da formação continuada: “É preciso considerar a necessidade de práticas de ensino que atendam a todas as pessoas em suas especificidades, fazendo da formação docente essencial para promoção da educação inclusiva” (Jorge, 2020, p. 43).

A autora aborda várias práticas que possam efetivar a inclusão escolar, mas dá uma importância maior à formação continuada:

A prática da formação continuada possibilitará a apropriação do conhecimento por parte do professor, tornando a prática pedagógica voltada para inclusão social mais leve e prazerosa, mesmo vivenciando diariamente a dificuldade de lidar com o estigma que muitas vezes acompanha os alunos deficientes (Jorge, 2020, p. 48).

Ela conclui que, como reflexo e consequência de um trabalho diferenciado com a inclusão, a escola conquistou a comunidade em que se encontra inserida e hoje é tida como referência no ensino inclusivo, considerando a escola abordada de forma que adquiriu como culminância o reconhecimento como uma escola de referência em inclusão pela própria sociedade.

Hilbig (2021) desenvolve sua dissertação com o título “Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas escolas das Águas do Pantanal” e ressalta que a temática da formação de profissionais para a educação inclusiva merece uma maior atenção, principalmente em contextos escolares específicos e distantes dos núcleos urbanos. Nessa direção, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em escolas das Águas no Pantanal, do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). Dessa forma, podemos perceber que a autora também aborda sobre a formação continuada como indicador de efetivação da inclusão escolar, relatando sobre a importância da formação continuada:

É preciso haver maior atenção e incentivo principalmente, na oferta de oportunidades de qualificação e busca de novos conhecimentos aos profissionais que atuam na escola. Os professores precisam de meios e recursos disponíveis para pôr em prática os conhecimentos que adquirem e o poder público deve ser o responsável em promover a formação continuada de seus professores e oferecer condições materiais suficientes para o seu trabalho (Hilbig, 2021, p. 23)

Em razão disso, os profissionais reivindicam maior oferta de cursos de formação e melhores condições de trabalho. Espera-se que as políticas de formação promovam a apropriação de conhecimentos pelos professores, possibilitando os instrumentos para a efetivação da proposta de inclusão escolar dos alunos PAEE na escola comum, junto à oferta de recursos, apoio de profissionais especializados, melhores condições de trabalho

e valorização profissional. O resultado dessa pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que considerem as condições de trabalho e oferta de formação continuada aos professores como elementos fundamentais para o atendimento dos alunos PAEE.

Machado (2019), em sua dissertação cujo título é “O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva”, retrata o atual cenário da educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo geral da pesquisa-ação foi discutir e implementar o processo de ensino e aprendizagem inclusivo por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica. Dessa forma, também podemos refletir sobre a prática docente a partir da concepção de uma educação de qualidade para todos, por meio de práticas colaborativas, na perspectiva inclusiva. Podemos assim refletir também a importância da articulação entre professores da sala regular e da sala de AEE:

A articulação entre os professores da sala regular e do AEE oportuniza a troca de experiências e também a aproximação do professor especializado no intuito de conhecer este aluno para pensar em recursos e estratégias dando suporte pedagógico ao professor da sala regular (Machado, 2019, p. 22).

Ela finaliza seu trabalho falando do trabalho colaborativo, que o professor da sala comum e o professor do AEE desenvolvem uma postura de troca e colaboração. Assim sendo, o ensino colaborativo se torna de suma importância para o ensino e aprendizagem de todos os alunos, bem como entre os profissionais envolvidos, pois essas trocas evidenciam conquistas de novos saberes e fazeres. Além disso, o conhecimento pode ser construído coletivamente, oportunizando aos envolvidos uma aprendizagem significativa de acordo com suas potencialidades.

A dissertação de Siqueira (2022), cujo título é “Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ”, ressalta que ao longo da História o processo de inclusão em educação vem revelando cenários desafiadores para o público-alvo da Educação Especial. Ainda nesse viés, a Educação do Campo, apesar das inúmeras conquistas com as políticas públicas, reivindica a efetivação dos direitos adquiridos. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi analisar as interfaces existentes entre a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ. No decorrer dos textos, nos deparamos com

várias práticas que podem ajudar a efetivar a inclusão. Em mais um texto podemos apresentar sobre a formação continuada para uma melhor efetivação da educação inclusiva:

Neste contexto, para que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) aconteça sem barreiras e de forma a atingir objetivamente a garantia de possibilidades para a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de contribuir para a compreensão da transformação de uma sociedade excludente, propícia a se dividir em classes seletas, é necessário mais do que boa vontade e empatia, mas, sobretudo, investir no conhecimento corroborando-o a prática (Siqueira, 2022, p. 72).

A pesquisa revelou como resultados que a escola *locus* da pesquisa, apesar de ter estrutura física adequada e uma equipe gestora capacitada e envolvida com um trabalho pautado na perspectiva de uma educação emancipatória, assim como a equipe docente que, dentro das limitações impostas pelo sistema, busca atender aos estudantes de maneira humanizada, mostrou fragilidades inerentes à Educação do Campo, sobretudo nas práticas pedagógicas que não atendem às peculiaridades do indivíduo campestre, assim como na oferta do AEE, como preconizam as políticas públicas.

Camargo e Tada (2023), em seu artigo “A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva”, definiram como objetivo discutir, com base nos editais de concursos públicos e de processos seletivos para profissionais cuidadores, os elementos que coadunam com a precarização da Educação Inclusiva em Rondônia, retratando a importância da existência do profissional do AEE:

Neste sentido, mencionamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) que orienta os Sistemas de Ensino na efetivação e na garantia da escolarização dos alunos com deficiência. Esta política introduz e reforça várias adaptações e flexibilizações, entre elas, a existência do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com especialização por áreas específicas da deficiência, a criação das Salas de Recursos Multifuncionais na Educação Básica regular. Assim, emerge uma nova categoria profissional que sustenta a discussão deste trabalho: o cuidador, nas funções de suporte na higiene, alimentação e locomoção do indivíduo com deficiência (Camargo; Tada, 2023, p. 4).

Eles finalizam o artigo abordando sobre as remunerações, as atribuições e as formações acadêmicas desses profissionais. Os resultados revelam a precarização da Educação Inclusiva, a contratação de profissionais em condições aviltantes nos aspectos salariais e com relação às possibilidades de formações escolares e acadêmicas.

Menino-Mencia *et al.* (2019), em seu artigo “Estudos desenvolvidos tendo como base o documento Index para a Inclusão”, abordam que a inclusão em educação como uma nova proposta de cultura escolar visa ao desenvolvimento de uma escola “para todos”. Esse estudo teve como objetivo realizar uma revisão teórica sobre a construção teórico-metodológica e a aplicabilidade do documento “Index para a inclusão”. Nesse artigo, foi possível analisar as políticas de inclusão na escola para a busca da efetivação da educação inclusiva:

Os autores ressaltam que, para assegurar, de fato, a inclusão nas escolas, de forma que haja a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é importante que as práticas inclusivas reflitam a cultura e as políticas de inclusão adotadas pela instituição escolar, devendo assegurar que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados nas atividades de sala de aula, proporcionando a participação de todos (Menino-Mencia *et al.*, 2019, p. 323).

As autoras ressaltam que além da divulgação do uso do instrumento, esse estudo mostra como o “Index para a Inclusão” tem sido adaptado e desenvolvido no contexto educacional internacional e nacional, possibilitando à rede pública de escolas brasileiras mais autonomia no que se refere às culturas, às políticas e às práticas inclusivas.

Trevisan e Ziliotto (2023), no artigo “Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul”, tiveram como objetivo analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em três institutos federais (IFs) do Estado do Rio Grande do Sul, em diálogo com as diretrizes nacionais vigentes relativas à EE. As autoras apresentam a importância das adaptações e dos instrumentos avaliativos para os alunos com deficiência, sendo um indicador importante para a efetivação de práticas inclusivas:

Se, por um lado, a ideia de adaptação dos materiais pedagógicos e dos instrumentos avaliativos presentes nos documentos mostra-se como possibilidade de oferta de recursos acessíveis e adequados, por outro, também pode representar as restritas expectativas em relação à aprendizagem (Trevisan; Ziliotto, 2023, p. 11).

As autoras apresentam como resultados que há interlocução das políticas das três instituições com a legislação nacional vigente, mas há a necessidade da criação de programas para engendrar ações efetivas direcionadas aos alunos com deficiência. Elas destacam que as especificidades da EPT e da territorialidade das instituições estão

contempladas de forma restrita nos documentos. Por fim, fica evidente a relevância da criação de políticas públicas nacionais que congreguem os IFs, favorecendo ações articuladas na perspectiva da educação inclusiva.

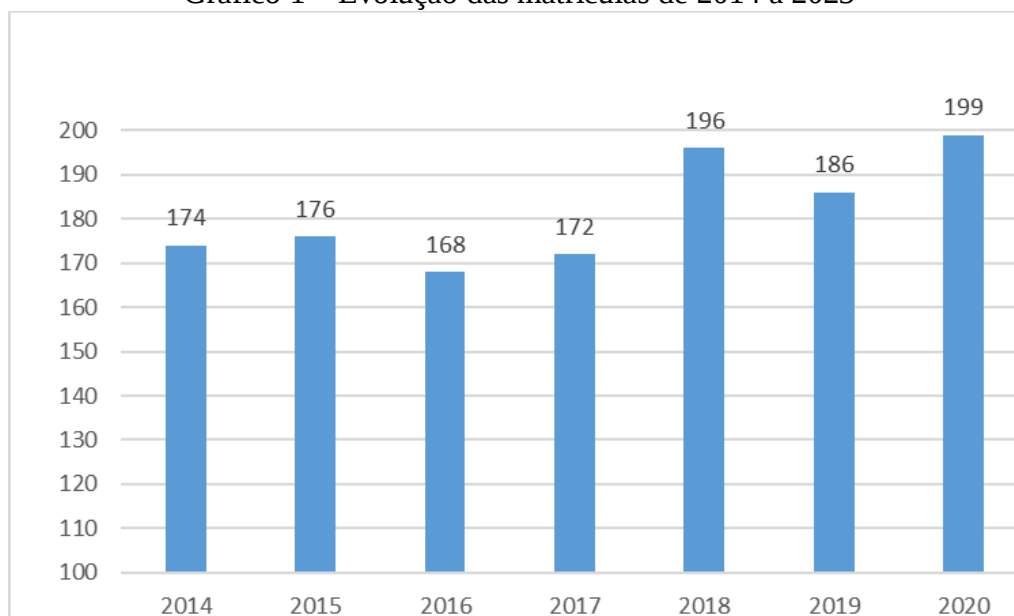
Dessa forma, é necessário abordar a importância desses estudos mapeados neste trabalho, pois eles contribuíram para compreendermos melhor a temática da educação inclusiva, que é de extrema importância para a pesquisa sobre a efetividade das estratégias de inclusão escolar. Desse modo, construímos novos conhecimentos acerca da temática e despertamos novas formas de pensar sobre o tema e sobre os desafios no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2.2.3 Identificação de indicadores para avaliar a inclusão escolar

O percurso de estudo e interação com concepções, políticas, legislações e transformações na construção da educação inclusiva e pesquisas relacionadas favoreceu uma tessitura que possibilita uma aproximação da realidade de Apodi (RN), contexto no qual aplicamos a metodologia de avaliação da efetividade da educação inclusiva.

Levando-se em consideração o contexto municipal da cidade de Apodi (RN), o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023) aponta que as matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares têm aumentado gradativamente. Esse movimento pode ser analisado ao tomarmos como referência o ano de 2014, quando contávamos com 174 alunos matriculados. Pode ser traçado um comparativo pela quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2023. Nesse ano, o município atingiu 240 alunos com deficiência, como mostra o Gráfico 1.

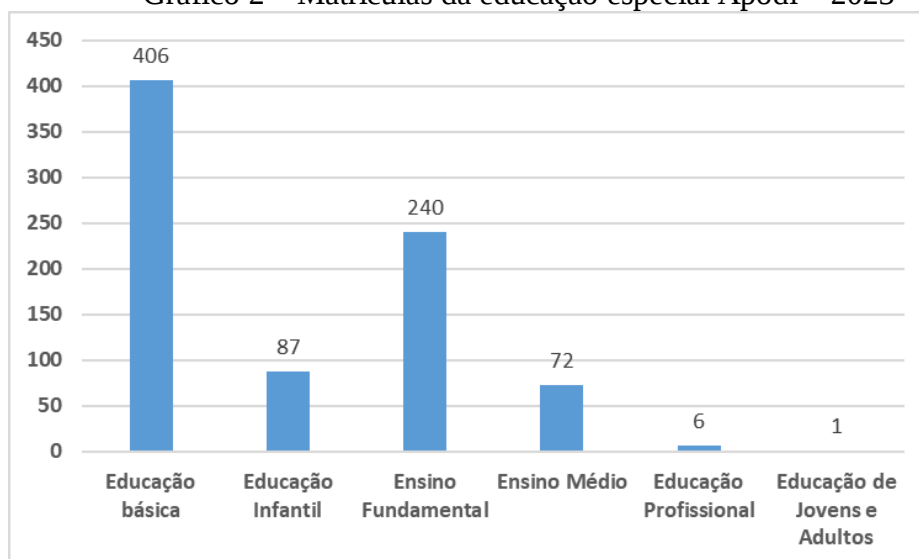
Gráfico 1 – Evolução das matrículas de 2014 a 2023



Fonte: Resumo técnico do censo escolar 2023 (Brasil, 2023)

Conforme as informações fornecidas pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), levando-se em consideração o contexto municipal, a etapa de Ensino Fundamental é a etapa da educação básica que concentra o maior número de alunos.

Gráfico 2 – Matrículas da educação especial Apodi – 2023



Fonte: Resumo técnico do censo escolar 2023 (Brasil, 2023)

De acordo com as informações fornecidas pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), conforme ilustrado no Gráfico 2, levando em consideração o contexto municipal e nacional, a maior taxa de matrículas de alunos com deficiência está concentrada no Ensino Fundamental. Assim, diante da ampliação das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, um dos possíveis efeitos de um movimento de investimento em uma política pautada na perspectiva da educação inclusiva é a ênfase dada à necessidade de direcionar um olhar mais atento às práticas pedagógicas, buscando garantir que haja, de fato, a efetividade das práticas de inclusão escolar.

Nesse processo, ao nos depararmos com essas circunstâncias e, após diversas leituras da literatura, reafirmamos a importância da pesquisa proposta, pois não foi encontrada nenhuma pesquisa que analisasse o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do Ensino Fundamental. Nesse contexto, para contribuir com essa abordagem estabelecida, neste trabalho, propomos um modelo de avaliação baseado na ferramenta de *benchmarking*.

Após reunião com orientadores e a professora Cláudia Freitas, constatamos a necessidade de pensar de onde iríamos retirar os indicadores para a pesquisa. Desse modo, foi sugerido na reunião buscá-los nas leis vigentes no Brasil. Dessa forma, esses foram os primeiros indicadores e as respectivas leis em que foram embasados, conforme ilustrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Indicadores de inclusão

INDICADORES	ARTIGO DA LEI
1 Avaliar se os sistemas de ensino estão matriculando todos os alunos com deficiência.	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
2 Avaliar a oferta de atendimento dos alunos em salas de recursos multifuncionais ou em salas de AEE na rede pública ou nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
3 Avaliar a formação dos professores que atendem as crianças na escola.	LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 Art.59 III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm ; Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 X. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
4 Avaliar a formação continuada de professores ofertada pelos gestores da educação	Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 Art.59 III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm ; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015,

	Art. 28 X. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
5 Avaliar a formação continuada, tempo e espaço para a reflexão sobre a prática docente, disponibilizada na escola para os professores.	Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Art.59 III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm ; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 X. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
6 Avaliar a disponibilização de professores para o AEE, dos tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes, profissionais de apoio e professores do ensino regular.	Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Art.59 III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 X. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
7 Avaliar as práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 IV. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
8 Avaliar como o AEE é realizado. Possibilidades: está sendo na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, está funcionando de forma complementar ou suplementar na formação do aluno por meio da disponibilização de serviços.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 2º e Art. 5º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
9 Avaliar o trabalho em rede, considerando a educação, saúde, assistência social por meio da elaboração e a execução do planejamento de AEE: Obs.: em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários à promoção da inclusão escolar.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art.9º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
10 Avaliar as ações pedagógicas que favorecem a participação das famílias no projeto pedagógico da escola.	Constituição Federal de 1988, Art.205. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
11 Avaliar taxa de frequência e evasão dos alunos na escola.	Constituição Federal de 1988, Art. 206 – I. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf ;
12 Avaliar o currículo, que efetivamente no cotidiano da escola, por meio de ações práticas, é diversificado e propõe autonomia e diversidade aos alunos, está sendo adaptado.	Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf ; Declaração de Salamanca, Art. 206 – II. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf ; Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Art. 58. § 1º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .
13 Avaliar como está organizado o regime de trabalho dos professores concursados.	Constituição Federal de 1988, Art. 206 – V. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .

14 Avaliar como ocorrem os processos de definição da gestão da escola.	Constituição Federal de 1988, Art. 206 – VI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
15 Avaliar os salários pagos aos professores, considerando o piso salarial.	Constituição Federal de 1988, Art. 206 – VIII. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
16 Avaliar a disponibilidade de material didático-escolar.	Constituição Federal de 1988, Art. 208 – VII. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
17 Avaliar o oferecimento de alimentação no período em que as crianças estão na escola.	Constituição Federal de 1988, Art. 208 – VII. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
18 Avaliar o oferecimento de transporte pelo sistema de ensino para os alunos.	Constituição Federal de 1988, Art. 208 – VII. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf .
19 Avaliar como é realizado o acompanhamento do percurso de aprendizagem das crianças.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .
20 Avaliar como as escolas regulares se organizam para acolher alunos com deficiência, buscando meios, formação, recursos que possibilitam a promoção da inclusão de todos no processo de aprendizagem.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf ; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 27. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .
21 Avaliar o método adotado de planejamento das práticas educativas na escola, considerando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, pais/tutores, alunos, servidores.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .
22 Avaliar as estratégias de ensino e aprendizagem.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .
23 Avaliar nas propostas de ensino e aprendizagem o conhecimento pelos professores das experiências, saberes, conhecimento construídos pelos alunos (cultura, religiosidade, valores).	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .
24 Avaliar a existência de apoio continuado, a provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf ; Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Art. 58. § 1º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm ; Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, Art.1 V. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
25 Avaliar se a escola dispõe de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa, materiais e recursos didático-pedagógicos inclusivos, como livros, materiais, tecnologias e jogos adaptados para a aprendizagem de alunos em condições perceptivas e/ou motoras diferenciadas/promovendo a aprendizagem e a interação entre os alunos.	Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .
26 Avaliar o cumprimento das regras sobre acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Art. 24 I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm ;

informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica – Desenho universal.	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Art. 24 I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm .
27 Avaliar ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Art. 24 II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm ; Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Art. 24 II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm .
28 Avaliar o ordenamento interno da escola, normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados, pessoas com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Art. 24 III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm .
29 Avaliar a existência de exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art.1 III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
30 Avaliar a garantia do ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art.1 IV. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
31 Avaliar a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art .1 VI/Art. 3 o I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm ; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .
32 Avaliar se o atendimento educacional especializado é integrado à proposta pedagógica da escola e envolve a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art.2 § 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm ; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 27; Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 10, I. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm ;
33 Avaliar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 3 o II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
34 Avaliar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 3 o III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
35 Avaliar se asseguraram as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 3 o IV. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .

36 Avaliar a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.	Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Art. 59 II. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .
37 Avaliar se existe a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 IV;
38 Avaliar oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 XII. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .
38 Avaliar o acesso do aluno com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. Avaliar se existe acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades e etapas.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 XV, Art. 28 XVI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .
39 Avaliar se existe a oferta de profissionais de apoio escolar.	Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28 XVII. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esses foram os primeiros indicadores, que serviram de embasamento para os indicadores seguintes abordados durante toda a pesquisa. A educação inclusiva requer a mudança de concepções, práticas e de ações de gestores e de educadores, incluindo o desenvolvimento de novas políticas e a promoção da reestruturação educacional para que as escolas se tornem ambientes acessíveis a todos. Por isso a necessidade de usar a ferramenta *benchmarking*, que pode, de fato, fazer a diferença na sociedade.

O *benchmarking* é uma ferramenta surgida nas empresas como um método que reúne informações necessárias para auxiliar na melhoria da qualidade do atendimento, obter vantagem competitiva e aplicabilidade em relação a essas organizações empresariais. Ele visa a recomendar parâmetros competitivos na análise de melhores práticas e processos, implementando a melhoria contínua, impulsionada por organizações de classe mundial (Albertin; Kohl; Elias, 2015). Nessa perspectiva, o método interage com interesses empresariais. Para esta pesquisa, reorganizamos a metodologia de modo a propor seu desenvolvimento na perspectiva cooperativa, dirigida à avaliação da efetividade da inclusão educativa.

