

AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS¹

EVALUATION OF THE INCLUSION OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS: A CASE STUDY IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF FLORIANÓPOLIS

Ana Caroline Silva MAISTO²

Andreia ZANELLA³

Andréa Cristina KONRATH⁴

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo propor um instrumento de avaliação da qualidade do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, bem como avaliar o processo de inclusão desses alunos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Inicialmente, foram analisados e descritos instrumentos de avaliação da qualidade da educação inclusiva reconhecidos internacionalmente, identificando dimensões e indicadores apropriados para conduzir a avaliação. A versão inicial do instrumento de avaliação foi encaminhada para a apreciação de especialistas da área, os quais contribuíram para a análise da validade de conteúdo do instrumento. A partir das contribuições das especialistas, foi desenvolvida a versão final do instrumento, composta por nove dimensões e 40 itens, contemplando aspectos relacionados à cultura escolar inclusiva, ao envolvimento da comunidade, à participação dos alunos, à acessibilidade e à segurança dos ambientes, à atuação e formação dos profissionais, ao apoio aos alunos e ao currículo escolar. O instrumento foi aplicado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e a análise das respostas permitiu avaliar a consistência interna do instrumento e identificar aspectos a serem aprimorados para melhorar a qualidade da inclusão dos alunos da Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da educação. Educação Especial. Inclusão educacional.

ABSTRACT: This study aimed to propose an assessment tool for evaluating the quality of inclusion for Special Education students and to assess their inclusion within the municipal education network of Florianópolis, state of Santa Catarina, Brazil. Initially, internationally recognized assessment instruments for inclusive education were analyzed and described, identifying dimensions and indicators suitable for conducting the evaluation. The initial version of the instrument was then submitted for review by experts in the field, who contributed to the analysis of its content validity. Based on their contributions, the final version of the instrument was developed, comprising nine dimensions and forty items, addressing aspects related to inclusive school culture, community involvement, student participation, accessibility and safety of environments, professional roles and training, student support, and school curriculum. The instrument was administered to teachers within the municipal education network of Florianópolis. The analysis of the responses allowed for evaluating the internal consistency of the instrument and identifying areas for improvement to enhance the quality of inclusion for Special Education students.

KEYWORDS: Education assessment. Special Education. Educational inclusion.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0076>

² Professora. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. E-mail: ana.maisto@prof.pmf.sc.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0796-7471>

³ Professora. Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Engenharia Industrial e Gestão. Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. E-mail: andreia.zanella@ufsc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-0349>

⁴ Professora. Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Engenharia Mecânica. Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. E-mail: andrea.ck@ufsc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3742-5032>

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão está relacionado à criação de um ambiente que promova o acesso equitativo e o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. Isso implica proporcionar oportunidades iguais para todos, independentemente de suas diferenças, e garantir que essas diferenças sejam valorizadas e respeitadas como parte integrante da diversidade humana (Silva & Garcez, 2019). A inclusão não se limita apenas a facilitar o acesso físico ou social, mas também envolve a promoção de uma cultura que celebre as diferenças e reconheça a importância de garantir que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades.

Nas últimas décadas, no Brasil, tem-se debatido o processo de inclusão educacional direcionado ao público da Educação Especial, que inclui “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Ministério da Educação, 2008, p. 15). Embora tenham ocorrido avanços em direção à perspectiva inclusiva, há uma escassez de discussões sobre a qualidade do processo de inclusão para esse público específico no contexto brasileiro. Essa lacuna na abordagem da qualidade da inclusão destaca a necessidade de um debate mais aprofundado e de políticas mais robustas que promovam uma educação inclusiva eficaz e de qualidade para todos os alunos.

No Brasil, a discussão sobre a qualidade da Educação Especial ganhou destaque somente com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Suas diretrizes abordam a integração de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no ensino regular, promovendo seu atendimento em escolas comuns “sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais” (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Essa abordagem foi respaldada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994 (Ministério da Educação, 1994).

Foi somente na segunda edição do PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que se estabeleceu a necessidade de definir indicadores de qualidade, políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento das instituições que atendem a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É nesse momento que se inicia o debate sobre a qualidade no campo da Educação Especial no Brasil, representando um marco quanto à necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade e monitorar o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

No entanto, apesar da importância destacada pela legislação em monitorar a qualidade da Educação Especial, os documentos oficiais brasileiros não detalham critérios específicos de qualidade para esse campo. Embora a avaliação da qualidade educacional seja um tema relevante no cenário político-educacional nacional, a discussão sobre a qualidade da inclusão para o público da Educação Especial recebe pouca atenção no contexto brasileiro (Fernandes & Gremaud, 2009; Leite & Fernandes, 2014).

No âmbito internacional, por sua vez, observam-se iniciativas para o desenvolvimento de mecanismos, como indicadores, para a compreensão dos sistemas de ensino inclusivos, especialmente na área da Educação Especial – por exemplo, o relatório intitulado “Desenvolvimento de um conjunto de indicadores para a educação inclusiva na Europa” (Kyriazopoulou & Weber, 2009), que apresentou os resultados de um projeto estrutural e metodológico voltado para o avanço da educação inclusiva na Europa. Outra iniciativa relevante

nessa área é apresentada pelo “Guia de indicadores de qualidade para uma educação inclusiva eficaz” (New Jersey Coalition for Inclusive Education, 2010), que propõe metodologia e indicadores de avaliação que possibilitam analisar a situação atual das escolas e orientar a elaboração de planos estratégicos visando à melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Observa-se que, embora exista uma necessidade reconhecida de estabelecer parâmetros de qualidade e monitorar o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, não foram implementadas medidas para alcançar esse objetivo no contexto educacional nacional. Este estudo representa um esforço nesse sentido e tem dois objetivos principais. O primeiro busca propor um instrumento de avaliação da qualidade do processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial no contexto brasileiro. O segundo objetivo busca avaliar o processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), segundo a percepção dos professores da rede.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cinco etapas principais foram seguidas na execução da pesquisa. A primeira envolveu a busca na literatura por instrumentos de avaliação da qualidade da inclusão de estudantes da Educação Especial. O procedimento adotado foi a busca exploratória, sendo o critério estipulado para compor o estudo os documentos que trouxessem dimensões, indicadores e metodologia de aplicação. A partir dos instrumentos identificados, foi organizada a matriz do conhecimento, onde foram coletados dados como: título, autores, ano de publicação, país de origem, metodologia, pontos-chave da avaliação e indicadores. A análise dos instrumentos possibilitou identificar as dimensões da qualidade relacionadas ao processo de inclusão do público da Educação Especial. Por fim, as dimensões da qualidade foram operacionalizadas em itens (questões que iriam compor o instrumento de pesquisa).

A segunda etapa da pesquisa consistiu na avaliação da validade de conteúdo do instrumento. Essa etapa contou com a colaboração de especialistas das áreas de Educação e Psicologia, com experiência na área de Educação Especial. As especialistas foram questionadas quanto à dimensão e ao nível que cada item estaria relacionado, quanto à clareza dos itens e sobre sugestões de melhoria. Para avaliar a concordância entre as especialistas, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), que é dado pela razão entre o número de especialistas que concordam quanto à clareza ou relevância de um item e o número total de especialistas. Já o IVC geral pode ser obtido fazendo a razão entre o número total de itens considerados claros ou relevantes e o número total de itens (Alexandre & Coluci, 2011). De acordo com Pasquali (2010) e Alexandre e Coluci (2011), uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes é necessária para decidir a respeito da aceitação de cada um dos itens.

