

A Teoria da Mudança na Educação Inclusiva: uma revisão integrativa

Anaís Leal Barbosa Abrahão ^a 

Maria Teresa Henriques da Cunha Martins ^b 

Rosa Filomena Brás Lopes Monteiro ^c 

Resumo

A Educação Inclusiva deve ser garantida pelos governos. Neste cenário, a Teoria da Mudança (TdM), pode ser útil em delineamentos, implementações e avaliações de programas, intervenções e políticas. Objetivou-se uma revisão de literatura integrativa sobre a TdM aplicada à Educação Inclusiva. 8 bases de dados foram consultadas e selecionados 4 estudos, categorizados conforme uso da TdM. Os resultados evidenciaram: escassez de estudos; ausência de trabalhos na América do Sul e no Ensino Superior; direito não atendido plenamente e em desenvolvimento mundialmente; interesse na formação das/os professores; programas que promovam práticas colaborativas e parcerias se mostraram eficazes. Conclui-se que a TdM potencializa a Educação Inclusiva se adotar modelos universais para aprendizagem, protagonismo discente, participação social e justiça epistêmica, evitando a superficial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria da Mudança. Direitos sociais. Políticas Públicas.

1 Introdução

A Educação é um direito humano (United Nations, 1948; Brasil, 1988), fundamental para construção da paz e desenvolvimento sustentável (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). Nas últimas décadas a Educação Inclusiva vem gradativamente tornando-se prioridade nas agendas estatais e

^a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, SP, Brasil.

^b Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal.

^c Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Coimbra, Portugal.

Recebido em: 23 maio 2024

Aceito em: 30 jul. 2025

iniciativas privadas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2019), “Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas das/os¹ estudantes” (p.13), e “Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a Educação de toda/os as/os estudantes seja considerada como de igual importância” (p.13), ficando sob a responsabilidade dos governos a garantia da Educação Inclusiva e equitativa nos sistemas educativos, considerado um desafio dos países pobres e ricos.

Embasado na Declaração de Salamanca - 1994 (Ainscow, Slee, Best, 2019), a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015 priorizou na área da Educação, a inclusão, a não discriminação e a equidade, podendo ser verificado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (4º ODS) (Nações Unidas Brasil, 2015). Tal inserção demonstra o avanço na área, e o quão novo é este interesse no âmbito global.

O ODS 4 se posiciona ao enfrentamento das realidades marcadas por exclusão e marginalização, vulnerabilidade e desigualdade no acesso à Educação, considerando questões de gênero; de classe social; de impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019); neurodiversas (Abrahão, 2021), e de pertencimento étnico-racial (Soares, Alves, Fonseca, 2021), questões sociais relacionadas a adversidades vivenciadas por populações historicamente excluídas que refletem o modelo neoliberal (Veiga-Neto, 2004).

A Educação Inclusiva tecida como oposição à Educação Especial tradicional denuncia o modelo biomédico, que visa a patologização das diferenças humanas, legitimando a exclusão de determinadas populações. Nesse contexto, os rótulos e definições, como os termos “deficiência”, “necessidades especiais”, são entendidos como construções sociais que devem ser questionados e revisados, por perpetuar segregações, operacionalizadas via modelos padronizados. Torna-se imperativo o reconhecimento da diferença como valor e não como déficit, condição para a transformação estrutural das escolas (Skillar, 2006; Thomas, Loxley, 2007) e universidades.

Na atualidade, a Educação Inclusiva é caracterizada por um processo multidimensional que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todas/os as/os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade

¹ Em coerência com o tema e os conteúdos apresentados neste trabalho escolheu-se utilizar uma linguagem inclusiva em termos de gênero, evitando a uniformização através do masculino universal.

humana em suas múltiplas expressões (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020). Esse paradigma se diferencia de anteriores direcionados apenas na integração de pessoas com deficiência (Thomas, Loxley, 2007), abrangendo questões como barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas (World Health Organization, 2022); interseccionalidade, considerando gênero, raça, classe, neurodiversidade e outros marcadores sociais (Fonseca, 2024); bem como o enfoque biocultural, que reconhece a aprendizagem como um direito humano indissociável da justiça social (Bondan, Werle, Saorín, 2022; Freire, 1974; Santos, 2023). Portanto, a Educação Inclusiva deve se constituir sob um projeto ético-político de transformação escolar e social (Veiga-Neto, 2004), comprometido com a modificação dos discursos hegemônicos que reduzem a inclusão a meros ajustes técnicos (Skillar, 2006; Thomas, Loxley, 2007) e capaz de articular teoria e prática para evitar a inclusão superficial (Booth; Ainscow, 2011).

De acordo com a literatura recente, podem ser destacadas três categorias de análise no âmbito da Educação Inclusiva, que orientarão a discussão deste estudo: a) a acessibilidade radical, como modo de superação da adaptação para a implementação de desenhos universais de aprendizagem (DUA) que beneficiam a todas/os (Vieira, Matilde, 2024); b) protagonismo discente, com voz ativa nos processos educativos (Runswick-Cole, Goodley, Liddiard, 2023); e c) justiça epistêmica, pautada na valorização de saberes historicamente excluídos (Fricker, 2007; Quijano, 2005). Para evitar que a Educação Inclusiva permaneça como um discurso não aplicado, são essenciais a análise de teorias que questionam padrões de normalidade (Runswick-Cole, Goodley, Liddiard, 2023; Thomas, Loxley, 2007); práticas baseadas em evidências científicas, como as tecnologias assistivas (Ribeiro *et al.*, 2024; Florian, Beaton, 2018); e enfoques sistêmicos, como proposto no Modelo Bi ecológico do Desenvolvimento Humano, que analisa contextos e relações para a compreensão do desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 1996; Abrahão, 2021).

