

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

# MODELO DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ítala Raquel Souza Melo, Breno Barros Telles do Carmo, Karla Rosane do Amaral Demoly

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10827>

Submetido em: 2024-12-07

Postado em: 2024-12-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Letícia Maria Schabbach (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1828-6030>)

## MODELO DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ÍTALA RAQUEL SOUZA MELO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6745-3933>

[<itala1704@gmail.com>](mailto:itala1704@gmail.com)

BRENO BARROS TELLES DO CARMO<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-7037>

[<brenobarros@ufc.br>](mailto:brenobarros@ufc.br)

KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1727-9875>

[<karla.demoly@ufersa.edu.br>](mailto:karla.demoly@ufersa.edu.br)

<sup>1</sup>Prefeitura Municipal de Apodi. Apodi, RN, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil.

<sup>3</sup>Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil.

**RESUMO:** O artigo discute a inclusão escolar e a construção de um modelo para avaliação da efetividade das políticas de educação inclusiva. Devido uma lacuna na existência de modelos que avaliem, de forma sistemática, a efetividade das práticas inclusivas em escolas de nível fundamental. O estudo tem como objetivo propor um modelo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de nível fundamental, sendo demonstrada a sua aplicação em escolas do município de Apodi-RN. Os intercessores teóricos principais são: Mantoan (2015), Freitas (2015) e Baptista (2019), com seus estudos sobre a inclusão escolar que deram suporte, juntamente com a reflexão sobre políticas e legislações, para a integração de uma ferramenta de benchmarking na construção do modelo para a avaliação desta política pública em educação. A pesquisa se constrói a partir da necessidade da elaboração de indicadores relacionados à inclusão escolar. A metodologia adotada foi quali quantitativa, um estudo de caso que contou com aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Após definição de indicadores por especialistas, procedeu-se à: (I) concepção do modelo; (II) coleta de dados e (III) classificação de um conjunto de escolas de nível fundamental na cidade de Apodi-RN. Pelos resultados obtidos, a maioria das escolas finalizaram classificadas como parcialmente inclusivas, tanto pela visão branda como pela visão restritiva. O modelo de benchmarking desenvolvido se mostrou viável e permite identificar as melhores práticas efetivas de inclusão nas escolas avaliadas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, modelo de avaliação, *benchmarking*, efetividade da inclusão escolar.

### REFERENCE MODEL FOR EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES

**ABSTRACT:** The article discusses school inclusion and the development of a model to evaluate the effectiveness of inclusive education policies. It addresses a gap in the existence of models that systematically assess the effectiveness of inclusive practices in elementary schools. The study aims to propose a reference model to evaluate the level of effectiveness of school inclusion practices in elementary schools, demonstrating its application in schools in the municipality of Apodi-RN. The main theoretical contributors are Mantoan (2018), Freitas (2020), and Baptista (2019), whose studies on school inclusion, along with reflections on policies and legislation, supported the integration of a benchmarking tool in the development of the model for evaluating this public education policy. The research stems from the need to develop indicators related to school inclusion. The methodology adopted was a qualitative-quantitative case study involving the application of questionnaires and semi-structured

interviews. After defining the indicators with experts, the following steps were conducted: (I) model design; (II) data collection; and (III) classification of a set of elementary schools in the city of Apodi-RN. The results showed that most schools were classified as partially inclusive, both from a lenient and a restrictive perspective. The benchmarking model developed proved to be viable and enables the identification of the most effective inclusive practices in the evaluated schools.

**Keywords:** inclusive education, evaluation model, benchmarking, effectiveness of school inclusion.

## MODELO DE REFERENCIA PARA EVALUAR LA EFICACIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

**RESUMEN:** El artículo analiza la inclusión escolar y la construcción de un modelo para evaluar la efectividad de las políticas de educación inclusiva. Esto se debe a una carencia de modelos que evalúen de manera sistemática la efectividad de las prácticas inclusivas en las escuelas de nivel primario. El estudio tiene como objetivo proponer un modelo de referencia para evaluar el nivel de efectividad de las prácticas de inclusión escolar en las escuelas de nivel primario, demostrando su aplicación en escuelas del municipio de Apodi-RN. Los principales interlocutores teóricos son: Mantoan (2018), Freitas (2020) y Baptista (2019), cuyos estudios sobre inclusión escolar, junto con una reflexión sobre políticas y legislaciones, apoyaron la integración de una herramienta de benchmarking en la construcción del modelo para evaluar esta política pública en educación. La investigación surge de la necesidad de desarrollar indicadores relacionados con la inclusión escolar. La metodología adoptada fue cualitativa y cuantitativa, un estudio de caso que incluyó la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Tras la definición de indicadores por parte de expertos, se procedió a: (I) la concepción del modelo; (II) la recopilación de datos; y (III) la clasificación de un conjunto de escuelas de nivel primario en la ciudad de Apodi-RN. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las escuelas fueron clasificadas como parcialmente inclusivas, tanto desde una perspectiva amplia como restrictiva. El modelo de benchmarking desarrollado demostró ser viable y permite identificar las mejores prácticas inclusivas efectivas en las escuelas evaluadas.

**Palabras clave:** educación inclusiva, modelo de evaluación, evaluación comparativa, eficacia de la inclusión escolar.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no contexto da educação básica do município de Apodi (RN) que conta com 17 escolas que atendem o ensino fundamental, sendo sete escolas da rede estadual e 10 escolas da rede municipal de ensino. A pesquisa propôs um modelo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar nas escolas de ensino fundamental, partindo de uma questão inicialmente proposta pela primeira autora que trabalha diretamente com crianças nas salas de atendimento educacional especializado. Ao trabalhar diretamente com crianças com deficiência e narrar circunstâncias vividas, pudemos perceber a necessidade de construir e validar com professoras e especialistas uma metodologia para a avaliação de políticas públicas dirigidas à educação inclusiva.

Temos à nossa disposição importantes trabalhos envolvendo reflexões conceituais e análise de práticas e/ou metodologias dirigidas à educação inclusiva. Haas, Baptista e Freitas (2024) discutem as políticas públicas em educação especial e a experiência do profissional de apoio escolar na perspectiva da educação inclusiva; Baptista (2019; 2011) discute o entendimento sobre inclusão educativa; Pletsch, Mendes e Ebersöhn (2024) analisam os desafios globais e locais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Oliveira e Mantoan (2018) constroem reflexões sobre práticas de ensino e aprendizagem enfatizando os registros da diferença nas escolas. Entretanto, não dispomos de pesquisas

que avaliem o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar locais e nacionais. Neste contexto, foi identificado somente o “Manual de garantia da inclusão e equidade na educação”, desenvolvido pelo Governo de Gana, *Inclusive Education Monitoring Tool* – Ferramenta de Monitoramento da Educação Inclusiva. Este documento integra uma publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2019, p. 21) e visa tornar possível um monitoramento mais sistemático dos processos e práticas voltados à educação inclusiva. O governo de Gana busca, com essa ferramenta de monitoramento, verificar se esses esforços estão ajudando mais crianças a terem acesso à escola e a participarem do processo de aprendizagem e vida social escolar. O monitoramento ocorre duas vezes ao ano, com o objetivo de verificar o crescimento da qualidade da educação inclusiva e determinar o caminho para a tomada de decisão do próximo ano de trabalho. O “Marco de Ação para a Educação 2030”, organizado e publicado pela UNESCO, fornece orientações para a implementação deste ambicioso objetivo e comprometimento dos países de promoverem as transformações urgentes e necessárias para atingirmos a efetividade da educação inclusiva (UNESCO, 2019).

