

Situação:

COMPONENTES AVALIATIVOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Ana Caroline Silva Maisto, Andreia Zanella, Andrea Cristina Konrath, Silvana Ligia Vicenzi, Hélio Aisenberg Ferenhof

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3016>

Submetido em: 2021-09-28

Postado em: 2021-09-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

COMPONENTES AVALIATIVOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

ANA CAROLINE SILVA MAISTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0796-7471>

ANDREIA ZANELLA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-0349>

ANDREA CRISTINA KONRATH³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3742-5032>

SILVANA LIGIA VICENZI⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6442-9127>

HELIO AISENBERG FARENHOF⁵

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5167-0838>

RESUMO: Os indicadores de qualidade no contexto da educação especial são ferramentas essenciais para medir, analisar, acompanhar e aprimorar o atendimento oferecido aos alunos da educação especial. Embora não seja sinônimo de educação especial, para a UNESCO, a educação inclusiva se baseia no direito de todos a receber uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades de aprendizagem, portanto, seus significados convergem. Diante disso, este trabalho, com base no método SSF (Systematic Search Flow), realizou uma revisão sistemática da literatura para identificar os componentes avaliativos destacados como relevantes para avaliar a qualidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como resultado, foram identificados dezenove trabalhos que apontaram indicadores e aspectos relevantes para a avaliação da qualidade da educação especial e inclusiva. Os indicadores foram agrupados por suas características comuns, resultando em seis componentes avaliativos: política; formação e treinamento profissional; o papel dos professores no ensino inclusivo; escolas, currículo e cultura escolar inclusiva; sistema educacional; e aluno. Esses componentes avaliativos devem ser considerados na avaliação da educação especial, de maneira que o atendimento seja pensado como uma oferta válida e verdadeira para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: indicadores de qualidade, componentes avaliativos, educação especial, educação inclusiva, revisão sistemática.

EVALUATION COMPONENTS FOR THE QUALITY OF SPECIAL EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT: Quality indicators in the context of special education are important tools for measuring, analyzing, monitoring and improving the services provided to special education students. According to Unesco, inclusive education is based on the right of everyone to receive quality education that meets their learning needs. Although inclusive education it not synonymous with special education, their meanings are related. Therefore, this study, using the SSF (Systematic Search Flow) method, intends to review the

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. <ana.maisto@prof.pmf.sc.gov.br>

² Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. <andrea.zanella@ufsc.br>

³ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. <andreak@gmail.com>

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. <sligie@globo.com>

⁵ Universidade Federal de Santa Catarina. Araranguá, Santa Catarina (SC), Brasil. <dm@gotroot.com.br>

literature in order to identify the relevant components for the evaluation of the quality of special education from the perspective of inclusive education. As a result, nineteen studies were reviewed. These studies raised relevant aspects and indicators for the evaluation of the quality of special and inclusive education. The indicators were grouped by their common characteristics, resulting in six evaluative components: policy; education and training of professionals, the role of teachers in inclusive education; schools, curriculum and inclusive school culture; educational system; and student. These evaluative components should be considered in the evaluation of special education, so that the service is thought of as a valid and true offer for people with disabilities.

Keywords: quality indicators, evaluative components, special education, inclusive education, systematic review.

COMPONENTES DE EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN: Los indicadores de calidad en el contexto de la educación especial son herramientas fundamentales para medir, analizar, monitorear y mejorar el atendimento ofrecido a los estudiantes de educación especial. Aunque no sea sinónimo de educación especial, para la UNESCO la educación inclusiva se basa en el derecho de toda persona poder recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, por lo tanto, sus significados convergen. Por ello, este trabajo, basado en el método SSF (Systematic Search Flow), realizó una revisión sistemática de la literatura para identificar los componentes evaluativos relevantes para evaluar la calidad de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. Como resultado, se identificaron diecinueve trabajos que señalaron indicadores y aspectos relevantes para la evaluación de la calidad de la educación especial e inclusiva. Los indicadores se agruparon por sus características comunes, resultando en seis componentes evaluativos: política, educación y formación profesional; el papel de los docentes en la educación inclusiva; escuelas, currículo y cultura escolar inclusiva; sistema educacional; y estudiante. Estos componentes evaluativos deben ser considerados en la evaluación de la educación especial, para que el servicio sea pensado como una oferta válida y verdadera para las personas con discapacidad.

Palabras clave: indicadores de calidad, componentes evaluativos, educación especial, educación inclusiva, revisión sistemática.

INTRODUÇÃO

Indicadores educacionais avaliam os serviços que são ofertados por instituições de ensino, atribuindo um valor para a qualidade. Eles atuam no monitoramento e na contribuição para novas políticas públicas voltadas para a qualidade da educação e dos serviços ofertados da escola para a sociedade (INEP, 2020). Os indicadores de qualidade educacionais fornecem ferramentas para que os sistemas de ensino possam monitorar seu próprio desenvolvimento. E no que se refere à educação inclusiva, esses indicadores auxiliam na identificação de áreas-chave onde mais o trabalho precisa ser melhorado (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009). Além disso, são os indicadores que ajudam a mapear os progressos (LOREMAN et al., 2014).