Em complemento ao exposto, os documentos oficiais assumem papel importante na efetivação da Educação Inclusiva, uma vez que orientam planos de governo, reverberando em políticas, legislações e programas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). No Brasil, soma-se registros legais que embasam a Educação Inclusiva, como a Declaração Mundial Educação para Todos, Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, atualizada (Brasil, 2014), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, e o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Como resultado houve o aumento nas matrículas de alunas/os com deficiência no Ensino regular (Brasil, 2019; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023), entretanto, especialmente considerando grupos marginalizados, como estudantes pobres, e negra/os, identifica-se acesso à Educação de baixa qualidade e déficits de aprendizagem (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). Ações recentes do governo brasileiro demonstram investimentos públicos na Educação Inclusiva (Brasil, 2023), bem como incentivo a pesquisas, mas os desafios persistem. As dificuldades das/os estudantes decorrem do sistema educacional, exigindo mudanças na gestão, avaliação e assistência. Políticas inclusivas demandam monitoramento contínuo, com ações intersetoriais envolvendo saúde, bem-estar social e proteção à infância para garantir equidade (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019).

Dificuldades na implementação de mudanças nos sistemas educativos, envolvem: burocracias; agendas concorrentes, pedagogias, currículos e avaliação não alinhados e/ou excludentes; conflitos no que diz respeito ao valor da equidade educacional versus a preocupação com os resultados das avaliações; mudanças políticas que podem acarretar medos, incertezas e resistência na/os responsáveis pela sua implementação (Lewis *et al.*, 2019; Ainscow, Slee, Best, 2019). Por outro lado, programas eficazes inclusivos apresentam: bom uso dos recursos disponíveis; colaboração entre escolas e instituições/universidades; parcerias entre responsáveis, professora/es, profissionais da Educação, formadora/es de professoras/es e pesquisadoras/es, diretoras/es escolares e gestoras/es de Educação, políticos tomadoras/es de decisão; e organização e presença da sociedade civil. Relativo às práticas escolares, destacam-se estratégias para encorajar a frequência, a participação e o desempenho do alunado; apoio às dificuldades de aprendizagem, aos marginalizados e excluídos; professora/es e funcionária/os de apoio preparados para responder à diversidade, desenvolvendo-se continuamente em práticas inclusivas e equitativas e; trabalho colaborativo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). O DUA, como uma estrutura cientificamente válida, apresenta diretrizes específicas para promover mudança de paradigma em direção à criação de salas de aula dinâmicas, onde a diversidade é a norma, promovendo a inclusão, a equidade e o acesso tanto acadêmicos quanto social (Hymel, Katz, 2019).

Na dimensão política, êxitos foram observados em ações governamentais promotoras de debates sobre inclusão e equidade na Educação iniciando o processo de construção de consensos; metas políticas consistentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas e que desafiem as não inclusivas,

discriminatórias e desiguais; e com ênfase, o comprometimento dos governos com a inclusão e a igualdade (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). No tocante à governança (Sousa, Batista, Helal, 2022), tem-se como etapas do ciclo das políticas e programas, a definição de agenda, formulação de intervenções, definição de públicos-alvo, implementação e avaliação (Brasil, 2018). Dessa forma, tanto a concepção, como a implementação de um programa exigem metodologias de avaliação, envolvendo a avaliação diagnóstica, a avaliação de implementação, a avaliação de impacto e a avaliação da eficiência (Gertler *et al.*, 2018; Jannuzzi, 2014).

As avaliações de diagnóstico e desenho dos programas são aspectos considerados críticos para o seu sucesso ou fracasso, pois é por meio desta que se verifica se a política está gerando os resultados e impactos esperados, definidos previamente nos normativos políticos e no seu modelo lógico (Brasil, 2018). O modelo lógico envolve o estagiamento em cinco componentes (recursos/insumos, atividades, produtos, resultados e impacto) (W. K. Kellogg Foundation, 2004). Esse modelo se refere às teorias prescritivas, e tem como vantagem a sua fácil compreensão tendo sido recomendados para apreciação *ex ante* de políticas e programas, supondo-os estáveis e com pouco espaço para negociações orçamentárias e de financiamento (Brasil, 2018). Como desvantagens, possibilita pouca potência explicativa e tende a excluir a análise da influência do contexto na progressão lógica entre a iniciativa e efeitos (Santos, Cardoso, Abreu, 2022).

Outras metodologias de avaliação de programas utilizando modelização estão documentados (Santos, Cardoso, Abreu, 2022), aqui enfatizando a Teoria da Mudança (TdM), haja visto recomendações e aplicabilidade no mundo (Anderson, 2005; Dugand, Brandão, 2017; Vieira *et al.*, 2023; Center for Theory of Change, 2023; Weiss, 1995). Relativo à flexibilidade do uso da TdM, destaca-se usos desde a sistematização do desenho (identificação do problema; convocação das pessoas chave para resolver o problema; estabelecimento de metas iniciais/output e objetivos de longo prazo/outcome; ampliação do stakeholder/partes interessadas; formação de equipes e colaboração; arrecadação de fundos; implementação, e outros); na avaliação e reavaliação (desenvolvimento de plano avaliativo); no desenvolvimento de relatórios para financiadores, na divulgação de resultados, podendo contribuir para formadoras/es de políticas a processos de avaliação (Gertler *et al.*, 2018; Santos, Cardoso, Abreu, 2022; Center for Theory Of Change, 2023).

Quanto à definição da TdM, há consenso considerando-a uma ferramenta metodológica de avaliação, composta por um conjunto de suposições que

explicam os passos que conduzem às metas de curto, médio e longo prazo das intervenções sociais e conexões entre as atividades e os produtos que ocorrem em cada fase das intervenções (Weiss, 1995; Dugand, Brandão, 2017). Assim, compreende um estudo sistemático e cumulativo das ligações entre atividades, resultados/impactos e contexto da intervenção (Fulbright-Anderson, Kubisch, Connell, 1998; Dyson, Todd, 2010), podendo ser representados graficamente em cadeias lógicas e relações causais (Santos, Cardoso, Abreu, 2022; Center for Theory Of Change, 2023).