Com base nessas reflexões, este estudo visa construir um modelo de referência para análise da efetividade das estratégias de inclusão escolar, em um contexto local no qual favorecemos o crescimento do número de alunos com deficiências nas salas de aula, as quais passam a atender todas as crianças, conforme é orientado e melhor definido no percurso histórico de construção de Políticas e Leis dirigidas à educação no Brasil, com destaque para a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Partimos da compreensão de que avaliar a efetividade das ações de inclusão escolar é essencial, pois somente a matrícula não nos afirma que esteja ocorrendo uma educação inclusiva. Processos de avaliação podem fornecer dados e análises sobre como acontece a implementação de políticas públicas, as práticas educativas em contextos de um que envolve professoras/es, gestores, formadores de educadores, entre outros. Nesta direção, partindo da compreensão de que temos no Brasil as políticas públicas e legislações relacionadas à inclusão escolar, construímos a seguinte pergunta que norteia este estudo: como avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão escolar?

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

## COMPOSIÇÃO TEÓRICA

A escrita da rede teórica que dá sustentação à pesquisa se organiza em dois recortes complementares, sendo que no primeiro construímos uma caracterização do que nomeamos como educação inclusiva e, no segundo, interagimos com estudos e documentos da legislação, declarações e políticas dirigidas à inclusão escolar. Os trabalhos ampliam a nossa reflexão, ao ressaltar lutas, movimentos sociais e as diversas dimensões deste processo complexo, urgente e necessário que acontece nas experiências das escolas nas quais as crianças vivenciam juntos/as percursos de aprendizagem.

A educação inclusiva é uma experiência em educação na qual compreendemos que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito de estarem juntos em espaços educativos, com pleno acesso a recursos e a situações que lhes possibilitem a aprendizagem.

Tivemos diferentes períodos na organização da educação brasileira, desde um momento em que eram autorizadas classes e escolas especiais, como sendo estes os espaços destinados às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades; até a implementação de

políticas mais inclusivas e integradas. Esse processo de transformação começou a ganhar forma com a LDB (Brasil, 1996), com destaque para o artigo 59, revisto pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que define uma série de requisitos e obrigações dos sistemas de ensino no Brasil que passam a ter a obrigação de assegurar aos estudantes com deficiência e altas habilidades as condições necessárias para o acolhimento e a aprendizagem nas escolas (Brasil, 1996).

Nesses contextos, ainda não tínhamos a compreensão de que processos de inclusão requerem uma reorganização do trabalho educativo de modo que as crianças possam aprender juntas, como por exemplo, aprender a ler e a escrever. Atualmente, pesquisadores brasileiros desenvolvem livros em multiformato e estes mesmos avançam na compreensão de que é necessário e possível ler aos pares. Os materiais e artefatos pedagógicos podem integrar soluções que permitam às crianças com deficiência e/ou em circunstâncias de vulnerabilidade social - migrantes, refugiadas - lerem juntas e aprender, com destaque para a experiência do grupo Multi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2024).

Tivemos avanços e retrocessos em nosso país, devido aos diferentes contextos políticos. Atualmente, vivemos um processo que decorre de avanços e redefinições legais que nos permitem afirmar que a educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, requer que as crianças, jovens e adultos estejam juntos na sala de aula a aprender, construir conhecimento e seus percursos de formação. Dessa forma, Oliveira e Mantoan (2018) apontam a necessidade de inserção escolar de forma radical, completa e sistemática na qual todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Compreendemos que os conceitos e os princípios delineados por Haas, Baptista e Freitas (2024) e Oliveira e Mantoan (2018) constituem uma visão abrangente da educação inclusiva que busca garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em um ambiente que respeita e valoriza suas diferenças. No Brasil, fazemos essas distinções entre integração e inclusão, diferentemente de países como Portugal que, ao se referirem à integração, estão se posicionando de modo convergente ao que propomos como inclusão educativa no Brasil.

Na educação brasileira, o termo “integração” tem sido historicamente utilizado para descrever o processo de incluir alunos com deficiência em escolas regulares. Onde alguns autores abordam que “[...] representa um avanço onde as pessoas com deficiência começaram a ser incluídas em escolas regulares, mas muitas vezes com adaptações e ainda em ambientes segregados” (De Sousa Pas, 2024, p. 3-4). Portanto, mesmo com o início do ciclo de integração, os alunos com deficiência continuaram enfrentando obstáculos graves. Um dos principais problemas foi que a responsabilidade pela adaptação não cabia à escola, mas sim aos próprios alunos com deficiência que tiveram que se adaptar ao ambiente escolar (De Sousa Pas, 2024).

Assim, ao longo da história, a inclusão passa a ser compreendida como processos, práticas e construções pedagógicas e políticas que envolvem a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de tecnologias assistivas, a formação continuada de professores e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento de todos os alunos. Portanto, é necessário que esclareçamos quais são as diferenças entre integração e inclusão. Conforme Rodrigues:

A integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar. Diferentemente a EI [Educação Inclusiva] pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (Rodrigues, 2006, p. 77).

Dessa forma, compreendemos as diferenças em nosso país quando utilizamos uma prática integrativa ou uma prática inclusiva, pois na primeira, cabe ao aluno se adaptar à estrutura da escola; na segunda, cabe à escola olhar para todos os alunos, independentemente de sua condição (Rodrigues, 2006). Desse modo, Freitas (2015) defende a inclusão escolar de maneira multifacetada, ou seja, que a estrutura física da escola é um dos pilares para que a inclusão ocorra, sendo a formação continuada e o apoio dos professores essencial para que haja o desenvolvimento de tecnologias alternativas, contribuindo para a aprendizagem do aluno com deficiência.

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

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

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

A promoção da educação inclusiva requer que as pessoas com deficiência sejam educadas, principalmente, no ensino comum com os seus pares. Nossos estudos enfatizam que essa abordagem requer grandes mudanças no currículo, nas práticas de avaliação e na flexibilização. Em outras palavras, uma inclusão efetiva requer mais do que simplesmente integrar fisicamente os alunos com deficiência nas salas de aula das escolas.