A utilização do *benchmarking* pode ser entendida como uma forma de aperfeiçoar o desempenho e o efetivo cumprimento dos propósitos de organizações públicas e privadas de diversos setores e portes, representado como uma ferramenta cada vez mais utilizada na tomada de decisões. Dessa forma, isso não impede a aplicação do *benchmarking* em outras áreas, como a educação, com o objetivo de desenvolver uma ferramenta para analisar o nível de efetividade das práticas de inclusão nas escolas do Ensino Fundamental da educação básica (Albertin; Kohl; Elias, 2015).

Contudo, apesar da existência de estudos envolvendo a avaliação da educação inclusiva, não foram identificadas pesquisas que avaliassem o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar locais e nacionais. Foi identificado o “Manual para garantir inclusão e equidade na educação”, elaborado pela Unesco (2019), desenvolvido no governo de Gana (África ocidental). O propósito foi tornar possível um monitoramento mais sistemático através do *Inclusive Education Monitoring Tool* (Ferramenta de Monitoramento da Educação Inclusiva) para garantir educação básica gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças.

O governo de Gana busca com essa ferramenta verificar se esses esforços estão ajudando mais crianças a terem acesso à escola e a participarem da aprendizagem e da vida social na escola. O monitoramento é feito duas vezes ao ano, com o objetivo de verificar o crescimento e determinar o caminho para a tomada de decisão do próximo ano acadêmico. Também disponibiliza informações de base para a avaliação contínua da inclusão escolar no país. Para garantir a inclusão e a equidade na educação, uma das necessidades é “implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único” (Unesco, 2019, p. 13).

Diante disso, e considerando a importância de criar um instrumento para avaliar as práticas de inclusão escolar a partir dos indicadores que a legislação apresenta, usaremos a Análise Multicritério de Apoio à Decisão (AMD), uma ferramenta de grande relevância, pois o estudo busca testar um modelo de classificação multicritério para que seja possível, posteriormente, que o mesmo modelo possa ser utilizado em outros municípios ou em outras etapas da educação, assim como ocorre em Gana.

Monitorar a implementação do plano de ação, ressaltando-se que a política de educação é “feita em todos os âmbitos”, é importante para entender a forma como as mudanças são introduzidas em todo o sistema. Esse monitoramento pode ser um dos papéis contínuos do comitê diretor e é essencial manter as partes interessadas informadas

sobre o progresso na implementação do plano, usando exemplos de práticas efetivas que inspiram envolvimento generalizado no processo de mudança (Unesco, 2019, p. 38).

Leis e políticas são moldadas a partir das diferentes compreensões que vamos construindo ao longo dos processos da educação. A pesquisa e a reflexão em torno dos resultados promovem mudanças, deslocamentos, transformações. Portanto, o presente estudo surge com o objetivo de preencher a lacuna que existe na literatura a respeito da avaliação das práticas de inclusão escolar, um método de avaliação que pode ser utilizado no processo de mediação educacional do aluno com deficiência, enfatizando o processo de inclusão escolar. Outrossim, esta pesquisa propõe um modelo de *benchmarking* multicritério participativo para avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental. No próximo capítulo abordaremos a metodologia e seus percursos até a finalização da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram empregados para alcançar o objetivo deste estudo, a saber: desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental. O principal objetivo deste capítulo é expor o caminho trilhado, evidenciando a forma do estudo, desde a problemática até os métodos de análise das informações que serão coletadas.

Para iniciar, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o Parecer nº 6.585.219. Por ser voltado para a aplicação de um método que envolve a participação de seres humanos, ele apresenta alguns riscos, que foram explicados previamente a todas as pessoas colaboradoras da pesquisa, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Apresentação dos riscos previstos para a aplicação dos questionários de pesquisa

As respostas coletadas dos participantes foram individuais e confidenciais, garantindo o anonimato do participante da pesquisa.
Todos os participantes receberam esclarecimentos prévios sobre o presente estudo e tiveram a opção de interromper a sua participação, sem nenhum dano ou penalidade, a qualquer momento que sentissem necessidade.
Prezando pela segurança e sigilo das informações dos participantes, os dados coletados no presente estudo serão guardados com segurança por, no mínimo, 5 anos.
Os responsáveis: a pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo e o professor orientador Breno Barros Telles do Carmo se responsabilizaram para manusear, guardar e tratar os formulários e questionários nesse processo.
Se houver comprovadamente prejuízo ou gasto de qualquer natureza, é garantido ao participante o direito a indenização e/ou ressarcimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dessa forma, havia a possibilidade de os participantes se sentirem constrangidos ou sentirem tristeza e vergonha ao responder os formulários e questionários, apesar de não haver perguntas consideradas invasivas. Havia a possibilidade também de os formulários e questionários causarem desconforto ou cansaço.

Nessas circunstâncias, os participantes poderiam optar por não participar do estudo e, ao mesmo tempo, estaríamos atentos para apoiar e minimizar com conversações as situações de desconforto. Assim, cumprimos os preceitos e os cuidados que se articulam com a dimensão ética da pesquisa.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A identidade de uma pesquisa concentra-se, primordialmente, na metodologia científica utilizada. Ao começar a pesquisar sobre a metodologia, foi possível perceber sua função de “bússola”, proporcionando muitos desafios, mas também a aquisição de novos conhecimentos. Na primeira reunião para discussão inicial da pesquisa, foram sugeridas leituras dentro da metodologia proposta, considerando o caminho árduo para a descrição pedagógica da metodologia delimitada.

Dessa forma, Minayo (2002, p. 16) esclarece: “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Em seguida, o projeto foi submetido ao comitê de ética e, logo depois da aprovação, enviamos os convites aos professores especialistas. No prazo estipulado de 10 dias, obtivemos as respostas dos(as) oito convidados(as), dos quais seis aceitaram e dois recusaram os convites.

Todos os questionários utilizados no presente estudo foram desenvolvidos pelo pesquisador principal e seus orientadores, levando em consideração aspectos encontrados na literatura que facilitaram esse processo de construção. Antes das aplicações dos questionários com os especialistas incluídos no estudo, foi apresentado a um colaborador uma fase de pré-teste, com o objetivo de identificar se havia um entendimento claro das questões pelos participantes, se havia incoerência nas perguntas, bem como se havia a necessidade de inclusão ou de retirada de novos indicadores, passando por diversas mudanças até ser aprovado pelos orientadores e estar pronto para ser aplicado aos especialistas. Diante disso, a fase de pré-teste possibilitou a realização de ajustes dos questionários antes das suas aplicações finais.

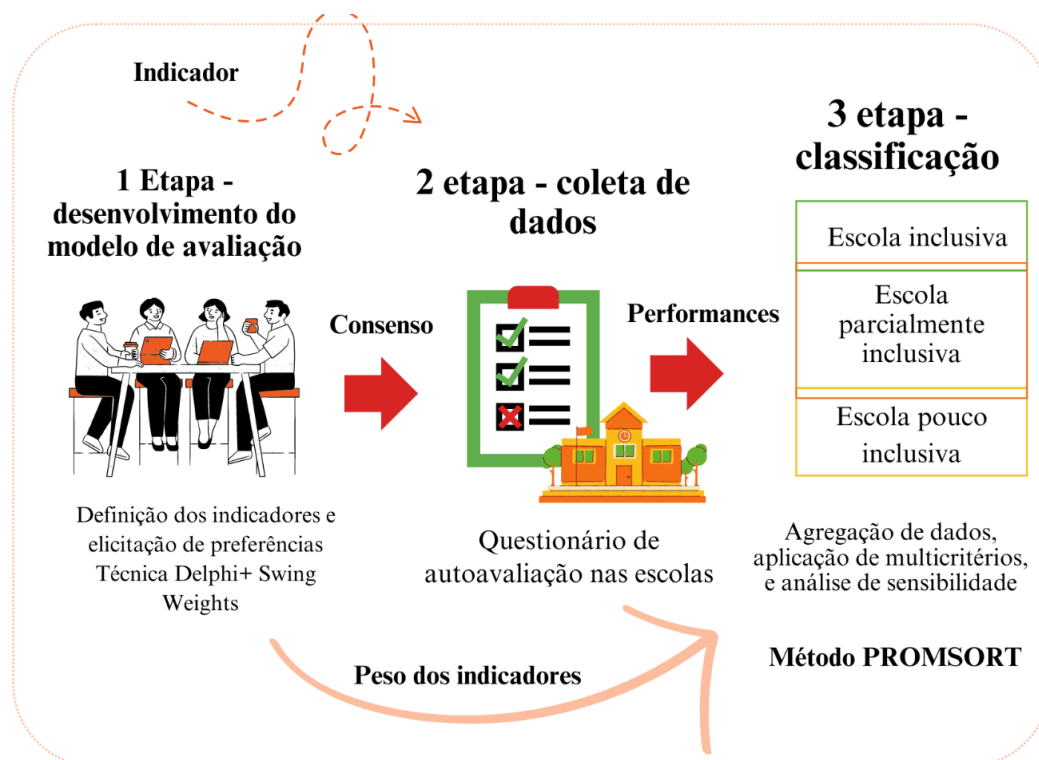
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa e quantitativa, uma ferramenta de autocrítica e autoavaliação, tendo como objetivo propor um modelo multicritério participativo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão nas escolas de nível fundamental. A metodologia proposta está dividida em três etapas: (i) concepção do modelo (desenvolvimento do modelo de avaliação, definindo os indicadores e elicitação de preferências); (ii) coleta de dados (avaliação das práticas de inclusão nas escolas); e (iii) classificação de um conjunto de escolas de nível fundamental

na cidade de Apodi (RN) (a classificação será realizada considerando-se os indicadores e seus respectivos pesos estabelecidos na etapa 1 e as performances das escolas em cada indicador, segundo os descritores nos questionários desenvolvidos na etapa 2).

Essa ferramenta de *benchmarking*, ao ser validada, poderá ser reproduzida em outros municípios, com o objetivo de identificar aquelas escolas com excelência na inclusão escolar e quais as práticas que efetivamente promovem a inclusão escolar. A Figura 1 a seguir apresenta as etapas do método que foi desenvolvido no modelo sobre o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar no contexto das escolas do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Etapas do método



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mendonça (2021)

Na etapa 1, foram estabelecidos os indicadores para a avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do Ensino Fundamental. Para tanto, uma lista inicial foi criada a partir da revisão de literatura e das leis nacionais vigentes que regulamentam a educação inclusiva no Brasil para identificar os requisitos que uma escola precisa cumprir para ser considerada uma escola inclusiva.

Na sequência, a técnica Delphi foi utilizada, por meio de entrevistas sistematizadas com distintos especialistas na área abordada, sendo realizadas várias rodadas de interações anônimas, em que nenhum especialista deve conhecer a identidade dos demais, com o objetivo de obter consenso por parte quanto ao tema em questão (Oliveira *et al.*, 2008).

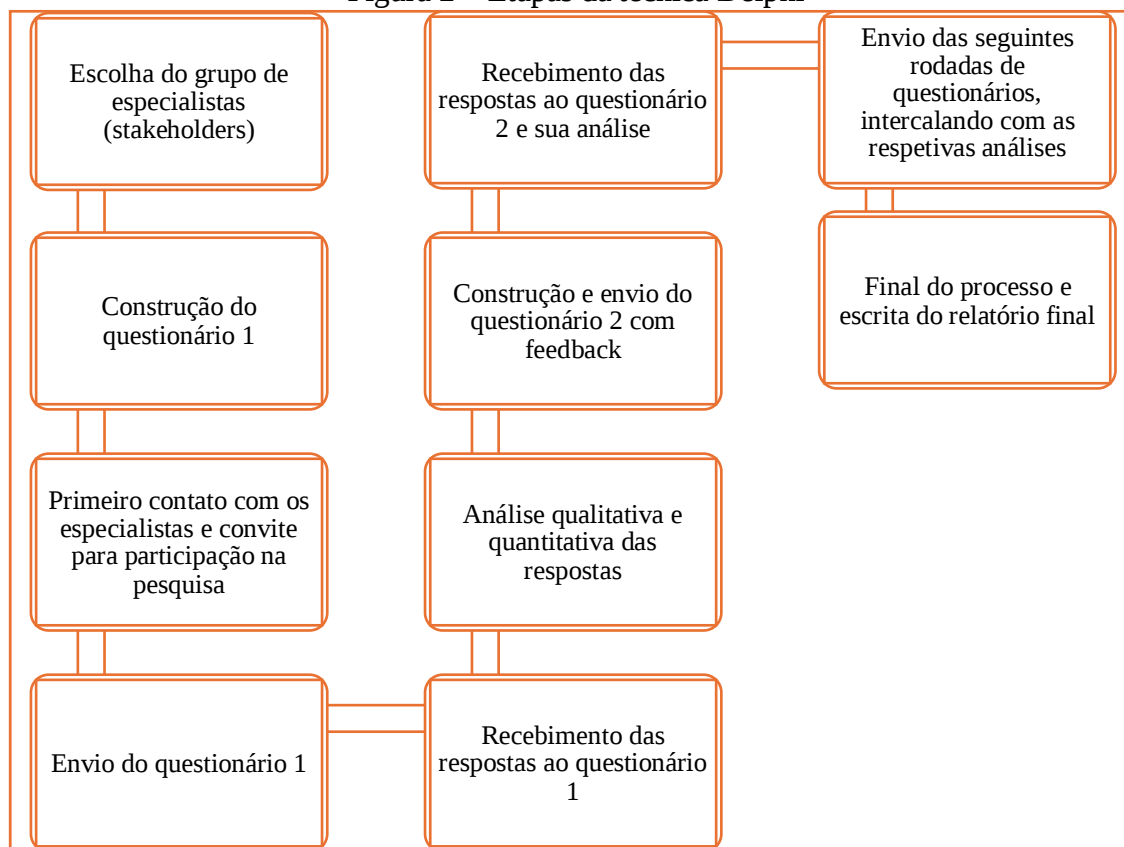
Dessa forma, foram sugeridos oito nomes de especialistas para aplicação da primeira etapa Delphi para quem enviamos os convites conforme se pode ver no Apêndice C, com prazo de 10 dias para resposta. Todos os participantes responderam antes do prazo, seis deles aceitaram o convite e duas o recusaram por motivos pessoais.

A realização da pesquisa de forma on-line apresentou facilidades e algumas dificuldades, pois com a abordagem dos participantes por e-mail e aplicativo Whatsapp poderíamos contar com pessoas de outros Estados do país. Dessa forma, temos como especialistas colaboradores nessa etapa três da cidade de Apodi e três do Sul do Brasil.

A técnica Delphi com duas rodadas foi aplicada com seis especialistas em educação inclusiva de diferentes instituições com o objetivo de analisar uma lista preliminar de indicadores e sugerir a inclusão de outros. Para tanto, foi elaborado um questionário (Apêndice A) que foi submetido por um pré-teste de validação com duas pessoas, uma é especialista em educação inclusiva e a outra tem vasta experiência na aplicação da técnica Delphi. Depois de vários ajustes no questionário, ele foi encaminhado via e-mail aos especialistas no dia 24 de janeiro de 2024. Dentre as especialistas, duas possuíam título acadêmico de doutora, duas possuíam título acadêmico de mestra e duas possuíam título acadêmico de especialista.

A partir das sugestões obtidas na primeira rodada de interação, foi aplicado um segundo questionário (Apêndice B), que foi também encaminhado via e-mail para as especialistas em 6 de fevereiro de 2024 para serem aprovados, dentre os indicadores sugeridos na etapa anterior, aqueles que deveriam ser incluídos no modelo para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão nas escolas do Ensino Fundamental. A Figura 2 apresenta a sequência da técnica de Delphi realizada na primeira fase desta pesquisa.

Figura 2 – Etapas da técnica Delphi



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Depois das duas rodadas Delphi, foi realizado o processo de eliciação de preferências para a definição dos pesos de cada indicador por meio de uma reunião via plataforma de videoconferências Google Meet, mediada pela pesquisadora. Nessa etapa, as especialistas foram convidadas a debater e expressar sua opinião referente à importância relativa dos indicadores obtidos por meio da técnica Delphi. O instrumento foi construído com base no método *Swing Weights* (Olson, 1996).

Assim, inicialmente, foi designado um exemplo de uma escola com o desempenho mais baixo em relação à inclusão escolar e, em seguida, os especialistas escolheram um indicador a ser priorizado para que esse exemplo fosse melhorado. O indicador escolhido foi considerado o mais importante. Em seguida, os especialistas definiram o segundo indicador mais importante e assim sucessivamente, até que o último indicador fosse posto numa ordem de prioridade na educação inclusiva, sendo obtida uma sequência de indicadores na ordem em que elas julgavam de mais importante para menos importante.

Na sequência, os especialistas classificaram os indicadores em um vetor com escala de 0 a 100 pontos da mesma maneira da ordem de prioridade anteriormente mencionada. Nessa etapa, já com a lista de indicadores ranqueados do mais importante

para o menos importante, foi mais simples para elas darem um valor, sendo que o primeiro automaticamente era 100. As participantes entraram em consenso de que cada indicador abaixo diminuiria 3 números; o segundo, com 97; o terceiro, com 94, e assim por diante. Depois, foi realizado um procedimento de normalização dos pesos por meio da Equação 1 (Olson, 1996). De acordo com Olson (1996), a ponderação dos indicadores por meio do *Swing Weights* é dividida em três etapas, organizadas no Quadro 7.

$$\frac{w_j}{\sum_{i=1}^n w_j}$$

Quadro 7 – Organização das etapas dos indicadores

Perguntar ao decisor em que aspecto ele melhoraria se houvesse uma alternativa que contasse pior para todos os indicadores analisados e se houvesse a possibilidade de mudar a classificação de uma das dimensões do melhor valor para o pior valor entre as alternativas. Portanto, essa suposição é repetida até que todas as dimensões sejam classificadas.

Após a classificação, o subcritério mais relevante recebe peso 100, e o critério hipotético considerado sem importância recebe peso 0. Seguindo em frente, o tomador de decisão deve definir o valor do segundo indicador mais importante em uma escala de pontuação de 0 a 100 pontos, versus uma mudança de pontuação de 0 a 100 para o critério mais importante, e assim por diante para outros critérios.

Por fim, anotados todos os indicadores e pontuados, é realizada a normalização, em que será tratado como um valor do peso: o valor do indicador dividido pela soma de todos os outros critérios. Portanto, a pontuação terá um valor entre 0 e 1.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na segunda etapa, com base nos indicadores estabelecidos na etapa anterior, foi desenvolvido um modelo de avaliação para que as escolas pudessem autoavaliar-se com base em suas práticas inclusivas em cada indicador. Para modelar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados, foram desenvolvidos descritores com a ajuda dos especialistas da área da inclusão escolar, correspondendo às escalas ordinais de classificação que foram selecionados para avaliação das escolas, de forma a representar a situação que melhor se adapta à realidade das escolas.

O questionário foi desenvolvido com o uso de descritores objetivos com o intuito de modelar a subjetividade envolvida no processo de coleta dos dados. Tais descritores foram construídos com o auxílio dos especialistas em educação inclusiva na etapa 1, a fim de representar a situação que mais se adequa à realidade delas em cada indicador. Por fim, esse questionário foi aplicado para todas as escolas do município, tendo início a coleta de dados. Hoje, a rede pública do município de Apodi (RN) tem 17 escolas que atendem o Ensino Fundamental, sendo sete escolas na rede estadual com ensino fundamental e 10 escolas da rede municipal de ensino.

Para a avaliação das escolas e suas práticas inclusivas, em cada um dos indicadores estabelecidos foram aplicados os questionários nas escolas de zona urbana de forma presencial e zona rural por meio da plataforma Google Meet. Os participantes foram incentivados a indicar as práticas inclusivas de cada escola e em cada um dos indicadores estabelecidos, de forma individual.

A terceira etapa envolve a classificação das escolas por meio da utilização do método PROMSORT. Ela foi realizada considerando-se os indicadores e seus respectivos pesos (estabelecidos na etapa 1) e as performances das escolas em cada indicador, segundo os descritores desenvolvidos na etapa 2. Nessa etapa da pesquisa, não contamos com colaboradores externos, sendo a etapa de análise dos dados recolhidos nas etapas anteriores.

Assim, foi realizada a classificação das escolas por meio do método PROMSORT (PROMETHEE Sorting), uma extensão da família PROMETHEE (*Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation*), que é um método que se embasa na execução de comparações binárias, por pares, gerando relações de superação. Dessa forma, o ranking das alternativas é definido através do balanço do fluxo líquido dos indicadores, diferença entre o fluxo restritivo (força de superação de uma alternativa em relação a outra) e o fluxo brando (fragilidade de uma alternativa para ser superada em relação a outra) (Araz; Ozkarahan, 2007; Brans; Mareschal, 2005).