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 da oferta.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) confere o direito às crianças com deficiência a serem crianças e também a serem crianças com deficiência. A ideia básica é que essas crianças concluam o ensino fundamental levando em consideração equitativamente todos os aspectos de qualidade educacionais: acesso, participação e realizações (JANGIRA; KAPOOR, 2020). Pessoas não podem ser excluídas do sistema educacional com base na deficiência, e as crianças não podem ser excluídas da educação primária gratuita e obrigatória com base na sua deficiência (SHARMA et al., 2018). Outrossim, muito mais que a garantia de matrícula para os estudantes, a educação inclusiva, no que se refere à educação especial, luta por assegurar o direito de participação dos estudantes com deficiência; o direito de aprender e conviver em escolas regulares. Assim, educação inclusiva não é apenas a garantia de acesso de determinados grupos à educação, mas a garantia da condição para que todos convivam e aprendam junto. Por isso, a inclusão é benéfica para todos.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe a criação de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão de instituições que atendem estudantes com deficiência. Contudo, não há dados para acompanhar o desenvolvimento da meta que se destina a tratar da educação especial.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é fazer uma revisão sistemática de componentes avaliativos destacados como relevantes para a qualidade da educação especial, considerando a educação inclusiva, de maneira que seja possível responder ao problema que motivou este estudo: quais componentes avaliativos são usados para avaliar a qualidade da educação especial?

Este artigo apresentará uma revisão sistemática a respeito de indicadores de qualidade para a educação especial e inclusiva apresentados na literatura elencada para este trabalho. Em sua fundamentação teórica serão apresentados uma concepção de qualidade educacional, considerando a educação inclusiva, e a convergência entre os termos educação inclusiva e educação especial. Em seguida, é mostrada a metodologia. Finalmente, apresentam-se os resultados.

A QUALIDADE EDUCACIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO

O termo qualidade tem origem na palavra *qualitate*, do latim. O dicionário Michaelis (2021) define qualidade como o atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza; traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais. Observando essas sentenças, percebe-se que há fortemente associada ao termo qualidade a ideia de confrontar características, distinguindo-as e determinando se se sobressaem.

No contexto educacional brasileiro, por exemplo, ter qualidade significa cumprir com os objetivos estabelecidos. Aspectos educacionais analisados podem ser positivos, quando apresentam adequação da prática com seus objetivos; ou negativos, quando sua finalidade é vista como inadequada (GUSMÃO, 2013).

A temática da qualidade da educação também está presente na Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Como explicam Cabral e Di Giorgi (2012), a presença da educação na Constituição precisa ser examinada com base no exposto no artigo 3º:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 12).

“Sem uma educação de qualidade, é impossível alcançar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil dispostos nesse artigo 3º” (CABRAL; DI GIORGI, 2012).

Santos (2018) explica que a Constituição Federal de 1988 traz a qualidade educacional como direito constitutivo à educação, integrando os princípios da educação nacional, segundo o texto do artigo 206, inciso VII, cuja redação é a seguinte: “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

O que chama atenção é que a Constituição não deixa estabelecida, de forma razoavelmente precisa, em que consistiria ou quais elementos integrariam o ‘padrão de qualidade’ do ensino brasileiro (GUSMÃO, 2013).

Contudo, Santos (2018) interpreta que o entendimento mostrado pela Constituição sobre qualidade está disposto no artigo 208.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 123).

Como se pode observar, no Brasil, a questão da qualidade da educação tem relação com as condições para o acesso das pessoas à educação, buscando equitativamente ofertar educação ao estudante, em prol de construir uma sociedade mais igualitária e desenvolvida, onde sejam reduzidas todas as formas de desigualdades e preconceito.

A Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência de 2006 trouxe questões sobre defesa e garantia de condições de vida digna para as pessoas com deficiência, garantindo acesso dessas pessoas aos diversos componentes sociais, integração à sociedade e direitos sociais. A grande consideração desta Convenção faz relação com a acessibilidade: se não houver acessibilidade, há discriminação (BRASIL, 2007). Acessibilidade, portanto, é garantia de acesso. Em educação, dar acesso aos estudantes, de maneira que todos possam participar, ou seja, equitativamente, experimentar e aprender juntos, significa incluir. Por isso, defende-se que qualidade educacional se relaciona com a oferta de educação inclusiva.

Para a Unesco/Orealc (2007), a qualidade e a equidade são indissociáveis, pois acredita que a equidade articula os princípios de igualdade e diferenciação, no sentido de “proporcionar mais a quem mais necessite e dar a cada um a ajuda e os recursos de que precisa para que esteja em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades educacionais”.

Assim, a abordagem de examinar a qualidade frente a questões relativas à diversidade faz possível a oferta de educação para todos, firmando o compromisso da educação inclusiva, o que pode ser visto em muitos países, tais como Itália (COVELLI; ANNA, 2020), Espanha (FERNÁNDEZ-

ARCHILLA, ET AL., 2020) e Índia (JANGIRA; KAPOOR, 2020); lá indicadores para a inclusão já são realidade, auxiliando a avaliar e/ou monitorar a qualidade educacional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRELAÇOS

Embora não haja uma única definição para educação inclusiva, muito do que se fala a respeito está intimamente relacionado com a participação de estudantes com deficiência (AINSCOW, 2009). É bastante comum o pensamento de que a inclusão se destina a cuidar das questões relacionadas à educação dos estudantes que têm deficiência, no contexto das escolas regulares. Esse tipo de abordagem foca muito na parte da deficiência, e acaba ignorando todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada (AINSCOW, 2009). Educação inclusiva é um termo que foi originalmente focado na inclusão de alunos com deficiência, mas com o tempo passou a se referir a sistemas, processos e práticas educacionais, que não se concentram apenas na inclusão de crianças com deficiência, mas também na inclusão de grupos comumente excluídos (SHARMA, et al., 2018).

A interpretação de termos como educação especial e educação inclusiva variam muito, e essas diferenças estão ligadas muito mais a regulamentos administrativos, financeiros e processuais, do que na reflexão sobre as variações e os tipos de necessidades educacionais nos diferentes países (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009).