O alcance dos objetivos a longo prazo estabelecidos na TdM, estão subordinados a seis estágios (insumos/*input*; atividades/*activities*; produtos/*outputs*; resultados intermediários/*intermediate outcomes*; resultados/*outcomes*; e impacto/*impact*) (Anderson, 2005; Center for Theory Of Change, 2023). No contexto brasileiro, a TdM está associada ao termo “Mapa de Processos e Resultados” (MaPR), referindo-se ao funcionamento do programa, contexto de operação, relações sobre como os componentes se conectam para produzir os resultados e o impacto social almejado (Dugand, Brandão, 2017; Brasil, 2018).

Estudo apontou que a maioria das publicações utilizaram a TdM, na área da saúde, com apenas dois intersetoriais e dois educacionais encontrados (Vieira *et al.*, 2023; Vieira, Ponti, Versuti, Santos, 2022). Tal constatação indica uma lacuna relevante para a área da Educação, sobretudo ao se tratar de avaliação de políticas e programas inseridos na Educação Inclusiva, alinhados aos ODS (ONU, 2015). Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo uma revisão de literatura integrativa sobre a aplicação da TdM na Educação Inclusiva.

2 Método

Trata-se de revisão de literatura do tipo integrativa que sintetiza estudos diversos, permitindo análise ampla, generalizações e decisões sobre o tema. Seguiu seis etapas: questão orientadora, busca, critérios, análise, discussão e apresentação (Mendes, Silveira, Galvão, 2012), atendendo a questão de pesquisa: como a TdM é aplicada na Educação Inclusiva? Os trabalhos selecionados foram categorizados, conforme a aplicabilidade da TdM na Educação Inclusiva da sistematização à avaliação programas/políticas/intervenções, considerando perspectivas descritiva, analítica e crítica.

2.1 Procedimento de levantamento dos dados

O procedimento de busca foi realizado por pesquisa online, utilizando fontes secundárias, em oito bases de dados Pudmed, Oasisbr, EbscoHost, *Web of*

Science, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus, Periódico Capes e ERIC (Educational Resources Information Center), em janeiro de 2024. Foram utilizados os descritores e palavras-chave em português e inglês: “Teoria da mudança”, “Educação Inclusiva”; e “*Theory of change*” e “*inclusive education*”.

Como critérios de inclusão optou-se por: a) estudos que abordaram a TdM como modelo de cadeia de efeitos na Educação Inclusiva; b) estudos de acesso livre (publicações do tipo artigo ou teses); e c) nos idiomas inglês, português e espanhol. Os critérios de exclusão foram: a) artigos cujo foco não se referia à questão de pesquisa, ou que utiliza a TdM sem relação com cadeias de resultados; b) artigos de acesso restrito; c) artigos de outros idiomas, e d) duplicados. Em relação ao período de busca, escolheu-se por não o restringir, dada a escassez de estudos neste campo.

2.2 Procedimento de análise de dados

Foi elaborado um protocolo para organização e análise da amostra e caracterização dos estudos incluídos, como consta na Tabela 1. As publicações foram apresentadas em ordem cronológica. Os estudos foram classificados conforme variáveis de interesse (como autoria, ano, local de publicação e financiamento), tratados de modo descritivo. Após esta etapa, os resultados foram categorizados em dois temas, considerando a aplicabilidade da TdM na sistematização de desenhos à avaliação de uma política/programa/intervenção. Adicionalmente, os estudos foram relacionados aos estágios que compõem a TdM, para organização e compreensão deste modelo avaliativo no contexto da Educação Inclusiva. Para a construção destas categorias e correspondências, elegeu-se a análise temática. A referida análise se fundamenta em Braun e Clarke (2006), cujo método possibilita a identificação, análise e descrição de padrões (temas) constitutivos dos estudos.

3 Resultados

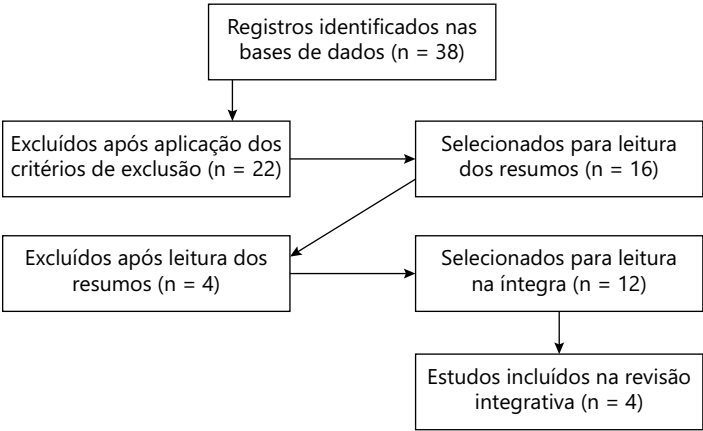
Foram apresentados primeiramente a caracterização dos estudos incluídos, seguido das categorias temáticas considerando a aplicação da TdM na Educação Inclusiva.

3.1 Processo de caracterização da amostra

Relativo às 8 bases de dados eletrônicas selecionadas, teve-se retorno de 38 trabalhos. Observa-se que a maior parte das publicações (n = 23, 60,5%) estavam indexadas na PubMed, com nenhum estudo encontrado nas bases SciELO e

Periódicos Capes, e em menor quantidade nas demais bases: Oasisbr (n = 4), EbcoHost (n = 4), *Web of Science* (n = 2), Scopus (n = 4) e ERIC (n = 4). Informa-se que, com objetivo de aproximação dos modelos de avaliação no Brasil, elegeu-se a base Oasisbr, por estar alinhada diretamente a este interesse.