Escolhemos a aplicabilidade do método da família PROMETHEE devido às seguintes particularidades da mencionada família de métodos: i) características não compensatórias; ii) liberdade de escolha de abordagem para a definição da importância dos indicadores; iii) permite o uso de limiares para simular cenários em perspectivas; iv) redução do esforço cognitivo realizado por parte dos decisores (Araz; Ozkarahan, 2007; Brans; Mareschal, 2005).

Dessa maneira, para estabelecer os fluxos, fizemos uso dos pesos dos indicadores resultantes da primeira etapa, sendo desenvolvida uma planilha eletrônica automatizada com funcionalidades programadas, utilizando a linguagem de programação Javascript para a realização dos cálculos. O Quadro 8 apresenta as equações para o cálculo do grau de preferência e fluxos.

Quadro 8 – Fórmulas do grau de preferência e fluxos restritivo, brando e líquido

Grau de preferência	$\pi(a, b) = \sum_{j=1}^k P_j(a, b)w_j,$ $\pi(b, a) = \sum_{j=1}^k P_j(b, a)w_j.$
Fluxo positivo	$\phi^+(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(a, x),$
Fluxo negativo	$\phi^-(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(x, a).$
Fluxo líquido	$\phi(a) = \phi^+(a) - \phi^-(a).$

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brans e Mareschal (2005)

Aplicando-se os fluxos gerados como dados de entrada, começamos a fase da classificação das alternativas por meio dos limites bh de preferência, indiferença e incomparabilidade do PROMSORT (Gonçalo; Alencar, 2014). O bh é o limiar estabelecido para classificação das alternativas por meio das relações dos seus fluxos. O Quadro 9 apresenta as equações utilizadas para a classificação das escolas.

Quadro 9 – Fórmulas dos limites bh de classificação do PROMSORT

a é preferível a bh se:	$\Phi^+(a) > \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) < \Phi^-(b_h), \text{ or}$ $\Phi^+(a) = \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) < \Phi^-(b_h), \text{ or}$ $\Phi^+(a) > \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) = \Phi^-(b_h).$
a é indiferente a bh se:	$\Phi^+(a) = \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) = \Phi^-(b_h).$
a é incomparável a bh se:	$\Phi^+(a) > \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) > \Phi^-(b_h), \text{ or}$ $\Phi^+(a) < \Phi^+(b_h) \text{ and } \Phi^-(a) < \Phi^-(b_h).$

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Araz e Ozkarahan (2007)

Objetivando que os limites bh dispõem de apenas uma alternativa a uma categoria, caso ela demonstre uma relação de preferência estritamente preferível ou não preferível (Araz; Ozkarahan, 2007), a segunda etapa da classificação aborda as relações de incomparabilidade ou indiferença elaboradas a partir das alternativas que não puderam ser classificadas diretamente através dos limites bh.

Para essa finalidade, as alternativas ainda não classificadas foram tratadas a partir da comparação entre a função dk, que caracteriza a distância relativa da alternativa não

atribuída às demais alternativas já atribuídas a uma categoria e um ponto de corte b estabelecido que conduz ao estudo (Araz; Ozkarahan, 2007).

Nesta pesquisa, foram empregados dois pontos de vista, um restritivo, no qual b assume o valor 0, e um brando, no qual b assume o valor de 1. Por esse motivo, na possibilidade quando da perspectiva restritiva, todas as alternativas não atribuídas serão atribuídas à melhor classe possível para o seu respectivo caso, e quando brando, será atribuída a pior classe possível para o seu caso específico. O Quadro 10 apresenta as equações utilizadas para esse tratamento.

Quadro 10 – Fórmulas para tratamento das alternativas não classificadas pelos limites bh

Caráter de sobreclassificação	$d_k^+ = \sum_{x \in X_t} (\Phi(a) - \Phi(x))$
Caráter de subclassificação	$d_k^- = \sum_{x \in X_{t+1}} (\Phi(x) - \Phi(a))$
Função de distância	$d_k = \frac{1}{n_t} d_k^+ - \frac{1}{n_{t+1}} d_k^-$
Relações comparativas para classificação	If $d_k > b$ $a \in C_{t+1}$ If $d_k < b$ $a \in C_t$

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Araz e Ozkarahan (2007)

O método de agregação para a classificação agrupa as escolas em três conjuntos denominados: a) Escolas inclusivas, b) Escolas parcialmente inclusivas e c) Escolas pouco inclusivas. Foram adotados dois limiares bh de classificação, um brando (que adota a pior performance nos indicadores que possuem dois descritores e a performance intermediária nos indicadores com 3 descritores) e outro restritivo (que adota a melhor performance nos indicadores que possuem dois descritores e a performance intermediária nos indicadores com três descritores).

Para conclusão, foi realizada a análise de sensibilidade por meio da simulação de cenários estabelecidos a partir da variação dos pesos dos indicadores (+20% e -20%) e dos pontos de vista adotados para a classificação (Restritivo e Brando), resultando em um total de 62 simulações. Assim, para a perspectiva positiva, foram analisados 31 cenários: 1 cenário sem variação de pesos, 15 com variação de peso de +20% e 15 com variação de peso de -20%. Já para a perspectiva negativa, outros 31 cenários foram analisados: 1

cenário sem variação de pesos, 15 com variação de peso de +20% e 15 com variação de peso de -20%.

3.3 DADOS DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida inicialmente com a participação de seis participantes, incluindo professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação inclusiva. Todos os indivíduos que aceitaram participar do presente estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1). Por se tratar de um estudo com desenvolvimento on-line, o TCLE esteve sempre disponível junto aos questionários do estudo na plataforma Google Forms, onde os participantes que concordaram com os termos tiveram que assinalar o campo de concordância: “Declaro que li o TCLE e concordo em participar da presente pesquisa”.

Esse item foi precedido pela seguinte informação destinada aos participantes: “Ao clicar no botão SIM, o(a) Senhor(a) concorda em participar da presente pesquisa nos termos descritos neste TCLE”. A página da pesquisa somente seguia caso o participante clicasse SIM. Caso não concordasse em participar, o seu navegador automaticamente fechava.

A escolha por esse público justifica-se pelo fato de os(as) professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação inclusiva terem uma vasta experiência em práticas e construções nesse campo de reflexão da educação, que é a promoção da educação inclusiva. Já a segunda etapa da pesquisa, que apresentava a aplicação dos questionários, foi aplicada em todas as escolas do município. Hoje, a rede pública do município de Apodi (RN) tem 17 escolas que atendem o Ensino Fundamental, sendo sete escolas na rede estadual com Ensino Fundamental e 10 escolas da rede municipal de ensino. Essa etapa foi feita de forma presencial e todos os indivíduos que aceitaram participar do presente estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso, conforme apresentado no Anexo 1.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

a) Critérios de inclusão

Os participantes desta pesquisa, na primeira etapa de aplicação da metodologia, foram todos professores e pesquisadores da área da educação especial e inclusiva, escolhidos e indicados pela pesquisadora e seus orientadores. Foram convidadas ao todo oito pessoas, das quais seis aceitaram participar da primeira etapa na proposta de pesquisa: as convidadas são professoras que estão em exercício em sala de aula, atuando diretamente com alunos com deficiência e professores pesquisadores da área da educação especial e inclusiva que promovem a inclusão na escola.

Foram convidados 17 gestores na segunda etapa da pesquisa. Dos 17 gestores das escolas onde funciona o Ensino Fundamental na cidade de Apodi, 15 aceitaram participar da pesquisa e dois não conseguiram participar para responder o questionário construído a partir dos indicadores validados pelas professoras e pesquisadoras.

b) Critérios de exclusão

Como critério de exclusão, não participaram do presente estudo: professores que não estavam em exercício em sala de aula, atuando diretamente com alunos com deficiência; professores pesquisadores que não realizaram pesquisas na área da educação especial e inclusiva que promovessem a inclusão na escola; gestores das escolas onde não funciona o Ensino Fundamental na cidade de Apodi.

c) Riscos

Os possíveis riscos em nosso estudo englobam o constrangimento e os sentimentos negativos, como: tristeza e vergonha, dentre outros, que poderão ser vivenciados pelos sujeitos durante nossas conversações sobre as práticas de inclusão. Esses riscos serão minimizados mediante a garantia do anonimato do participante na pesquisa na etapa 1, com professores(as) especialistas e pesquisadores(as) da área. Dessa forma, diante da reunião para elicitacão de preferências que gravaremos nos encontros iremos utilizar nomes fictícios.

A etapa 2 foi realizada com os gestores das escolas, e os possíveis riscos em nosso estudo englobam: constrangimento, ansiedade, vergonha e outros sentimentos que poderão ser vivenciados pelos sujeitos durante nossa aplicação dos questionários sobre as práticas de inclusão. Os questionários foram aplicados nos seus ambientes de trabalho, espaços em que vivem diariamente, portanto já conhecidos pelos sujeitos, o que permitiu momentos mais agradáveis e familiares para os participantes, podendo diminuir esses sentimentos possíveis.

Para certificar o sigilo das informações, apenas a pesquisadora, e o orientador, manuseamos, guardamos e tratamos os questionários e imagens colhidas nesse processo. Utilizamos como medida de proteção aos participantes o anonimato e a confiabilidade. Se houver comprovadamente prejuízo ou gasto de qualquer natureza, é garantido ao participante o direito a indenização e/ou ressarcimento.

d) Benefícios

A pesquisa buscou indicar as escolas que estão conseguindo ter efetividade na inclusão escolar e, assim, possivelmente contribuir com as demais a também conseguirem efetivar a inclusão, de modo a cumprir as leis vigentes. Para ciência, o estudo pretende contribuir para a literatura, possibilitando construir e aplicar uma metodologia que requer um olhar quali e quantitativo e que seja um recurso ou ferramenta para que gestores possam identificar quais as escolas que estão conseguindo ter efetividade na inclusão escolar, usando a ferramenta de *benchmarking*. Para a universidade, pretende-se contribuir com a integração entre o maior conhecimento do que acontece verdadeiramente nas comunidades escolares, portanto, a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, possibilitando às escolas conseguirem enfrentar algumas dificuldades na construção da inclusão escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 DEFINIÇÃO DOS INDICADORES E ELICITAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS

Para a definição dos indicadores que devem ser adotados no processo de classificação, foi aplicado o questionário 1 (Apêndice A) com os seis especialistas que constituíram a etapa de construção do modelo. Na primeira rodada Delphi de interação, foram previamente propostos 22 indicadores, que foram elaborados com o auxílio dos orientadores a partir do estudo da literatura. Esses indicadores estão dispostos no Quadro 11.

Quadro 11 – Indicadores propostos na primeira rodada da técnica Delphi

N	Título	Definição
1	Indicador 1.1 – Acesso	Relacionado ao nível de efetividade na matrícula de alunos com deficiência.
2	Indicador 1.2 – Participação	Referente aos procedimentos da instituição dirigidos ao acompanhamento da participação regular dos alunos com deficiência.
3	Indicador 1.3 – Aprendizagem	Referente à utilização de procedimentos, documentos/materiais escritos para acompanhar a aprendizagem do aluno com deficiência.
4	Indicador 1.4 – Escola e parcerias	Referente ao trabalho da instituição de construir e fortalecer redes, atualizar os convênios de cooperação com demais setores da comunidade e outras instituições para atender às necessidades de seus alunos com deficiência (Saúde, Assistência Social, Transportes, Urbanismo, Cultura, Lazer, Esportes, Empresas, Conselho Tutelar, Conselho de pessoas com deficiências, comunidades religiosas etc.)
5	Indicador 1.5 – Inclusão com participação da família	Relativo às ações pedagógicas que favorecem a participação das famílias na escola.
6	Indicador 1.6 – Currículo escolar em condições de igualdade	Referente ao trabalho realizado na instituição que resulte de adaptação do currículo de modo a atender às necessidades e características individuais dos alunos com deficiência.
7	Indicador 1.7 – Atendimento Educacional Especializado	Referente às ações adotadas na instituição na direção de que todos os alunos com deficiência tenham a oportunidade de interagir com os recursos e o trabalho junto ao Atendimento Educacional Especializado.
8	Indicador 1.8 – Adaptação	Relacionado à efetividade em adaptações necessárias que atendam às necessidades e características individuais dos alunos, referente a materiais, tecnologias, (livros, jogos, atividades escritas e provas/avaliações adaptadas).
9	Indicador 1.9 – Tecnologias Assistivas	Referente à disponibilidade na instituição de emprego de dispositivos de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa, materiais e recursos didático-pedagógicos inclusivos, como livros, materiais, tecnologias e jogos adaptados.

10	Indicador 1.10 – Alimentação conforme necessidades	Referente à disponibilidade de alimentação no período em que as crianças estão na escola, de acordo com suas necessidades.
11	Indicador 2.1 – Professor da Educação Especial	Relacionado à existência do professor da Educação Especial dentro da sala de aula regular.
12	Indicador 2.2 – Formação de professores	Relacionado à formação dos professores da Educação Especial e os demais professores que atendem aos alunos com deficiência dentro sala de aula regular.
13	Indicador 2.3 – Formação continuada	Relacionado à existência de formação continuada de professores ofertada pelas instituições responsáveis.
14	Indicador 2.4 – Quadro dos funcionários	Como está organizado o regime de trabalho dos professores (concursados, celetistas ou bolsista).
15	Indicador 2.5 – Valorização dos professores	Referente à valorização dos professores, verificando se o salário pago aos professores é o piso nacional ou diferenciado.
16	Indicador 2.6 – Auxiliares de sala	Relacionado à disponibilização de auxiliares de sala na sala de aula regular para alunos com deficiência.
17	Indicador 3.1 – Acessibilidade	Relacionado à verificação se a escola oferece condições de acessibilidade física em todas as dependências.
18	Indicador 3.2 – Jogos e atividades recreativas	Verificando o acesso do aluno com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar.
19	Indicador 3.3 – Acesso	Relacionado à verificação do cumprimento da legislação relacionada à inclusão (Desenho Universal), de modo que toda a escola disponibilize rampas de acesso para cadeiras de rodas.
20	Indicador 3.4 – Banheiros adaptados	Relacionado a banheiros adaptados na escola.
21	Indicador 3.5 – Piso Tátil	Relacionado à existência de piso tátil na escola.
22	Indicador 3.6 – Móveis	Relacionado à existência de mobiliários específicos às necessidades dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foi enviado o primeiro questionário para especialistas no dia 23 de janeiro de 2024, e no dia 5 de fevereiro de 2024 obtivemos as respostas do questionário. Com a participação das seis especialistas, começamos a construção do segundo questionário Delphi, nessa segunda rodada, apenas com os indicadores sugeridos pelos(as) especialistas, que totalizaram sete indicadores sugeridos.

Dos indicadores propostos no questionário 1, 10 foram aprovados com 100% de consenso: Indicador 1.3 – Aprendizagem; Indicador 1.4 – Escolas e parcerias; Indicador 1.6 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.7 – Atendimento educacional especializado; Indicador 1.9 – Tecnologias assistivas, Indicador 2.3 - Formação continuada, Indicador 2.5 - Valorização dos professores; Indicador 2.6 – Auxiliares de sala; Indicador 3.1 – Acessibilidade; Indicador 3.2 – Jogos e atividades recreativa.

Nove indicadores foram aprovados com 83,3% de consenso: Indicador 1.1 – Acesso; Indicador 1.2 – Participação; Indicador 1.8 – adaptação; Indicador 1.10 –

Alimentação conforme necessidades; Indicador 2.2 – Formação de professores; Indicador 3.3 – acesso; Indicador 3.4 – banheiros adaptados; Indicador 3.5 – Piso tátil e Indicador 3.6 – Mobílias.

Três indicadores foram aprovados com 66,7% de consenso: Indicador 1.5 – Inclusão com participação da família; Indicador 2.1 – Professor da educação especial; Indicador 2.4 – Quadro de funcionários. Conforme estabelecido pela técnica Delphi, serão excluídas as alternativas que obtiverem concordância inferior a 60% (Santos, 2001). Dessa forma, todos os indicadores foram aprovados. Ao final dessa rodada, foram sugeridos pelos especialistas sete novos indicadores (Quadro 12).

Quadro 12 – Indicadores propostos na segunda rodada da técnica Delphi

N	Título	Definição
1	Indicador 1.11 – Espaço para o aluno NEE	Referente a verificar a existência de espaços reguladores na escola para aluno com NEE.
2	Indicador 1.12 – Formação continuada para toda a equipe escolar	Relacionado à existência de formação continuada para toda a equipe escolar ofertada pelas instituições responsáveis.
3	Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar	Relativo às ações de participação/diálogo com a comunidade escolar sobre inclusão.
4	Indicador 1.14 – Articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica	Relativo às ações de articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica (se há um trabalho em conjunto).
5	Indicador 1.15 – Comunicação: Libras	Referente à comunicação: Libras (verificar se há intérprete).
6	Indicador 1.16 – Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	Referente à comunicação: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) (verificar se a escola tem materiais em CAA ou conhecimento sobre o uso de CAA).
7	Indicador 1.17 – Apoio/coordenação pedagógica	Referente ao trabalho voltado à promoção e acompanhamento da coordenação pedagógica da escola com os docentes para a inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foi enviado o segundo questionário para especialistas no dia 6 de fevereiro de 2024 com a sugestão de mais sete indicadores. No dia 26 de fevereiro 2024, obtivemos as respostas do segundo questionário com as respostas de todos os seis especialistas. Como não houve sugestão de novos indicadores, encerramos essa fase da pesquisa na segunda rodada Delphi.

Dos indicadores propostos no questionário 2, cinco foram aprovados com 100% de consenso, a saber: Indicador 1.11 – Espaço para o aluno NEE; Indicador 1.12 – Formação continuada para toda a equipe escolar; Indicador 1.13 – Ações para

participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica; Indicador 1.17 – Apoio/coordenação pedagógica.

Dois indicadores foram aprovados com 83,3% de consenso: Indicador 1.15 – Comunicação: Libras; Indicador 1.16 – Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Dessa forma, finalizamos as duas rodadas Delphi com todos os 29 indicadores sugeridos aprovados pelas especialistas. O resultado das duas rodadas de Delphi apresenta os indicadores aprovados nessa etapa, conforme ilustrado no Quadro 13.

Quadro 13 – Indicadores sugeridos aprovados pelas especialistas

N	Título	Definição
1	Indicador 1.1 – Acesso	Relacionado ao nível de efetividade na matrícula de alunos com deficiência.
2	Indicador 1.2 – Participação	Referente aos procedimentos da instituição dirigidos ao acompanhamento da participação regular dos alunos com deficiência.
3	Indicador 1.3 – Aprendizagem	Referente à utilização de procedimentos, documentos/materiais escritos para acompanhar a aprendizagem do aluno com deficiência.
4	Indicador 1.4 – Escola e parcerias	Referente ao trabalho da instituição de construir e fortalecer redes, atualizar os convênios de cooperação com demais setores da comunidade e outras instituições para atender às necessidades de seus alunos com deficiência (Saúde, Assistência Social, Transportes, Urbanismo, Cultura, Lazer, Esportes, Empresas, Conselho Tutelar, Conselho de pessoas com deficiências, comunidades religiosas etc.)
5	Indicador 1.5 – Inclusão com participação da família	Relativo às ações pedagógicas que favorecem a participação das famílias na escola.
6	Indicador 1.6 – Currículo escolar em condições de igualdade	Referente ao trabalho realizado na instituição que resulte de adaptação do currículo de modo a atender às necessidades e características individuais dos alunos com deficiência.
7	Indicador 1.7 – Atendimento Educacional Especializado	Referente às ações adotadas na instituição na direção para que todos os alunos com deficiência tenham a oportunidade de interagir com os recursos e o trabalho junto ao Atendimento Educacional Especializado.
8	Indicador 1.8 – Adaptação	Relacionado à efetividade em adaptações necessárias que atendam às necessidades e características individuais dos alunos, referente a materiais, tecnologias (livros, jogos, atividades escritas e provas/avaliações adaptadas).
9	Indicador 1.9 – Tecnologias Assistivas	Referente à disponibilidade na instituição de emprego de dispositivos de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa, materiais e recursos didáticos pedagógicos inclusivos, como livros, materiais, tecnologias e jogos adaptados.
10	Indicador 1.10 – Alimentação conforme necessidades	Referente à disponibilidade de alimentação no período em que as crianças estão na escola, de acordo com suas necessidades.
11	Indicador 1.11 – Espaço para o aluno NEE	Referente à verificação da existência de espaços reguladores na escola para aluno com deficiência.

