

POLICY BRIEF

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO ESCOLAR PARA ORIENTAR POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Protótipo digital para análise de práticas inclusivas, identificação de prioridades de intervenção e fortalecimento da equidade educacional.

observatório de equidade educacional
NEES - UFAL
NEES 15 anos
UFAL
SELO ODS 2025 EDUCAÇÃO


OBSERVATÓRIO • DE EQUIDADE • EDUCACIONAL •
NEES • UFAL

Ficha Técnica

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)
Gabriel Fortes (UFAL)
Leonardo Soares e Silva (IFPE-Garanhuns)
Paula Miura (UFAL)
Rodrigo Lins (UFRPE)

NEES

Conselho de Administração
Alan Pedro da Silva
Diego Dermeval
Edmilson Fialho
Ig Bittencourt
Leonardo Brandão Marques
Seiji Isotani

Presidência do Conselho de Administração
Edmilson Fialho

Diretoria Executiva
André Magno

Diretoria de Operações
Paula Neto

UFAL

Reitoria
Josealdo Tonholo

Vice-reitoria
Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Instituto de Computação
Thiago Cordeiro

SOBRE ESSE DOCUMENTO

Autores
Priscilla Ferreira de Castro (UFAL)
Bruno Cleiton Macedo do Carmo (UFAL)

Revisão
Gabriel Fortes

Projeto Gráfico
Luiza Maria Lins Costa

Sumário

5 Mensagens-chave

6 Resumo executivo

6 Resultados e recomendações

- 6 Principais resultados
- 7 Recomendações

8 Introdução

- 8 Delimitação do problema
- 8 Caracterização do âmbito da política pública estudada

9 Metodologia

10 Resultados e discussão

12 Conclusão e recomendações

13 Limitações e condições de transferibilidade

14 Declarações

- 14 Aprovação ética
- 14 Conflito de interesse
- 14 Disponibilidade de dados e materiais
- 14 Financiamento

15 Referências

Mensagens-chave

- Secretarias de Educação devem complementar indicadores de matrícula, acesso e fluxo com instrumentos capazes de avaliar a qualidade das práticas inclusivas realizadas pelas escolas.
- Escolas precisam dispor de ferramentas formativas de autoavaliação que ajudem a identificar barreiras pedagógicas, relacionais, institucionais e culturais à inclusão.
- O instrumento proposto organiza 24 questões em seis domínios e permite transformar evidências escolares em prioridades de intervenção, sem finalidade de ranqueamento.
- MEC, Inep e redes de ensino podem considerar critérios de avaliação baseados em práticas institucionais observáveis como complemento aos indicadores existentes, após a validação científica do instrumento.
- Gestores escolares e equipes pedagógicas devem usar os resultados da avaliação para planejar ações de melhoria, revisar práticas e acompanhar avanços ao longo do tempo.

1. Resumo executivo

A avaliação da Educação Especial no Brasil apoia-se predominantemente em indicadores de acesso, matrícula, atendimento e fluxo escolar. Esses dados são indispensáveis para o monitoramento sistêmico, mas insuficientes para responder a uma questão central para a equidade: que qualidade de inclusão está sendo produzida no cotidiano das escolas? Dimensões como participação, pertencimento, práticas pedagógicas, corresponsabilidade docente, acessibilidade e cultura institucional permanecem invisíveis nos instrumentos oficiais de monitoramento.

Este policy brief apresenta o produto educacional "Avaliação da Qualidade da Educação Especial", um protótipo digital de autoavaliação escolar desenvolvido a partir da revisão da literatura e de documentos, com sucessivos ciclos de elaboração, teste conceitual e aprimoramento. O processo de desenvolvimento foi organizado de forma transparente e sistemática, com registro das decisões metodológicas e dos materiais produzidos, em consonância com princípios de análise aberta de políticas públicas. O instrumento reúne 24 questões distribuídas em seis domínios analíticos e utiliza uma escala de zero a cinco, na qual cada nível é definido por critérios que descrevem práticas e comportamentos institucionais observáveis. Recomenda-se que o MEC e o **Inep** incorporem, após a validação científica do instrumento, rubricas qualitativas como complemento aos indicadores quantitativos existentes; que secretarias de educação adotem a autoavaliação como procedimento formativo e periódico; que escolas utilizem os resultados para diagnóstico institucional e planejamento de melhoria; e que universidades conduzam validação científica antes da adoção em larga escala.

2. Resultados e recomendações

2.1. Principais resultados

- Os indicadores oficiais são necessários para o monitoramento sistêmico, mas insuficientes para avaliar a qualidade das práticas inclusivas escolares. Ao capturarem acesso, matrícula e fluxo, eles não alcançam participação, pertencimento, acessibilidade cotidiana, corresponsabilidade docente e cultura institucional.
- O instrumento desloca a avaliação do registro administrativo para as práticas concretas da escola, tornando-a o sujeito da análise. As 24

questões interrogam o que a instituição realiza, assegura, documenta e responde, em coerência com o modelo social da deficiência e com a crítica à burocratização da Educação Especial.