Freitas, Demoly e Freitas (2020) apresentam um estudo que faz uma aproximação entre as redes de educação básica e o atendimento que crianças com deficiência recebem em Centros de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência (CAPSI). Por vezes, atendemos na escola alunos que também recorrem ao CAPSI com o propósito de serem atendidas com ações de cuidado dirigidas à saúde mental. Nesse estudo, as autoras contaram com a participação de educadoras e servidoras do município de Mossoró envolvidas na experiência com as crianças, propondo formas de ação e, principalmente, construindo um diálogo pouco existente entre trabalhadoras/es da educação escolar e trabalhadoras/es da atenção psicossocial. Como conclusão, as/os participantes da pesquisa apontam que a aprendizagem dos alunos pode ser fortalecida a partir do diálogo entre todos os que os atendem e, no percurso da pesquisa, puderam compor novas estratégias nas quais as redes são tecidas entre os serviços oferecidos em educação e saúde mental. (Freitas; Demoly; Freitas, 2020).

Os estudos e reflexões possibilitaram a compreensão de que o conceito de inclusão escolar se refere a um modelo educacional que visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, em escolas regulares. Partindo destas compreensões, fomos compondo uma metodologia para análise da efetividade de políticas públicas de educação inclusiva no município de Apodi, Rio Grande do Norte, região que integra o semiárido nordestino do Brasil.

## **METODOLOGIA**

O trabalho de mestrado no qual se baseia este artigo foi realizado na cidade de Apodi-RN e o início das ações de pesquisa se deu após submissão e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o Parecer nº 6.585.219.

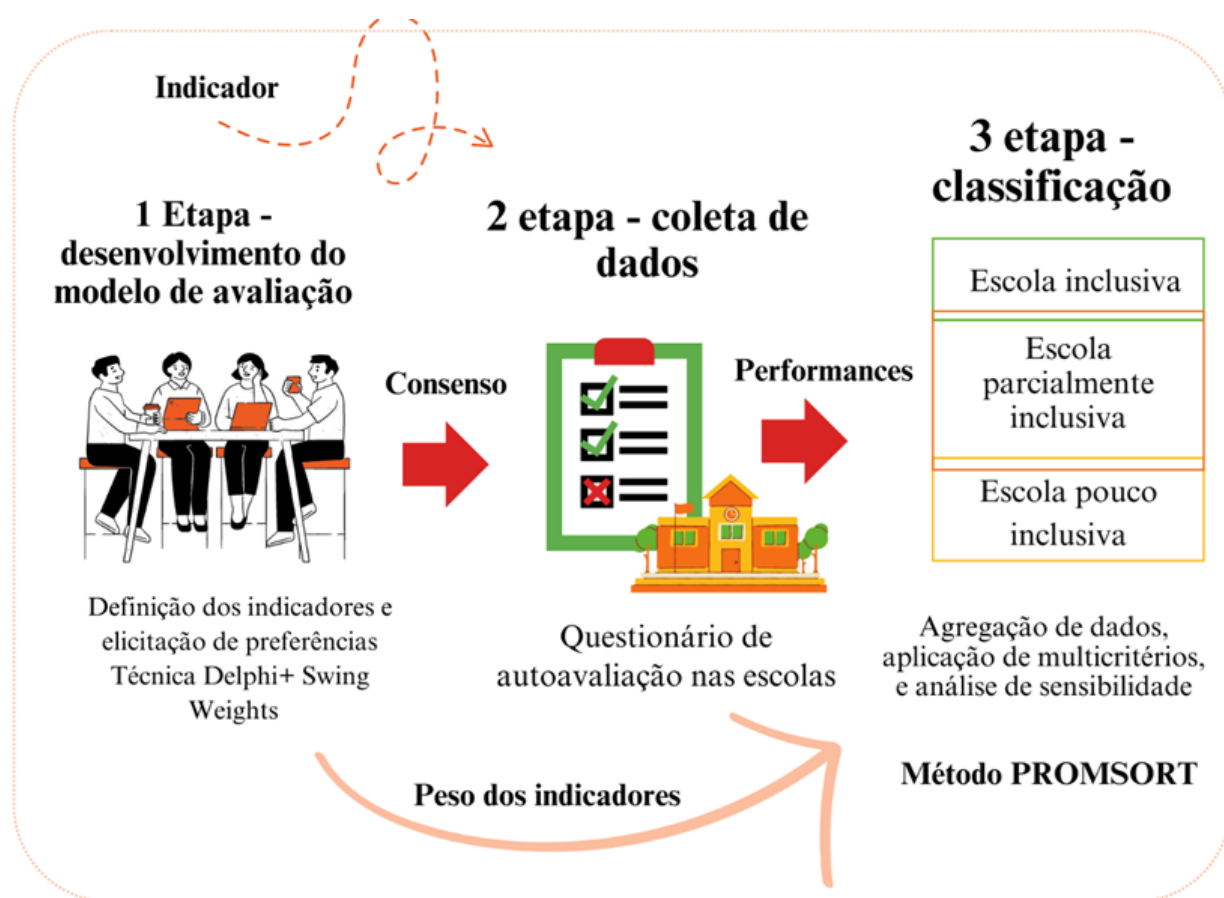
Aqui, traremos os procedimentos metodológicos que foram adotados para alcançar o objetivo deste estudo, a saber: desenvolver uma ferramenta de benchmarking para identificar as práticas de referência no contexto da inclusão escolar em escolas do Ensino Fundamental. Será importante expor o caminho trilhado, desde a problemática até os métodos e procedimentos adotados para a análise dos dados que foram coletados.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa e quantitativa que se desenvolve como uma ferramenta de autocrítica e autoavaliação. A metodologia atende ao objetivo de propor um modelo

multicritério participativo de referência para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão nas escolas de nível fundamental. Ela está dividida em três etapas: (i) concepção do modelo (desenvolvimento do modelo de avaliação, definindo os indicadores e eliciação de preferências); (ii) coleta de dados (avaliação das práticas de inclusão nas escolas); e (iii) classificação de um conjunto de escolas de nível fundamental na cidade de Apodi (RN) (a classificação foi realizada considerando-se os indicadores e seus respectivos pesos estabelecidos na etapa 1 e as performances das escolas em cada indicador, segundo os descritores nos questionários desenvolvidos na etapa 2).

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

Figura 1 – Etapas do método



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

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

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

Dessa forma, foram sugeridos oito nomes de especialistas para aplicação da primeira etapa Delphi para quem enviamos os convites, com prazo de 10 dias para resposta. Todos os participantes responderam antes do prazo, seis deles aceitaram o convite e duas recusaram por motivos pessoais.