Os 40 itens da versão final foram implementados em forma de questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms* para serem enviados aos professores da RMEF. As respostas dos itens foram dadas por meio de uma escala de concordância de cinco pontos (Escala Likert): concordo plenamente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. O instrumento de pesquisa foi submetido para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Parecer nº 5.556.352 – e

à Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, tendo tido parecer favorável para a execução da pesquisa.

A terceira etapa consistiu na aplicação do instrumento de pesquisa. O público da presente pesquisa foram os 1.669 professores efetivos e contratados que atuam no Ensino Fundamental e nas salas multimeios da RMEF. Desse total, 152 responderam ao questionário, constituindo a amostra dos participantes da pesquisa. Todos os respondentes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário ficou disponível para respostas nos meses de setembro e outubro de 2022.

Na quarta etapa da pesquisa, avaliou-se a consistência interna do instrumento por meio dos coeficientes Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) e Ômega de McDonald (McDonald, 1999), como também por meio da correlação item-total. A correlação item-total avalia o grau de correlação entre o escore de um item e o escore total do instrumento quando esse item é excluído. Regras práticas sugerem que as correlações devem exceder 0,30 (Tavares et al., 2015; Teixeira et al., 2019). O cálculo do Alfa de Cronbach fornece uma estimativa de confiabilidade de um instrumento proposto para medir um único construto, comum a todos os itens (Flora, 2020). Um valor superior a 0,90 indica boa consistência interna do instrumento (Hair et al., 2009).

O cálculo do Ômega de McDonald baseia-se nas cargas fatoriais dos itens para avaliar a confiabilidade do instrumento e configura uma medida mais robusta para os casos em que a estrutura subjacente dos dados está associada a mais de um construto (Flora, 2020). Para o Ômega de McDonald, considera-se aceitável um valor acima de 0,70 (Campo-Arias & Oviedo, 2008); assim, quanto mais próximos de “1”, melhor.

Na última etapa da pesquisa, foram realizadas as análises descritivas das respostas dos professores. Para essa análise, foram construídos gráficos que possibilitaram resumir a informação e apoiar a discussão. Para cada dimensão, são apontados os aspectos que foram mais bem avaliados de acordo com a percepção dos professores e os aspectos que precisam ser aperfeiçoados e, portanto, merecem mais atenção por parte dos gestores.

3 RESULTADOS

Esta seção aborda, inicialmente, a análise dos instrumentos de avaliação e proposição do questionário; em seguida, a análise de conteúdo pelas especialistas; posteriormente, a análise das respostas dos professores; e, por fim, a discussão dos resultados.

3.1 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PROPOSIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A busca na literatura por instrumentos consolidados de avaliação resultou em seis trabalhos, conforme mostra o Quadro 1. Esses instrumentos são resultado de esforços de pesquisadores e órgãos governamentais para avaliar a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Quadro 1

Instrumentos de avaliação

Instrumento	Descrição
Alberta Education (2013). Indicadores de escolas inclusivas: continuando a conversa (<i>Indicators of inclusive schools: Continuing the conversation</i>).	Esse instrumento, desenvolvido pelo Departamento de Educação da Província de Alberta, no Canadá, teve como base o Índice para a Inclusão de Booth e Ainscow (2011). O instrumento oferece informações e instrumentalidade para que as lideranças escolares possam refletir sobre a abordagem inclusiva empregada em suas escolas.
New Jersey Coalition for Inclusive Education (2010). Guia de indicadores de qualidade para uma educação inclusiva eficaz (<i>Quality indicators for effective inclusive education guidebook</i>).	O Guia apresenta indicadores que permitem que escolas e redes de ensino avaliem seu estado atual e adotem práticas para aprimorar a educação inclusiva. O objetivo é estimular discussões que ajudem a identificar prioridades, orientar o planejamento e a avaliação do progresso de metas, visando expandir a educação inclusiva nas escolas.
Hong Kong Special Administrative Region Government (2008). Atendendo às diferenças entre os alunos: indicador para inclusão (<i>Catering for students differences: indicator for inclusion</i>).	É uma ferramenta concebida para facilitar a análise de oportunidades de melhorar a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente escolar. Elaborado como uma ferramenta de autoquestionamento, reflexão e análise crítica, busca cultivar uma cultura escolar que apoie alunos e funcionários, capacitando a escola a analisar seu desenvolvimento.
Kyriazopoulou e Weber (2009). Desenvolvimento de um conjunto de indicadores para a educação inclusiva na Europa (<i>Development of a set of indicators: for inclusive education in Europe</i>).	O relatório trata da avaliação da expansão da inclusão nas escolas, destacando a necessidade de fortalecer esse processo. Traz um conjunto de indicadores desenvolvidos por países europeus para avaliar a educação inclusiva. O projeto buscou criar uma metodologia de avaliação e propor indicadores, não apenas para o projeto em questão, mas também para futuras iniciativas de educação inclusiva.
Jangira e Kapoor (2018). Indicadores de qualidade para educação inclusiva: equidade na educação (<i>Quality indicators for inclusive education: equity in education</i>).	Centralizando seu enfoque na ampliação do acesso e promoção da participação de alunos com deficiência nas atividades escolares, esse modelo de avaliação, desenvolvido na Índia, destaca-se por priorizar o desenvolvimento de indicadores de qualidade em educação inclusiva.
Booth e Ainscow (2002, 2011). Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (<i>Index for inclusion: developing learning and participation in schools</i>).	Esse modelo de avaliação destaca-se ao fundamentar-se na identificação de barreiras à aprendizagem, propondo o desenvolvimento de atividades que promovam a participação de todos. Sua concepção foi feita sob medida para apoiar e facilitar o processo de desenvolvimento da educação inclusiva.

A análise dos instrumentos de avaliação possibilitou reconhecer os pontos-chave da avaliação, que foram chamados de “dimensões da qualidade do processo de inclusão do público da Educação Especial”. Essa etapa do estudo exigiu um amplo esforço de buscar conexões entre os conteúdos dos diferentes instrumentos. Como aponta Pimentel (2001), foi um trabalho de encontrar a “linha mestra que os conduzia” (p. 87).

Como resultado, foi possível identificar 12 dimensões associadas à qualidade do processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial: Cultura escolar inclusiva,

Envolvimento da comunidade, Ambientes acessíveis e seguros, Currículo escolar, Atuação dos profissionais, Formação profissional, Gestão e organização, Apoio aos alunos, Recursos para financiar a inclusão, Legislação, Participação dos alunos e Planejamento para melhoria contínua. No Quadro 2, são apresentadas as descrições (definições constitutivas) das dimensões.

Seguindo o exemplo mostrado por Loreman et al. (2014), as dimensões foram organizadas em níveis – macro, meso e micro – tal como apresentado no Quadro 2. Desse modo, as dimensões que tratam de questões relacionadas à legislação, ao financiamento e ao planejamento, que são de responsabilidade de órgãos governamentais e gestores educacionais, estão agrupadas no nível macro; as dimensões relacionadas ao contexto escolar estão agrupadas no nível meso; e, por fim, o nível micro engloba as dimensões que tratam de aspectos relacionados aos alunos e aos profissionais de educação.

As dimensões elencadas foram operacionalizadas na forma de itens para compor o instrumento de avaliação. A definição dos itens também usou como referência os instrumentos já apresentados no Quadro 1.