A forte relação entre a educação especial e a educação inclusiva se estende sobre as questões de direitos, considerando que a escola regular inclusiva é um movimento desopressor não apenas para pessoas com deficiência, mas para tratar também questões étnicas, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de classe social. Então, como a educação inclusiva se relaciona à oferta de educação para todos, tratar a diversidade neste contexto é perfeitamente cabível (AINSCOW, 2009). Além do mais, a educação especial é uma das modalidades que fazem parte da estrutura da educação inclusiva.

Atualmente, inclusão é um desafio nos sistemas educacionais de todos os países (FERNÁNDEZ-ARCHILLA, et al. 2020). A inclusão no enfoque da educação especial pode ser vista como uma tentativa de mover a ideia de educação para todos para além daquele entendimento de que basta que todos os estudantes estejam integrados, ou seja, convivendo no mesmo ambiente pura e simplesmente; é necessário sim que compartilhem experiências educacionais com seus pares. Portanto, a educação inclusiva para estudantes com deficiência implica em que todos tenham acesso a um currículo o da melhor forma atenda às suas necessidades (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009).

Em uma escola inclusiva, os alunos participam em todas as atividades escolares sem preconceito, o que sugere que a inclusão é um processo contínuo e não uma atividade única. É sobre presença, participação e aproveitamento de aprendizagem de todos os alunos. Nenhuma criança é excluída dos processos educacionais em uma escola inclusiva (JANGIRA; KAPOOR, 2020). Além disso, “um atributo importante de apoio à aprendizagem dos alunos pode ser uma situação em que as tentativas de remover as barreiras na aprendizagem de um aluno são percebidas como oportunidades para melhorar o aprendizado de todos” (HAVEL; KRATOCHVILOVA, 2014).

No Brasil, a Constituição Federal, tratando dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivos, estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Diferenciar pessoas no tratamento dirigido, com base em qualquer condição individual, se relaciona à igualdade ou falta de igualdade nas oportunidades que esse indivíduo encontra em sua vida (FERREIRA, 2009). Falta de informações e atitudes discriminatórias em todos os níveis da sociedade contribuem para a continuidade do desrespeito pelos direitos das crianças com deficiência à educação em muitas partes do mundo (SHARMA, et al., 2018).

No âmbito da discussão sobre o direito de educação para todos, percebemos uma nítida aproximação entre educação inclusiva e educação especial, que se deve, principalmente, à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Declaração, que endossou a ideia de educação inclusiva em escolas regulares, é o documento internacional mais significativo que já apareceu na área da educação especial, porque considera a educação como o meio mais eficaz de combater discriminação e de tornar a sociedade verdadeiramente inclusiva (AINSCOW, 2009).

A experiência em muitos países demonstra que a inclusão de estudantes com deficiência é melhor alcançada em escolas inclusivas e é nesse contexto que esses estudantes podem alcançar um

progresso educacional mais completo e inclusão social. (KYRIAZOPOULOU; WEBER, 2009). Crianças que aprendem juntas, aprendem a conviver juntas (JANGIRA; KAPOOR, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

A pesquisa foi realizada nas bases de dados Scopus, Web of Knowledge, Scielo, Scielo Web of Knowledge e Ebsco, e os critérios de exclusão retiraram livros, pesquisas não acadêmicas e proceedings dos resultados obtidos.

Foi organizada a matriz do conhecimento em forma de planilha de dados, contendo o título de cada artigo analisado, os autores, o ano de publicação, a revista de origem, a metodologia, discussões sobre indicadores de qualidade para a educação especial e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca na literatura foi realizada em dezembro de 2020 e o número de artigos provenientes de cada uma das bases pesquisadas é mostrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – número de artigos por base de dados.

Base de dados	Scopus	Web of Science	Scielo	Scielo Web of Science	Ebsco
Número de artigos encontrados	115	78	3	11	366

Fonte: elaboração própria (2021).

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

Após a leitura, 19 artigos demonstraram estar alinhados ao tema de pesquisa, os quais compuseram o portfólio bibliográfico. Tal portfólio, então, é apresentado por meio do Quadro 2.

Quadro 2 – portfólio de artigos resultante da revisão sistemática.

Autor e ano	Título
Ametepee, L. K. and Anastasiou, D. (2015)	Special and Inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications
Alekhina, S. V. et al. (2020)	The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education
Aleksandrovich, R. N. and Gennadiyevna, R. A. (2016)	Monitoring the effectiveness of inclusive practices
Al-Manabri, M. et al. (2013)	Supporting Teachers in Inclusive Practices: Collaboration Between Special and Mainstream Schools in Kuwait
Alnahdi, G. H. (2019)	Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale
Covelli, A. and de Anna, L. (2020)	The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive

	education of pupils with special educational needs
dos Santos, M. P. et al. (2014)	Index for inclusion as a research tool: A critical analysis
Duchnowski, A. J. et al. (2004)	A systematic examination of school improvement activities that include special education
Elbaum, B. (2014)	Challenges in Interpreting Accountability Results for Schools' Facilitation of Parent Involvement Under IDEA
Elkins, J. (1985)	Evaluating special education programs in Australia: A partnership between government and voluntary organizations
Engelbrecht, P. et al. (2006)	Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa
Fernández-Archilla, J. A. et al. (2020)	Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students
Havel, J. and Kratochvilova, J. (2014)	Maximum Expectation from Pupils - One of the Characteristic Features of Inclusion
Heung, V. (2006)	Can the introduction of an inclusion index move a system forward?
Koster, M. et al. (2011)	Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: validation of the Social Participation Questionnaire
Loreman, T. et al. (2014)	Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature
Ruppar, A. L. et al. (2017)	Perceptions About Expert Teaching for Students With Severe Disabilities Among Teachers Identified as Experts
Sharma, U. et al. (2018)	How Do we Measure Implementation of Inclusive Education in the Pacific Islands? A Process for Developing and Validating Disability-Inclusive Indicators
Vaughan, M. (2002)	An Index for Inclusion

Fonte: elaboração própria (2021).