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

Assim, a técnica Delphi foi realizada em duas rodadas e foi aplicada com seis especialistas em educação inclusiva de diferentes instituições. O objetivo aqui foi analisar as diferentes dimensões e definições relacionadas à efetivação da educação inclusiva para compor uma lista preliminar de indicadores e, em um segundo momento, sugerir a inclusão de outros. Para tanto, foi elaborado um questionário que foi submetido a um pré-teste de validação feito com duas pessoas, uma especialista em educação inclusiva e outra com vasta experiência na aplicação da técnica Delphi. Depois de vários ajustes no questionário, ele foi encaminhado via e-mail aos especialistas no dia 24 de janeiro de 2024. Dentre as especialistas, duas possuíam título acadêmico de doutorado, duas possuíam título acadêmico de mestrado e duas possuíam título acadêmico de especialista.

A partir das sugestões obtidas na primeira rodada de interação, foi aplicado um segundo questionário, que foi também encaminhado via e-mail para as especialistas em 6 de fevereiro de 2024 para serem aprovados. Dentre os indicadores sugeridos na etapa anterior, os especialistas definiram quais indicadores deveriam ser incluídos no modelo para avaliar o nível de efetividade das práticas de inclusão nas escolas do Ensino Fundamental.

Na segunda etapa, com base nos indicadores estabelecidos na etapa anterior, foi desenvolvido um modelo de avaliação para que as escolas pudessem autoavaliar-se, com base em suas práticas inclusivas e interagindo com cada indicador. O questionário foi desenvolvido com o uso de descritores. Para modelar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados, os descritores foram pensados juntamente os especialistas da área da inclusão escolar, correspondendo às escalas ordinais de classificação que foram selecionadas para avaliação das escolas, de forma a representar a situação que melhor se adapta à realidade das escolas, com finalidade de representar a situação que mais se adequa à realidade, delas em cada indicador. O questionário foi aplicado em todas as escolas do município.

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

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

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Definição dos indicadores e elicitação das preferências**

Para a definição dos indicadores a serem adotados no processo de classificação, foi aplicado o primeiro questionário com os seis especialistas que constituíram a etapa de construção do modelo. Na primeira rodada Delphi de interação, foram previamente propostos 22 indicadores, que foram elaborados com o auxílio dos orientadores, a partir do estudo da literatura. Foram enviados para especialistas os 22 indicadores e todos foram aprovados.

Na segunda rodada, considerando os indicadores sugeridos pelos(as) especialistas (sete), todos também foram aprovados. Como não houve sugestão de novos indicadores, encerramos essa fase da pesquisa na segunda rodada Delphi. Conforme estabelecido pela técnica Delphi, são excluídas as alternativas que obtiverem concordância inferior a 60% (Santos, 2001). Dessa forma, todos os indicadores

foram aprovados e finalizamos as duas rodadas Delphi, com todos os 29 indicadores sugeridos aprovados pelas especialistas.

Após as duas rodadas Delphi, foi realizado o processo de elicitación de preferências para a definição dos pesos de cada indicador, por meio de uma reunião pela plataforma de videoconferências Google Meet que foi mediada pela pesquisadora. Nessa fase, as especialistas foram convidadas a debater e expressar sua opinião referente à importância relativa dos critérios obtidos por meio da técnica Delphi. Inicialmente, foi apresentado o objetivo da reunião: identificar as importâncias/pesos de 29 indicadores que foram aprovados nas rodadas do método Delphi. A reunião foi conduzida em três etapas: (i) escolha do indicador mais importante de todos os demais; (ii) montagem de uma lista dos indicadores numa de uma ordem de preferência, organizando os considerados mais importantes aos menos importantes até o último indicador para obtenção da ordem de preferência; (iii) definição de uma pontuação em porcentagem que melhor representa a classificação dos indicadores pela ordem de preferência (escolhidos na etapa anterior). O indicador escolhido é considerado o mais importante.

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

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

Na sequência, os especialistas definiram a pontuação que melhor representa a classificação dos indicadores seguintes, obedecendo a uma escala de 0 a 100 e à sequência debatida anteriormente.

Após atribuir os pesos dos indicadores, foram definidos para cada indicador os descritores para que depois fossem pensadas as perguntas dos questionários e possíveis respostas com os descritores.

#### INDICADOR 1.1 - Atendimento Educacional Especializado

1. Não tem o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência.
2. Existe a oferta do Atendimento Educacional Especializado, mas em outra instituição, como centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos.
3. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola.

#### INDICADOR 1.2 - Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva.

1. A instituição responsável pela escola não viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores.
2. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores, mas não com periodicidade.
3. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação na perspectiva da educação inclusiva para professores, com periodicidade definida.

#### INDICADOR 1.3 - Currículo escolar em condições de igualdade.

1. A escola não possui um currículo flexível e adaptável (podendo envolver adaptações de conteúdo, metodologias de ensino e avaliações diferenciadas), conseqüentemente não garantindo que sejam atendidas as particularidades dos alunos com deficiência.
2. A escola possui um currículo flexível e adaptável (podendo envolver adaptações de conteúdo, metodologias de ensino e avaliações diferenciadas) para garantir e atender às particularidades dos alunos com deficiência.

#### INDICADOR 1.4 - Auxiliares de sala

1. Não tem auxiliar de sala para alunos com deficiência.

2. Todas as salas têm somente um auxiliar de sala, independentemente da quantidade de alunos com deficiência na sala regular.
3. Todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola.

INDICADOR 1.5 - Formação continuada para toda equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva.

1. A instituição responsável pela escola não viabiliza a formação para toda a equipe.
2. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação para toda a equipe, mas não com periodicidade definida.
3. A instituição responsável pela escola viabiliza a formação para toda a equipe com periodicidade definida.

INDICADOR 1.6 - Tecnologias Assistivas.

1. A escola não disponibiliza recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade).
2. A escola disponibiliza parcialmente, ou seja, alguns recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade).
3. A escola disponibiliza e procura ampliar os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade).

INDICADOR 1.7 - Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica.

1. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores, mas não existe articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência.
2. A escola não disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores especializado na escola, mas existe uma articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE (que faz o atendimento fora da escola), o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência.
3. A escola disponibiliza o atendimento educacional especializado e equipe de coordenadores, existe articulação de práticas de acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência.

INDICADOR 1.8 - Aprendizagem.

1. A escola não utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência.
2. A escola utiliza algum procedimento/documento ou materiais diferentes dos mencionados.
3. A escola utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência.

INDICADOR 1.9 - Escola e parcerias.

1. Não há parcerias ou convênios.
2. Há convênios e ações, mas não promovem nenhum benefício para os alunos com deficiência.
3. Há convênios e ações que promovem benefícios para os alunos com deficiência.