Quadro 2

Definições das dimensões da qualidade e sua classificação nos níveis

Níveis	Dimensões da qualidade
Macro (envolve legislação, políticas e enquadramento administrativo).	Legislação: Consistência da legislação nacional com os acordos internacionais de educação e entre as leis nacionais. Recursos para financiar a inclusão: Detalhamento sobre o uso dos recursos para a aquisição de materiais pedagógicos, melhorias em prédios e acessibilidade, mobiliário adaptado etc. Planejamento para melhoria contínua: Plano estratégico de melhoria dos serviços e dos recursos, produção de relatórios de monitoramento das atividades em educação inclusiva.
Meso (envolve as escolas e os contextos em que operam).	Cultura escolar inclusiva: Os valores inclusivos (apoio à diversidade) estão presentes nas relações que se estabelecem entre os indivíduos no ambiente escolar. Gestão e organização: Comitê de gestão escolar atuante em inclusão. Liderança, orientação e organização para ações de inclusão dentro da unidade escolar. Envolvimento da comunidade: A participação da comunidade (pais, responsáveis, instituições circunvizinhas) é efetiva. Currículo escolar: Os currículos são projetados para serem inclusivos, para atender à diversidade. São projetados planos individuais de educação. Acessibilidade de conteúdo. Uso de recursos e tecnologias educacionais. Ambientes acessíveis e seguros: Os ambientes são projetados e constantemente avaliados para que atendam às necessidades de todas as pessoas, primando por acessibilidade e segurança. Formação profissional: Os profissionais estão e são continuamente preparados para atender às demandas da Educação Especial dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Micro (envolve as salas de aulas e as pessoas –profissionais e alunos).	<p>Participação dos alunos: Os alunos com deficiência, ou que têm necessidades educativas especiais, têm oportunidades iguais de participar de todas as atividades escolares apropriadas para a sua idade.</p> <p>Atuação dos profissionais: Os profissionais se dedicam a projetos e ações inclusivas e planejam atividades que contemplam as habilidades de todos os estudantes. Os profissionais se envolvem no ensino colaborativo. As aulas atendem à diversidade.</p> <p>Apoio aos alunos: Ações que garantem o apoio necessário (adaptação das atividades ou de conteúdos, quando for o caso, auxílio para locomoção, alimentação, higiene) aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Não rotulagem de alunos por suas deficiências.</p>
---	---

Dado que as dimensões do nível macro envolvem questões relacionadas à legislação, ao financiamento e ao planejamento, que são de responsabilidade de órgãos governamentais e devem ser avaliadas com base em análise pura de documentos legais, optou-se por não incluí-las no questionário destinado à coleta de dados junto aos professores da RMEF. Dessa forma, apenas as dimensões e os itens dos níveis meso e micro integraram o questionário.

3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO PELAS ESPECIALISTAS

Sete especialistas participaram dessa etapa. Para cada uma delas, foi enviado um documento com os itens dos níveis meso e micro. Pediu-se que anotassem o nível e a dimensão que considerassem adequados para cada item. Além disso, foi solicitado que indicassem o grau de clareza e importância dos itens e apontassem sugestões de melhoria.

De maneira geral, elas consideraram o instrumento bem elaborado e útil para o levantamento de dados sobre inclusão escolar para o público da Educação Especial. Pediram atenção para o uso de termos como “saudável”, “bom cidadão”, “compaixão” e “justo”, pois podem levar a interpretações de juízo de valor. Também consideraram importante rever o uso do termo “alunos com deficiência”, que, seguindo a sugestão, foi substituído por “alunos público-alvo da Educação Especial”.

Indicaram ainda a necessidade de supressão de alguns itens por conterem aspectos já contemplados em outros itens. Assim, chegou-se ao instrumento de avaliação mostrado no Quadro 3, o qual é composto por 40 itens e nove dimensões.

Quadro 3

Itens e dimensões do instrumento após as contribuições das especialistas

Dimensões e itens
<p>Cultura escolar inclusiva</p> <p>Item 1 - Todos na escola se comprometem com a igualdade de valor de todas as pessoas.</p> <p>Item 2 - A escola desenvolve atividades e ações que dimensionam a compreensão de que todas as pessoas têm direitos iguais.</p> <p>Item 3 - No ambiente escolar, as relações são baseadas no respeito à diversidade, onde todas as diferenças são compreendidas e valorizadas.</p> <p>Item 4 - São usadas estratégias para reduzir o bullying.</p>

Dimensões e itens
<p>Gestão e organização</p> <p>Item 5 - A gestão escolar desenvolve o currículo escolar e o ensino de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial.</p> <p>Item 6 - A gestão escolar se envolve com os processos para melhoria da educação inclusiva.</p> <p>Item 7 - A escola utiliza recursos e materiais que promovam uma perspectiva inclusiva.</p>
<p>Envolvimento da comunidade</p> <p>Item 8 - A escola promove atividades que envolvem a comunidade e estimulam a participação de todos.</p> <p>Item 9 - A família dos alunos público-alvo da Educação Especial tem importância significativa na identificação das necessidades desses alunos.</p>
<p>Currículo escolar</p> <p>Item 10 - O currículo escolar contempla as demandas educativas dos alunos público-alvo da Educação Especial.</p> <p>Item 11 - O currículo escolar busca desenvolver uma compreensão das diferenças entre as pessoas (culturais, de gênero, de habilidade, de orientação sexual, de religião).</p>
<p>Ambientes acessíveis e seguros</p> <p>Item 12 - O acesso para pessoas com deficiência é regularmente estudado para que sejam feitas melhorias nos prédios.</p> <p>Item 13 - Existe suporte para garantir que os alunos com deficiência transitem entre um ambiente de aprendizagem para outro (salas de aula, parques, biblioteca, salas informatizadas, quadra de esportes etc.).</p> <p>Item 14 - Há equipamentos e mobiliário ajustáveis para que pessoas com deficiência possam usar com facilidade e segurança.</p> <p>Item 15 - Todos os ambientes da escola são acessíveis: entradas, saídas, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, pátios para recreio, cantinas, avisos e murais.</p>
<p>Formação profissional</p> <p>Item 16 - Os programas de formação continuada ofertados aos professores incluem Educação Especial e questões relacionadas à inclusão.</p> <p>Item 17 - Os professores são incentivados a assumir pesquisa e desenvolvimento em avaliação, aprendizagem e desempenho de alunos público-alvo da Educação Especial, para melhorar a qualidade da educação escolar.</p>
<p>Participação dos alunos</p> <p>Item 18 - Os alunos público-alvo da Educação especial são reconhecidos por suas realizações, tanto quanto qualquer outro aluno da escola.</p> <p>Item 19 - Os alunos público-alvo da Educação Especial têm oportunidade de aprender colaborativamente com os demais colegas.</p> <p>Item 20 - Todos os alunos têm oportunidade para participar das atividades coletivas da escola, incluindo apresentações de música, teatro e de dança.</p> <p>Item 21 - Alunos com deficiência não são dispensados das aulas por conta da sua deficiência.</p> <p>Item 22 - Os alunos público-alvo da Educação Especial frequentam as salas de aula do ensino regular apropriadas para a sua idade.</p>