Figura – Fluxograma do processo de seleção dos estudos registrados nas bases de dados Pubmed, Oasisbr, EBSCOHOST, *Web of Science*, SciELO, Scopus, Periódico Capes e ERIC



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

No tocante aos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, apresentados na Figura, nota-se a partir do levantamento inicial (n = 38), a exclusão de 18 trabalhos após a leitura dos títulos e 4 por estarem repetidos (removidos por filtros das bases). Na sequência, procedeu-se a leitura de 16 resumos, sendo que 4 estudos foram excluídos por não atenderem a temática. As 12 publicações restantes foram lidas na íntegra e excluídos 8 artigos, por apresentarem teorias da mudança não alinhadas à cadeia de resultados e/ou não relacionadas à Educação Inclusiva. Desse procedimento, teve-se como resultado 4 estudos aptos para análise. Informa-se que nenhum estudo indexado na base de dados brasileira (Oasisbr), atendeu os critérios de inclusão.

Quadro 1 – Características da amostra

AUTOR/ANO	LOCAL	VINCULAÇÃO	BASE/ÁREA	DELINEAMENTO NATUREZA	FUNDOS
Clapham <i>et al.</i> , 2017	Austrália	Universidade de Wollongong	PubMed/interdisciplinar	Estudo transversal de abordagem mista e <i>follow-up</i> /artigo	Sim
Lewis <i>et al.</i> , 2019	Zâmbia	<i>Enabling Education Network</i> (EENET), rede global de informações de uso gratuito que apoia a Educação Inclusiva de qualidade	ERIC/Educação	Pesquisa documental/artigo	Não
Alves, 2020	Escócia	Faculdade de Educação, Universidade de Glasgow	<i>Web of Science</i> /Educação	Pesquisa documental / artigo	Não
Mackey <i>et al.</i> , 2023	Estados Unidos	Universidade Estadual Central de Connecticut	Scopus/Educação	Estudo transversal de abordagem mista/artigo	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

No Quadro 1, observa-se que não houve mais de uma publicação por autoria. Em relação ao ano, a primeira ocorreu em 2017 (Clapham *et al.*, 2017); duas publicações em 2019 (Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020), e uma mais recente (Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Referente a vinculação da primeira autora/or, a presença de 3 universidades públicas (Clapham *et al.*, 2017; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023) e 1 instituição privada (Lewis *et al.*, 2019). No tocante a localização, há publicações presentes em 4 continentes, como Oceania, África, Europa e América do Norte. Nas bases de dados multidisciplinares, observa-se a maior parte de estudos indexados (Clapham *et al.*, 2017; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Em referência à área do periódico, identifica-se predomínio do campo da Educação (Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Acerca dos delineamentos utilizados, nota-se 2 estudos transversais, utilizando abordagens mistas para análise (Clapham *et al.*, 2017; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023), e dois estudos que adotaram a pesquisa documental (Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020). Destaca-se que todas as publicações foram artigos. Finalmente, sobre o recebimento de, 2 estudos indicaram ter recebido orçamento (Clapham *et al.*, 2017; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023).

Quadro 2 – Definição e referenciais utilizados na aplicação da TdM

AUTOR/ANO	DEFINIÇÃO DA TdM	AUTOR
Clapham <i>et al.</i> , 2017	Atividades que produzem resultados que contribuem para alcançar os impactos finais pretendidos.	Rogério, 2014
Lewis <i>et al.</i> , 2019	Modelo de avaliação que explicita pressupostos sobre o trabalho e contextos relacionados, conduzindo a decisões precisas sobre as mudanças necessárias e a forma como podem contribuir para essas mudanças.	Vogel, 2012; Lewis, 2016
Alves, 2020	Estudo sistemático e cumulativo das ligações entre atividades, resultados e contexto da iniciativa.	Lewin, 1949; Kotter, 1979
Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023	TdM organiza os componentes de pesquisa e ilustra mecanismos dos componentes do programa, explicitando a relação entre estes elementos, fornecendo as bases para exploração aprofundada da eficácia de programas.	Brownell <i>et al.</i> , 2011

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

No Quadro 2, identifica-se o consenso entre as definições apresentadas em todos os estudos, no que se refere à aplicação desta TdM, descrevendo-a em contextos amplos (Clapham *et al.*, 2017; Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2019), indicando relações entre atividades/ impactos/ contextos, revelando a natureza de resultados em cadeia, especificidade deste tipo de modelo de avaliação.

3.2 Categorias temáticas considerando a aplicabilidade da TdM da Educação Inclusiva

3.2.1 Estudos que utilizaram a TdM na avaliação de impacto

Nesta categoria, foram encontrados três estudos (Clapham *et al.*, 2017; Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020). Clapham *et al.* (2017), apresentam o uso da TdM no programa Kids Together (Austrália), avaliando processos, resultados e impacto. Descreve cinco tipos de insumos, nove atividades, envolvendo diferentes participantes, formas de avaliação e objetivos (produtos). No estágio de resultados, o programa promoveu formação diversificada e alcançou alta satisfação entre participantes, com crianças atingindo metas individuais. Como impacto, as estratégias inclusivas foram sustentadas a longo prazo de forma colaborativa e interprofissional.