COMPONENTES AVALIATIVOS

Os trabalhos analisados trouxeram alguns componentes avaliativos e indicadores que demonstraram ser adequados à mensuração de qualidade da educação especial, sendo considerados os aspectos da educação inclusiva. Os componentes foram agrupados por suas características comuns, resultando em 6, quais sejam: política; formação e treinamento profissional; o papel dos professores no ensino inclusivo; escolas, currículo e cultura escolar inclusiva; sistema educacional; e aluno.

Política

Os componentes avaliativos que analisam a qualidade da educação especial com vistas à educação inclusiva precisam levar em conta se as políticas de cada país consideram o direito à educação de todas as crianças com deficiência (SHARMA, et al., 2018). Em Gana, por exemplo, o Ministério da Educação desenvolveu um plano estratégico para educação, que traz projeções sobre serviços ofertados para a educação especial, seguindo os objetivos do Programa Educação Para Todos (AMETEPEE;

ANASTASIOU, 2015), verificando a extensão em que o país oferta educação para todos; a extensão dos serviços de educação especial e a extensão dos serviços inclusivos (ANASTASIOU; KELLER, 2011. In: AMETEPEE; ANASTASIOU, 2015). Especificamente para analisar os dados da educação especial, os autores consideraram a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, a assiduidade destes estudantes, e a porcentagem do número de estudantes de 6 a 18 anos que recebem atendimento de educação especial.

No trabalho apresentado por Loreman et al. (2014), a discussão no que compete à política se volta para analisar se a educação inclusiva está articulada desde o nível governamental mais alto e se se mostra consistente com padrões internacionais. Além disso, os autores afirmam que a escola e todos os membros da comunidade escolar devem colaborar no desenvolvimento da política, que precisa articular uma abordagem de inclusão baseada na eliminação de barreiras e de discriminação, fornecendo recursos adequados para suprir a educação inclusiva. Law et al. (2016) lembram que é necessário perceber até que ponto o sistema político permite e incentiva a discussão democrática e a participação da comunidade em decisões políticas, considerando este aspecto um importante indicador de inclusão. Tanto Loreman et al. quando Law et al. analisam a política pelo viés da participação comunitária: enquanto aqueles se preocupam com o quanto a comunidade participa nas decisões políticas, estes atentam para o quanto é permitida pelas políticas a participação da comunidade.

Para Engelbrecht et al. (2006), políticas e legislação inadequadas são obstáculos que se impõem sobre a efetivação da educação inclusiva, e Covelli e de Anna (2020) discutem a falta de sinergia entre as escolas e as autoridades locais como um ponto fraco para a efetivação da educação inclusiva. Assim, se pode afirmar que são obstáculos para a educação inclusiva não apenas políticas ineficazes, mas também a desarticulação entre as escolas e as autoridades.

O estudo desenvolvido por Sharma et al. (2018) mostrou que é possível medir a qualidade da educação inclusiva analisando o indicador que verifica a porcentagem do orçamento da educação que é gasto para implementação do plano de educação inclusiva para deficientes em nível local. Seguindo esse viés de análise orçamentária, tanto a pesquisa de Ametepee e Anastasiou (2015) e de Law et al. (2016) já tinham citado a importância de avaliar o Produto Interno Bruto (PIB) do país para que se possa ter um panorama de avanço de implantação de educação inclusiva nos países.

Formação e treinamento profissional

Muitos autores indicam a formação e o treinamento de professores e demais profissionais que atuam na escola como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação especial que é ofertada. “Há fraqueza significativa na área da educação especial nas qualificações do professor” (Elkins, 1985). Alekhina et al. (2020), que trouxeram dados sobre o processo inclusivo na Rússia a partir da análise de especialistas, destacaram a formação profissional para o trabalho inclusivo e o trabalho em equipe como os principais parâmetros para melhoria da qualidade da inclusão.

Formar de maneira inadequada os professores impacta negativamente na efetivação da educação inclusiva num sistema educacional (ENGELBRECHT, et al., 2006). A formação do professor, no Kuwait, por exemplo, é vista como um componente essencial para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Tem-se observado como um grande obstáculo o fato de que na percepção dos professores a sua formação não os preparou adequadamente para atender a gama diversificada de deficiências e necessidades dos alunos (AL-MANABRI, et al., 2013). Indo por este viés, a pesquisa realizada por Covelli e de Anna (2020), indicou que os professores italianos têm uma visão negativa sobre formação continuada para educação inclusiva, já que percebem que esse tipo de formação não dá conta de prepará-los apropriadamente, por ser pouco aprofundada; outro ponto abordado é que as formações não são ofertadas a todas as categorias do magistério, o que não estaria adequado aos princípios de ofertar educação de qualidade para todos.

Alnahdi (2019) aplicou uma escala de Sharma (2012) para a analisar a autoeficácia percebida pelos professores para a educação inclusiva. A escala de validade para a versão árabe, é baseada na teoria de Bandura (1997) sobre autoeficácia. Várias implicações podem sair dos resultados obtidos na pesquisa

de Alnahdi, sendo uma delas o posicionamento dos professores sobre sentirem precisar de mais treinamento para atendimento dos estudantes.

Na revisão de literatura realizada por Loreman, et al. (2014), os autores observaram que muitos professores não achavam que tinham as habilidades necessárias para implementar a educação inclusiva. O desenvolvimento profissional e a formação de professores devem refletir a oferta de oportunidades para os funcionários aprenderem novas abordagens pedagógicas voltadas à inclusão. Indicadores devem avaliar as competências, as atitudes, as habilidades e o conhecimento dos professores. Para Sharma (2018), o currículo de treinamento de professores deve incluir um curso obrigatório sobre educação inclusiva para deficientes.