Dimensões e itens
<p>Apoio aos alunos</p> <p>Item 23 - As aulas são adaptadas para que os alunos público-alvo da Educação Especial desenvolvam as suas potencialidades.</p> <p>Item 24 - Existem materiais apropriadamente adaptados para alunos público-alvo da Educação Especial (ampliados, gravados em áudio, em Braille).</p> <p>Item 25 - Quando possível, os alunos público-alvo da Educação Especial são consultados sobre o suporte que podem precisar.</p> <p>Item 26 - Conforme necessário, os alunos usam tecnologia assistiva (por exemplo, alças de lápis, blocos de madeira para elevar o nível da mesa, software de computador).</p> <p>Item 27 - Alunos surdos recebem suporte de um intérprete.</p>
<p>Atuação dos profissionais</p> <p>Item 28 - Os professores interagem com todos os alunos, inclusive com os alunos público-alvo da Educação Especial, de forma a promover relacionamentos positivos e dignidade pessoal.</p> <p>Item 29 - As tentativas de remover barreiras à aprendizagem e à participação de um aluno público-alvo da Educação Especial são usadas para aprimorar as experiências de todos os alunos.</p> <p>Item 30 - As aulas planejadas pelos professores preveem oportunidades de atividades em grupo, dos quais façam parte os alunos público-alvo da Educação Especial.</p> <p>Item 31 - Os professores estudam os pontos fortes, as necessidades e as preferências e aprendizagem de seus alunos com deficiência e usam essas informações para enriquecer o planejamento de suas aulas.</p> <p>Item 32 - Os professores se comunicam regularmente com os familiares dos alunos público-alvo da Educação Especial, a respeito do progresso e do desempenho destes estudantes na escola.</p> <p>Item 33 - Os professores usam um repertório variado de estratégias pedagógicas para que os alunos público-alvo da Educação Especial possam acessar novas informações e conceitos.</p> <p>Item 34 - Os professores têm uma compreensão das deficiências e das necessidades que elas podem demandar.</p> <p>Item 35 - Os professores objetivam tornar os alunos público-alvo da Educação Especial independentes de seu suporte direto.</p> <p>Item 36 - As medidas de apoio para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial são de responsabilidade de todos os professores.</p> <p>Item 37 - Os professores reconhecem e respeitam o tempo adicional requerido por alguns alunos público-alvo da Educação Especial para a realização das atividades.</p> <p>Item 38 - Todos os professores e gestores escolares se reúnem regularmente para discutir e revisar os planos educacionais para os alunos que são público-alvo da Educação Especial.</p> <p>Item 39 - São respeitadas todas as potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem estabelecer comparações com as realizações de outros alunos.</p> <p>Item 40 - Professores compartilham planos de aula, no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.</p>

Para avaliar a concordância das especialistas quanto à clareza dos itens, calculou-se o IVC para cada item, conforme detalhado na segunda seção deste artigo. Em média, o valor do IVC foi de 91%, tendo 38 itens IVC de 100%. Dos itens avaliados, 57 alcançaram a concordância mínima de 80%. Portanto, o IVC geral foi de 85,07%.

Itens que não atingiram a concordância mínima foram excluídos, e itens que foram considerados semelhantes a outros ou que continham termos que poderiam levar a juízo de valor tiveram sua redação alterada.

3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Nesta seção, a análise das respostas dos professores foi realizada em duas partes: análise da confiabilidade do instrumento; e análise descritiva das respostas dos professores.

3.3.1 ANÁLISE DA CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO

A avaliação da consistência interna (confiabilidade) requer que os itens de um instrumento meçam o mesmo construto; por isso, espera-se que estejam correlacionados. Conforme descrito na segunda seção deste artigo, nessa etapa, foram analisados os valores das correlações item-total e dos coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald.

A correlação item-total possibilitou avaliar a correlação entre o escore de um item e o escore total quando esse item é excluído. Os resultados são mostrados na Tabela 1 a seguir, em ordem decrescente. Os itens 9 e 36 apresentaram valores abaixo do nível mínimo. O valor do Alfa de Cronbach foi de 0,9678, indicando um nível de confiabilidade muito bom. Também foi calculado o valor do Alfa ao excluir um item de cada vez. Ao excluir os itens 9, 16, 22 e 36, a confiabilidade melhorou um pouco em relação ao valor global.

O Ômega de McDonald teve valor de 0,9766, também evidenciando boa confiabilidade do instrumento. Ao remover os itens um a um, observou-se que os resultados do Ômega melhoraram quando os itens 9 e 36 foram excluídos, sendo um indicativo de possível problema nesses itens.

Os resultados foram consistentes em indicar problemas nos itens 9 e 36. O item 9 questionava se a família tem importância significativa na identificação das necessidades dos alunos. A redação do item pode ter levado os professores a refletirem sobre alguns pedidos por parte de familiares, que, em algumas situações, solicitam aos professores um comportamento de proteção para com o aluno, o que acaba funcionando como uma manutenção da dependência e um limitador para a aquisição de novas experiências. Em uma próxima aplicação do instrumento, seria importante reformular a redação do item de modo a esclarecer que as famílias têm importância na identificação das necessidades e que podem indicar recursos que já utilizam para que os professores possam produzir planos pedagógicos focados na aprendizagem e na superação de obstáculos e da dependência dos estudantes.

O item 36 questionava se a aprendizagem dos alunos da Educação Especial é de responsabilidade de todos os professores. A falta de correlação desse item com o constructo principal pode revelar diferentes percepções a respeito das responsabilidades sobre a aprendizagem desses alunos. Há casos em que a relação dos professores auxiliares de Educação Especial é tão estreita com os alunos que atendem que os outros professores passam, erroneamente, a acreditar que suas próprias intervenções pedagógicas não são necessárias. Nesse sentido, seria importante conduzir uma investigação complementar para identificar se os professores têm uma percepção diferente a respeito das responsabilidades sobre a aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Tabela 1*Avaliação dos itens do questionário*

Itens	Correlação item-total	Alfa de Cronbach quando o item é removido	Ômega de McDonald quando o item é removido
Item 23	0,8223	0,9661	0,9754
Item 1	0,7721	0,9664	0,9755
Item 34	0,7719	0,9664	0,9755
Item 7	0,7707	0,9664	0,9756
Item 38	0,7614	0,9665	0,9757
Item 39	0,7552	0,9665	0,9756
Item 14	0,7477	0,9665	0,9757
Item 5	0,7366	0,9666	0,9757
Item 40	0,7324	0,9666	0,9757
Item 29	0,7263	0,9667	0,9756
Item 33	0,7188	0,9667	0,9757
Item 35	0,7123	0,9667	0,9757
Item 30	0,7097	0,9667	0,9757
Item 24	0,7054	0,9667	0,9758
Item 6	0,6979	0,9668	0,9757
Item 3	0,6948	0,9668	0,9757
Item 10	0,6853	0,9668	0,9759
Item 26	0,6852	0,9668	0,9758
Item 18	0,6784	0,9669	0,9759
Item 31	0,6783	0,9669	0,9758
Item 28	0,6729	0,9669	0,9758
Item 11	0,6688	0,9669	0,9758
Item 25	0,6666	0,9669	0,9758
Item 37	0,6491	0,9670	0,9759
Item 15	0,6457	0,9671	0,9760
Item 8	0,6412	0,9671	0,9759
Item 19	0,6400	0,9671	0,9759
Item 12	0,6357	0,9671	0,9761
Item 13	0,6325	0,9671	0,9759
Item 4	0,6133	0,9672	0,9760
Item 17	0,5888	0,9673	0,9761
Item 32	0,5854	0,9673	0,9761
Item 20	0,5802	0,9673	0,9761
Item 2	0,5472	0,9675	0,9761
Item 21	0,4900	0,9677	0,9764
Item 16	0,4537	0,9679**	0,9766
Item 27	0,4411	0,9678	0,9765
Item 22	0,3842	0,9680**	0,9766
Item 9	0,2528*	0,9684**	0,9771**
Item 36	0,2117*	0,9685**	0,9773**

Nota: (*) Valores inferiores ao mínimo de 0,30. (**) Valores superiores aos globais, quando o item é excluído.