O estudo de Lewis *et al.* (2019), único conduzido pela iniciativa privada, analisou os fundamentos de programas de formação docente para Educação Inclusiva,

examinando documentos de ONGs (projetos, planos, materiais publicitários) e entrevistas com representantes. A pesquisa revelou que iniciativas no Sul global muitas vezes ficam invisíveis devido à natureza confidencial ou não acadêmica dos relatórios. Quanto aos insumos, destacou-se investimento inadequado (formação curta de 5 dias para docentes em serviço) e falta de preparo inicial. Nas atividades, criticou-se formações padronizadas do setor privado, que desconsideram necessidades individuais das/os professoras/es. Os produtos foram medidos por estatísticas de conclusão. Nos resultados, apontou-se falta de expertise das/os formadoras/es e desconexão com conteúdos inclusivos na graduação. Quanto ao impacto, identificou-se rótulos negativos às/aos professoras/es (como “resistentes” ou “incapazes”) e priorização de métricas quantitativas em detrimento da qualidade. O estudo alerta para a ineficácia de programas focados em números, sem sustentabilidade. A TdM utilizada foi disponibilizada no texto do artigo, e sim externamente.

O estudo de Alves (2020), único a avaliar uma política, analisa as iniciativas do Ministério da Educação de Portugal (2017–18) para promover inclusão em escolas regulares, colocando docentes como agentes de mudança. Foram examinados sete documentos políticos. Quanto aos insumos o orçamento não foi detalhado; em atividades, nove eventos de sensibilização (como debates, conferências, formações), os produtos: a avaliação aconteceu por meio de monitoramento das escolas. Como resultados, a curto prazo, buscou-se problematizar práticas; a médio prazo, observou-se um efeito não previsto, como o “congelamento” da reflexão colaborativa devido à estratégia de inspeção governamental. Na avaliação de impacto, as inspeções criaram tensão entre inclusão e testes padronizados, revelando conflitos em agendas concorrentes. O estudo destaca a necessidade de revisão cultural/hegemônica sobre avaliação e monitoramento de práticas inclusivas.

3.2.2 Estudos que utilizaram a TdM da sistematização do desenho à avaliação de impacto

O estudo de Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson (2023), único nesta categoria, aplicou a TdM para reformular um programa interdisciplinar de formação docente (*Master of Arts in Teaching - MAT*) na Universidade da Flórida, alinhado ao DUA. O programa, com duração de 13 meses, destinava-se a candidatas/os à docência no Ensino secundário e especial.

A TdM estruturou todas as etapas da pesquisa, desde o desenho até a análise, com representação visual. Os insumos incluíram apoio institucional e formação docente em DUA (consultorias externas, grupos de estudo e workshops).

As atividades focaram estratégias pedagógicas alinhadas ao DUA, como planejamento de aulas, observação e avaliação inclusiva. Os produtos foram avaliados por meio de planos de aula, análises de vídeo e feedback de supervisoras/es. Nos resultados, destacaram-se conhecimentos e habilidades demonstrados em portfólios e projetos de pesquisa-ação. O impacto foi a formação de docentes capacitadas/os para práticas inclusivas eficazes. Pontos fortes incluíram visão compartilhada e apoio administrativo. Como recomendações, os autores sugerem: 1) alinhamento total do curso ao DUA; 2) desenvolvimento de habilidades docentes para modelar o DUA; e 3) parcerias entre iniciantes e professoras/es experientes em DUA. O estudo inova ao integrar o DUA em todas as etapas da TdM, demonstrando sua aplicabilidade na formação docente (Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023).

4 Discussão

A análise revelou uma escassa produção científica sobre o tema, com publicações irregulares e ausência de estudos sul-americanos, particularmente brasileiros, o que pode limitar avanços na Educação Inclusiva. Dois estudos receberam financiamento público, reforçando seu papel crucial na transformação de práticas excludentes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). Quanto às instituições, três eram públicas e uma privada, indicando diversidade no uso da TdM. Embora o Brasil não tenha estudos aplicando a TdM à inclusão educacional, iniciativas privadas já a utilizam em programas educacionais (Henrique, Carvalho, Bento, 2021; Ribeiro, 2015).

Predominaram avaliações de formação docente, essenciais para mudanças inclusivas (Ainscow, Slee, Best, 2019), mas houve escassez de programas voltados a estudantes, famílias e outros profissionais. Apenas Clapham *et al.* (2017) trabalhou diretamente com crianças, docentes e equipes escolares, em alinhamento ao ODS 4 (ONU, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). Essa lacuna sinaliza a necessidade de abordagens mais abrangentes e intersetoriais.

Quanto à definição da TdM, houve consenso na atribuição de sua aplicabilidade em cadeias de efeitos/resultados e suas interações (Weiss, 1995; Dugand, Brandão, 2017; Fulbright-Anderson, Kubisch, Connell, 1998; Dyson, Todd, 2010; Santos, Cardoso, Abreu, 2022; Center for Theory of Change, 2023). No que tange à aplicabilidade da TdM, três estudos utilizaram representações visuais (diagramas) para apresentarem seus modelos lógicos, recomendado pelo *Center for Theory Of Change* (2023).

Em relação aos delineamentos, dois estudos adotaram métodos mistos (transversais) com TdM, coletando dados de múltiplos informantes para avaliação inclusiva (Clapham *et al.*, 2017; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Essa abordagem supera limitações de métodos padronizados, criticados como neoliberais (Mello, Silva, Taborda, 2019). Outros dois utilizaram pesquisa documental, demonstrando a flexibilidade da TdM em diferentes desenhos metodológicos (Vieira *et al.*, 2023). Os métodos mistos mostraram-se mais adequados à complexidade das práticas educativas inclusivas.

Referente à apresentação dos resultados de avaliação, em dois trabalhos não há menção dos estágios, entretanto foi possível identificá-los, traçando correspondências. Sobre essa questão, Barki, Torres, Barros (2023) afirma que há modelos lógicos que utilizam pressupostos da TdM, sem necessariamente referenciá-la. A apresentação de resultados possui importância dentro da TdM, por influenciar processos de mudança, atraindo interesse de formuladores de políticas, parcerias e financiamentos (Center for Theory Of Change, 2023; Lewis *et al.*, 2019).