INDICADOR 1.10 - Valorização dos professores.

1. A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores não paga o piso salarial nacional da categoria.
2. A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga o piso salarial nacional da categoria.
3. A instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga acima do piso salarial nacional da categoria.

INDICADOR 1.11 - Acessibilidade.

1. Não oferece acessibilidade em todas as dependências da escola, não possui banheiros adaptados, não disponibiliza piso tátil, não oferece mobílias adequadas para alunos com deficiência.
2. A acessibilidade oferecida pela escola atende parcialmente às demandas dos alunos com deficiência na maior parte das dependências da escola.
3. Oferece acessibilidade em todas as dependências da escola, possui banheiros adaptados, disponibiliza piso tátil, oferece mobílias adequadas para alunos com deficiência.

INDICADOR 1.12 - Espaço para o aluno.

1. A escola não disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado.
2. A escola disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado, mas o espaço não apresenta conforto ou disponibilidade de recursos de tecnologias adequada às atividades a serem desenvolvidas.
3. A escola disponibiliza um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência, ou mesmo para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado, e esse espaço apresenta conforto com disponibilidade de recursos de tecnologias adequados às atividades a serem desenvolvidas.

INDICADOR 1.13 - Ações para participação da comunidade escolar.

1. A escola não faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar.
2. A escola organiza e faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar.

INDICADOR 1.14 - Jogos e atividades recreativas.

1. A escola não consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participar de jogos, de atividades recreativas, desportivas e de lazer na escola.
2. A escola consegue ofertar parcialmente ao aluno com deficiência a oportunidade de participação em jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola.
3. A escola consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participar de jogos, de atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola.

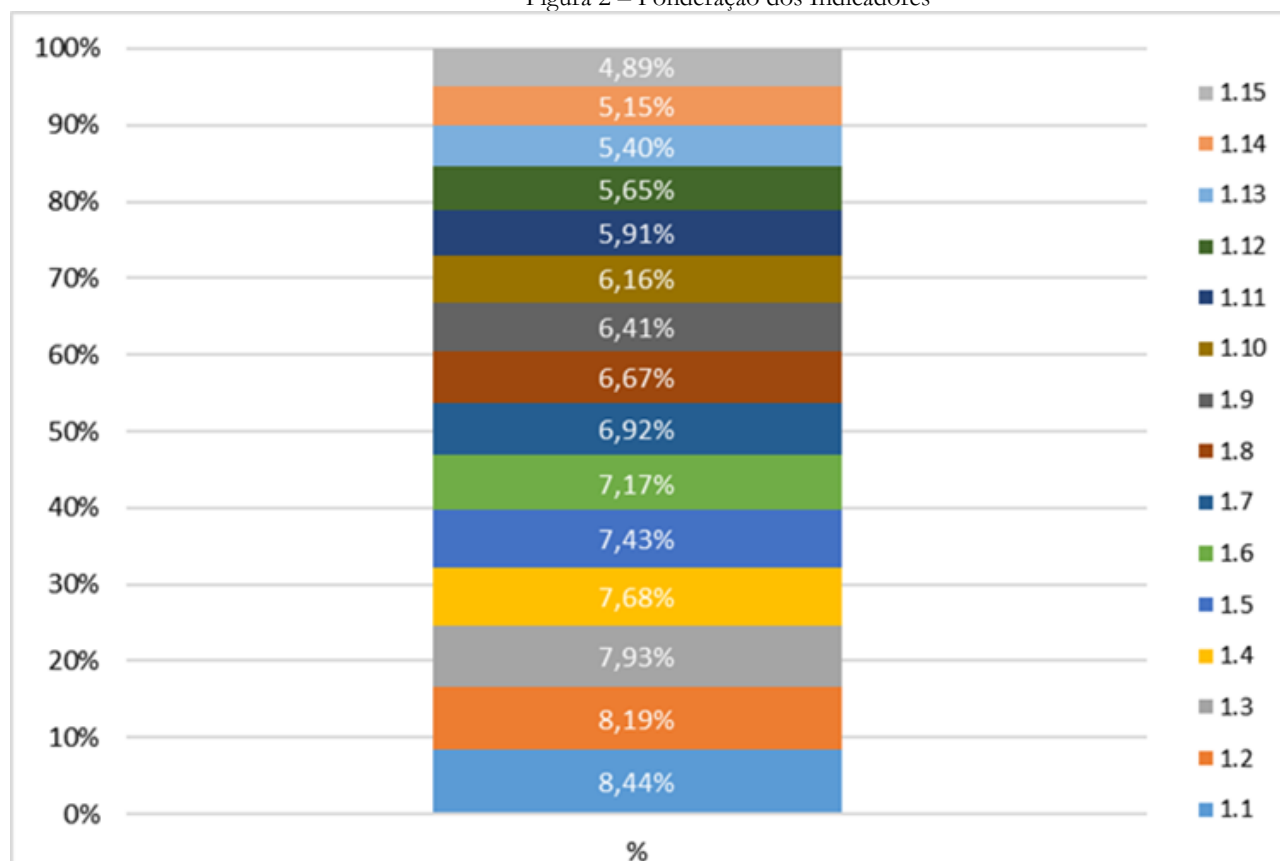
INDICADOR 1.15 - Inclusão com participação da família.

1. A escola não faz ações pedagógicas voltadas à participação da família.
2. A escola faz ações pedagógicas voltadas à participação da família como: reuniões com periodicidade determinada, mas não consegue realizar atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças.
3. A escola faz ações pedagógicas voltadas à participação da família como: reuniões com periodicidade determinada, realizando atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças.

Ao finalizar os descritores para cada indicador, foi elaborado um questionário com perguntas relacionadas a cada indicador e os descritores.

Ao final, foi realizado o procedimento de normalização dos pesos por meio da Equação 1. Considerando-se uma perspectiva de consenso, conforme previsto no método Swing Weights, obtivemos os pesos dos indicadores (Figura 2).