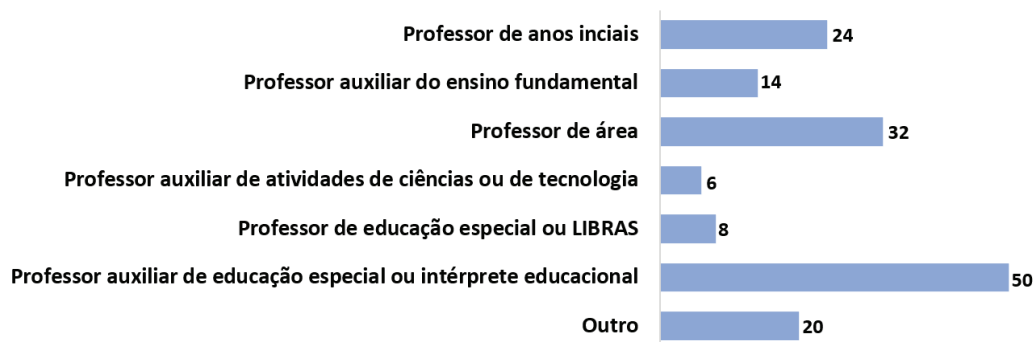
3.3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Com relação ao perfil dos professores que responderam ao questionário (n=152), 86% são do sexo feminino e 14% do sexo masculino. Uma parte significativa dos respondentes

é formada por professores auxiliares de Educação Especial ou intérpretes educacionais (33%), seguida por professores de área (21%) e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (16%), conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1

Cargo ocupado pelos respondentes da pesquisa (n=152)

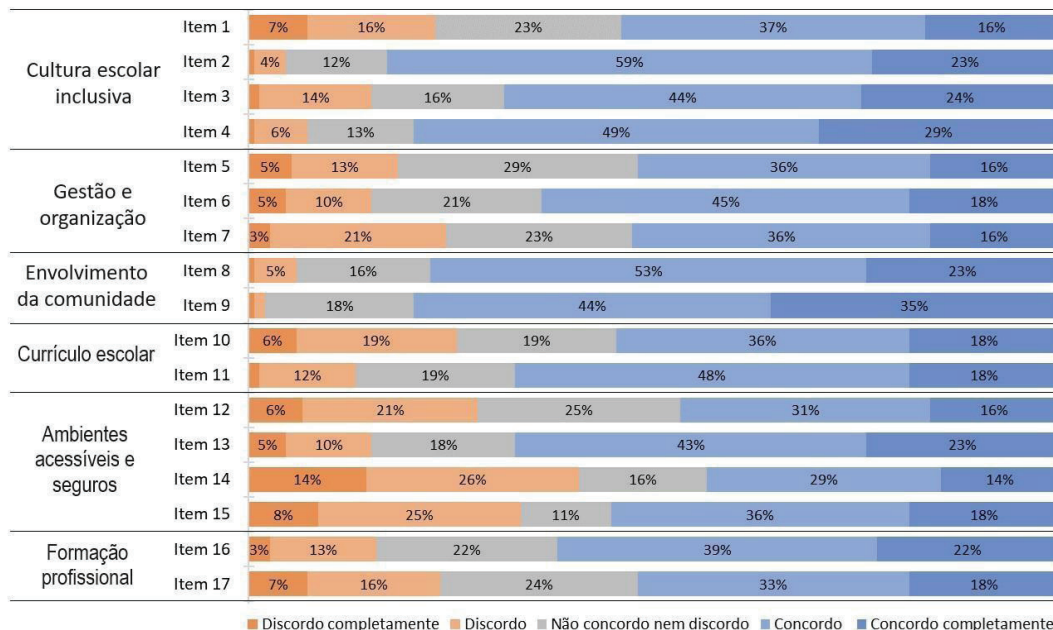


Nota de Acessibilidade: Gráfico com sete barras horizontais na cor azul. Cada barra corresponde a um cargo e o respectivo número de respondentes: Professor de anos iniciais - 24; Professor auxiliar do ensino fundamental - 14; Professor de área - 32; Professor auxiliar de atividades de ciências ou de tecnologia - 6; Professor de educação especial ou LIBRAS - 8; Professor auxiliar de educação especial ou intérprete educacional - 50; Outros cargos - 20.

A seguir, são analisadas as respostas dos professores aos 40 itens do instrumento de pesquisa. A Figura 2 apresenta as respostas para os itens do nível meso. Os resultados de cada um dos itens em cada dimensão são discutidos nos parágrafos seguintes.

Figura 2

Respostas aos itens que abordavam as dimensões da qualidade do nível meso (n=152)



Nota de Acessibilidade: Gráfico de barras horizontais dividido em seis categorias e 17 itens. As barras estão divididas em seções com cinco cores, representando diferentes níveis de concordância: laranja-escuro, discordo completamente; laranja-claro, discordo; cinza, não concordo nem discordo; azul-claro, concordo e azul-escuro, concordo completamente.

A categoria “Cultura escolar inclusiva” vai do item 1 ao 4. No primeiro item, 37% concordam; 23% não concordam nem discordam; 16% concordam completamente; 16% discordam completamente. No item 2, 59% concordam; 23% concordam completamente; 12% não concordam nem discordam; 4% discordam e 2% discordam completamente. No item 3, 44% concordam; 24% concordam completamente; 16% não concordam nem discordam; 14% discordam e 2% discordam completamente. No item 4, 49% concordam; 29% concordam completamente; 13% não concordam nem discordam; 6% discordam e 3% discordam completamente.

A categoria “Gestão e organização” compreende os itens 5, 6 e 7. No item 5, 36% concordam; 29% não concordam nem discordam; 16% concordam completamente; 13% discordam e 5% discordam completamente. No item 6, 45% concordam; 21% não concordam nem discordam; 18% concordam completamente; 10% discordam e 5% discordam completamente. No item 7, 36% concordam; 23% não concordam nem discordam; 21% discordam; 16% concordam completamente e 3% discordam completamente.

A categoria “Envolvimento da comunidade” compreende os itens 8 e 9. No item 8, 53% concordam; 23% concordam completamente; 16% não concordam nem discordam; 5% discordam e 3% discordam completamente. No item 9, 44% concordam; 35% concordam completamente; 18% não concordam nem discordam; 3% discordam ou discordam completamente.

A categoria “Currículo escolar” compreende os itens 10 e 11. No item 10, 36% concordam; 19% não concordam nem discordam; 19% discordam; 18% concordam completamente e 6% discordam completamente. No item 11, 48% concordam; 19% não concordam nem discordam; 18% concordam completamente; 12% discordam e 3% discordam completamente.

A categoria “Ambientes acessíveis e seguros” vai dos itens 12 ao 15. No item 12, 31% concordam; 25% não concordam nem discordam; 21% discordam; 16% concordam completamente e 6% discordam completamente. No item 13, 43% concordam; 23% concordam completamente; 18% não concordam nem discordam; 10% discordam e 5% discordam completamente. No item 14, 29% concordam; 26% discordam; 16% não concordam nem discordam; 14% concordam completamente e 14% discordam completamente. No item 15, 36% concordam; 25% discordam;

18% concordam completamente; 11% não concordam nem discordam e 8% discordam completamente. A categoria “Formação profissional” compreende os itens 16 e 17. No item 16, 39% concordam; 22% concordam completamente; 22% não concordam nem discordam; 13% discordam e 3% discordam completamente. No item 17, 33% concordam; 24% não concordam nem discordam; 18% concordam completamente; 16% discordam e 7% discordam completamente.