No tocante às categorias temáticas, três estudos aplicaram a TdM para avaliar a formação de professoras/es para a Educação Inclusiva (Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023), criticando abordagens neoliberais: excesso de quantidade sobre qualidade, desarticulação teoria-prática, formadoras/es inexperientes e lacunas na graduação. Apontaram conflitos entre práticas inclusivas e formações desalinhadas, com financiamentos curtos e massificados, condição para a crescente oferta de formações por iniciativas privadas, que nem sempre estão alinhadas a valores éticos e práticas baseadas em evidências (Lewis *et al.*, 2019; Alves, 2020; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Esses fatores limitam a efetividade das formações, contrariando princípios inclusivos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019; ONU, 2015). O estudo que avaliou reforma política na formação docente, revelou tensão entre agendas inclusivas e avaliações padronizadas que limitam autonomia escolar (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019).

Como tendências, estudos recomendam formações docentes colaborativas, com parcerias e aprendizagem contínua para aplicação prática (Clapham *et al.*, 2017; Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson, 2023). Financiamentos destacam a importância de insumos para programas alinhados a universidades públicas e valores da ONU (2015). Faltam análises no Ensino Superior, como ações afirmativas e seus impactos.

A partir da análise descritiva exposta, algumas aproximações entre a TdM e os três eixos centrais a Educação Inclusiva (acessibilidade radical, protagonismo discente e justiça epistêmica) contemporânea foram possíveis. Na categoria acessibilidade radical e DUA, o estudo de Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson (2023), propôs a reformulação de um programa de formação docente baseado no DUA. Dessa forma, o estudo demonstra como a TdM pode operacionalizar a acessibilidade radical ao aplicar o DUA em todas as etapas do programa (insumos, atividades, produtos, resultados e impacto). Ainda que o trabalho avance na aplicação do DUA, não houve a discussão sobre como a acessibilidade radical se sustenta em contextos com recursos limitados, como retratado Lewis *et al.* (2019).

No trabalho de Lewis *et al.* (2019), há a discussão que critica as formações docentes superficiais e padronizadas. Nessa direção, evidencia-se o oposto da acessibilidade radical, uma vez que essas formações não levam em conta as necessidades individuais das/os docentes, o que reforça um modelo excludente, sem a participação efetiva da comunidade escolar (Freire, 1974; Santos, Cardoso, Abreu, 2023). Nesse cenário, pressupostos teóricos e metodológicos alinhados ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996), poderiam ser úteis, já que consideram a interação entre os contextos (micro-, meso-, exo-, macro-, cronossistemas) e relações estabelecidas resultando em desfechos de desenvolvimento. Um exemplo da aplicação desse enfoque na dimensão da neurodiversidade, foi realizado por Abrahão (2021), que identificou a partir de múltiplos instrumentos e informantes (familiares, professoras e a autoavaliação de estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH), falsos positivos para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, recursos e dificuldades comportamentais e relacionais, que subsidiaram intervenções psicossociais direcionadas às características verificadas.

No tocante à categoria, protagonismo discente e participação social, o estudo de Clapham *et al.* (2017), ao avaliar o impacto do programa na participação de crianças com deficiência em ambientes regulares, alinha-se ao conceito de protagonismo discente de maneira indireta, uma vez que não há a coleta a partir da autoavaliação infantil (Runswick-Cole, Goodley, Liddiard, 2023). No entanto, ao se avaliar a satisfação de cuidadoras/es e a superação de metas individuais pelas crianças, observa-se envolvimento ativo no processo educativo.

Já o estudo de Alves (2020), ao analisar a reforma educativa em Portugal, indicou como as inspeções governamentais podem silenciar professoras/es e

estudantes, impedindo a transformação e mudança escolar, contrariando os princípios do protagonismo discente (Runswick-Cole, Goodley, Liddiard, 2023) e a participação da comunidade escolar como elementos que visam a justiça social (Freire, 1974; Santos, Cardoso, Abreu, 2023) e a efetivação da inclusão (Ainscow et al., 2019).

Em relação à terceira categoria, Justiça Epistêmica, o estudo de Lewis *et al.* (2019), ao analisar formações docentes no sul global, explicita como os saberes locais e não acadêmicos são excluídos em relatórios de ONGs, reforçando a injustiça epistêmica, além de criticar o modo padronizado neoliberal das formações, que desconsidera contextos culturais (Fricker, 2007; Quijano, 2005), produzindo rótulos como “professoras/es resistentes”, que podem trazer como resultado um tipo de inclusão superficial (Booth; Ainscow, 2011). Dessa forma, o estudo contribui para a Educação Inclusiva, ao revelar a necessidade de avaliações críticas que questionem o modelo hegemônico de quem define o que é “sucesso” na inclusão e os indicadores associados.

Ainda sobre a terceira categoria, o estudo de Mackey, Drew, Nicoll-Senft, Jacobson (2023), demonstra avanço ao valorizar múltiplas formas de aprender e ensinar, entretanto, não estão problematizadas questões sobre como o DUA pode reproduzir visões hegemônicas, desconsiderando os saberes locais. Em síntese, a presente análise constata que a aplicação da TdM não é neutra, dependendo do enfoque teórico seu resultado poderá reforçar ou transformar desigualdades.

5 Conclusão

Com o objetivo de realizar uma revisão da literatura sobre a aplicabilidade da TdM na Educação Inclusiva, o presente estudo apresentou o estado do conhecimento em termos de lacunas, tendências e recomendações. Considerando os resultados, como lacunas tem-se a escassez de estudos, sobretudo no Brasil. Nesse sentido, este trabalho contribui com ineditismo, no preenchimento desta lacuna. Em relação às tendências, foi observado que a Educação Inclusiva está em desenvolvimento mundialmente. Programas que promovam práticas colaborativas, estabelecimento de parcerias entre interessada/os, formações de professoras/es críticas junto a especialistas experientes e atividades práticas se mostraram eficazes, com impacto sustentado a longo prazo.