12	Indicador 1.12 – Formação continuada para toda a equipe escolar	Relacionado à existência de formação continuada para toda a equipe escolar ofertada pelas instituições responsáveis.
13	Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar	Relativo às ações de participação/diálogo com a comunidade escolar sobre inclusão.
14	Indicador 1.14 – Articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógico	Relativo às ações de articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica (se há um trabalho em conjunto).
15	Indicador 1.15 – Comunicação: Libras	Referente à comunicação: Libras (verificar se há intérprete).
16	Indicador 1.16 – Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	Referente à comunicação: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) (verificar se a escola tem materiais em CAA ou conhecimento sobre o uso de CAA).
17	Indicador 1.17 – Apoio/coordenação pedagógica	Referente ao trabalho voltado à promoção e acompanhamento da coordenação pedagógica da escola com os docentes para a inclusão.
18	Indicador 2.1 – Professor da Educação Especial	Relacionado à existência do professor da Educação Especial dentro da sala de aula regular.
19	Indicador 2.2 – Formação de professores	Relacionado à formação dos professores da Educação Especial e os demais professores que atendem aos alunos com deficiência dentro sala de aula regular.
20	Indicador 2.3 – Formação Continuada	Relacionado à existência de formação continuada de professores ofertada pelas instituições responsáveis.
21	Indicador 2.4 – Quadro dos funcionários	Como está organizado o regime de trabalho dos professores (concursados, celetistas ou bolsistas).
22	Indicador 2.5 – Valorização dos professores	Referente à valorização dos professores, verificando se o salário pago aos professores é o piso nacional ou é diferenciado.
23	Indicador 2.6 – Auxiliares de sala	Relacionado à disponibilização de auxiliares de sala na sala de aula regular para alunos com deficiência.
24	Indicador 3.1 – Acessibilidade	Relacionado à verificação se a escola oferece condições de acessibilidade físicas em todas as dependências da escola.
25	Indicador 3.2 – Jogos e atividades recreativas	Verificando o acesso do aluno com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar.
26	Indicador 3.3 – Acesso	Relacionado à verificação do cumprimento da legislação relacionada à inclusão (Desenho Universal), de modo que toda a escola disponibilize rampas de acesso para cadeiras de rodas.
27	Indicador 3.4 – Banheiros adaptados	Relacionado a banheiros adaptados na escola.
28	Indicador 3.5 – Piso tátil	Relacionado à existência de piso tátil na escola.
29	Indicador 3.6 – Mobílias	Relacionado à existência de mobiliárias específicas às necessidades dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após as duas rodadas Delphi, foi realizado o processo de elicitação de preferências para a definição dos pesos de cada indicador por meio de uma reunião pela plataforma de videoconferências Google Meet mediada pela pesquisadora. Nessa fase, as especialistas foram convidadas a debater e expressar sua opinião referente à importância

relativa dos critérios obtidos por meio da técnica Delphi. Inicialmente, foi apresentado o objetivo da reunião: identificar as importâncias/pesos de 29 indicadores que foram aprovados nas rodadas do método Delphi. A reunião foi conduzida em três etapas: (i) escolha do indicador mais importante de todos os demais; (ii) montagem de uma lista dos indicadores numa de uma ordem de preferência, organizando os considerados mais importantes aos menos importantes até o último indicador para obtenção da ordem de preferência; (iii) definição de uma pontuação em porcentagem que melhor representa a classificação dos indicadores pela ordem de preferência (escolhidos na etapa anterior). O indicador escolhido é considerado o mais importante.

Em seguida, os especialistas discutiram a sequência dos mais importantes. Esse procedimento é utilizado para todos os demais indicadores, sendo obtido um ranking de importância. Um fato interessante na reunião foi que, ao debater os indicadores, as especialistas decidiram excluir vários indicadores e remanejar outros para dentro de outros. A reunião iniciou com 29 indicadores aprovados por elas, mas ao debaterem profundamente, excluíram 14, finalizando essa etapa com apenas 15 indicadores.

Para iniciar o ranking, fizemos a seguinte pergunta aos especialistas: imagine uma escola de Ensino Fundamental que apresente as piores práticas no contexto de inclusão escolar em todos os indicadores supracitados. Suponha que obrigatoriamente você tenha que escolher essa escola. Se você pudesse melhorá-la ao máximo em um dos indicadores, qual deles você escolheria? Foi uma discussão muito bem argumentada, chegando ao consenso do primeiro indicador: que foi o indicador Atendimento Educacional Especializado. Depois, todos os demais foram postos em ordem de importância, como mostra o Quadro 14:

Quadro 14 – Ranking de importância dos Indicadores aprovados pelas especialistas

N	INDICADOR
1º Escolhido	Indicador – Atendimento Educacional Especializado
2º Escolhido	Indicador – Formação continuada
3º Escolhido	Indicador – Currículo escolar em condições de igualdade
4º Escolhido	Indicador – Auxiliares de sala
5º Escolhido	Indicador – Formação continuada para toda a equipe escolar
6º Escolhido	Indicador – Tecnologias Assistivas
7º Escolhido	Indicador – Articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica
8º Escolhido	Indicador – Aprendizagem
9º Escolhido	Indicador – Escola e parcerias
10º Escolhido	Indicador – Valorização dos professores
11º Escolhido	Indicador – Acessibilidade
12º Escolhido	Indicador – Espaço para o aluno NEE
13º Escolhido	Indicador – Ações para participação da comunidade escolar

14º Escolhido	Indicador – Jogos e atividades recreativas
15º Escolhido	Indicador – Inclusão com participação da família

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na sequência, os especialistas definiram a pontuação que melhor representa a classificação dos indicadores seguintes, obedecendo a uma escala de 0 a 100 e à sequência debatida anteriormente. Desse modo, ficou a pontuação dos indicadores como mostra o Quadro 15:

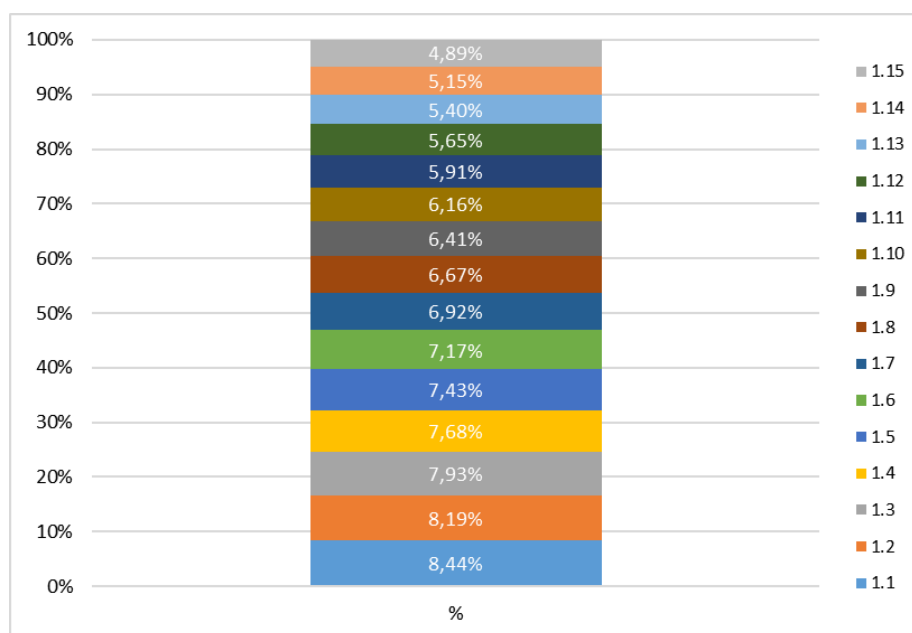
Quadro 15 – Pontuação dos Indicadores sugeridos pelas especialistas

INDICADOR	PONTUAÇÃO
Indicador – Atendimento Educacional Especializado	100
Indicador – Formação continuada	97
Indicador – Currículo escolar em condições de igualdade	94
Indicador – Auxiliares de sala	91
Indicador – Formação continuada para toda a equipe escolar	87
Indicador – Tecnologias Assistivas	84
Indicador – Articulação entre AEE e apoio/coordenação pedagógica	81
Indicador – Aprendizagem	77
Indicador – Escola e parcerias	74
Indicador – Valorização dos professores	71
Indicador – Acessibilidade	67
Indicador – Espaço para o aluno NEE	64
Indicador – Ações para participação da comunidade escolar	61
Indicador – Jogos e atividades recreativas	57
Indicador – Inclusão com participação da família	54

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao final, foi realizado o procedimento de normalização dos pesos por meio da Equação 1. Considerando-se uma perspectiva de consenso, conforme previsto no método *Swing Weights*, obtivemos os pesos dos indicadores (Figura 3).

Figura 3 – Ponderação dos Indicadores



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da Educação Inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

4.2 AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE DAS ESCOLAS

Para cada um dos indicadores estabelecidos, foram construídos descritores objetivos (afirmações para que as escolas escolhessem aquelas que melhor as representavam), considerando a perspectiva de autoavaliação. O Quadro 16 a seguir apresenta os descritores para cada um dos indicadores definidos pela técnica Delphi. Após as rodadas Delphi, que inicialmente tinham 29 indicadores divididos em três grupos, decidimos reorganizá-las em ordem crescente e deixar somente um grupo de indicadores com os indicadores aprovados, que foram 15 indicadores.

Quadro 16 – Descritores objetivos dos Indicadores

N	NOME DO INDICADOR	REFERÊNCIA DO INDICADOR	DESCRITORES – CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1	INDICADOR 1.1	Atendimento Educacional Especializado	1. Não tem o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência. 2. Existe a oferta do Atendimento Educacional Especializado, mas em outra instituição, como centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos. 3. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola.
2	INDICADOR 1.2	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva	1. A instituição responsável pela escola não viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores. 2. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores, mas não com periodicidade. 3. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação na perspectiva da educação inclusiva para professores, com periodicidade definida.
3	INDICADOR 1.3	Currículo escolar em condições de igualdade	1. A escola não possui um currículo flexível e adaptável (podendo envolver adaptações de conteúdo, metodologias de ensino e avaliações diferenciadas), consequentemente não garantindo que sejam atendidas as particularidades dos alunos com deficiência. 2. A escola possui um currículo flexível e adaptável (podendo envolver adaptações de conteúdo, metodologias de ensino e avaliações diferenciadas) para garantir e atender às particularidades dos alunos com deficiência.
4	INDICADOR 1.4	Auxiliares de sala	1. Não tem auxiliar de sala para alunos com deficiência. 2. Todas as salas têm somente um auxiliar de sala, independentemente da quantidade de alunos com deficiência na sala regular. 3. Todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola.
5	INDICADOR 1.5	Formação continuada para toda equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva	1. A instituição responsável pela escola não viabiliza a formação para toda a equipe. 2. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação para toda a equipe, mas não com periodicidade definida. 3. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação para toda a equipe com periodicidade definida.
6	INDICADOR 1.6	Tecnologias Assistivas	1. A escola não disponibiliza recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua,

			teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade). 2. A escola disponibiliza parcialmente, ou seja, alguns recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade). 3. A escola disponibiliza e procura ampliar os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade).
7	INDICADOR 1.7	Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica	1. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores, mas não existe articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência. 2. A escola não disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores especializado na escola, mas existe uma articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE (que faz o atendimento fora da escola), o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência. 3. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores, existe articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência.
8	INDICADOR 1.8	Aprendizagem	1. A escola não utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência. 2. A escola utiliza algum procedimento/documento ou materiais diferentes dos mencionados. 3. A escola utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência.
9	INDICADOR 1.9	Escola e parcerias	1. Não há parcerias ou convênios.

			- Há convênios e ações, mas não promovem nenhum benefício para os alunos com deficiência. - Há convênios e ações que promovem benefícios para os alunos com deficiência.
10	INDICADOR 1.10	Valorização dos professores	- A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores não paga o piso salarial nacional da categoria. - A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga o piso salarial nacional da categoria. - A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga acima do piso salarial nacional da categoria.
11	INDICADOR 1.11	Acessibilidade	- Não oferece acessibilidade em todas as dependências da escola, não possui banheiros adaptados, não disponibiliza piso tátil, não oferece mobílias adequadas para alunos com deficiência. - A acessibilidade oferecida pela escola atende parcialmente às demandas dos alunos com deficiência na maior parte das dependências da escola. - Oferece acessibilidade em todas as dependências da escola, possui banheiros adaptados, disponibiliza piso tátil, oferece mobílias adequadas para alunos com deficiência.
12	INDICADOR 1.12	Espaço para o aluno	- A escola não disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado. - A escola disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado, mas o espaço não apresenta conforto ou disponibilidade de recursos de tecnologias adequada às atividades a serem desenvolvidas. - A escola disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado, e esse espaço apresenta conforto com disponibilidade de recursos de tecnologias adequados às atividades a serem desenvolvidas.
13	INDICADOR 1.13	Ações para participação da comunidade escolar	- A escola não faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar. - A escola organiza e faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar.
14	INDICADOR 1.14	Jogos e atividades recreativas	A escola não consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participar de

			jogos, de atividades recreativas, de esportivas e de lazer na escola. 2. A escola consegue ofertar parcialmente ao aluno com deficiência a oportunidade de participação em jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola. 3. A escola consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participação de jogos, de atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola.
15	INDICADOR 1.15	Inclusão com participação da família	1. A escola não faz ações pedagógicas voltadas à participação da família. 2. A escola faz ações pedagógicas voltadas à participação da família como: reuniões com periodicidade determinada, mas não consegue realizar atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças. 3. A escola faz ações pedagógicas voltadas à participação da família como: reuniões com periodicidade determinada, realizando atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças.

Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para a realização da coleta de dados, foi executada uma pesquisa exploratória na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Apodi (RN) e na 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), com o intuito de reunir o máximo de informações e contatos das escolas que trabalham com o Ensino Fundamental no município. Na pesquisa realizada nas escolas, conseguimos as informações solicitadas, como nomes dos gestores, telefones e endereços das instituições.

Nas escolas da zona urbana, a aplicação do questionário de autoavaliação foi no formato presencial, e nas escolas de zona rural, os questionários foram aplicados pela ferramenta Google Meet, devido à extensa área rural do município de Apodi e as variações climáticas da região na época da aplicação. Após essa coleta de dados, foi criada uma agenda de visitas com horários pré-agendados com os gestores, iniciando a coleta de dados com o questionário de autoavaliação no dia 18 de março de 2024.

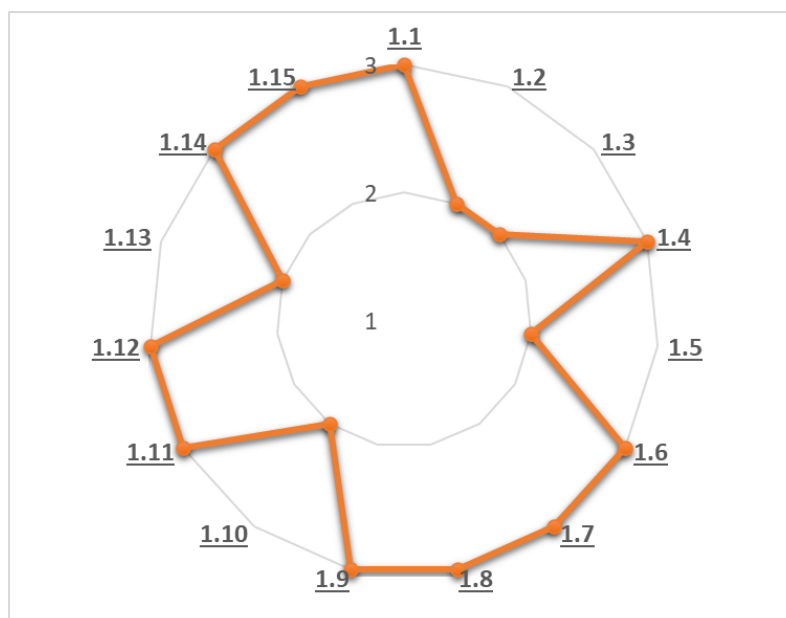
Por meio do questionário, foram coletados dados de desempenho para cada um dos 15 indicadores identificados na primeira etapa da pesquisa de 17 escolas (nove são localizadas na zona urbana e oito na zona rural), sendo 10 do município e sete do Estado. Finalizada a aplicação do questionário com as 15 escolas participantes, obtivemos duas escolas que se recusaram a participar da aplicação do questionário, pois os gestores não responderam aos convites feitos de forma remota. Essas duas escolas são da zona rural e pertencem a uma instituição administrada pelo município de Apodi (RN).

Ao final da aplicação, tivemos a participação de sete escolas administradas pelo Estado do RN e oito administradas pelo município de Apodi. Com os dados coletados junto às escolas participantes da pesquisa, foi possível observar o nível de inclusão por escola em cada indicador.

4.2.1 Avaliação da Escola A

A visita para aplicação do questionário na “Escola A” foi realizada no dia 18 de março de 2024. Na figura 4, é possível visualizar a sistematização do desempenho da “Escola A”.

Figura 4 – Desempenho da Escola A



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação

entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

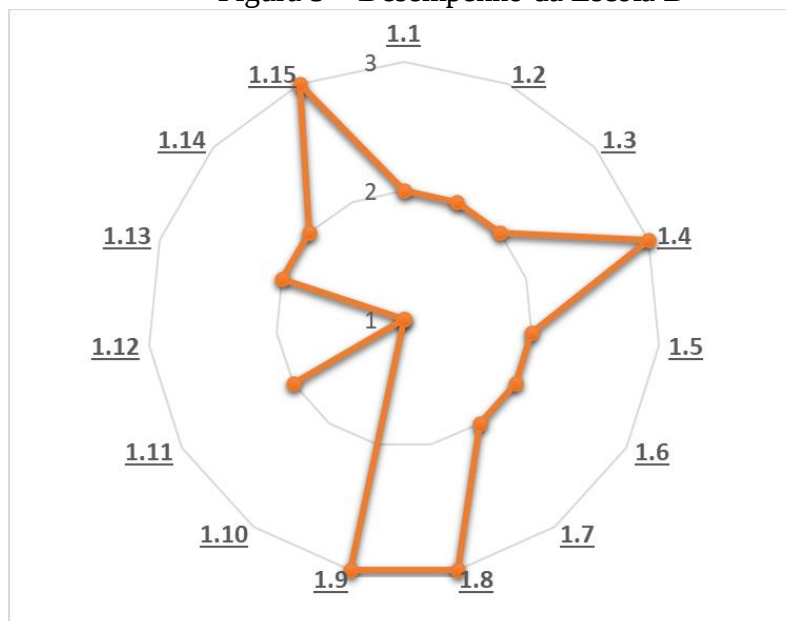
A escola apresenta uma realidade diferente das disponibilizadas no Indicador 4, pois a ótima performance oferece essa opção: todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola. Porém, nas escolas existem salas com duas auxiliares na sala de aula. Além disso, tem vários locais como biblioteca, sala de professores, uma árvore no jardim para onde os professores levam os alunos, mas não era uma sala exclusiva para o aluno. No Indicador 14, foi relatado que sempre tem aula de campo no calçadão da lagoa e todos os alunos participam, pois o calçadão é um patrimônio histórico da cidade, onde todos têm acesso à lagoa de Apodi.

Com isso, a escola apresenta uma ótima performance nos indicadores 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 e performance razoável nos indicadores 2, 5 e 10, não apresentando em nenhum indicador pior performance.

4.2.2 Avaliação da Escola B

A reunião para aplicação do questionário foi realizada pelo Google Meet no dia 20 de março de 2024 referente à Escola B. Com 211 alunos, a aplicação do questionário, conforme combinado, era para ser feita de forma presencial, mas nessa escola de zona urbana foi aplicada de forma remota, pois nessa data a instituição estava passando por reforma nas suas instalações. Nesse caso, a vice-diretora respondeu ao questionário com muita satisfação. Na figura 5, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola B.

Figura 5 – Desempenho da Escola B



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A escola foi contemplada com uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria instituição, mas o espaço não foi instalado, pois não há espaço físico na instituição. No indicador 10 a instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores não paga o piso salarial nacional da categoria, mas a maioria das escolas respondeu que a instituição responsável pelo pagamento paga o piso nacional.

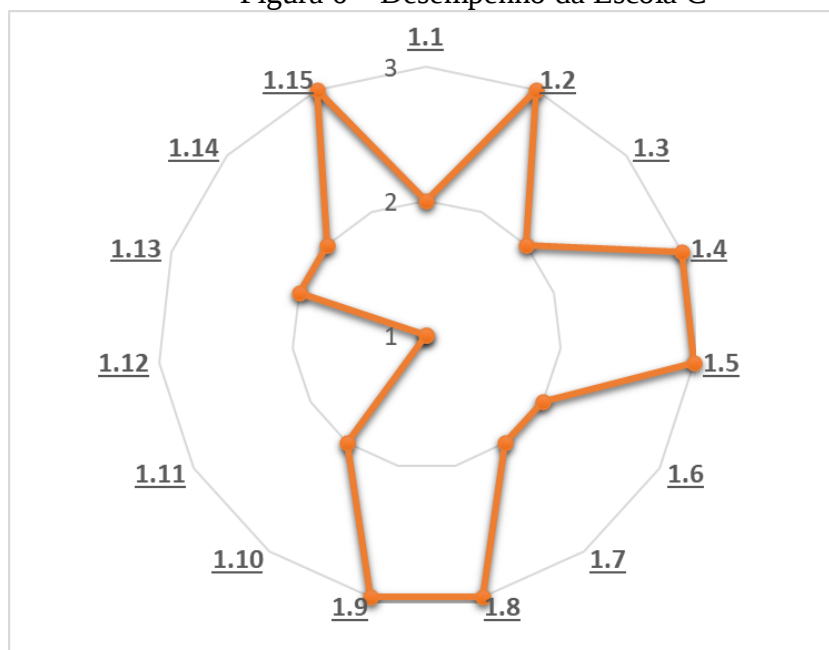
A escola apresentou uma ótima performance nos indicadores: 3, 4, 8, 9, 13 e 15; apresentou uma razoável performance nos indicadores: 1, 2, 5, 6, 7, 11, 14; apresentou piores performances nos indicadores 10 e 12.