Na dimensão Cultura escolar inclusiva, os itens que investigavam se a escola desenvolve atividades para promover a ideia de igualdade de direitos e se utiliza estratégias para reduzir o *bullying* (itens 2 e 4) tiveram boa avaliação. Nos itens 1 e 3, por sua vez, apesar das respostas serem predominantemente positivas, observou-se que cerca de $\frac{1}{4}$ dos professores discordam da afirmação de que todos se comprometem com a igualdade de valores e que as relações são baseadas no respeito à diversidade. Portanto, aspectos relacionados à ideia de igualdade e respeito à diversidade devem ser trabalhados.

No que diz respeito à dimensão Gestão e organização, as respostas foram predominantemente positivas em aspectos relacionados ao envolvimento da gestão escolar nos processos de melhoria da inclusão e no desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades dos alunos da Educação Especial (itens 5 e 6). Nessa dimensão, o item 7 foi o que teve um maior percentual de professores que avaliaram negativamente (24%), revelando que a gestão poderia investir na adoção de recursos e materiais que promovam a inclusão.

Na dimensão Envolvimento da comunidade, 76% dos respondentes concordaram que a escola promove atividades que envolvem a comunidade (item 8), e 79% concordaram sobre a importância da família na identificação das necessidades dos alunos da Educação Especial (item 9). Nesse cenário de respostas, é possível deduzir que a escola promove atividades que propiciam o envolvimento da comunidade e que os apontamentos das famílias a respeito das necessidades dos alunos da Educação Especial são levados em consideração.

Na dimensão Currículo escolar, o item 10 questionou se o currículo contempla as demandas educativas dos alunos da Educação Especial. Embora a maioria dos respondentes tenha respondido positivamente, chama a atenção que 25% deles indicaram que alguns aspectos do currículo escolar podem ser melhorados para atender às demandas educativas do público da Educação Especial. O item 11, que questionava se o currículo objetiva desenvolver uma compreensão das diferenças entre as pessoas, teve melhor avaliação, visto que apenas cerca de 15% dos professores discordaram dessa afirmação.

Quanto à dimensão Ambientes acessíveis e seguros, observa-se predominância de respostas positivas principalmente nos itens 13 e 15, que tratam do suporte necessário para o trânsito seguro dos estudantes nos diferentes ambientes escolares e da existência de ambientes adaptados. No entanto, 40% discordaram da existência de equipamentos e mobiliários seguros para alunos da Educação Especial (item 14). Isso sugere uma discrepância entre a acessibilidade dos ambientes e a falta de mobiliários seguros.

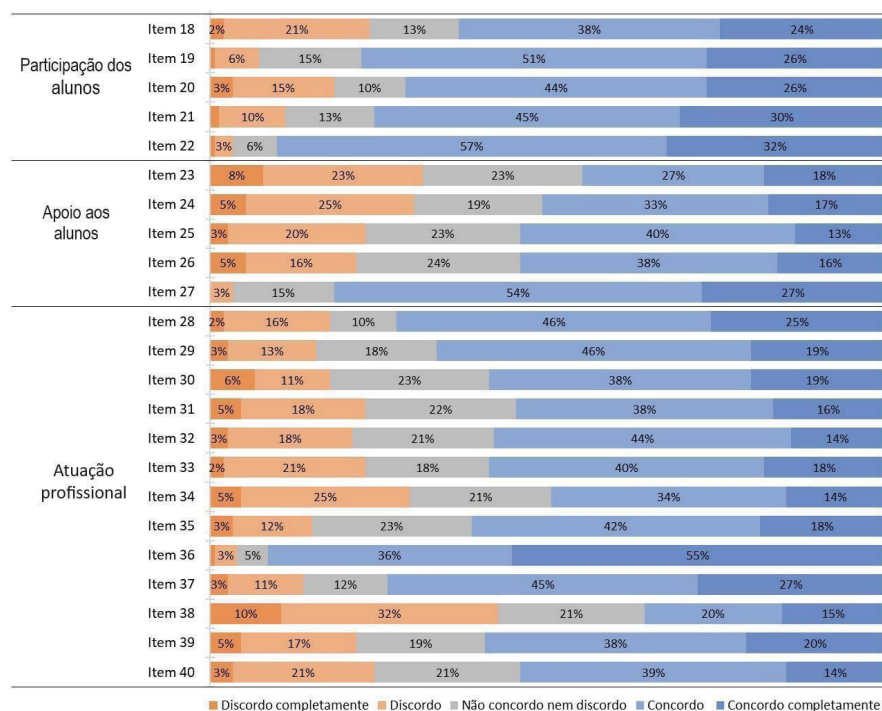
Quanto à dimensão Formação profissional, no item 16, 61% concordaram, em algum grau, que os programas de formação continuada abordam questões relacionadas à Educação Especial. Contudo, aproximadamente um quarto dos professores apontaram a necessidade de melhor divulgação das oportunidades de qualificação na área (item 17).

A Figura 3 apresenta as dimensões do nível micro, as quais são discutidas a seguir.

A dimensão Participação dos alunos abrangeu cinco itens. Em todos eles, a grande maioria dos respondentes indicou que os alunos da Educação Especial são reconhecidos por suas realizações (item 18), têm oportunidades educacionais colaborativas (item 19), participam das atividades coletivas da escola (item 20), não são dispensados de aulas por conta de sua deficiência (item 21) e frequentam as salas de aula do ensino regular apropriadas para a sua idade (item 22). Contudo, ressalta-se que cerca de 20% dos professores avaliaram de modo negativo os itens 18 e 20, sugerindo a necessidade de melhorar o reconhecimento das realizações dos estudantes, bem como realizar uma análise cuidadosa sobre até que ponto a deficiência de um estudante pode influenciar sua participação em determinadas atividades.

Figura 3

Questões que abordavam as dimensões do nível micro (n=152)



Nota de Acessibilidade: Gráfico de barras horizontais dividido em três categorias e 23 itens, que vão do 18 ao 40. As barras estão divididas em seções com cinco cores, representando diferentes níveis de concordância: laranja-escuro, discordo completamente; laranja-claro, discordo; cinza, não concordo nem discordo; azul-claro, concordo e azul-escuro, concordo completamente.

A categoria “Participação dos alunos” vai do item 18 ao 22. No item 18, 38% concordam; 24% concordam completamente; 21% discordam; 13% não concordam nem discordam e 2% discordam completamente. No item 19, 51% concordam; 26% concordam completamente; 15% não concordam nem discordam; 6% discordam e 2% discordam completamente. No item 20, 44% concordam; 26% concordam completamente; 15% discordam; 10% não concordam nem discordam e 3% discordam completamente. No item 21, 45% concordam; 30% concordam completamente; 13% não concordam nem discordam; 10% discordam e 2% discordam completamente. No item 22, 57% concordam; 32% concordam completamente; 6% não concordam nem discordam; 3% discordam; 2% discordam completamente.