O papel do professor no ensino inclusivo

Das competências do professor com relação ao trabalho pedagógico, duas atividades implicam fortemente nas questões de inclusão: as estratégias de ensino usadas pelos professores, definindo tarefas adequadas para a aprendizagem dos alunos, e as atividades que mediam currículos específicos e métodos de avaliação adequados. (HAVEL; KRATOCHVILOVA, 2014).

O corpo docente se destaca como um dos pilares da educação inclusiva para Fernández-Archilla, et al. (2020). Esses autores acreditam serem necessárias mudanças metodológicas e atitudinais para os professores conseguirem enfrentar com mais sucesso os obstáculos para se chegar à inclusão, atentos à diversidade dos alunos.

Ruppar et al. (2017) discutem em sua pesquisa que os educadores que trabalham diretamente com educação especial aproveitam o conhecimento que adquiriram do relacionamento mais profundo com seus alunos para criar um ensino intensivamente individualizado. Acreditam que educação tem mais a ver com o conhecimento dos professores sobre os alunos do que com a expertise de conteúdo.

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

Para Covelli e de Anna (2020), que analisaram a qualidade dos processos de educação inclusiva e bem-estar social de pessoas com deficiência na Itália, sob a ótica de professores especializados ou que estão em processo de especialização em apoio a alunos em educação inclusiva, o ponto forte para a inclusão está no planejamento educacional e didático. No mesmo sentido, Al-Manabri et al. (2013) discutem que a seleção de estratégias adequadas para conduzir as atividades escolares com os estudantes seria um indicativo de qualidade para educação inclusiva. Outro ponto importante está em perceber e qualificar os processos de avaliação empregados pelos professores, o que pode beneficiar não apenas os estudantes com deficiência, mas também outras crianças em classe que podem ter diferentes níveis educacionais ou habilidades de aprendizagem (AL-MANABRI et al., 2013).

Loreman et al. (2014) indicam que analisar a avaliação para a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, de modo que seja vista a ampla gama de diversidade na sala de aula, as múltiplas inteligências e os diferentes estilos de aprendizagem, são atitudes inclusivas por parte dos professores. Compreende práticas de sala aula como a inclusão de alunos no planejamento e na avaliação. Os autores propõem os seguintes indicadores:

1. A diferença é considerada um aspecto essencial do desenvolvimento humano?
2. Os professores acreditam que são qualificados e capazes de ensinar todas as crianças?
3. Os professores desenvolvem novas formas criativas de trabalho pedagógico?

Koster et al. (2014), ao fazer uma análise da participação social do aluno com deficiência na educação inclusiva, indica que é necessário construir uma análise com os resultados de aprendizagem focados na atuação do professor:

1. Em que medida os professores têm autoeficácia positiva e expectativas de resultados que os motivarão a integrar efetivamente a tecnologia em sua prática?
2. Em que medida os professores desenvolveram conhecimento e experiência que lhes permite se envolver na pedagogia para apoiar os tipos de resultados de aprendizagem associados a ajudar os alunos a desenvolver habilidades do século 21?
3. Até que ponto os professores têm profundo conhecimento do conteúdo que estão ensinando, o que lhes permitiria ensinar usando as práticas pedagógicas defendidas pelos esforços de reformas educacionais atuais?
4. Até que ponto os professores integram a tecnologia ao currículo de forma a promover uma aprendizagem significativa?
5. Até que ponto os professores oferecem atividades que exigem que os alunos usem tecnologias apropriadas para a exploração colaborativa de problemas autênticos?

E Law et al. (2016) analisaram as interações de aprendizagem com enfoque na atuação do professor, com os seguintes indicadores:

1. Os professores têm oportunidades de realizar planejamento de aula e de avaliações colaborativamente?
2. Os professores têm oportunidades de receberem apoio para a prática reflexiva como pesquisa-ação?
3. Os professores têm oportunidade de se envolver com colegas e líderes escolares na exploração conjunta de estratégias para uso de tecnologia em prol da educação inclusiva?

Quanto à atuação dos professores, é importante verificar se ofertam condições necessárias para a aprendizagem dos alunos na perspectiva da inclusão (LAW et al., 2016):

1. Os professores têm acesso à tecnologia e suporte pedagógico-tecnológico para projetar, implementar, avaliar e fornecer feedback para a investigação colaborativa dos alunos?
2. Os professores têm, em suas escolas, rotinas organizacionais e estruturas para apoiar o co-design colaborativo, a aprendizagem em conjunto e uma cultura aberta, confiante e colaborativa para compartilhar e correr riscos?
3. Os professores têm, em suas escolas, um papel formal e mecanismos organizacionais para que participem da tomada de decisão sobre currículo, avaliação e desenvolvimentos de mecanismos para o uso de tecnologia em prol da inclusão?

Escolas, currículo e cultura escolar inclusiva

Para uma educação apoiada na inclusão, é requerido um ambiente escolar estimulante e amigável, principalmente baseado em respeito entre funcionários da escola e alunos, além de metodologia adequada para comunicação entre professores e alunos (HAVEŁ; KRATOCHVILOVA, 2014). Logicamente que um currículo inflexível é uma barreira à aprendizagem e à participação dos estudantes (ENGELBRECHT, et al., 2006). Por isso, a escola deve ser concebida num design que adote princípios múltiplos de representação, engajamento e expressão, tendo seus currículos elaborados de maneira que se adequem aos alunos. É fundamentalmente importante que a escola ofereça um clima social acolhedor aos estudantes (LOREMAN, et al., 2014).