4.2.3 Avaliação da Escola C

A reunião para aplicação do questionário foi realizada pelo Google Meet no dia 20 de março de 2024. A Escola C é localizada na zona rural de Apodi (RN). O

questionário foi respondido pela diretora. Na Figura 6, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola C.

Figura 6 – Desempenho da Escola C



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

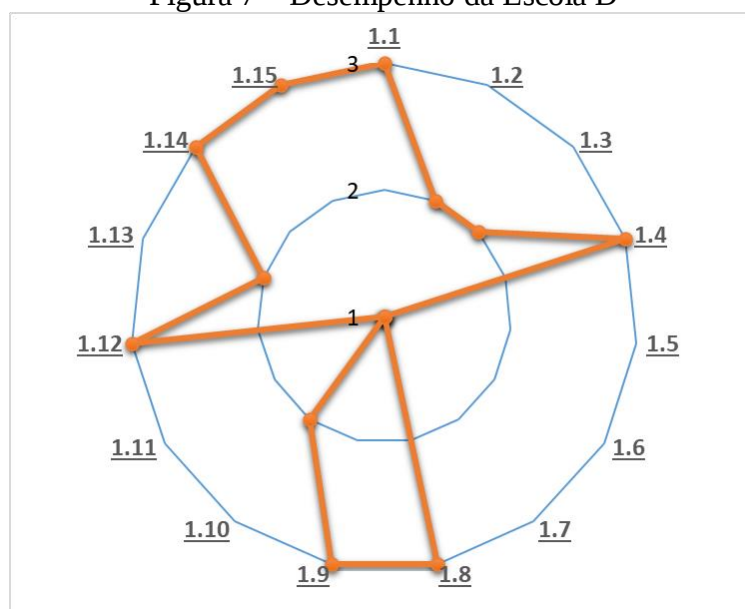
A escola apresenta uma realidade diferente da disponibilizada no Indicador 4, pois a ótima performance oferece essa opção: todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola, porém a escola não possui auxiliares, e sim, professoras da educação especial com formação e especialização na área selecionadas através de concurso e processos seletivos. No Indicador 9, há uma parceria com a secretaria de transporte, pois há alunos que necessitam de carro específico para pegá-los e deixá-los em casa, possui parceria também com a secretaria de saúde no acompanhamento de cartão de vacinas dos alunos na escola, promovendo palestras para os alunos e família. No Indicador 11 foi justificado pois a escola funciona em uma casa alugada e adaptada para a instituição.

A escola apresentou uma ótima performance nos indicadores: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13 e 15; uma performance razoável nos indicadores: 1, 6, 7, 10 e 14 e pior performance nos indicadores: 11 e 12.

4.2.4 Avaliação da Escola D

A visita para aplicação do questionário foi realizada no dia 20 de março de 2024 na Escola D, que está localizada na zona urbana. Na Figura 7, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola D.

Figura 7 – Desempenho da Escola D



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

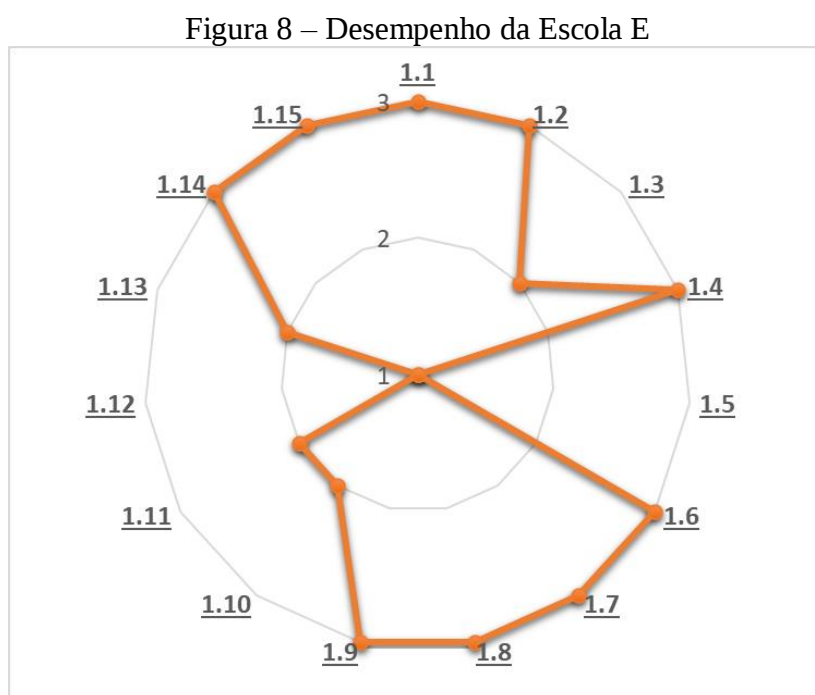
A escola justificou o Indicador 11, não oferece acessibilidade em todas as dependências da escola, pois a escola funciona em prédio bastante antigo e de primeiro andar. Já no indicador 12, disponibiliza uma sala reservada e adequada para atender aos

alunos e o espaço apresenta conforto com disponibilidade de recursos de tecnologias adequados às atividades a serem desenvolvidas.

A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores: 1, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores: 2 e 10; apresentou pior performance nos indicadores: 5, 6, 7, 11.

4.2.5 Avaliação da Escola E

A visita para aplicação do questionário foi realizada no dia 18 de março de 2024 na Escola E, que está localizada na zona urbana. Na Figura 8, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola E.



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

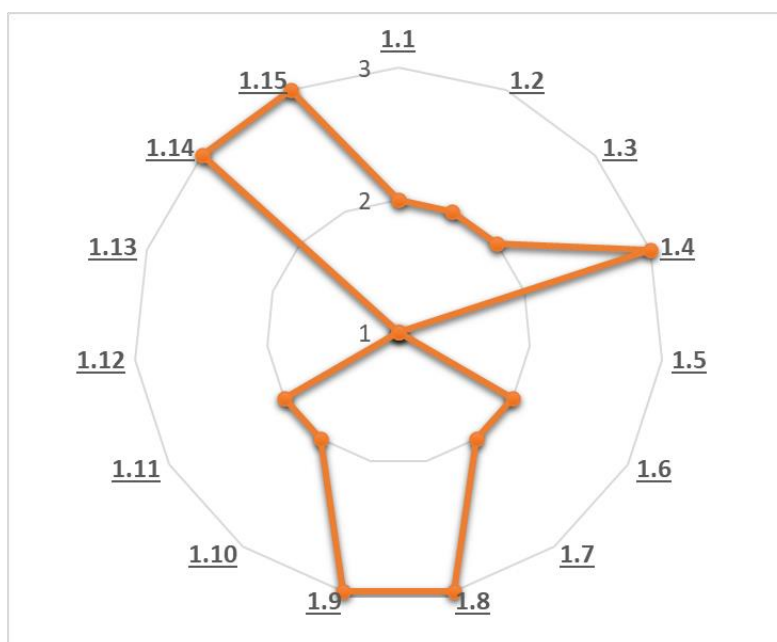
A escola, assim como todas as demais escolas estaduais, se supera no Indicador 4, que não possui auxiliares, e sim, professoras da educação especial com formação e especialização na área, selecionadas através de concurso e processos seletivos. No Indicador 14, há casos de superação de alunos em participar de danças e peças teatrais que antes não aceitavam participar nem mesmo da aula.

A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores 10 e 11; apresentou pior performance nos indicadores 5 e 12.

4.2.6 Avaliação da Escola F

A reunião para aplicação do questionário foi realizada pelo Google Meet no dia 19 de março de 2024 na Escola F, que está localizada na zona rural, com 402 alunos. O questionário foi respondido pela vice-diretora. Na Figura 9, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola F.

Figura 9 – Desempenho da Escola F



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço

para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

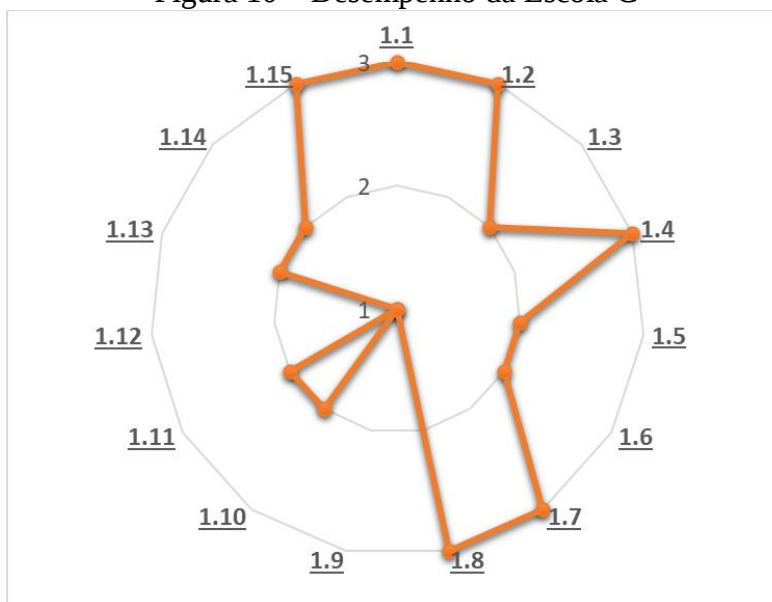
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A responsável por responder ao questionário somente respondeu ao questionário, não deu detalhes sobre a escola. Como foi uma reunião pelo Google Meet, não havia como observar esses detalhes, pois é uma escola de zona rural. A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores: 3, 4, 8, 9, 14 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores 1, 2, 6, 7, 10 e 11; apresentou uma pior performance nos indicadores: 5, 12, 13.

4.2.7 Avaliação da Escola G

A visita para aplicação do questionário na Escola G foi realizada no dia 18 de março de 2024. Ela está localizada na zona urbana. Na Figura 10, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola G.

Figura 10 – Desempenho da Escola G



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço

para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

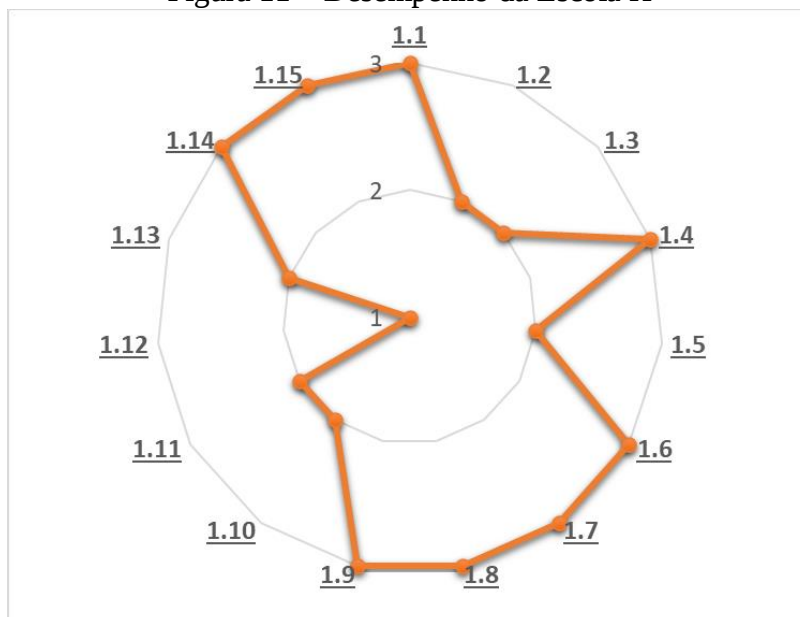
A escola, assim como todas as demais escolas estaduais, se supera no Indicador 4, não possui auxiliares, e sim, professoras da educação especial com formação e especialização na área selecionadas através de concurso e processos seletivos. No Indicador 2, o participante justifica que tem formação continuada com periodicidade, a cada 15 dias é realizada uma reunião. Já no Indicador 11, podemos perceber que é justificável que a acessibilidade ocorre parcialmente, pois a escola tem muitas rampas altas devido ao desnível do terreno. No indicador 13, temos o relato do sucesso da feira de ciências, e no indicador 15, foi apontado que a escola organiza reuniões com periodicidade determinada e plantões pedagógicos.

A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 13 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores 5, 6, 10, 11 e 14; apresentou pior performance nos indicadores 9 e 12.

4.2.8 Avaliação da Escola H

A visita para aplicação do questionário foi realizada no dia 18 de março de 2024 na Escola H, que está localizada na zona urbana e tem 557 alunos. Na Figura 11, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola H.

Figura 11 – Desempenho da Escola H



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

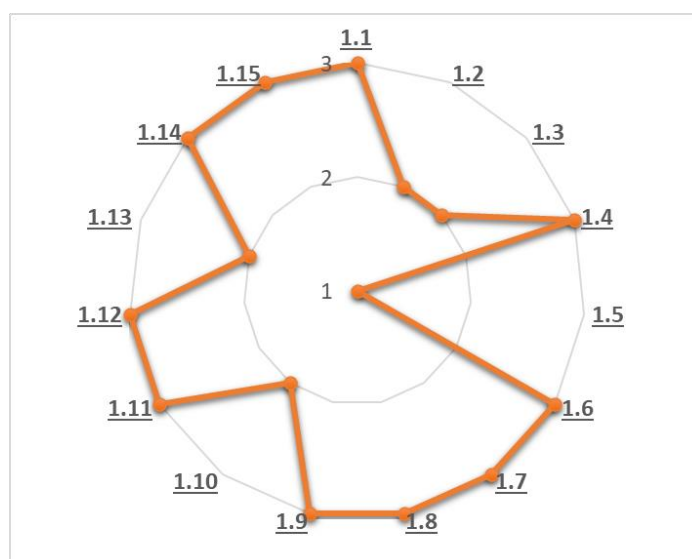
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A responsável por responder ao questionário somente respondeu às questões, não dando detalhes por parte de como executavam as ações. Ela nos atendeu na sala dos professores, não sendo possível observar mais detalhes. A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores 2, 5, 10 e 11; e pior performance no Indicador 12.

4.2.9 Avaliação da Escola I

A visita para aplicação do questionário na Escola I foi realizada no dia 20 de março de 2024. Ela está localizada na zona urbana e tem 144 alunos. Na Figura 12, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola I.

Figura 12 – Desempenho da Escola I



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A escola foi uma das poucas que se destacaram no Indicador 12, pois quando há necessidade de um atendimento individualizado, tem uma sala adequada e apresenta conforto. Possui ainda vários livros e outros recursos. No Indicador 14, foi relatado que a escola disponibilizou um ônibus adaptado para uma aula de campo no dia da aplicação do questionário.

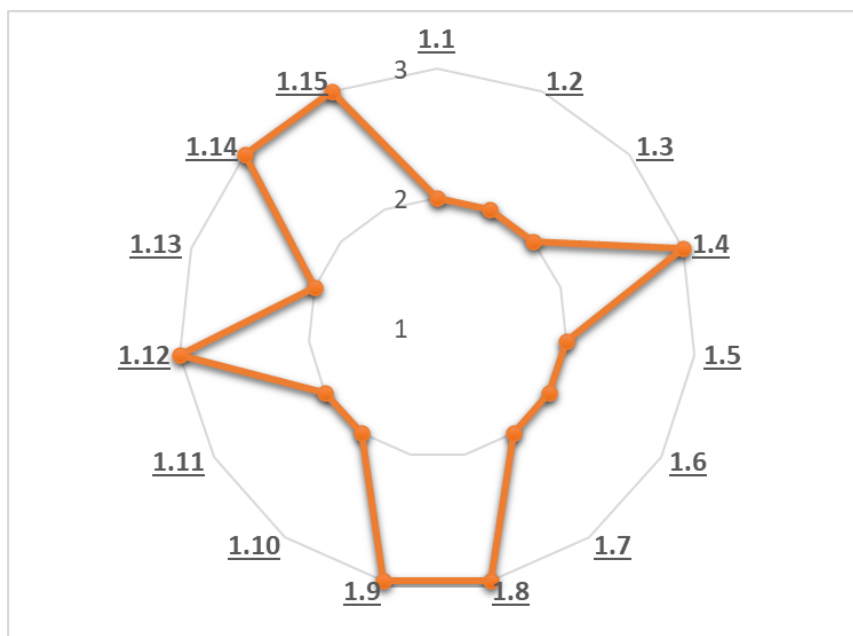
A instituição apresentou uma ótima performance nos indicadores 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 e 15; apresentou uma performance razoável nos indicadores 2 e 10; apresentou pior performance no indicador 5.

4.2.10 Avaliação da Escola J

A reunião para aplicação do questionário na Escola J foi realizada pelo Google Meet no dia 19 de março de 2024. Ela está localizada na zona rural de Apodi, com 25

alunos. O questionário foi respondido pela diretora. Na Figura 13, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola J.

Figura 13 – Desempenho da Escola J



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

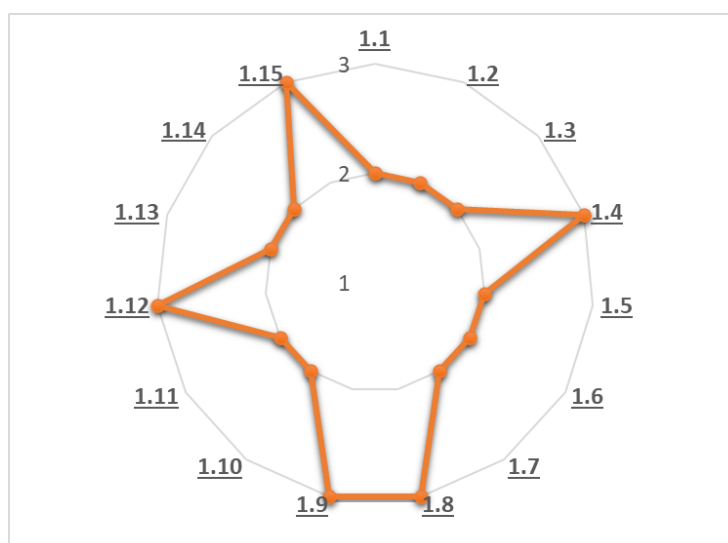
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A escola apresentou uma ótima performance nos indicadores 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14 e 15; apresentou performance razoável nos indicadores 1, 2, 5, 6, 7, 10 e 11; não apresentou resultado na pior performance em nenhum dos indicadores. A responsável por responder ao questionário somente respondeu às questões, não dando detalhes por parte da escola. Como foi uma reunião pelo Google Meet, não havia como observar detalhes, pois é uma escola de zona rural.

4.2.11 Avaliação da Escola L

A reunião para aplicação do questionário foi realizada pelo Google Meet no dia 19 de março de 2024 na Escola L, que está localizada na zona rural de Apodi, com 100 alunos. O questionário foi respondido pela diretora. Na Figura 14, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola L.

Figura 14 – Desempenho da Escola L



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

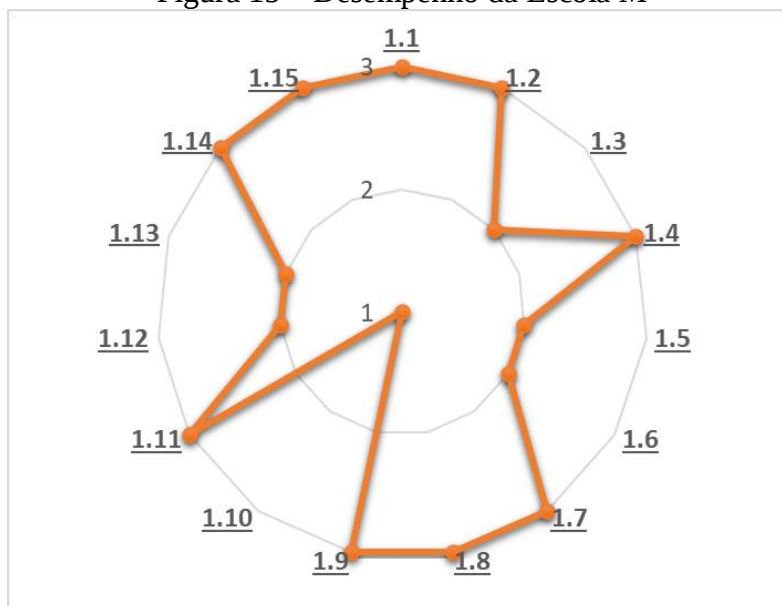
A responsável por responder ao questionário somente respondeu às questões, não dando detalhes por parte da escola. Como foi uma reunião pelo Google Meet, não havia como observar detalhes, pois é uma escola de zona rural.