Figura 2 – Ponderação dos Indicadores



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

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

## Avaliação da performance das escolas

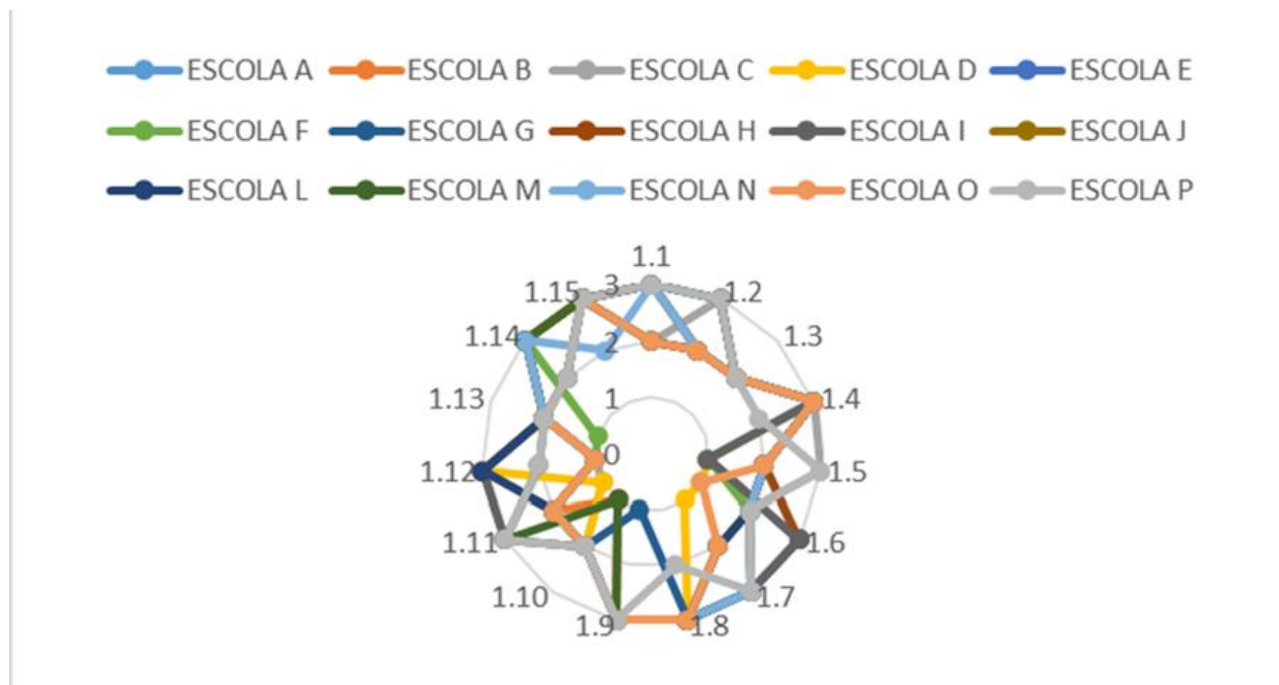
Para a realização da coleta de dados, foi executada uma pesquisa exploratória na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Apodi (RN) e na 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), com o intuito de reunir o máximo de informações e contatos das escolas que trabalham com o Ensino Fundamental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

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

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

Ao final da aplicação, tivemos a participação de sete escolas administradas pelo Estado do RN e oito administradas pelo município de Apodi. Com os dados coletados junto às escolas participantes da pesquisa, foi possível observar o nível de inclusão por escola em cada indicador, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Classificação de Inclusão por escolas



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

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

### Classificação das escolas pelo método Promsort

As performances apresentadas na Figuras apresentadas foram utilizadas como entrada para o método PROMSORT<sup>1</sup>, juntamente com os pesos estabelecidos para cada indicador. O objetivo dessa etapa foi classificar as escolas a partir dos pontos de vista restritivo e brando de forma a categorizar as escolas em três conjuntos: inclusivas, parcialmente inclusivas ou pouco inclusivas quanto ao nível de efetividade das práticas de inclusão escolar (Silva, 2012).

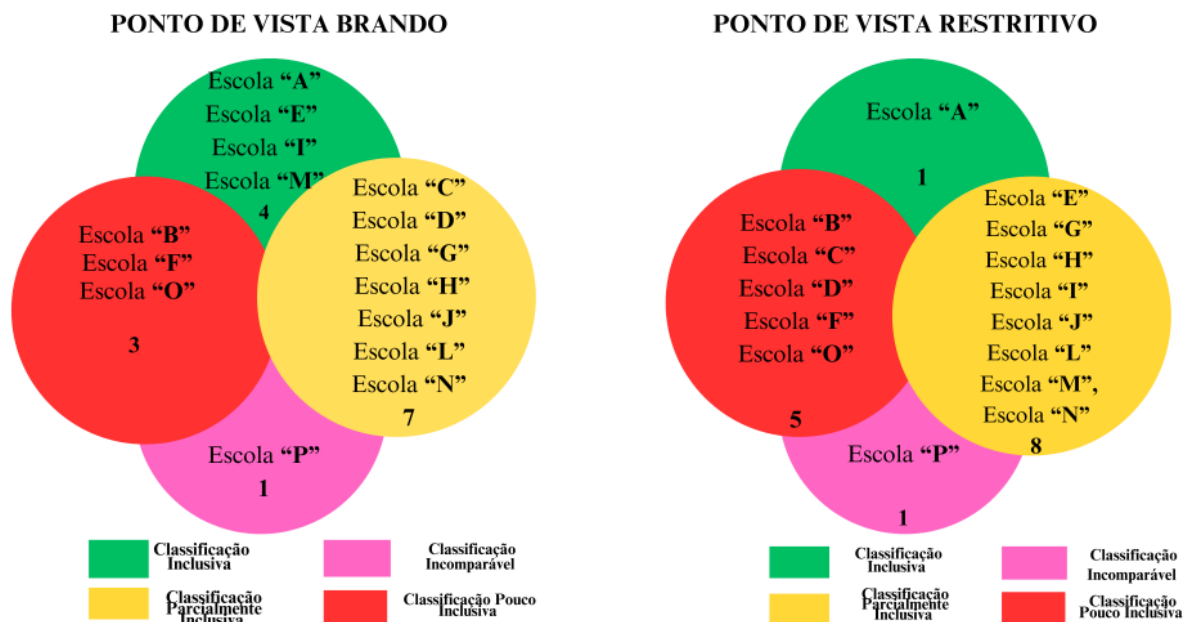
No nosso estudo, utilizamos uma tabela do programa Excel, construída por Matheus Melo, um dos alunos do grupo de pesquisa do professor Breno Barros. Ele construiu a planilha para sua pesquisa de monografia no ano de 2021, adaptando-a para nossa pesquisa.

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

<sup>1</sup> PROMÉTHÉE é uma palavra construída pela junção de duas outras (Preference Ranking Organisation Method for Enrichment Evaluations) e SORTing (Classificação), ou seja, a utilização de um método multicritério que auxilia na classificação de alternativas em grupos pré-estabelecidos, o qual é baseado em método multicritério PROMÉTHÉE.

Após todas as informações na matriz de performance, foi gerada a classificação das escolas conforme ilustrada na Figura 4.