Para Loreman et al. (2014) esse clima é desenvolvido com base nas crenças e atitudes positivas de todos os membros da comunidade educacional, especialmente aquelas nos níveis escolar e de sala de aula. São trazidos os seguintes itens:

1. A escola recebe bem todos os alunos?
2. Os educadores têm atitudes positivas em relação à inclusão de todos os alunos? O que eles pensam sobre alunos de grupos marginalizados?
3. Os líderes escolares encorajam a inclusão de todos?
4. Os educadores têm altos níveis de autoeficácia e respeitam a diversidade, com práticas de inclusão?

As escolas, quando apoiadas na inclusão, devem ser capazes de ver a melhor forma de auxiliar os alunos individualmente, percebendo o que os motiva e o que os inibe, quebrando padrões de trabalho estabelecidos (HEUNG, 2006). Sobre a gestão e organização escolar, Heung (2006) traz alguns itens:

1. As atividades de desenvolvimento ajudam a equipe a responder à diversidade dos alunos;
2. Todas as formas de apoio são coordenadas;
3. Todos se sentem bem-vindos;
4. Equipe e comitê de gestão escolar trabalham juntos;
5. A experiência da equipe é totalmente utilizada;
6. Políticas de “educação especial” são políticas de inclusão;
7. Todos os novos funcionários são ajudados a se instalar na escola;
8. As nomeações e promoções dos funcionários são justas;
9. A escola torna seus prédios fisicamente acessíveis a todas as pessoas;
10. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão.

Para alcançar uma comunidade escolar inclusiva, depende da capacidade da escola de estabelecer um clima escolar inclusivo e o envolvimento e colaboração de todos os atores dentro de uma comunidade (ENGELBRECHT, et al., 2006). Outra questão que precisa ser analisada é a falta de liderança e estrutura democrática, que se associa a dificuldades na implantação de prática inclusivas nas escolas. Loreman et al. (2014) chama atenção que quanto mais eficazes são as práticas da liderança escolar, mais essas lideranças demonstram ter opiniões positivas sobre educação inclusiva.

Na produção de Vaughan (2002) são trazidos indicadores para analisar a cultura inclusiva de escolas no Reino Unido. Vaughan editou e produziu o Index for Inclusion, de Booth e Ainscow (2002).

1. O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é amigável e acolhedor?
2. A escola acolhe todos os alunos, incluindo alunos com deficiências e alunos temporários, como por exemplo alunos viajantes?
3. A escola é acolhedora para todos os pais / responsáveis e outros membros de suas comunidades locais?
4. A informação sobre a escola é acessível a todos, independentemente de língua materna ou deficiência (por exemplo, Braille, gravada, impressa em tamanho maior, quando necessário)?
5. Há intérpretes de língua de sinais e outras línguas maternas disponível conforme necessário?
6. Está claro para todos que a política escolar atende a diversidade de alunos na sua rotina escolar?
7. O hall de entrada reflete todos os membros da escola comunidade?
8. A escola celebra as culturas e comunidades locais em mostras e exposições?
9. Existem rituais positivos para receber novos alunos e novos profissionais e marcando sua saída?
10. Os alunos se sentem donos de suas salas de aula ou da sala do tutor?
11. Alunos, pais / responsáveis, funcionários, governadores e comunidade: todos os membros se sentem donos da escola?

A participação da comunidade e mais especificamente dos pais também é vista como uma peça-chave para analisar a qualidade da cultura inclusiva das escolas. Nesse sentido, Elbaum (2014) discute a participação dos pais na educação especial, fortalecendo a importância da estreita relação entre família e escola para o sucesso do estudante. Outro ponto está na análise sobre o envolvimento dos pais e comunidade geral na escola: para essa autora o não envolvimento dos pais e da comunidade é considerado uma barreira para a inclusão. Os resultados de sua pesquisa ainda mostraram que os pais gostariam de se envolver mais em suas escolas, e que gostariam, em contrapartida, de mais comunicação sobre o progresso dos estudantes por parte da escola.

A participação dos professores também é considerada um aspecto de qualidade para cultura inclusiva escolar. Conforme Heung (2006) é relevante analisar o quanto os professores participam nas

decisões da escola, bem como fora de sala de aula, na promoção de colegialidade e colaboração entre os mesmos.

A efetivação de uma cultura de inclusão também se estabelece, de acordo com a avaliação feita por Covelli e de Anna (2020), onde há a criação de redes integradas de serviços de suporte para os alunos com deficiência.

Outro ponto levantado por Engelbrecht et al. (2006) é se os estudantes estrangeiros ou aqueles que estudam em países onde há diferentes línguas e dialetos, como a África do Sul, por exemplo, recebem suporte em sua língua. Nesse aspecto, é relevante mencionar os estudantes surdos, que precisam de suporte em língua de sinais, e dos estudantes comuns que convivem com estudantes surdos, que precisam de interpretação da língua de sinais, assim como ter aulas para aprender a se comunicar com os estudantes surdos. Este é um ponto importante da educação inclusiva para que todos convivam e aprendam juntos. As escolas que foram selecionadas no estudo realizado por Engelbrecht et al. (2006) para analisar a implementação de educação inclusiva em escolas da África do Sul, demonstraram que lutar para estabelecer uma cultura de aprendizagem inclusiva na escola traz melhorias para a vida escolar de todos os estudantes.

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

Sistema educacional

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

Fernández-Archilla, et al. (2020) discutem que todos os alunos, sem exceção, conseguem desenvolver-se plenamente dentro de um sistema educacional comum. Quanto mais um sistema for capaz de abraçar todos os alunos, mais este sistema pode ser considerado inclusivo. Porque um sistema inclusivo consegue implementar com sucesso práticas co-ocorrentes: ensinar conhecimentos e compreender adequadamente as práticas, além de implantá-las em todo o sistema educacional (AL-MANABRI, 2013).

É importante como análise no nível do sistema de educação perceber até que ponto as diferentes partes – gestão, corpo docente, famílias, estudantes, comunidade – estão envolvidas nas discussões de políticas (LAW et al., 2016).