Referente às recomendações, a Educação Inclusiva se mostrou um campo de interesse no cenário mundial, sendo um direito humano ainda não atendido plenamente. Adicionalmente, verificou-se que a TdM pode ser uma metodologia útil para operacionalizar as categorias da Educação Inclusiva, mas seu impacto

depende do enfoque teórico adotado. Assim, a acessibilidade radical é alcançada quando a TdM incorpora modelos universais (DUA) e evita soluções temporárias. Quanto ao protagonismo discente, estabelece-se que a TdM inclua informantes excluídas/os (crianças, professora/es, comunidades) em todas as etapas; e quanto a justiça epistêmica, identificou-se a urgência de abordagens decoloniais que contestem indicadores de impactos hegemônicos e valorizem saberes plurais. Pesquisas futuras poderão aplicar a TdM em avaliações participativas, envolvendo estudantes historicamente excluídos, investigar como políticas públicas podem evitar a inclusão superficial e desenvolver articulações entre a TdM com teorias críticas para questionar hierarquias de saber. Ainda que os resultados apresentados reflitam a produção científica por meio de variadas bases de dados, toda a complexidade do tema pode não ter sido capturada. Assim, pesquisas que explorem a TdM em uma perspectiva crítica junto a outros delineamentos, podem colaborar para o avanço, garantia e efetivação da Educação Inclusiva.

The Theory of Change in Inclusive Education: an integrative review

Abstract

Inclusive education must be guaranteed by governments. In this scenario, the Theory of Change (ToC) can be useful in designing, implementing, and evaluating programs, interventions, and policies. This study aimed to carry out an integrative literature review of the application of ToC on Inclusive Education. 8 databases were consulted and 4 studies were selected, categorized according to their use of ToC. The results showed: a scarcity of studies; a lack of work in South America and in higher education; the right not fully met and under development worldwide; interest in teacher training; and effective programs that promoted collaborative practices and partnerships. In conclusion, ToC enhances Inclusive Education if it adopts universal models for learning, student protagonism, social participation, and epistemic justice, avoiding superficial inclusion.

Keywords: *Inclusive Education. Theory of Change. Social Rights. Public Policies.*

La Teoría del cambio en la Educación Inclusiva: una revisión integradora

Resumen

La educación inclusiva debe ser garantizada por los gobiernos. En este escenario, la Teoría del Cambio (TdC) puede ser útil en el diseño, la implementación y evaluación de programas, intervenciones y políticas. El objetivo fue realizar una revisión bibliográfica integradora sobre la TdC aplicada a la Educación Inclusiva. Se consultaron 8 bases de datos y se seleccionaron 4 estudios, categorizados según su uso de la TdC. Los resultados mostraron: escasez de estudios; falta de trabajos en América del Sur y en la enseñanza superior; derecho no plenamente atendido y en desarrollo en todo el mundo; interés en la formación de profesores; los programas que promovieron prácticas colaborativas y asociaciones demostraron ser eficaces. Se concluye que la TdC potencia la Educación Inclusiva si adopta modelos universales de aprendizaje, protagonismo estudiantil, participación social y justicia epistémica, evitando la inclusión superficial.

Palabras clave: *Educación Inclusiva. Teoría del Cambio. Derechos Sociales. Políticas Públicas.*

Referências

- ABRAHÃO, A. L. B. *Habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico, vivências escolares, recursos e dificuldades das famílias e de professores de alunos com TDAH: caracterização e intervenção*. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2021.
- AINSCOW, M.; SLEE, R.; BEST, M. Editorial: The Salamanca Statement: 25 Years on. *Internacional Journal of Inclusive Education*, Abingdon, v. 23, n.7–8, p. 671–676, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- ALVES, I. Enacting education policy reform in Portugal: the process of change and the role of teacher education for inclusion, *European Journal of Teacher Education*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 64–82, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- ANDERSON, A. *The community builder's approach to theory of change*. Washington DC: The Aspen Institute, 2005. Disponível em: http://www.dochas.ie/Shared/Files/4/TOC_fac_guide.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BARKI, H. G. T.; TORRES, H. G.; BARROS, O. A. *Teoria da mudança: o que é e para que serve?* São Paulo: Sebrae, 2023.
- BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 438–457, abr./jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. *Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante volume 1*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/guia-analise-ex-ante.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela educação especial no Brasil*. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo federal reforça política de Educação Inclusiva. *Noticias*, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 10. ed. Brasília, DF, 2014.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Abingdon, v. 3, n. 2, p. 77-10, 2016.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CENTER FOR THEORY OF CHANGE. *What is theory of change*. New York, 2023. Disponível em: <https://www.theoryofchange.org/what-is-theory-of-change/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

CLAPHAM, K. *et al.* Using a logic model to evaluate the Kids Together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Evaluation and Program Planning*, [S. l.], 2017 v. 61, p. 96-105. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.004>

DUGAND, A. G.; BRANDÃO, A. A. P. A Teoria da mudança como ferramenta avaliativa do desenho dos programas sociais: o caso das ações estruturantes para comunidades Quilombolas. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 110-140, 2017. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v9i25.1214>

DYSON, A.; TODD, L. Dealing with complexity: theory of change evaluation and the fullservice extended schools initiative. *International Journal of Research and Method in Education*, Abingdon, v. 33, n. 2, p. 119-134, 2010. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2010.484606>

FLORIAN, L.; BEATON, M. C. Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 22, n. 8, p. 870-884, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

FONSECA, M. P. S. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 46, p. 1-8, 2024. <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240060>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRICKER, M. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University, 2007.