Figura 4 – Classificação das escolas como inclusivas, parcialmente inclusivas, pouco inclusivas



Fonte: Elaborada pelos autores, adaptada de Mendonça (2021)

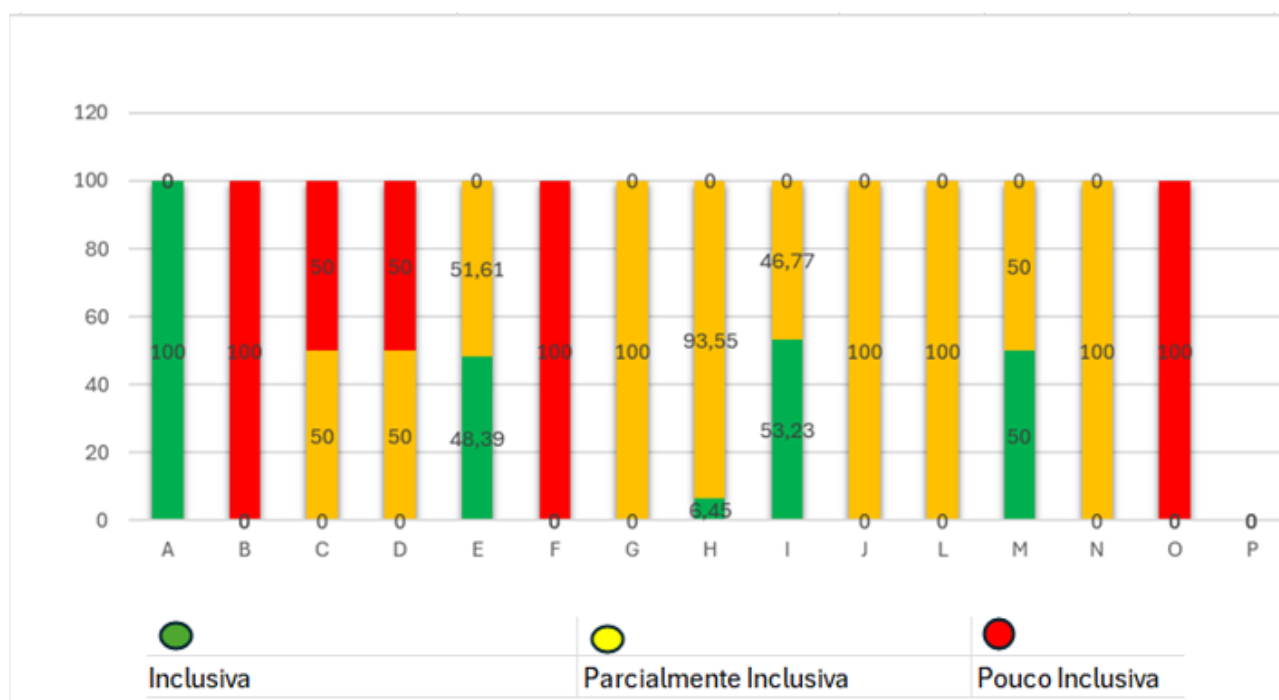
Observando a Figura 4, sob o ponto de vista restritivo, percebemos que a quantidade de escolas na classificação inclusiva aumenta, mas que a maioria das escolas se concentra na classificação parcialmente inclusiva. Mas do ponto de vista restritivo, 26,66% estão na classificação inclusiva; 46,66% na classificação parcialmente inclusiva; 20%, pouco inclusiva e 6,66%, incomparável.

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

### Análise de sensibilidade

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

Figura 5 – Análise de sensibilidade de classificação das escolas (ponto de vista de todos os cenários)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

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

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

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

### Como proceder com a análise de *Benchmarking*

Nesse sentido, o objetivo principal do benchmarking não é encontrar diferenças, mas identificar as melhores práticas com as quais se obtém uma vantagem competitiva superior à dos concorrentes (Albertin; Kohl; Elias, 2015).

Ao analisarmos pelo ponto de vista restritivo, é possível perceber que na Escola A estão as melhores práticas quando se trata de efetividade na inclusão escolar.

Ao analisarmos a Escola A, ela disponibiliza o atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola; viabiliza a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores e para toda a equipe, mas não com periodicidade; possui um currículo flexível e adaptável para garantir e atender as particularidades dos alunos com deficiência; todas as salas têm um auxiliar e, em caso de necessidade, os professores recorrem à equipe pedagógica da escola; disponibiliza e procura ampliar os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva incorporados, como: lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa; professor especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e

demais alunos têm acesso à Libras (caso tenha necessidade); na escola existe articulação de práticas para acompanhar o trabalho do professor de AEE, o professor da sala de aula regular e auxiliares de sala de aula, com as atividades conforme as demandas específicas dos alunos com deficiência; utiliza o PDI ou PEI para alunos com deficiência; há convênios e ações que promovem benefícios para os alunos com deficiência; a instituição responsável pelo pagamento de salário pago aos professores paga o piso salarial nacional da categoria e oferece acessibilidade em todas as dependências da escola.

A figura 6 permite visualizar a performance da escola considerando cada indicador:

Figura 6 – Resultado da Escola A considerada inclusiva

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

Legenda: Indicador 1.1 – Atendimento Educacional Especializado; Indicador 1.2 – Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.3 – Currículo escolar em condições de igualdade; Indicador 1.4 – Auxiliares de sala; Indicador 1.5 – Formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva; Indicador 1.6 – Tecnologias Assistivas; Indicador 1.7 – Articulação entre AEE e a coordenação pedagógica; Indicador 1.8 – Aprendizagem; Indicador 1.9 – Escola e parcerias; Indicador 1.10 – Valorização dos professores; Indicador 1.11 – Acessibilidade; Indicador 1.12 – Espaço para o aluno; Indicador 1.13 – Ações para participação da comunidade escolar; Indicador 1.14 – Jogos e atividades recreativas; Indicador 1.15 – Inclusão com participação da família. Performance das respostas: Opção 1 – Pior performance; Opção 2 – razoável performance; Opção 3 – Ótima performance. Obs: Os Indicadores 3 e 13 só disponibilizam as opções 1 – pior performance e 2 – ótima performance.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Esta escola apresenta infraestrutura técnica e pedagógica que atende um conjunto de definições relacionadas à promoção da educação inclusiva, tais como: banheiros adaptados; piso tátil; mobílias adequadas para os alunos com deficiência. Disponibiliza também um espaço reservado e adequado para atender aos alunos com deficiência e para atender aos demais alunos, quando há necessidade de um atendimento individualizado. O referido espaço apresenta conforto com disponibilidade de recursos de tecnologias adequados às atividades a serem desenvolvidas. A escola organiza e faz ações voltadas à participação da comunidade em discussões e práticas voltadas à inclusão escolar; consegue ofertar ao aluno com deficiência a oportunidade de participação em jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola; faz ações pedagógicas voltadas a participação da família, como: reuniões com periodicidade determinada, realizando atividades individuais ou conjuntas direcionadas a reflexões e práticas sobre as aprendizagens das crianças. Dessa forma, é possível identificar as melhores

práticas, sendo possível identificar também em que indicador as escolas em classificações diferentes podem melhorar, já que os órgãos responsáveis terão acesso a informações relevantes para a gestão e a tomada de decisões baseada em fatos e dados.