A categoria “Apoio aos alunos” compreende os itens 23 ao 27. No item 23, 27% concordam; 23% não concordam nem discordam; 23% discordam; 18% concordam completamente e 8% discordam completamente. No item 24, 33% concordam; 25% discordam; 19% não concordam nem discordam; 17% concordam completamente e 5% discordam completamente. No item 25, 40% concordam; 23% não concordam nem discordam; 20% discordam; 13% concordam completamente e 3% discordam completamente. No item 26, 38% concordam; 24% não concordam nem discordam; 16% concordam completamente; 16% discordam e 5% discordam completamente. No item 27, 54% concordam; 27% concordam completamente; 15% não concordam nem discordam; 3% discordam e 1% discorda completamente.

A categoria “Atuação profissional” vai do item 28 ao 40. No item 28, 46% concordam; 25% concordam completamente; 26% discordam; 10% não concordam nem discordam e 2% discordam completamente. No item 29, 46% concordam; 19% concordam completamente; 18% não concordam nem discordam; 13% discordam e 3% discordam completamente. No item 30, 38% concordam; 23% não concordam nem discordam; 19% concordam completamente; 11% discordam e 6% discordam completamente. No item 31, 38% concordam; 22% não concordam nem discordam; 18% discordam; 16% concordam completamente e 5% discordam completamente. No item 32, 44% concordam; 21% não concordam nem discordam; 18% discordam; 14% concordam completamente e 3% discordam completamente. No item 33, 40% concordam; 21% discordam; 18% não concordam nem discordam; 18% concordam completamente e 2% discordam completamente. No item 34, 34% concordam; 25% discordam; 21% não concordam nem discordam; 14% concordam completamente e 5% discordam completamente. No item 35, 42% concordam; 23% não concordam nem discordam; 18% concordam completamente; 12% discordam e 3% discordam completamente. No item 36, 55% concordam completamente; 36% concordam; 5% não concordam nem discordam; 3% discordam e 1% discorda totalmente. No item 37, 45% concordam; 27% concordam completamente; 12% não concordam nem discordam; 11% discordam e 3% discordam completamente. No item 38, 32% discordam; 21% não concordam nem discordam; 20% concordam; 15% concordam completamente e 10% discordam completamente. No item 39, 38% concordam; 20% concordam completamente; 19% não concordam nem discordam; 17% discordam e 5% discordam completamente. No item 40, 39% concordam; 21% discordam; 21% não concordam nem discordam; 14% concordam completamente e 3% discordam completamente.

Na dimensão que aborda o Apoio aos alunos, os professores foram indagados se as aulas são adaptadas para promover o desenvolvimento dos estudantes (item 23), se existem materiais adaptados (item 24), se, quando possível, os alunos são consultados sobre o suporte necessário (item 25) e quanto ao uso de tecnologia assistiva (item 26). Apesar de a maioria das respostas serem positivas, observa-se que quase um terço dos professores indicaram a necessidade de aprimorar as adaptações nas aulas e a disponibilidade de materiais.

Por fim, a última dimensão tratou da Atuação profissional. Os itens 28, 36 e 37 investigaram se os professores interagem com todos os alunos de modo a promover relações positivas, se todos os professores se responsabilizam pelas medidas de apoio à aprendizagem dos alunos da Educação Especial e se os professores respeitam o tempo adicional necessário para a realização de atividades. Esses itens foram avaliados de maneira bastante positiva.

Todavia, as respostas mostraram a necessidade de maior atenção em questões como a comunicação entre professores e familiares, a diversificação de estratégias pedagógicas, o respeito às potencialidades dos alunos e o compartilhamento de planos de aula entre os professores. Especialmente o item 38 destaca-se por indicar um alto número de respondentes que sinalizaram a falta de reuniões regulares para discutir e revisar os planos educacionais dos alunos da Educação Especial.

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os principais resultados da pesquisa, acompanhados de uma contextualização no panorama da literatura existente.

De modo geral, observou-se que os professores reconhecem os esforços da escola para promover a igualdade e combater o *bullying*, destacando aspectos positivos na gestão da inclusão. No entanto, há uma percepção de que o compromisso com o respeito às diferenças ainda não é unânime, evidenciando a necessidade de fortalecer a cultura inclusiva no cotidiano escolar. Na revisão de literatura conduzida por Cabral (2017), o autor destaca a importância de desenvolver a cultura inclusiva para garantir a permanência e o sucesso dos alunos da Educação Especial. Para fortalecê-la, o autor ressalta que é crucial sensibilizar a comunidade escolar, investir na formação dos professores e adaptar currículos. Além disso, implementar políticas institucionais inclusivas e promover um ambiente de colaboração são medidas essenciais para criar um espaço educacional acessível e acolhedor.

No que tange ao papel da gestão escolar, de modo geral, há uma aprovação em relação ao seu envolvimento nos processos de inclusão e na adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial. Entretanto, apesar de o ambiente escolar ser considerado bem adaptado para o trânsito seguro dos estudantes, há uma percepção de que a adoção de equipamentos, recursos e materiais específicos para a inclusão ainda pode ser aprimorada. Esses resultados estão alinhados com o estudo de Pletsch (2012), que também destacou a falta de acesso a recursos que promovam uma educação inclusiva.

A colaboração entre a escola e a família do estudante foi, de modo geral, bem avaliada pelos professores, especialmente no que diz respeito à identificação das necessidades dos alunos da Educação Especial e à promoção de ações que envolvam ativamente as famílias. Essa percepção dos professores contrasta com os achados do estudo de Carvalho e Nascimento (2018), realizado na Rede Municipal de Santo André, estado de São Paulo, no qual professoras e assistentes pedagógicos sinalizaram uma lacuna na aproximação entre a escola e as famílias de estudantes da Educação Especial.

Quanto à participação dos alunos, os professores destacam que os alunos estão inseridos nas salas de aula do ensino regular apropriadas para a sua idade. No entanto, a participação desses alunos em atividades coletivas ainda precisa ser aprimorada.

Em relação ao apoio aos alunos da Educação Especial, a maioria das respostas indicou que as aulas são adaptadas para que consigam desenvolver suas potencialidades. Entretanto, a disponibilidade de materiais e a utilização de tecnologia assistiva merecem atenção, pois não foram bem avaliadas por parte dos professores.

Em relação à atuação dos profissionais, as respostas revelaram que, embora os professores tenham feito progressos significativos na remoção de barreiras para a aprendizagem e participação dos alunos da Educação Especial, ainda é necessário aprimorar as estratégias pedagógicas, a compreensão das deficiências e o incentivo à independência dos alunos. Além disso, é crucial que todos os professores participem do desenvolvimento dos planos educacionais e reconheçam que o apoio à aprendizagem deve ser responsabilidade de todos, e não apenas dos profissionais da área da Educação Especial.

O estudo conduzido por Zillioto e Burchert (2020) já havia destacado a necessidade de uma maior compreensão de que a aprendizagem dos alunos da Educação Especial é responsabilidade de todos. As pesquisadoras entrevistaram profissionais de apoio que atuam em escolas do Rio Grande do Sul e constataram que esses profissionais, muitas vezes sem formação específica em Educação Especial e com pouca experiência escolar, acabam assumindo funções além das previstas pela legislação, como a adaptação e o planejamento de atividades, resultando em uma delegação inadequada das tarefas pedagógicas por parte dos professores regentes.

Em relação às oportunidades de formação em Educação Especial, muitos professores ainda sentem que essas oportunidades precisam ser mais bem divulgadas e tornadas mais acessíveis. A falta de capacitação adequada para lidar com a diversidade dos alunos e o impacto disso no trabalho pedagógico inclusivo já havia sido identificada por autores como Pletsch (2012), que entrevistou professores e gestores em escolas da Baixada Fluminense; Marins e Matsukura (2009), que investigaram a percepção de gestores escolares em cidades de São Paulo; e Carvalho e Nascimento (2018), que entrevistaram professoras e assistentes pedagógicos da Rede Municipal de Santo André. Esses últimos autores vão além e afirmam que a falta de preparo dos professores contribui de forma substancial para a resistência à educação inclusiva observada entre certos educadores.