Outro ponto importante é sobre a existência de mecanismos para promover o compartilhamento de experiências entre escolas, distritos e regiões do processo de implementação de tecnologia para aprendizagem e educação inclusiva (LAW et al., 2016), pois a avaliação da qualidade da educação inclusiva é complexa e não pode ignorar as contextualidades das intervenções educativas (COVELLI; DE ANNA, 2020).

Law (2016) complementa que se tem como um fator de qualidade o monitoramento, a avaliação e o feedback de ajuste do sistema, ou seja, melhoria de resultados de aprendizagem, à medida que a implementação da educação inclusiva no sistema avança.

Aluno

Como protagonistas da educação, a perspectiva dos alunos é fundamental na determinação da educação inclusiva em uma instituição de ensino. Sem dúvida, a atenção à diversidade dos alunos deve ser tida como uma indicação da qualidade na educação. (FERNÁNDEZ-ARCHILLA, et al. 2020).

Outro ponto abordado sobre o componente aluno é o fato de que a postura do estudante poder funcionar como um indicativo da cultura escolar. Para Elbaum (2014), o silenciamento das vozes dos alunos pode indicar um ethos mais conservador e autoritário das escolas, onde os alunos não seriam reconhecidos como partes colaborativas em seu próprio processo de aprendizagem, fato que traria prejuízos ao estabelecimento de uma cultura educativa de inclusão. Seguindo por este caminho, Havel e Kratochvilova (2014), que analisaram a expectativa máxima dos alunos, afirmam que existe uma melhora no desenvolvimento social dos estudantes quando há características de educação inclusiva no ambiente escolar: “percebemos comunicação, cooperação, aplicação de diferenciação e individualização, expectativa máxima dos alunos e o respeito entre os participantes da educação como traços característicos da educação inclusiva”.

Para Koster, et al., (2011), que trabalhou questões sobre a participação social do aluno com deficiência, tais alunos podem ser mais dependentes do professor, à medida que a distância entre eles e os colegas de classe aumenta. Então, outro ponto que merece atenção é avaliar se alunos típicos podem aceitar menos alunos com deficiência.

Loerman et al. (2014) cita a Escala Grimes (2010), aplicada no Laos, que traz indicadores sociais e emocionais, que analisam o apoio e o envolvimento dos pais, junto com indicadores acadêmicos, relativo ao acesso e ao desempenho dos alunos.

1. Todos os alunos se sentem bem-vindos na escola.
2. Todos os alunos apoiam uns aos outros em sua aprendizagem.
3. Todos os alunos são bem apoiados pelos funcionários da escola.
4. Professores e pais cooperam bem.
5. Todos os alunos são tratados igualmente como membros valiosos da escola.
6. Todos os alunos sentem que suas opiniões e pontos de vista são valorizados.
7. Todos os alunos podem acessar o aprendizado em todas as aulas.
8. Todos os alunos podem acessar todas as partes do prédio da escola.
9. Todos os alunos frequentam a escola todos os dias.
10. Todos os alunos gostam das aulas.
11. Todos os alunos estão envolvidos em todas as atividades da aula.
12. Todos os alunos alcançam sua aprendizagem em todas as disciplinas de acordo com sua habilidade individual.
13. Todos os alunos aprendem juntos.
14. Todos os alunos têm acesso a serviços de saúde apropriados, conforme necessário.
15. A escola garante acesso a todos os alunos (matrícula).
16. Todas as crianças vulneráveis têm sucesso em sua aprendizagem.
17. A escola cria um ambiente escolar que apoia a aprendizagem de todos os alunos.

Heung (2006) traz alguns indicadores que avaliam o desempenho dos estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva:

1. Os alunos possuem autoconceito positivo;
2. Os alunos estão motivados para aprender;
3. O desempenho acadêmico dos alunos melhorou;
4. A inteligência múltipla dos alunos melhorou;
5. Os alunos participam ativamente da vida escolar;
6. Os alunos compreenderam um repertório de habilidades de aprendizagem.

E Ametepee e Anastasiou (2015) consideram em seu trabalho o indicador de cobertura de educação especial, que é expresso pela porcentagem do número de estudantes que recebem educação especial para o total da população em idade escolar (entre 6 e 18 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se construiu sobre o propósito de fazer uma revisão de literatura para apresentar componentes avaliativos e indicadores capazes de medir qualidade da educação especial. O primeiro passo foi buscar na literatura indicadores de qualidade para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que foram organizados em seis componentes avaliativos: política; formação e treinamento profissional; o papel dos professores no ensino inclusivo; escolas, currículo e cultura escolar inclusiva; sistema educacional; e aluno.

O componente avaliativo que trata de política foi direcionado para a análise do quanto as políticas dos diferentes países levam em consideração as questões de qualidade da oferta para todos os alunos que frequentam o ensino básico, além de analisar o quanto a participação da comunidade escolar nas decisões políticas é estimulada ou impedida pelas políticas, bem como o orçamento investido em educação inclusiva.