FULBRIGHT-ANDERSON, K.; KUBISCH, A. C.; CONNELL, J. P. *New approaches to evaluating community initiatives: theory, measurement, and analysis*, vol. 2. Washington, DC: Aspen Institute, 1998.

GERTLER, P. J. *et al. Avaliação de impacto na prática*. 2. ed. Washington DC: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25030/9781464808890.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

HENRIQUE, R.; CARVALHO, M.; BENTO, F. *Gestão e avanço contínuo em educação: a teoria da mudança no Programa Jovem de Futuro*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021.

HYMEL, S.; KATZ, J. Designing classrooms for diversity: fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, Abingdon, v. 54, n. 4, p. 331-339, 2019. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2022*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 4 fev. 2024.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. <https://doi.org/10.18222/ae255820142916>

LEWIS, I. *et al.* Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond ‘quick-and-dirty’ teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change, *International Journal of Inclusive Education*, Abingdon, v. 23, n.7-8, p. 722-739, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>

MACKEY, M.; DREW, S.V.; NICOLL-SENFT, J.; JACOBSON, L. Advancing a theory of change in a collaborative teacher education program innovation through universal design for learning. *Social Sciences & Humanities Open*, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100468>

MELLO, A. R. C.; SILVA, A. P. P.; TABORDA, C. R. B. Aspectos da política de formação continuada de professores implementada pelos CEFAPROs de Mato Grosso. *Revista Educação Em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID17336>

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 758-64, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

NAÇÕES UNIDAS BRASIL – ONU BR. *A agenda 2030*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

RIBEIRO, A. Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. *Revista Brasileira de Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 4-15, 2015. <https://doi.org/10.4322/rbma201509002>

RIBEIRO, G. C. *et al.* O impacto das tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar o papel da inovação na superação de barreiras. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 3065-3079, 2024. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17672>

RUNSWICK-COLE, K.; GOODLEY, D.; LIDDIARD, K. *Inviting disability: disabled children and studies of childhood*. In: BALAGOPALAN, S.; WALL, J.; WELLS, K., (Eds.) *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies*. New York: Bloomsbury, 2023. p. 85-95.

SANTOS, E. M.; CARDOSO, G. C. P.; ABREU, D. M. F. (Org.). *Monitoramento e avaliação para ações de planejamento e gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2022. Disponível em: <http://ensino.ensp.fiocruz.br/MeA>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTOS, F. R. *Vozes convergentes para a construção da gestão democrática: discursos de políticas educacionais e suas implicações na cultura escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, RS, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3815>.

Acesso em: 18 jul. 2025.

SKILLAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKILLAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>

SOUSA, J. R. F.; BATISTA, L. F.; HELAL, D. H. Sobre implementação de políticas públicas: uma revisão sistemática da literatura e agenda de pesquisas. *Sociedade e Estado*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 457-487, 2022. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237020004>

THOMAS, G.; LOXLEY, A. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. London: McGraw-Hill, 2007.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. New York, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *Reimagining our futures together*. New York, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNITED NATIONS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. *Revista Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n.15, p. 1-15, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 18 jul. 2025.

VIEIRA, J. E. C. *et al.* Teoria da mudança e políticas públicas: uma revisão integrativa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 34, p. 1-29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v34.10019>

VIEIRA, J. E. C.; PONTI, M. A.; VERSUTI, F. M.; SANTOS, D. D. O uso da teoria de mudança para avaliação de programas educacionais e intersetoriais: resultados preliminares de uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 8, n. 4, p. 25183-25190, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-168>

VIEIRA, L. A.; MATILDE, L. L. B. As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e7754, 2024. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-276>

W. K. KELLOGG FOUNDATION. *Logic model development guide*. Michigan, 2004. Disponível em: <https://www.wkcf.org/resource-directory/resources/2004/01/logic-model-development-guide>. Acesso em: 4 fev. 2024.

WEISS, C. H. Nothing as practical as good theory: exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In: CONNELL, J. P.; KUBISCH, A. C.; SCHORR, L. B.; WEISS, C. H. (Eds.). *New approaches to evaluating community initiatives: concepts, methods and contexts*. Washington, DC: Aspen Institute, 1995. p. 65-92. Disponível em: https://canvas.harvard.edu/files/1453087/download?download_frd=1&verifier=IVZpf0ynt3iriSXpb8IE7WirRBXUHfbc eDQUHleG. Acesso em: 4 fev. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. *Global report on health equity for persons with disabilities*. Geneva, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/global-report-on-health-equity-for-persons-with-disabilities>. Acesso em: 18 jul. 2025.



Informações sobre as autoras

Anaísa Leal Barbosa Abrahão: Doutorado em Psicologia. Professora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Unesp, Franca. Contato: anaísa.leal@unesp.br

Maria Teresa Henriques da Cunha Martins: Doutorado em Sociologia. Professora Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Contato: teresacunha@ces.uc.pt

Rosa Filomena Brás Lopes Monteiro: Doutorado em Sociologia. Professora Universidade de Coimbra Faculdade de Economia, Portugal Contato: rosa.monteiro@fe.uc.pt

Contribuições das autoras: Anaísa Leal Barbosa Abrahão - Coordenadora do projeto, Concepção e elaboração do artigo; Coleta e análise dos dados; Escrita do texto e revisão da redação final; Maria Teresa Henriques da Cunha Martins e Rosa Filomena Brás Lopes Monteiro - Participação ativa na análise dos dados e revisão do trabalho.

Dados: Todo o conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Conflitos de interesse: As autoras declaram não ter interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesse em relação ao manuscrito.

Editores que avaliaram este artigo:

Fátima Cunha

Ana Ivenicki

Avaliadora:

Cristina Mascaro