Embora todas as dimensões abordadas neste estudo tenham sua relevância, é crucial enfatizar a importância de ações que fortaleçam a cultura inclusiva no ambiente escolar; garantam ambientes adaptados; e, principalmente, invistam na capacitação dos profissionais. A atuação dos professores e demais profissionais da Educação Especial tem papel fundamental para garantir a adaptação das práticas pedagógicas, promover um ambiente acolhedor, implementar diretrizes inclusivas e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e participação. Nesse contexto, Zillioto e Burchert (2020), Pires (2016) e Carvalho e Nascimento (2018) também destacam a relevância da atuação profissional para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propor um instrumento de avaliação da qualidade do processo de inclusão de alunos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). O instrumento teve como base indicadores e dimensões da qualidade presentes em instrumentos internacionais de avaliação da educação inclusiva. O instrumento foi submetido à apreciação de especialistas, resultando em uma versão final com nove dimensões e 40 itens. A aplicação do instrumento junto aos professores da RMEF permitiu tanto avaliar a confiabilidade do instrumento quanto identificar áreas a serem aprimoradas para melhorar a inclusão.

Os principais resultados indicam que, embora os professores reconheçam os esforços da escola na promoção da inclusão e no combate ao *bullying*, ainda há desafios para consolidar uma cultura verdadeiramente inclusiva. A gestão escolar é bem avaliada, mas a falta de recursos e equipamentos adequados para a Educação Especial persiste. A colaboração entre escola e

família é vista de forma positiva, contrastando com estudos já realizados que haviam apontado dificuldades nessa área.

No entanto, a participação dos alunos em atividades coletivas e o uso de tecnologias assistivas precisam ser aprimorados. Destaca-se, também, a necessidade de maior capacitação dos profissionais na área de Educação Especial, visto que é um fator crucial para a excelência de sua atuação. Esse aspecto é reforçado por estudos anteriores, que já haviam sublinhado a importância da capacitação. Além disso, o estudo enfatiza a necessidade de ações que promovam a cultura inclusiva e a conscientização de que todos os profissionais devem se responsabilizar pela aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

O instrumento desenvolvido não apenas oferece uma visão valiosa sobre a inclusão do público da Educação Especial na RMEF, mas também se apresenta como uma ferramenta de avaliação que pode ser utilizada em outros contextos. Nesse sentido, o presente estudo contribui para o campo da Educação Especial ao propor um instrumento de avaliação da qualidade do processo de inclusão de alunos, baseado em indicadores adaptados de modelos internacionais à realidade brasileira. No Brasil, não foram encontrados trabalhos semelhantes que explorem essa abordagem, o que torna este estudo o primeiro esforço nesse sentido.

Além de avançar no campo prático, ao sugerir um instrumento aplicável a diferentes redes de ensino e útil para a avaliação das práticas inclusivas, o estudo amplia o conhecimento sobre as dimensões da qualidade da inclusão educacional. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes que possam aprimorar tanto a prática quanto a reflexão teórica no campo da avaliação da Educação Especial.

Em relação às limitações do presente estudo, destaca-se a baixa adesão dos professores ao questionário, com uma participação de cerca de 10% do público-alvo. Uma amostra maior poderia melhorar a robustez dos resultados. Além disso, a avaliação foi baseada exclusivamente na percepção dos professores. Embora essa perspectiva seja valiosa, a inclusão das opiniões de outros atores, como as famílias dos estudantes, poderia oferecer uma visão mais abrangente do processo de inclusão.

Como trabalhos futuros, sugere-se que o instrumento seja aplicado em outras redes de ensino e em outras etapas da educação. A aplicação do instrumento para uma amostra maior de respondentes também permitirá uma avaliação mais abrangente das propriedades de validade de construto do instrumento e uma análise mais robusta do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial.

Embora no Brasil não se tenha encontrado outros estudos que tenham conduzido uma avaliação abrangente de todas as dimensões pesquisadas, estudos internacionais já realizaram esse tipo de análise. Portanto, visando ampliar o entendimento de práticas eficazes e fornecer *insights* para aprimorar as estratégias de inclusão, sugere-se que futuras pesquisas contextualizem os resultados da avaliação conduzida na presente pesquisa com os achados dos estudos realizados no âmbito internacional.

REFERÊNCIAS

- Alberta Government. (2013). *Indicators of inclusive schools: Continuing the conversation*. Alberta Education.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061-3068. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232011000800006>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: Histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC – Campinas*, 22(3), 371-387. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/s0124-00642008000500015>
- Carvalho, C. do P. F. de, & Nascimento, A. S. B. do. (2018). Políticas educacionais inclusivas no Brasil: o caso da rede municipal de ensino de Santo André. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 88-97. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5579>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Fernandes, R., & Gremaud, A. P. (2009). Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In F. Veloso, S. Pessôa, R. Henriques, & F. Giambiagi (Orgs.), *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro* (1ª ed., pp. 213-238). Elsevier.
- Flora, D. B. (2020). Your coefficient Alpha is probably wrong, but which coefficient Omega is right? A tutorial on using R to obtain better reliability estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484-501. <https://doi.org/10.1177/2515245920951747>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Bookman.
- Hong Kong Special Administrative Region Government. (2008). *Indicators for inclusion: a tool for school self-evaluation and school development*. Education Bureau.
- Jangira, N. K., & Kapoor, S. (2018). *Quality indicators for inclusive education: equity in education*. Pradeep Rana.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators: for inclusive education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

- Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 421-438. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000200009>
- Loireman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin (Org.), *International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 3, pp. 165-187). Emerald Group Publishing Ltd.
- Marins, S. C. F., & Matsukura, T. S. (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 45-64. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100005>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: a unified treatment*. Erlbaum.
- Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. MEC; SEESP. <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/pol3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- New Jersey Council on Developmental Disabilities. (2010). *Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook*. New Jersey Council on Developmental Disabilities New Jersey Coalition for Inclusive Education. <http://inclusionworks.org/sites/default/files/QualityIndicatorsGuidebook.pdf>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Artmed.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, 114, 179-195. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000300008>
- Pires, G. R. O. (2016). Avaliação da formação continuada - Educação Especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 259-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12147>
- Pletsch, M. D. (2012). Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(12), 31-48. <https://doi.org/10.4322/chsr.2014.003>
- Silva, C. L. da, & Garcez, L. (2019). *Educação inclusiva*. Editora e Distribuidora Educacional S. A.
- Tavares, L. F. F. A., Mograbi, D. C., & Landeira-Fernandez, J. (2015). Análise de itens da versão brasileira do *Ages and Stages Questionnaires* para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. *Revista Psicopedagogia*, 32(99), 314-325. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300005
- Teixeira, L. O., Figueiredo, V. L. M. de, Gonçalves, C. V., & Mendoza-Sassi, R. A. (2019). Psychometric evaluation of the Brazilian version of the “Sexually Transmitted Disease Knowledge Questionnaire”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(9), 3469-3482. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018249.28212017>
- Ziliotto, D. M., & Burchert, A. (2020). O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. *Roteiro*, 45, 1-24. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21096>

Recebido em: 03/04/2024

Reformulado em: 20/09/2024

Aprovado em: 25/03/2025