Dessa forma vamos conseguir analisar o que a escola A considerada inclusiva consegue oferecer e as escolas pelo ponto de vista restritivo consideradas pouco inclusivas não conseguem oferecer para os alunos com deficiência.

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

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

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

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

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

As escolas analisadas compartilham desafios significativos relacionados à infraestrutura e acessibilidade, com destaque para a ausência de espaços físicos adequados. A escola B, por exemplo, não conseguiu instalar sua Sala de Recursos Multifuncionais, devido à falta de espaço físico, enquanto a escola D funciona em um prédio antigo, com acessibilidade limitada, e a escola C utiliza uma casa alugada e adaptada, evidenciando dificuldades estruturais comuns. Essa situação também é observada na escola O, que realiza atendimentos individualizados na sala dos professores, uma improvisação causada pela ausência de ambientes especializados.

Os indicadores de desempenho revelaram padrões comuns: todas as escolas apresentaram boa performance em aspectos relacionados à qualidade pedagógica e parcerias institucionais, como os indicadores 3, 4, 8, 9, 13 e 15. Esses resultados refletem avanços no currículo escolar em condições de igualdade, na presença de estratégias que apoiem auxiliares de sala e na avaliação da aprendizagem dos alunos, além de parcerias com outras instituições para colaborar com a educação inclusiva, e ações que promovam a participação da comunidade escolar e a inclusão com envolvimento das famílias.

No entanto, houve desempenho mais fraco em indicadores como 5, 6, 7, 11 e 12. Esses indicadores abordam temas essenciais como formação continuada para toda a equipe escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, uso de tecnologias assistivas, articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenação pedagógica, acessibilidade plena e adequação de espaços específicos para o atendimento dos alunos, revelando limitações significativas tanto na oferta de recursos adaptados quanto na capacitação de docentes e demais profissionais.

Apesar dessas dificuldades, todas as escolas demonstraram iniciativas importantes voltadas à inclusão. A escola C destacou-se pela presença de professoras especializadas, selecionadas por concurso, enquanto as escolas C e D demonstraram ações proativas em parcerias para suporte ao transporte adaptado e acompanhamento de saúde, como vacinas e palestras educativas para alunos e famílias. Em geral, todas as instituições evidenciam esforços em promover ações comunitárias e educativas que envolvem diretamente as famílias e outras organizações parceiras.

A escola B apresentou um ponto negativo relevante, ao relatar que os salários pagos aos professores estão abaixo do piso nacional, diferentemente das demais instituições, que indicaram o cumprimento dessa norma. A escola F, situada na zona rural, enfrentou limitações na coleta de informações detalhadas devido à aplicação remota do questionário, mas demonstrou padrões similares de desafios relacionados à infraestrutura e recursos.

Apesar das barreiras estruturais e operacionais, o compromisso das escolas com a educação inclusiva está presente. Há um potencial de avanço considerável, desde que sejam acompanhadas de

políticas públicas efetivas e investimentos adequados, capazes de superar as dificuldades relatadas e garantir condições mais favoráveis para uma inclusão educacional ampla e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Além disso, o uso do método PROMSORT possibilita, por meio da alteração de parâmetros e limiares, o fácil ajuste do nível de exigência dos indicadores, tornando o modelo ainda mais flexível e capaz de melhorar continuamente as escolas em busca de melhor efetividade das práticas inclusivas (Silva, 2012).

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

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

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

Recomendamos, para estudos futuros, a ampliação dos indicadores relacionados à inclusão e à quantidade de descritores, detalhar mais os descritores e mais atenção na etapa de ranking dos indicadores. Os especialistas classificam os indicadores em um vetor com escala de 0 a 100 pontos, que nesse modelo foram dadas pontuações bem padronizadas de um para o outro.

Com o intuito de seguir com a pesquisa, podemos pensar em novas formas de analisar os resultados das políticas públicas e legislações dirigidas à inclusão escolar, tanto de forma quantitativa como qualitativa. Podemos também propor que gestores públicos estejam envolvidos no acompanhamento e avaliação do trabalho que visa a inclusão escolar de todas as crianças. Os indicadores construídos em nosso estudo podem servir de base para diferentes análises, bem como de medida da efetividade das práticas inclusivas em cada escola. Assim, os indicadores descritos podem ser combinados com outros indicadores, auxiliando as escolas com benchmarking identificando as melhores práticas dentro da educação inclusiva em cada escola. Dessa forma, as escolas com acesso aos resultados umas das outras podem compor redes de colaboração, inspirando-se nas escolas com os melhores resultados.

O presente estudo não pretende encerrar as proposições acerca do tema, visto que foi possível coletar e analisar as escolas de ensino fundamental do município de Apodi/RN Brasil. Dessa forma, a dinâmica está em processo de melhoria constante, tanto na modernização da ferramenta, que irá colaborar para a fidedignidade e confiabilidade dos dados coletados, quanto na inclusão de novas escolas e novos indicadores que permitam um acompanhamento mais completo das informações da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALBERTIN, Marcos Ronaldo; KOHL, H.; ELIAS, S. J. B. *Manual do Benchmarking: um guia para implantação bem-sucedida*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 176 p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, 2011. p. 59-76.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019. p. e217423.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 dez. 2023.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 1º jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

DE SOUSA PAS, Diego Armando. A evolução e a importância da educação inclusiva no Brasil. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 9, n. 1, p. 17, 2024.

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

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Atendimento educacional especializado de zero a seis anos: um recorte de trabalho. In: Ana Carolina Christofari e Kátia Silva Santos. (Org.). *Políticas e práticas de inclusão escolar: mapeando diálogos, compartilhando experiências*. 1ªed.Porto Alegre: Edelbra, 2015, v. 01, p. 13-25.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 110, p.23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x41104>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, p. e10545, 2024.

MANTOAN, Maria. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O que dizem os professores, dirigentes e pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, p. 23-42, 2015.

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

OLIVEIRA, José Osvaldo de. et al. *Introdução ao Método Dephi*. Mundo Material. Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Eliete; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), p. 119-129, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; EBERSÖHN, Liesel. Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, p. e.0190, 2024.

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

SANTOS, Armando Cunha dos. O uso do método delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração*. São Paulo. v. 36, n. 2, p. 25-32, abr./jun., 2001.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Portal Multi. 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/multi/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

UNESCO. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 10 ago. 2024.

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

**Autor 1 – Escrita da primeira versão, investigação, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.**

**Autor 2 – Supervisão da metodologia do projeto, análise dos dados e revisão da escrita final.**

**Autor 3 – Análise dos dados, conceituação, escrita do texto, revisão e edição da escrita final.**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

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

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

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

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