A escola apresentou uma ótima performance nos Indicadores 3, 4, 8, 9, 12, 13 e 15; apresentou performance razoável nos Indicadores 1, 2, 5, 6, 7, 10, 11 e 14; não apresentando resultado na pior performance em nenhum dos Indicadores.

4.2.12 Avaliação da Escola M

A reunião para aplicação do questionário da Escola M foi realizada pelo Google Meet no dia 20 de março de 2024. Ela está localizada na zona rural de Apodi. O questionário foi respondido pela coordenadora pedagógica. Na Figura 15, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola M.

Figura 15 – Desempenho da Escola M



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A responsável por responder ao questionário somente respondeu às questões, não dando detalhes por parte da escola. Como foi uma reunião pelo Google Meet, não havia como observar detalhes, pois é uma escola de zona rural.

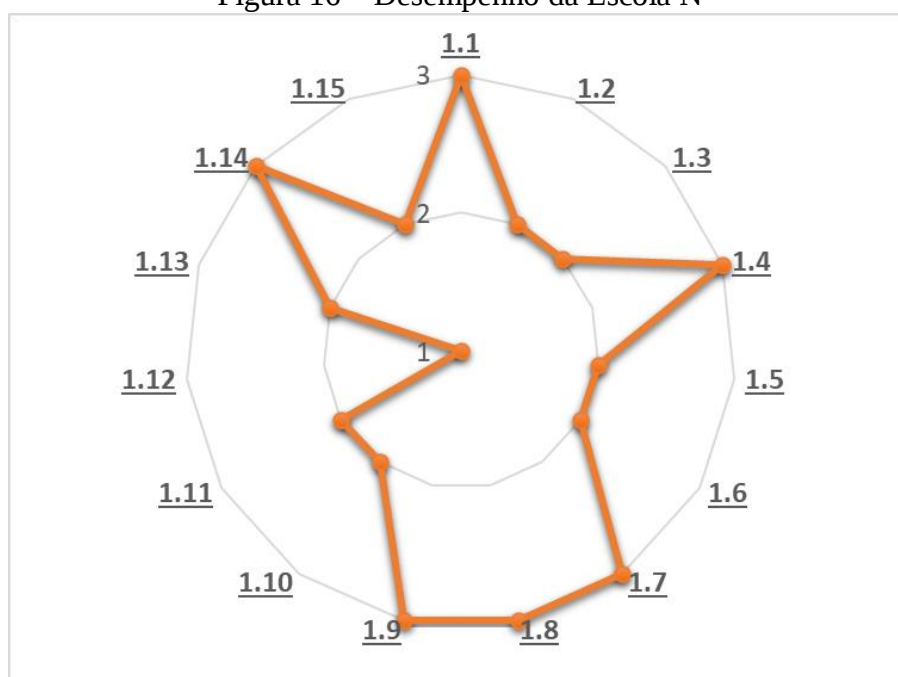
A escola apresentou uma ótima performance nos Indicadores 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14 e 15; apresentou performance razoável nos Indicadores 5, 6, 7 e 12; apresentou resultado na pior performance no Indicador 10. Sobre o Indicador 10, nenhuma outra

escola com a mesma instituição pagadora informou não receber o piso salarial nacional da categoria.

4.2.13 Avaliação da Escola N

A reunião para aplicação do questionário da Escola N foi realizada pelo Google Meet no dia 20 de março de 2024. Ela está localizada na zona rural de Apodi RN. O questionário foi respondido pelo diretor. Na Figura 16, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola N.

Figura 16 – Desempenho da Escola N



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

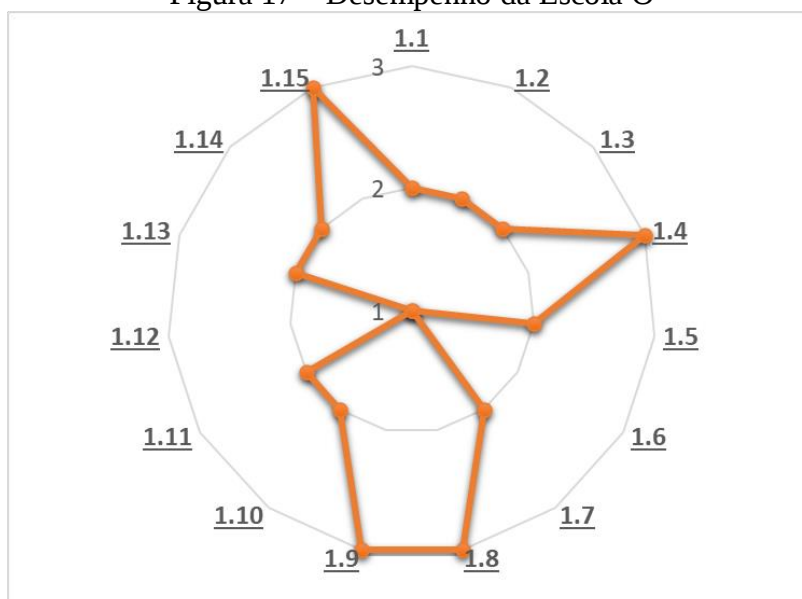
A responsável por responder ao questionário somente respondeu às questões, não dando detalhes por parte da escola. Como foi uma reunião pelo Google Meet, não havia como observar detalhes, pois é uma escola de zona rural.

A escola apresentou uma ótima performance nos Indicadores 1, 3, 4, 7, 8, 9, 13 e 14; apresentou performance razoável nos Indicadores 2, 5, 6, 10, 11 e 15; apresentou resultado na pior performance no Indicador 12.

4.2.14 Avaliação da Escola O

A visita para aplicação do questionário na Escola O foi realizada no dia 20 de março de 2024. Ela está localizada na zona urbana de Apodi e tem 120 alunos. O questionário foi respondido pelo diretor. Na Figura 18, é possível visualizar a sistematização do desempenho da Escola O.

Figura 17 – Desempenho da Escola O



Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Sobre o Indicador 8, possivelmente o diretor se confundiu ao responder sobre a plataforma de que o Estado faz uso, o sistema SigEduc, pois todas as demais escolas informaram que é utilizado o PEI para acompanhar as práticas adotadas nas escolas para potencializar o aprendizado de alunos com deficiência.

A escola apresentou uma ótima performance nos Indicadores: 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15; apresentou performance razoável nos Indicadores 4, 6, 8, 10, 12 e 14; não apresentou pior performance em nenhum dos indicadores.

4.3 CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS PELO MÉTODO PROMSORT

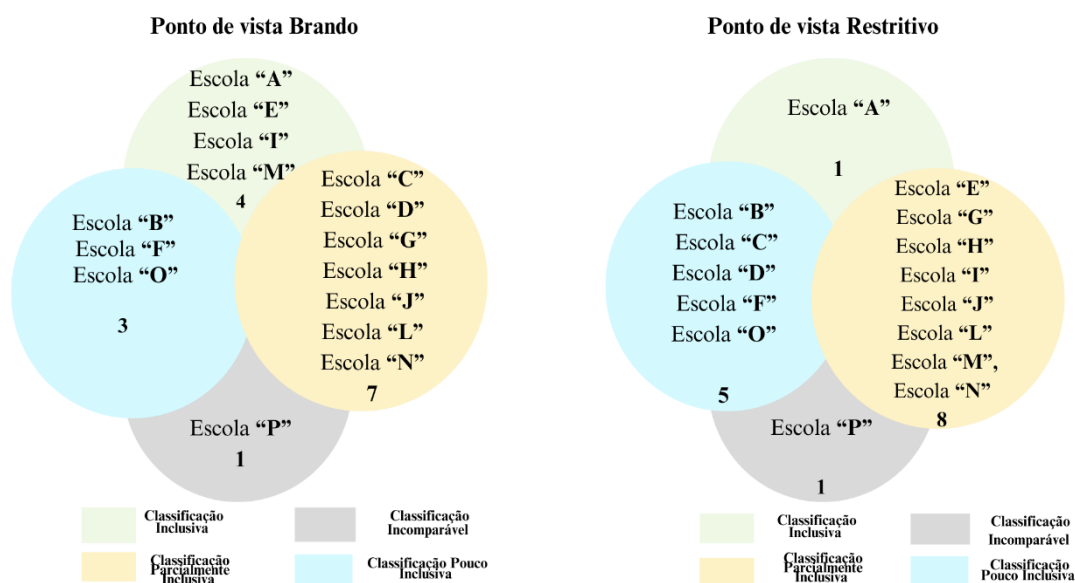
As performances apresentadas na Figuras apresentadas foram utilizadas como entrada para o método PROMSORT, juntamente com os pesos estabelecidos para cada indicador. O objetivo dessa etapa foi classificar as escolas a partir dos pontos de vista restritivo e brando de forma a categorizar as escolas em três conjuntos: inclusivas, parcialmente inclusivas ou pouco inclusivas quanto ao nível de efetividade das práticas de inclusão escolar.

No nosso estudo, utilizamos uma tabela do programa Excel, construída por Matheus Melo, um dos alunos do grupo de pesquisa do professor Breno Barros. Ele construiu a planilha para sua pesquisa de monografia no ano de 2021, adaptando-a para nossa pesquisa.

Logo após a aplicação dos questionários em todas as escolas, foi utilizado o método PROMSORT. Antes de gerar os fluxos, tivemos uma reunião com o orientador e os alunos para definição dos limiares restritivo e brando, sendo estabelecido para cada indicador um número para o limiar brando e um número para o limiar restritivo.

Após todas as informações na matriz de performance, foi gerada a classificação das escolas conforme ilustrada na Figura 20.

Figura 19 – Classificação das escolas como inclusivas, parcialmente inclusivas, pouco inclusivas



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mendonça (2021)

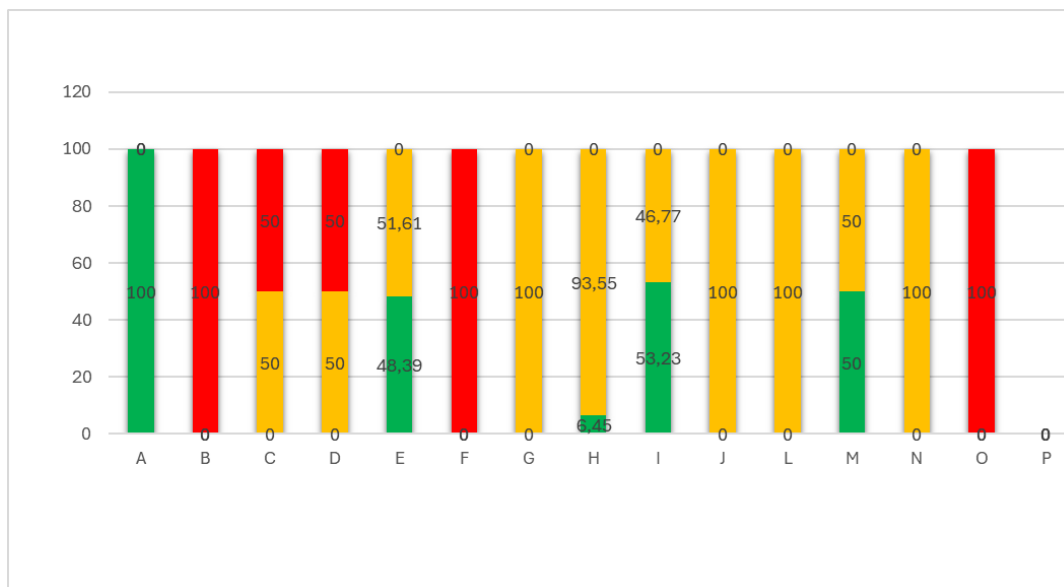
Observando a Figura 20, sob o ponto de vista restritivo, percebemos que a quantidade de escolas na classificação inclusiva aumenta, mas que a maioria das escolas se concentra na classificação parcialmente inclusiva. Mas do ponto de vista restritivo, 26,66% estão na classificação inclusiva; 46,66% na classificação parcialmente inclusiva; 20%, pouco inclusiva e 6,66%, incomparável.

Sob o ponto de vista negativo, percebemos que a quantidade de escolas na classificação pouco inclusiva aumenta, mas a maior concentração de escolas permanece na classificação parcialmente inclusiva. Mas no ponto de negativo, 6,66% estão na classificação inclusiva; 53,33%, na classificação parcialmente inclusiva; 33,33%, pouco inclusiva e 6,66%, incomparável.

4.4 ANÁLISE DE SENSIBILIDADE

Para avaliar a robustez dos resultados em relação ao comportamento e à sua estabilidade, foi realizada a análise de sensibilidade, que levou em consideração, além dos 15 indicadores estabelecidos, a variação dos pesos e dos pontos de vista restritivo e brando. O Gráfico 3 a seguir apresenta os resultados da análise de sensibilidade.

Gráfico 3 – Análise de sensibilidade de classificação das escolas (ponto de vista de todos os cenários)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Por meio dos resultados apresentados no Gráfico 1, verificamos oito escolas que permaneceram na mesma classificação nos 62 cenários diferentes. As alternativas que não apresentaram variações foram as escolas A, B, F, G, J, L, N, O.

As alternativas que apresentaram variação, duas classificações foram as escolas: Escola C (50% parcialmente inclusiva e 50% pouco inclusiva); Escola D (50% parcialmente inclusiva e 50% pouco inclusiva); Escola E (48,39% inclusiva e 51,61% parcialmente inclusiva); Escola H (6,45% inclusiva e 93,55% parcialmente inclusiva); Escola I (53,23% inclusiva e 46,77% parcialmente inclusiva); Escola M (50% inclusiva e 50% parcialmente inclusiva) e a Escola P teve um resultado de incomparabilidade.

Apesar de não se mostrarem sensíveis a variações dos pesos dos indicadores, elas apresentaram maior sensibilidade quanto ao ponto de vista adotado, o que explica a variação. Desse modo, constatamos a estabilidade dos resultados obtidos por meio do modelo desenvolvido.

4.5 COMO PROCEDER COM A ANÁLISE DE *BENCHMARKING*

Nesse sentido, o objetivo principal do *benchmarking* não é encontrar diferenças, mas identificar as melhores práticas com as quais se obtém uma vantagem competitiva superior à dos concorrentes (Kohl, 2007).

Ao analisarmos pelo ponto de vista restritivo, é possível perceber que na Escola A estão as melhores práticas quando se trata de efetividade em inclusão escolar, conforme ilustrado no Quadro 17.

Quadro 17 – Resultado da Escola A considerada inclusiva

Indicador	Resposta do Questionário	Performance da resposta por indicador
1	3	Ótima
2	2	Razoável
3	2	Ótima
4	3	Ótima
5	2	Razoável
6	3	Ótima
7	3	Ótima
8	3	Ótima
9	3	Ótima
10	2	Razoável
11	3	Ótima
12	3	Ótima
13	2	Ótima
14	3	Ótima
15	3	Ótima

Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família.

Performance das respostas: Opção 1 – Pior performance; Opção 2 – razoável performance; Opção 3 – Ótima performance.

Obs: Os Indicadores 3 e 13 só disponibilizam as opções 1 – pior performance e 2 – ótima performance.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisarmos a Escola A, ela disponibiliza o atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola; viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores e para toda a equipe, mas não com periodicidade; possui um currículo flexível e adaptável para garantir e atender as particularidades dos alunos com deficiência; todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola; disponibiliza e procura ampliar os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva

incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa; professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade); na escola existe articulação de práticas para acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência; utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência; há convênios e ações que promovem benefícios para os alunos com deficiência; a instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga o piso salarial nacional da categoria e oferece acessibilidade em todas as dependências da escola.

Além disso, possui banheiros adaptados; disponibiliza piso tátil; oferece mobílias adequadas para os alunos com deficiência; disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado, cujo espaço apresenta conforto com disponibilidade de recursos de tecnologias adequados às atividades a serem desenvolvidas; organiza e faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar; consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participação em jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola; faz ações pedagógicas voltadas a participação da família, como: reuniões com periodicidade determinada, realizando atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças. Dessa forma, é possível identificar as melhores práticas, sendo possível identificar também em que indicador as escolas em classificações diferentes podem melhorar, já que os órgãos responsáveis terão acesso a informações relevantes para a gestão e a tomada de decisões baseada em fatos e dados.

4.6 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DE APODI RN: O QUE APONTA A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

A pesquisa realizada partiu da necessidade de construção de metodologias que possibilitassem maior aproximação das escolas de educação básica no que se refere ao desenvolvimento de uma educação inclusiva: recursos, processos, materiais, tecnologias,

conhecimentos, entre outros aspectos já discutidos aqui para uma educação que possibilita a aprendizagem de todos os estudantes.

Buscamos tecer uma reflexão em torno de conceitos, histórico, movimentos, transformações, leis e políticas que integram um percurso de busca, que deverá seguir na direção da educação inclusiva.

Ao realizar os estudos e construções teóricas, nos deparamos com a ausência de pesquisas que interagem com a construção de método para avaliar a efetividade de política de educação inclusiva nas escolas. Ali se inicia para nós um grande trabalho, pois foi necessário um olhar qualitativo e quantitativo, já que estávamos aprendendo uma nova metodologia a partir da orientação da pesquisa.

Pudemos identificar e compreender que todas as escolas que participaram da pesquisa já interagem com os propósitos da educação inclusiva, mas essa construção é parcial. O que significa que, ao aproximarmos os resultados e o conteúdo dos indicadores, percebemos que há processos em curso de transformação, mas há, ao mesmo tempo, necessidade de fortalecimento de ações nas escolas, de recursos e de apoio, por exemplo, na formação dos professores.

A construção de práticas, de recursos e de tecnologias dirigidas à inclusão pode ser ampliada em todas as escolas, o que implicaria oferecer aos educadores as melhores construções dessa ciência interdisciplinar que se constrói para dar conta do fenômeno da aprendizagem. Foi perceptível, durante as aplicações diretas e mesmo on-line, o interesse em melhorar e, em alguns casos, até mesmo o desconhecimento do que acontece e é feito na escola.

Podemos, assim, afirmar que há um processo em curso, uma manifestação do interesse de promover a inclusão e mesmo o conhecimento das atribuições definidas na legislação e políticas da educação. Não podemos afirmar que determinada escola é inclusiva, porque a inclusão educativa se faz no processo, é movimento de transformação, é algo que nos encontra e hoje mobiliza muitas pessoas em diversos países: educadores, pesquisadores, comunidades. Mas precisamos construir ferramentas para que o poder público saiba o que acontece nos espaços que acolhem estudantes para vivenciarem a aprendizagem.

Ao analisar os dados obtidos podemos indicar que as escolas de Ensino Fundamental em Apodi comumente possuem efetividade nas práticas de inclusão escolar, porém, em muitos casos, precisam aprimorar processos, ampliar conhecimento e

melhorar a infraestrutura necessária para que todos possam encontrar o apoio para a aprendizagem.

A aplicação das etapas do método foi realizada com atenção, e cada etapa semanalmente discutida com o grupo de pesquisa. A análise de sensibilidade demonstrou uma estabilidade na classificação das alternativas, o que evidencia a pertinência dos resultados.

Levando em consideração algumas limitações do modelo, podemos citar como limitação da pesquisa o acesso para a aplicação do questionário de forma presencial em todas as escolas, tendo em vista que não conseguimos fazer de forma presencial em todas elas, pois somente de forma presencial é possível fazer outras observações que seriam interessantes na dimensão qualitativa de nossa reflexão e compreensão. Entretanto, uma pesquisa também pode exigir contornos ao nos depararmos com espaços de difícil acesso e mesmo com o tempo de realização de um estudo de mestrado, que foi exigente, pois endereçou-nos ao estudo de uma metodologia inicialmente construída em outra área do conhecimento que não a educação. Aqui também situamos as possibilidades da pesquisa interdisciplinar que nos leva a aprender com as diferenças de construções entre as áreas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos um modelo de *benchmarking* multicritério participativo para classificar as escolas de nível fundamental a fim de avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental. A abordagem participativa utilizada no modelo permitiu a concepção de um *benchmarking* dinâmico e que possui potencial para progressivamente se tornar mais consistente, uma vez que, quanto mais escolas e especialistas contribuírem e participarem do *benchmarking*, mais alternativas serão comparadas, mais refinadas serão as classificações e, conseqüentemente, mais sólido será o referencial produzido pela ferramenta.