O profissional professor entra em foco em dois componentes avaliativos: a formação e o treinamento profissional e o papel dos professores no ensino inclusivo. Esses componentes trazem como propósito sugestões de que há forte relação entre a formação dos professores e a qualidade do seu desempenho para a educação inclusiva. Com relação ao primeiro componente citado, muitos autores indicaram que os professores não se sentem preparados para a atuação inclusiva, não apenas por falta de formação, mas também por incompatibilidade entre a formação e a prática inclusiva. Ou seja, há indicativos de que as formações tem preparado muito pouco esses profissionais para atuarem no cotidiano de uma escola inclusiva e serem promotores de inclusão. Quanto ao componente que diz respeito ao papel do professor no ensino inclusivo, ao analisar as informações trazidas pelos autores, percebe-se que há muitos indicativos a respeito de como a postura profissional dos professores pode resultar em fracasso ou sucesso da educação inclusiva na escola: são observadas as competências do professor, suas estratégias, a adequação de atividades e sua capacidade técnica de mediar. Percebe-se que há uma relação entre esses dois componentes avaliativos. Se por um lado os professores reclamam de pouca formação profissional ou formação precária para a inclusão, por outro se considera a atuação do professor e uma série de posturas profissionais como indicativos de sucesso da educação inclusiva nas escolas. Parece haver um ponto de fragilidade entre a atuação profissional e formação e aperfeiçoamento. Algo que precisa ser tratado com mais profundidade, não apenas para o entendimento puro e simples deste contexto, mas também como forma de buscar a resolução dessas inconsistências, em prol da melhoria da qualidade da educação inclusiva.

O componente chamado de escolas, currículo e cultura escolar inclusiva reuniu informações sobre o clima social das escolas e a colaboração entre os membros da comunidade escolar. Alguns autores deram ênfase à participação dos pais na vida dos estudantes. Ao papel dos professores também é dado destaque por alguns autores que explicam que não apenas a postura profissional em sala de aula é decisiva para o sucesso da educação inclusiva, mas também a participação dos professores na tomada de decisões para a escola, na promoção da colegialidade e colaboração entre professores, no sentido da construção e efetivação de uma cultura escolar inclusiva.

Sistema educacional é o componente avaliativo que congrega as ideias de autores que falam sobre infraestrutura e implementação de práticas educacionais de inclusão, capacidade técnica de transmissão de dados e de conhecimento entre todas as partes integrantes de um sistema educacional como condição de qualidade para um sistema educacional inclusivo.

Finalmente, o componente aluno agregou as análises dos autores que se referiram à postura do estudante frente a cultura escolar: quanto maior a expectativa e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, além do sentimento de pertencimento dos estudantes em suas escolas, maior a indicação de qualidade da educação inclusiva. Questões como comunicação, cooperação, cultura de respeito e expectativa dos estudantes são apontados como indicativos de sucesso da inclusão. Outra consideração trazida por autores é a análise das taxas de matrícula, de permanência até o final do ensino fundamental, a expectativa de vida escolar dos estudantes e a proporção professor/aluno.

Todos os componentes avaliativos destacados neste trabalho refletem as ideias de autores sobre a efetivação da qualidade no sentido da inclusão. Por meio da revisão bibliográfica, pode-se observar uma nítida aproximação entre os termos educação especial e educação inclusiva; por conta

disso, abordou-se uma concepção de qualidade educacional que é direcionada para a educação inclusiva. De acordo com os resultados desta pesquisa, verifica-se que os componentes avaliativos e indicadores podem ser aplicados para a avaliação da educação especial no contexto da educação inclusiva.

Este trabalho tem a pretensão, por fim, de salientar a necessidade de continuidade e aprimoramento do tema. Espera-se que os componentes avaliativos e os indicadores trazidos aqui possam contribuir com o desenvolvimento de trabalhos que visem a melhoria da qualidade da oferta da educação especial com perspectiva na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? UnescoDoc. Brasília, 2019.
- AMETEPEE, L. K. and ANASTASIOU, D. Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications. *International Journal of Educational Development*, v. 41, p. 143-152, 2015.
- AL-MANABRI, M. et al. Supporting Teachers in Inclusive Practices: Collaboration Between Special and Mainstream Schools in Kuwait. *Preventing School Failure*, v. 57, n. 3, p. 130-134, 2013.
- ALEKHINA, S. V.; MEL'NIK, Y. V.; SAMSONOVA, E. V.; SHEMANOV, A. Y. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Clinical Psychology and Special Education*, v. 9, n. 2, p. 62-78, 2020.
- ALEKSANDROVICH, R. N.; GENNADIEVNA, R. A. Monitoring the effectiveness of inclusive practices. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, v. 6, n. 1, p. 7-22, 2016.
- ALNAHDI, G. H. Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. *Studies in Educational Evaluation*, v. 62, p. 104-110, 2019.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. *Educação, Porto Alegre*, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012.
- COVELLI, A.; DE ANNA, L. The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs. *Alter-European Journal of Disability Research*, v. 14, n. 3, p. 175-188, Sep2020.
- DOS SANTOS, M. P.; DO NASCIMENTO, A. G.; DA ROCHA MOTTA, E.; CARNEIRO, L. A. B. Index for inclusion as a researchtool: A critical analysis. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014.

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

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

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

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

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Demystifying the literature review as basis for scientific writing: a method. *Abc: Biblioteconomia em Santa Catarina*, [s.i.], v. 21, n. 3, p.550-563, nov. 2016.

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

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

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

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

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

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

JANGIRA, N. K.; KAPOOR, S. Quality indicators for inclusive education: equity in education, v. 1. *Gole Market: New Delly*. 2020?

KYRIAZOPOULOU, M.; WEBER, H. (Ed.). Development of a set of indicators - inclusive education in Europe. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2009.

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

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

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

MANNING, M. L.; BULLOCK, L. M.; GABLE, R. A. Personnel Preparation in the Area of Emotional and Behavioral Disorders: A Reexamination Based on Teacher Perceptions. *Preventing School Failure*, v. 53, n. 4, p. 219-226, Summer20092009.

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

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

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

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

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

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

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

AUTORA 1 – Escrita do manuscrito original.

AUTORA 2 – Orientação, colaboração na escrita do texto e revisão da escrita final.

AUTORA 3 – Colaboração na revisão da escrita final.

AUTORA 4 – Colaboração na revisão da escrita final.

AUTOR 5 – Colaboração na revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.