Além disso, o uso do método PROMSORT possibilita, por meio da alteração de parâmetros e limiares, o fácil ajuste do nível de exigência dos indicadores, tornando o modelo ainda mais flexível e capaz de melhorar continuamente as escolas em busca de melhor efetividade das práticas inclusivas.

Dessa forma, esta pesquisa foi capaz de gerar um instrumento que pode ser utilizado para a identificação de escolas de referência em efetividade nas práticas de inclusão escolar. Além disso, o método possibilitou não só distinguir as escolas por classes em inclusão, mas também avaliou a coerência dessas classificações por meio de diversos cenários simulados.

Assim, como principal resultado, o estudo indicou que, em geral, as escolas participantes do estudo foram classificadas como parcialmente inclusivas, seja pela visão positiva ou negativa. Tal observação possivelmente indica que as escolas de Ensino Fundamental, em Apodi, comumente possuem efetividade nas práticas de inclusão escolar, porém, em muitos casos, ainda carecem de práticas necessárias para atingir a classificação inclusiva. Além disso, a análise de sensibilidade demonstrou uma estabilidade na classificação das alternativas, evidenciando uma solidez dos resultados.

Levando-se em consideração algumas limitações do modelo, podemos citar como limitação da pesquisa o acesso para a aplicação do questionário de forma presencial em todas as escolas, tendo em vista que não conseguimos fazer de forma presencial em todas elas, pois somente de forma presencial é possível fazer outras observações.

Recomendamos para estudos futuros a ampliação dos indicadores relacionados à inclusão e à quantidade de descritores, detalhar mais os descritores e mais atenção na etapa de ranking dos indicadores. Os especialistas classificam os indicadores em um vetor

com escala de 0 a 100 pontos, que nesse modelo foram dadas pontuações bem padronizadas de um para o outro.

Dessa forma, na continuidade dos estudos em nível de doutorado, poderíamos propor a inclusão de mais escolas e um tempo maior de dedicação na busca de aplicação da metodologia com uma abordagem multicritério de apoio à decisão (AMD). A pesquisa poderá seguir e integrar a procedimentos, que também favorecem a observação em dimensão qualitativa das práticas e construções, o que poderia compor registros gravados e transcritos, seguidos de mapeamento de práticas recorrentes, perguntas e necessidades apontadas.

Pudemos refletir sobre as possibilidades de um estudo de doutorado, dando prosseguimento a este, de modo a integrar a metodologia adotada, que se mostrou relevante para o campo da educação e, assim, promover o encontro com a metodologia qualitativa, que também favorece chegar mais próximo de uma leitura sobre como ocorre a efetividade da educação inclusiva nas redes de ensino.

Por fim, percebemos a viabilidade da utilização desse modelo como subsídio para o desenvolvimento de uma plataforma de *benchmarking* que possa subsidiar ferramentas de suporte e melhorias na educação inclusiva, tornando-se uma referência de grande valor nas tomadas de decisões não só nas escolas, mas também na educação nacional como ferramenta de suporte para definição de políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTIN, M. R.; KOHL, H.; ELIAS, S. J. B. **Manual do Benchmarking**: um guia para implantação bem-sucedida. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 176 p.
- ALMEIDA, D. B. *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n.1, 2007. p. 327-342.
- ARAÚJO, N. F. M.; CASTRO, R. R. A formação profissional do aluno surdo em uma escola técnica de nível médio. **Revista Educação Pública**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7687>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, p. 218-232, 2023.
- ARAZ, C.; OZKARAHAN, I. Supplier evaluation and management system for strategic sourcing based on a new multicriteria sorting procedure. **International Journal of Production Economics**, v. 106, p. 585-606, 2007.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, 2011. p. 59-76.
- BARRETO, L. R.; QUEIROZ, J. E. da S.; GOMES, R. R. P.; SILVA, G. R. D. da; LEMOS, G. C. de; CARMO, B. B. T. do. Quadro de referência para priorização de riscos: uma abordagem multicritério participativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 7, n. 1, p. 19-35, 2020. Disponível em: <http://www.actasapientia.net.br/index.php/acsa/article/view/39>. Acesso em: 27 maio 2024.
- BENITES, Maria Cristiane; MELLO, Cidnei Amaral de. Acessibilidade e educação especial: visibilidade e inclusão. **Revista Foco**, vol. 17, n.1, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377739402_ACESSIBILIDADE_E_EDUCACAO_ESPECIAL_VISIBILIDADE_E_INCLUSAO. Acesso em: 27 maio 2024.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.
- 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. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol. 2011.
- BRANS, J. P.; MARESCHAL, B. PROMETHEE methods. *In: Multiple criteria decision analysis*: state of the art surveys. Springer, New York, NY, 2005. p. 163-186.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jan. 2023. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, 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 de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Regulamenta a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001. Seção 1E, p. 20.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Seção 1E, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1E, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1E, p. 19.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2009.** Define diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMP, R. C. **Benchmarking.** München: Hanser, 1994.

CAMARGO, Julio Sérgio, and Iracema Neno Cecílio TADA. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, vol. 31, n. 120, 24 mar. 2023, p. 1-16.

CARNEIRO, Samira Fontes; LEITE, Ivonaldo. Inclusão escolar: uma Abordagem sobre as Salas de Recursos Multifuncionais a partir da perspectiva de gestores, professores e pais. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7415>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CIRINO, Giovanni. **A inclusão social na área educacional**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

DA SILVA, Mayara Costa. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios**. 2020. 158f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216873>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DE ALMEIDA SIQUEIRA, V. C. **Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Mangaratiba-RJ**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

DE SOUZA, E. M. O. **A mediação escolar para crianças com necessidades educacionais especiais como garantia de direitos: vantagens e desvantagens**. 86 f. Dissertação (Mestrado em cognição e linguagem). Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, p. 141-145, 2008. Disponível em: http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formaca_o.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Da Educação**, vol. XVI, 5, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FREITAS, Cristhiane Marques de; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Rede de saberes entre educação inclusiva e saúde mental: a produção do cuidado e da aprendizagem na experiência profissional. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 271-298, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4611>. Acesso em: 9 jun. 2023.

GATTI, A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 16, 1987. p. 12-21.

GONÇALO, T. E. E.; ALENCAR, L. H. A Supplier Selection Model Based on Classifying Its Strategic Impact for a Company'S Business Results. **Pesquisa Operacional**, v. 34, p. 347-369, 2014.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, nº 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualiza_do_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 24 jun. 2023.

GRISHAM, T. (2009). **The Delphi technique: a method for testing complex and multifaceted topics**. International Journal of Managing Projects in Business, 2(1), 112-130.

GUIMARÃES, Aurenita Barbosa; MAFRA, Luciana Dantas. Inclusão nas escolas públicas: estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão nas escolas da cidade de Mossoró. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7372>. Acesso em: 26 jun. 2023.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 110, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x41104>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, v. 32, SN, Santa Maria, RS, 2019. p.1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104/0>. Acesso em: 28 out. 2023.

HILBIG, M. C. V. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas Escolas das Águas do Pantanal**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

JORGE, A. P. S. **Experiências positivas no processo de inclusão escolar no Espírito Santo**. 117f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2020.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 4, 51-61, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000981336>. Acesso em: 28 out. 2022.

LIMA, Núzia Roberta; BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas: desafios do professor. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7450>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. The Delphi method: Techniques and applications. **Addison Wesley Newark**, NJ: New Jersey Institute of Technology. 2002. Disponível em: <https://web.njit.edu/~turoff/pubs/delphibook/index.html>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 81, 2023.

LOPES, N. R. **Atividades lúdicas e recreativas**: a importância no desenvolvimento da criança. 2015. 29fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, 2015. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/trabalho-1000020892.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

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. 2013. 185fl. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

MACHADO, M. L. S. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Federal do Pampa, 2019.

MAISTO, A. C. S.; ZANELLA, A.; KONRATH, A. C.; VICENZI, S. L.; FARENHOF, H. A. Componentes avaliativos para a qualidade da educação especial: uma revisão sistemática. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3016>. Acessado em: 10 abr. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/11.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

MARTINS, Adriel dos Anjos; SOUSA, Camila Pereira de; THOMÉ, Lucas; PERIM, Marcos Felipe dos Santos; FANTIN, Mirela de Almeida. **Sala de orientação educacional com proposta minimalista e funcional**, 2023. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Design de Interiores) – Escola Técnica Professor Massuyuki Kawano, São Paulo, 2023.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, p. 157-174, 2016.

MEDEIROS, M. S. de; CAMBRAINHA, G. M. G. Proposta de auxílio à decisão multicritério para potenciais estudantes universitários. **Anais...**, p. 1-9, 2015. Disponível em: <http://cdsid.org.br/sbpo2015/wp-content/uploads/2015/08/141573.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. de. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico.

Olhar de Professor, 25, v. 1, n. 1. 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.25.15798.015>. Acesso em: 10 maio 2023.

MENDONÇA, M. de M. Barômetro de gestão de processos: um modelo de benchmarking para instituições de ensino superior. 2021. 50fl. Monografia (graduação) - Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), p. 1-50, 2021.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira, et al. Estudos Desenvolvidos Tend0o Como Base O Documento “Index Para a Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, vol. 25, n. 2, 9 Apr. 2019, p. 319-336. abr./jun., 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa *et al.*. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Maria Andreza do; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; OLIVEIRA, J.; COSTA, M. M.; WILLE, M. F de C.; MARCHIORI, P. Z. **Introdução ao Método Delphi**. 2008.

OLSON, D. L. **Decision aids for selection problems**. Springer Science & Business Media, 1996.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. **Educação On-Line**, n. 1, p. [online], 2004. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/a_construcao_de_politicas.asp?f_id_artigo=151. Acesso em: 9 jun. 2023.

RADABAUGH, M. P. **NIDRR's Long Range Plan**: Technology for Access and Function Research Section Two: NIDDR Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function. Disponível em: http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html. Acesso em: 25 nov. 2023.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, MARILUZE Riani Diniz dos. Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil. **Revista**

Includere, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7403>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SCARPA, Denise Lopes; MELGAÇO, Renata. **Gestão da educação pública: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora XYZ, 2006.

SERRA, Fernando A. Ribeiro; LOCKS, Eliza Bianchini Dallanhol; MARTIGNAGO, Graciella; EVANGELISTA, Solange; PALUMBO, Stefano. O futuro do turismo de Santa Catarina - previsões entre 2007 e 2011. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, Brasil, v. 20, n. 1, p. 3-24, 2009. DOI: 10.11606/issn.1984-4867.v20i1p3-24. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rta/article/view/14169>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, A. L. D. O. E. **Utilização do Método Multicritério PROMSORT na classificação de fornecedores para reparo de motores elétricos de indução em uma empresa pública de saneamento**. 2012. 83fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/5968>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, R. F.; TANAKA, O. Y. Técnica Delphi: identificando as competências gerais do médico e do enfermeiro que atuam em atenção primária de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 33, n. 3, p. 207-216, set. 1999. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/001086460>. Acesso em: 9 jun. 2023.

TREVISAN, Suzana; ZILIOTTO, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. **Educ. Pesqui.**, vol. 49, n. e254398, 4 Oct. 2021, p. 1-18, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Manual de garantia da inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370923_por. Acesso em: 10 mar. 2024.

YOUSUF, M. I. Using experts' opinions through Delphi technique. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, n. 12, v. 4, p. 1-9, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DELPHI 1

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E
INSTITUIÇÕES

MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Discente: Ítala Raquel Souza Melo

Orientador: Dr. Breno Barros Telles do Carmo

Coorientador: Prof. Pós Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly

Proposta da pesquisa: Desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental

Objetivo do questionário: Selecionar os indicadores relevantes que devem ser levados em consideração para avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar.

Rodada 01: A primeira rodada consistirá na avaliação, seleção e aprovação dos indicadores. Cada indicador as(os) senhoras(es) irão analisar se devemos inserir na nossa pesquisa, se devemos SIM ou NÃO selecionar para serem inseridos dentro da ferramenta de *benchmarking*. Caso SIM, serão inseridos na ferramenta de *benchmarking* para avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar. Além da votação, será de muita importância para a pesquisa as novas sugestões de outros indicadores que as(os) senhoras(es) acreditem serem importantes para inserir como indicadores.

DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A organização didático-pedagógica resulta da construção do projeto e práticas da escola, envolvendo o coletivo que planeja e descreve detalhadamente as metas, objetivos e meios do processo educativo desenvolvido durante o ano letivo escolar, de modo a garantir que o processo educativo seja inclusivo e a aprendizagem seja oportunizada à todos/as, respondendo às necessidades, objetivos e expectativas da comunidade escolar e, principalmente, de cada aluno.

A tabela abaixo apresenta uma definição sucinta dos indicadores identificados na literatura sobre este tema onde marcarão SIM caso deva ser levado em consideração e NÃO caso deva ser descartado.

Tabela 1 – Indicadores de Inclusão

N	NOMES DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DO INDICADORES	VOTAÇÃO DO INDICADOR (SIM ou NÃO)

1	INDICADOR 1.1 – ACESSO	Relacionado ao nível de efetividade na matrícula de alunos com deficiência.	
2	INDICADOR 1.2 – PARTICIPAÇÃO	Referente aos procedimentos da instituição dirigidos ao acompanhamento da participação regular dos alunos com deficiência.	
3	INDICADOR 1.3 – APRENDIZAGEM	Referente a utilização de procedimentos, documentos/materiais escritos para acompanhar a aprendizagem do aluno com deficiência.	
4	INDICADOR 1.4 - ESCOLA E PARCERIAS	Referente ao trabalho da instituição de construir e fortalecer redes, atualizar os convênios de cooperação com demais setores da comunidade e outras instituições para atender às necessidades de seus alunos com deficiência. (Saúde, Assistência Social, Transportes, Urbanismo, Cultura, Lazer, Esportes, Empresas, Conselho Tutelar, Conselho de pessoas com deficiências, comunidades religiosas, etc.)	
5	INDICADOR 1.5 - INCLUSÃO COM PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA	Relativo às ações pedagógicas que favorecem a participação das famílias na escola.	
6	INDICADOR 1.6 - CURRÍCULO ESCOLAR EM CONDIÇÕES DE IGUALDADE	Referente ao trabalho realizado na instituição que resulte de adaptação do currículo de modo a atender as necessidades e características individuais dos alunos com deficiência.	

7	INDICADOR 1.7 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Referente às ações adotadas na instituição na direção de que todos os alunos com deficiência tenham a oportunidade de interagir com os recursos e o trabalho junto ao Atendimento Educacional Especializado.	
8	INDICADOR 1.8 - ADAPTAÇÃO	Relacionado a efetividade em adaptações necessárias que atendam às necessidades e características individuais dos alunos, referente a materiais, tecnologias, (livros, jogos, atividades escritas e provas/avaliações adaptadas).	
9	INDICADOR 1.9 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	Referente a disponibilidade na instituição de emprego de dispositivos de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa, materiais e recursos didáticos pedagógicos inclusivos, como livros, materiais, tecnologias e jogos adaptados.	
10	INDICADOR 1.10 - ALIMENTAÇÃO CONFORME NECESSIDADES	Referente a disponibilidade de alimentação no período em que as crianças estão na escola, de acordo com suas necessidades.	

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O corpo docente e demais profissionais da educação representa os professores e demais profissionais da instituição. Portanto, refere-se ao grupo de professores da escola, os profissionais que compõem a equipe pedagógica.

N	NOMES DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DO INDICADORES	VOTAÇÃO DO INDICADOR (SIM ou NÃO)
---	-----------------------	--------------------------	-----------------------------------

1	INDICADOR 2.1 - PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Relacionado a existência do professor da educação especial dentro da sala de aula regular.	
2	INDICADOR 2.2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Relacionado a formação dos professores da educação especial e os demais professores que atendem aos alunos com deficiência dentro sala de aula regular.	
3	INDICADOR 2.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA	Relacionado a existência de formação continuada de professores ofertada pelas instituições responsáveis.	
4	INDICADOR 2.4 - QUADRO DE FUNCIONÁRIOS	Como está organizado o regime de trabalho dos professores: (concursados, celetistas ou bolsista) .	
5	INDICADOR 2.5 - VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	Referente a valorização dos professores, verificando se o salário pago aos professores é o piso nacional ou diferenciado.	
6	INDICADOR 2.6 - AUXILIARES DE SALA	Relacionado a disponibilização de auxiliares de sala na sala de aula regular para alunos com deficiência.	

DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA

A infraestrutura escolar é definida como as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e apoiar a aprendizagem dos alunos.

N	NOMES DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DO INDICADORES	VOTAÇÃO DO INDICADOR (SIM ou NÃO)
1	INDICADOR 3.1 - ACESSIBILIDADE	Relacionado à verificação se a escola oferece condições de acessibilidade físicas em todas as dependências da escola.	

2	INDICADOR 3.2 - JOGOS E ATIVIDADES RECREATIVAS	Verificando o acesso do aluno com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar.	
3	INDICADOR 3.3 - ACESSO	Relacionado à verificação do cumprimento da legislação relacionada à inclusão, (Desenho universal), de modo que toda a escola disponibilize rampas de acesso para cadeiras de rodas.	
4	INDICADOR 3.4 - BANHEIROS ADAPTADOS	Relacionado a banheiros adaptados na escola.	
5	INDICADOR 3.5 - PISO TÁTIL	Relacionado a existência de piso tátil na escola.	
6	INDICADOR 3.6 - MOBÍLIAS	Relacionado a existência de mobiliárias específicas às necessidades dos alunos.	

Questão 01. Quanto tempo de experiência na área de inclusão escolar você possui?

Questão 02. Você sugere algum outro indicador que deva ser considerado para avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar, que ache importante e não foi citado em nenhuma de nossas seções?

Pode ficar à vontade para propor quantos achar necessário.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DELPHI 2

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E
INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Discente: Ítala Raquel Souza Melo

Orientador: Dr. Breno Barros Telles do Carmo

Coorientador: Prof. Pós Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly

Proposta da pesquisa: Desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental

Objetivo do questionário: Selecionar os indicadores relevantes que devem ser levados em consideração para avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar.

Rodada 02: A segunda rodada consistirá na avaliação dos indicadores sugeridos por vocês nossos especialistas colaboradores, seleção e aprovação dos indicadores. Cada indicador as(os) senhoras(es) irão analisar se devemos inserir na nossa pesquisa, se devemos SIM ou NÃO selecionar para serem inseridos dentro da ferramenta de *benchmarking*. Caso SIM, serão inseridos na ferramenta de *benchmarking* para avaliar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar.

A tabela abaixo apresenta uma definição sucinta dos indicadores sugeridos pelos especialistas na rodada 1. Onde marcarão SIM caso deva ser levado em consideração e NÃO caso deva ser descartado.

Tabela 1 – Indicadores de Inclusão
 DIMENSÃO 1

N	NOMES DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DO INDICADORES	VOTAÇÃO DO INDICADOR (SIM ou NÃO)
1	INDICADOR 1.11 – ESPAÇO PARA O ALUNO NEE	Referente verificar a existência de espaços reguladores na escola para aluno com NEE	

2	INDICADOR 1.12 – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TODA EQUIPE ESCOLAR	Relacionado a existência de formação continuada para toda equipe escolar ofertada pelas instituições responsáveis.	
3	INDICADOR 1.13 – AÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	Relativo às ações de participação/diálogo com a comunidade escolar sobre inclusão.	
4	INDICADOR 1.14 - ARTICULAÇÃO ENTRE AEE E APOIO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICO	Relativo às ações de Articulação entre AEE e Apoio/Coordenação pedagógica (se há um trabalho em conjunto)	
5	INDICADOR 1.15 - COMUNICAÇÃO: LIBRAS	Referente Comunicação: LIBRAS (verificar se há intérprete)	
6	INDICADOR 1.16 - COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)	Referente Comunicação: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) (verificar se a escola tem materiais em CAA ou conhecimento sobre o uso de CAA)	
7	INDICADOR 1.17 – APOIO /COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Referente ao trabalho voltado a promoção e acompanhamento da coordenação pedagógica da escola com os docentes voltado a inclusão.	

APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E
INSTITUIÇÕES

CONVITE

Olá, queridos professores,

Venho por meio deste convidá-lo/a a participar da pesquisa “**Modelo De Referência Para Análise Da Efetividade Das Estratégias De Inclusão Escolar**” coordenado pela aluna pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo pelos Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo e pela Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly. Onde partimos da necessidade de avaliar as práticas de inclusão, compreendendo que elas se efetivam de modo que as escolas de ensino básico se organizam e seus professores sejam apoiados, tanto em estrutura como administrativamente, para que os processos de inclusão possam ser colocados em prática, levantamos a seguinte questão norteadora da pesquisa: No Brasil existem as políticas públicas e legislações da inclusão, mas qual o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar?

A pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental. E como específicos: identificar critérios pertinentes para serem incluídos em um modelo de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, desenvolver um modelo de *benchmarking* participativo e inclusivo para avaliar o nível da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, validar o modelo desenvolvido para um conjunto escolas de um município do Rio Grande do Norte.

Quanto ao percurso metodológico, está organizada em três etapas: (I) construção do modelo de avaliação, (II) coleta de dados e (III) classificação das escolas quanto ao seu nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do ensino fundamental. Será utilizada a técnica Delphi com especialistas na área abordada, sendo realizadas rodadas de interação anônimas, nessa fase os especialistas poderão estar aprovando, reprovando e sugerindo os indicadores para construção do modelo de avaliação. Após as rodadas Delphi, será realizado o processo de elicitação de preferências para a definição dos pesos de cada critério por meio de uma reunião via plataforma de vídeo conferências Google Meet mediada pelo pesquisador, essa etapa que você poderá contribuir com nossa pesquisa. Nessa fase, os especialistas serão convidados a debater e expressar sua opinião referente à importância relativa dos indicadores obtidos por

meio da técnica Delphi. Todos os encontros serão filmados e gravados, com previsão de início para o mês de dezembro de 2023 e encerrar no mês de abril de 2024. É importante destacar que sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento. A pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares e todos os encontros respeitarão a confidencialidade do participante, não sendo de forma alguma explicitados.

Contudo, este é um convite formal feito de forma individual por mim Ítala Raquel Souza Melo, pesquisadora responsável, e você como participante terá um tempo de até 10 (dez) dias para responder se deseja participar da pesquisa.

Com carinho,

Ítala Raquel Souza Melo, pesquisadora responsável.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**Modelo de referência para análise de efetividade das estratégias de inclusão escolar**” coordenado pela pesquisadora aluna **Ítala Raquel Souza Melo** e pelos **Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo e Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: participarão da 1ª Etapa – Identificação dos critérios e definição dos pesos dos critérios, na etapa 1, os indicadores que serão utilizados no modelo para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do ensino fundamental serão estabelecidos e levados para os especialistas decidirem se aprovarão ou reprovarão os indicadores. Para tanto, uma lista inicial foi construída a partir da revisão de literatura e nas leis nacionais vigentes que regulamentam a educação inclusiva no Brasil, para identificação dos indicadores de que uma escola precisa cumprir mediante a legislação e assim ser considerada uma escola inclusiva. Para validar os indicadores identificados, será utilizada a técnica Delphi com especialistas na área abordada, sendo realizadas rodadas de interação anônimas, nas quais nenhum especialista deve conhecer a identidade dos demais, com o intuito de obter consenso por parte dos especialistas quanto ao tema em questão (OLIVEIRA, 2008).

Após as rodadas Delphi, será realizado o processo de elicitação de preferências para a definição dos pesos de cada critério por meio de uma reunião via plataforma de vídeo conferências Google Meet mediada pelo pesquisador. Nessa fase, os especialistas serão convidados a debater e expressar sua opinião referente à importância relativa dos critérios obtidos por meio da técnica Delphi. Para tanto, será utilizado um instrumento para guiar a reunião. O instrumento será construído com base no método *Swing Weights* que consiste em uma técnica de elicitação de preferências para realizar a atribuição dos pesos (BARRETO et al., 2020).

Cabe ressaltar que, após o convite, feito pela pesquisadora, os professores(as) especialistas e pesquisadores(as) terá um tempo de até 10 dias para responder se deseja participar da pesquisa e, aceitando ao convite, a pesquisadora enviará via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em acordo com a convidada, os dias, horários e ideias para a realização da pesquisa através da técnica Delphi (para aprovação dos indicadores) e o método *Swing Weights* que consiste em uma técnica de elicitação de preferências para realizar a atribuição dos pesos dos indicadores. Todos os contatos escritos serão feitos de forma eletrônica e os encontros também de forma eletrônica (através de E-mail, Google Meet ou WhatsApp).

Nessa primeira etapa, poderemos ver a quantidade adequada como sendo o limite para o emprego da metodologia escolhida e poderemos ter a não adesão de alguns, na medida em que os participantes convidados têm a liberdade de aceitar ou não ao convite feito pela pesquisadora. Deste modo, chegaremos a um quantitativo pertinente à metodologia proposta que é de termos de 3 - quantidade mínima - a 12 - quantidade de também adequada - participantes na aplicação da metodologia da pesquisa nesta etapa.

Os encontros ocorrerão de forma eletrônica (através de E-mail, Google Meet ou WhatsApp), serão gravados e filmados por meio de um smartphone ou aplicativos, cuja responsabilidade é da mestrandia Ítala Raquel Souza Melo. Todos os encontros respeitarão a confidencialidade do participante. Os sujeitos participantes não serão de forma alguma explicitados e as pesquisadoras utilizarão nomes fictícios em respeito à Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16.

Dessa pesquisa tem como objetivo geral: Desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental. E como objetivos específicos: Identificar critérios pertinentes para serem incluídos em um modelo de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, desenvolver um modelo de *benchmarking* participativo e inclusivo para avaliar o nível da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, validar o modelo desenvolvido para um conjunto escolas de um município do Rio Grande do Norte.

Após a escolha dos especialistas que serão os participantes da pesquisa, será aplicado o primeiro questionário conforme a tabela de possíveis indicadores de inclusão escolar mediante legislação vigente no Brasil, foi elaborado possíveis indicadores atualmente com mais 30. Depois da finalização desses indicadores, e seleção dos especialistas (os profissionais especializados em inclusão escolar) iniciarão a primeira etapa que é a construção do modelo de avaliação, serão aprovados os indicadores (com quantas rodadas forem necessário) e o processo de elicitação de preferências para a definição dos pesos de cada critério.

Acreditando-se que esse processo de escolha necessita ser bem fundamentado para que possa atender de forma eficaz e real necessidade de analisar as estratégias de inclusão escolar e as escolas envolvidas no processo de inclusão, pensou-se na aplicação da abordagem AMD para facilitar e guiar o processo de tomada de decisão, de forma a torná-la segura. Para o estudo, será proposto o desenvolvimento de um modelo multicritério para identificar os critérios e eliciações de preferências, considerando um contexto local. Através da abordagem participativa empregada na concepção do modelo, além de validar o modelo de forma dinâmica, que permita identificar critérios que avalie a efetividade nas práticas de inclusão escolar, de acordo com a necessidade do decisor. Dessa forma, o desenvolvimento do estudo desperta as possibilidades de utilização e aplicação dos métodos AMD para subsidiar o processo de escolha classificação de escolas pelos níveis de inclusão determinados pela legislação. A partir do levantamento bibliográfico realizado inicialmente, pôde-se constatar que a presente pesquisa se trata de um estudo inédito, envolvendo a aplicação dos AMD em um modelo multicritério de apoio a decisão para classificação de escolas pelos níveis de inclusão determinados pela legislação, uma vez que não há estudos disponíveis na literatura que realizem a abordagem das temáticas em questão de forma conjunta.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, ansiedade, vergonha e outros sentimentos que poderão surgir no percurso da pesquisa. Atendendo ao que define a Resolução CNS nº 510/16 como risco a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente", a equipe da pesquisa dispõe de pesquisadora com qualificação para atentar para que os participantes se sintam confortáveis e encontrem na pesquisa espaço para a escuta sensível da experiência. Práticas de cuidado, se necessárias, poderão ser empregadas como modo de atentar para as dimensões que constituem a experiência

dos participantes. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Ítala Raquel Souza Melo, Professor Dr. Breno Barros Telles do Carmo e poderão manusear e guardar as informações. Aos participantes serão garantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não serão divulgado dado que identifique o participante, bem como será garantido que o participante se sinta a vontade para responder o questionário de forma mais realista possível.

Os dados coletados serão, ao durante a pesquisa, armazenados na plataforma Google Drive no endereço de e-mail da mestrandia Ítala Raquel Souza Melo (itala.melo@alunos.ufersa.edu.br), sob sua responsabilidade, após concluída a coleta de dados, a mestrandia responsável irá fazer o download dos dados coletados para HD externo de marca Seagate de 1TB, após o download para o HD externo, apagar todos os dados da nuvem Google Drive (itala.melo@alunos.ufersa.edu.br), guardada por no mínimo cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável. Após o período descrito, todas as informações serão excluídas com o objetivo de assegurar segurança aos participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (84) 99421-0967. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e- mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Ítala Raquel Souza Melo.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**Modelo de referência para análise da efetividade das estratégias de inclusão escolar**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante

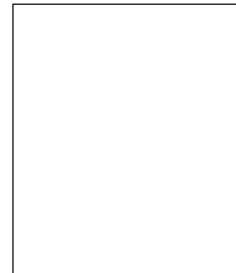
a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Apodi-RN, ____ de ____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Ítala Raquel Souza Melo - Aluna do Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (84) 99421-0967.

Prof Dr Breno Barros Telles do Carmo - Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (85) 99608-9827

Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly - Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (51) 99131-7458

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br - CEP: 59607-360 - Mossoró - RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**Modelo de referência para análise de efetividade das estratégias de inclusão escolar**” coordenado pela pesquisadora aluna **Ítala Raquel Souza Melo** e pelos **Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo e Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: participação da 2ª Etapa – Na segunda etapa, com base nos critérios estabelecidos na etapa anterior, será desenvolvido um modelo de avaliação para que as escolas possam ser avaliadas com base em suas práticas inclusivas em cada critério. Para modelar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados, foram estabelecidos descritores. Serão desenvolvidos com a ajuda de especialistas da área da inclusão escolar, correspondendo às escalas ordinais de classificação que serão selecionadas para avaliação das escolas, de forma a representar a situação que melhor se adapta à realidade das escolas. Para a avaliação das escolas e suas práticas inclusivas, em cada um dos critérios estabelecidos, serão aplicados os questionários. Os participantes serão incentivados a indicar as práticas inclusivas de cada escola e em cada um dos critérios estabelecidos, de forma individual. Nessa etapa já terão os critérios considerados pertinentes no presente estudo, que serão classificados pelos professores(as) especialistas e pesquisadores(as). Essa classificação será realizada para facilitar a compreensão sobre a forma de avaliação adotada para cada um dos critérios.

Nessa segunda etapa, com base nos critérios estabelecidos na primeira etapa, será desenvolvido um modelo de avaliação para que as escolas possam ser avaliadas com base em suas práticas inclusivas em cada critério aprovado, para isso será elaborado um questionário de autoavaliação, para que as escolas possam se autoavaliar quanto as suas performances em cada critério. O questionário que será desenvolvido com o uso de descritores objetivos com o intuito de reduzir a subjetividade envolvida no processo de coleta dos dados. Tais descritores, serão construídos com o auxílio dos especialistas em educação inclusiva, a fim de representar a situação que mais se adequa à realidade delas em cada critério. Por fim, este questionário será aplicado com os gestores(as) que aceitarem o convite que será enviado a todos os gestores das escolas do município de Apodi que funciona o ensino fundamental, dando início a coleta de dados. Hoje a rede pública do município de Apodi/RN tem 17 escolas que atendem o ensino fundamental, sendo 7 escolas na rede estadual com ensino fundamental e 10 escolas da rede municipal de ensino, assim participarão provavelmente 17 gestores(as) se todos concordarem em participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que, após o convite, feito pela pesquisadora, o gestor(a) terá um tempo de até 10 dias para responder se deseja participar da pesquisa e, aceitando ao convite, a pesquisadora enviará via *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendará, em acordo com os convidados, os dias, horários e ideias para a realização da pesquisa através de um questionário de autoavaliação da escola.

Os encontros ocorrerão provavelmente de forma presencialmente na escola onde o gestor trabalha, serão guardados os questionários aplicados, cuja responsabilidade é da mestrandia Ítala Raquel Souza Melo.

Todos os encontros respeitarão a confidencialidade do participante. Os sujeitos participantes não serão de forma alguma explicitados e as pesquisadoras utilizarão nomes fictícios em respeito à Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16.

Dessa pesquisa tem como objetivo geral: Desenvolver uma ferramenta de *benchmarking* para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental. E como objetivos específicos: Identificar critérios pertinentes para serem incluídos em um modelo de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, desenvolver um modelo de *benchmarking* participativo e inclusivo para avaliar o nível da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, validar o modelo desenvolvido para um conjunto escolas de um município do Rio Grande do Norte.

Acreditando-se que esse processo de escolha necessita ser bem fundamentado para que possa atender de forma eficaz e real necessidade de analisar as estratégias de inclusão escolar e as escolas envolvidas no processo de inclusão, pensou-se na aplicação da abordagem AMD para facilitar e guiar o processo de tomada de decisão, de forma a torná-la segura. Para o estudo, será proposto o desenvolvimento de um modelo multicritério para identificar os critérios e eliciações de preferências, considerando um contexto local. Através da abordagem participativa empregada na concepção do modelo, além de validar o modelo de forma dinâmica, que permita identificar critérios que avalie a efetividade nas práticas de inclusão escolar, de acordo com a necessidade do decisor. Dessa forma, o desenvolvimento do estudo desperta as possibilidades de utilização e aplicação dos métodos AMD para subsidiar o processo de escolha classificação de escolas pelos níveis de inclusão determinados pela legislação. A partir do levantamento bibliográfico realizado inicialmente, pôde-se constatar que a presente pesquisa se trata de um estudo inédito, envolvendo a aplicação dos AMD em um modelo multicritério de apoio à decisão para classificação de escolas pelos níveis de inclusão determinados pela legislação, uma vez que não há estudos disponíveis na literatura que realizem a abordagem das temáticas em questão de forma conjunta.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, ansiedade, vergonha e outros sentimentos que poderão surgir na aplicação do questionário. Atendendo ao que define a Resolução CNS nº 510/16 como risco a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente", a equipe da pesquisa dispõe de pesquisadora com qualificação para atentar para que os participantes sintam-se confortáveis e encontrem na pesquisa espaço para a escuta sensível da experiência. Práticas de cuidado, se necessárias, poderão ser empregadas como modo de atentar para as dimensões que constituem a experiência dos participantes. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Ítala Raquel Souza Melo, Professor Dr. Breno Barros Telles do Carmo e poderão manusear e guardar as informações. Aos participantes serão garantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não serão divulgado dado que identifique o participante, bem como será garantido que o participante se sinta a vontade para responder o questionário de forma mais realista possível.

Os dados coletados serão, ao durante a pesquisa, armazenados na plataforma Google Drive no endereço de e-mail da mestrandia Ítala Raquel Souza Melo (itala.melo@alunos.ufersa.edu.br), sob sua

responsabilidade, após concluída a coleta de dados, a mestranda responsável irá fazer o download dos dados coletados para HD externo de marca Seagate de 1TB, após o download para o HD externo, apagar todos os dados da nuvem Google Drive (itala.melo@alunos.ufersa.edu.br), guardada por no mínimo cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável. Após o período descrito, todas as informações serão excluídas com o objetivo de assegurar segurança aos participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Ítala Raquel Souza Melo, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (84) 988472902. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e- mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Ítala Raquel Souza Melo.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**Modelo de referência para análise da efetividade das estratégias de inclusão escolar**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Apodi - RN, ____ de _____ de 2023



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Ítala Raquel Souza Melo - Aluna do Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (84) 99421-0967.

Prof Dr Breno Barros Telles do Carmo - Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (85) 99608-9827

Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly - Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (51) 991317458

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br - CEP: 59607-360 - Mossoró - RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Ítala Raquel Souza Melo, Breno Barros Telles do Carmo e Karla Rosane do Amaral Demoly do projeto de pesquisa intitulado "Modelo de referência para análise da efetividade das estratégias de Inclusão Escolar" a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Apodi - RN, ____ de _____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

__(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)___

ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

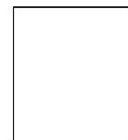
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os(a) pesquisadores(a) Ítala Raquel Souza Melo, Breno Barros Telles do Carmo e Karla Rosane do Amaral Demoly do projeto de pesquisa intitulado “Modelo de referência para análise de efetividade das estratégias de inclusão escolar” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Apodi - RN, ____ de _____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa



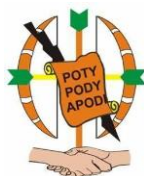
Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

_____(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)____

ANEXO 5 – CARTA DE ANUÊNCIA 1

**PREFEITURA MUNICIPAL DE APODI****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

Rua Nossa Senhora da Conceição N 190 – Centro - Apodi-RN
Telefone: (84) 3333-3611 / semecapodi@yahoo.com.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **FRANCISCO ELMO ALVES TORRES**, CPF:968.469.924-72, Secretário da Secretaria Municipal De Educação E Cultura de Apodi, Rua Nossa Senhora da Conceição N 190, Centro - Apodi-RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada **MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(s) Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo e Prof.(a) Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly, vinculado(a) a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a ser realizada no município de Apodi/RN nas escolas que funcionam o ensino fundamental, no período de Dezembro de 2023 a Abril de 2024.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e seus complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não gerará nenhuma despesa para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Apodi;
- 4) A liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Apodi/RN, ____ de _____ de 2023.

FRANCISCO ELMO ALVES TORRES

Secretário da Secretaria Municipal De Educação E Cultura de Apodi
CPF:968.469.924-72

ANEXO 6 – CARTA DE ANUÊNCIA 2

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC
13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC
Rua São João Batista S/N – Centro - Apodi-RN

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, LUSIA GOMES PINTO, CPF: 254.596.274-00, Diretora da 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC, localizada na Rua São João Batista S/N – Centro - Apodi-RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada **MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(s) Prof. Dr. Breno Barros Telles do Carmo e Prof.(a) Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly, vinculado(a) a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a ser realizada no município de Apodi/RN nas escolas que funcionam o ensino fundamental, no período de Dezembro de 2023 a Abril de 2024.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e seus complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não gerará nenhuma despesa para a Secretaria de Estado da Educação e Cultura-SEEC/Governo do Estado do Rio Grande do Norte;
- 4) A liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Apodi/RN, ____ de _____ de 2023.

LUSIA GOMES PINTO

Diretora da 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC
CPF: 254.596.274-00

ANEXO 7 – DECLARAÇÃO INÍCIO DE PESQUISA

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisa **MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR** somente será iniciada a partir da aprovação do meu parecer pelo Sistema CEP-CONEP e que os resultados obtidos com esse projeto serão devidamente emitidos (relatório parcial e/ou final) anexando-os a Plataforma Brasil.

Apodi-RN ____ de _____ de 2023.

Pesquisador(a) Responsável

ANEXO 8 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MODELO DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisador: ITALA RAQUEL SOUZA MELO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74377723.0.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.585.219

Apresentação do Projeto:

A presente proposta é um projeto de dissertação de mestrado cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta de benchmarking para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental. A metodologia proposta está dividida em três etapas: Na etapa 1, os critérios que serão utilizados no modelo para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas do ensino fundamental serão estabelecidos por meio de revisão de literatura. Na etapa 2, para validar os indicadores identificados, será utilizada a técnica Delphi com especialistas na área abordada, e em seguida será realizado o processo de elicitación de preferências para a definição dos pesos de cada critério por meio de uma reunião via plataforma de vídeo conferências Google Meet mediada pelo pesquisador. E com o instrumento pronto, a etapa 3 acontecerá com a avaliação das escolas e suas práticas inclusivas, onde serão aplicados os questionários, por meio da plataforma Google Forms.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Desenvolver uma ferramenta de benchmarking para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do ensino fundamental

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.585.219

Identificar critérios pertinentes para serem incluídos em um modelo de avaliação da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental. Desenvolver um modelo de benchmarking participativo e inclusivo para avaliar o nível da efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental. Validar o modelo desenvolvido para um conjunto escolas de um município do Rio Grande do Norte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos que possam ocorrer em nosso estudo englobam o constrangimento e os sentimentos negativos como: tristeza e vergonha, dentre outros, que poderão ser vivenciados pelos sujeitos durante nossas conversações sobre as práticas de inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram sanadas

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2202596.pdf	23/11/2023 22:17:02		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ALTERADA_ASSINATURA_DIGITAL_PDF.pdf	23/11/2023 22:06:43	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	Portaria_coordenadora.pdf	12/10/2023 15:41:33	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ITALA__assinado.pdf	12/10/2023 15:40:44	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_ITALA_ALTERADO.pdf	12/10/2023 15:39:43	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_2_ALTERADO.pdf	12/10/2023 15:38:00	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.585.219

Ausência	TCLE_2_ALTERADO.pdf	12/10/2023 15:38:00	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1_ALTERADO.pdf	12/10/2023 15:37:36	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	TERMO_DE_IMAGEM_alterado.pdf	04/10/2023 17:15:56	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUDIO_alterado.pdf	04/10/2023 17:15:01	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Inicio_de_pesquisa_assinado.pdf	28/08/2023 16:17:03	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_DA_Prefeitura ASSINADA.pdf	28/08/2023 16:14:10	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_DO_ESTADO ASSINADA.pdf	28/08/2023 16:13:39	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS .pdf	28/08/2023 16:02:38	ITALA RAQUEL SOUZA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 15 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br