- Os critérios de avaliação descrevem, para cada nível da escala, práticas e comportamentos institucionais observáveis e verificáveis, contribuindo para tornar a avaliação mais objetiva sem eliminar sua dimensão qualitativa.
- O protótipo digital calcula médias por domínio, ordena prioridades de intervenção, sinaliza alertas normativos e gera relatório institucional, transformando a autoavaliação em recurso de gestão pedagógica.

2.2. Recomendações

- Incorporar instrumentos qualitativos de autoavaliação ao monitoramento da Educação Especial como complemento aos indicadores do Censo Escolar, Saeb e sistemas nacionais de gestão. [MEC/Inep]
- Adotar a autoavaliação da qualidade da Educação Especial como procedimento formativo, diagnóstico e periódico, articulado ao planejamento pedagógico e à formação continuada. [secretarias estaduais e municipais de educação]
- Utilizar os resultados do instrumento para construir planos de intervenção por escola, com metas de curto e médio prazo, responsáveis definidos e reavaliação periódica. [escolas]
- Tratar os alertas normativos como situações de verificação prioritária, especialmente quando indicarem segregação intraescolar, substituição da classe comum pelo AEE, inacessibilidade física ou ausência de resposta a violações de direito. [escolas e secretarias municipais de educação]
- Garantir que o uso do instrumento não produza ranqueamento entre escolas nem responsabilização punitiva de equipes, preservando sua função formativa orientada à melhoria institucional. [MEC, secretarias estaduais e municipais de educação]
- Conduzir validação científica antes da adoção em larga escala, incluindo validação de conteúdo por especialistas, estudo-piloto em escolas e análise de confiabilidade entre avaliadores. [universidades e redes públicas de ensino]

3. Introdução

3.1. Delimitação do problema

A produção de dados sobre Educação Especial no Brasil avançou significativamente, mas permanece ancorada em métricas de acesso, matrícula e fluxo escolar. Essa predominância de indicadores administrativos pode levar os sistemas educacionais a substituir a atenção ao que é educacionalmente importante pela valorização daquilo que pode ser medido com maior facilidade (Biesta, 2009). No campo da inclusão escolar, esse efeito se manifesta quando registros de frequência, atendimento e documentação substituem a pergunta mais substantiva sobre se a escola efetivamente remove barreiras, assegura aprendizagem e organiza condições de participação e pertencimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. A concepção de qualidade em educação mobilizada neste estudo vai além dos resultados quantificáveis: ela abrange condições de oferta, permanência, processos pedagógicos e acesso ao conhecimento (Oliveira; Araújo, 2005).

Superar essa lacuna exige mudar o foco da avaliação, deixando de atribuir a responsabilidade pela inclusão às características individuais do estudante e passando a examinar as barreiras que a própria escola precisa identificar e remover. Esse deslocamento ancora-se no modelo social da deficiência (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009), na crítica de Skrtic (1991) à organização burocrática que tende a tratar estudantes com deficiência como problemas individuais a serem encaminhados para estruturas paralelas, e na concepção de Booth e Ainscow (2011) de que avaliar inclusão exige examinar as culturas, as políticas e as práticas da escola. Ainscow (2020) reforça que o processo inclusivo se realiza pela identificação e remoção de barreiras à presença, à participação e à aprendizagem, dimensões que os indicadores oficiais raramente alcançam com profundidade.

3.2. Caracterização do âmbito da política pública estudada

A política pública analisada é a Educação Especial Inclusiva, reorganizada pelo Decreto n.º 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e posteriormente ajustado pelo Decreto n.º 12.773/2025. Esses marcos estabelecem a garantia do direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em articulação com a Lei Brasileira

de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que define a obrigação do Estado de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015; 2025a; 2025b).

A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva amplia a necessidade de instrumentos que apoiem monitoramento, formação e melhoria no nível das escolas. O foco deste instrumento é a unidade escolar porque indicadores agregados de redes e sistemas não captam como a inclusão se realiza nas interações pedagógicas, nas práticas cotidianas e na cultura institucional de cada escola, que é a unidade de obrigação central da política (Brasil, 2015).

4. Metodologia

O estudo adota a pesquisa baseada em design (design-based research), que McKenney e Reeves (2012) descrevem como estratégia adequada à produção de artefatos educacionais por articular ciclos iterativos de análise, prototipagem, avaliação e refinamento. Van den Akker (1999) estabelece que produtos gerados por essa abordagem devem ser relevantes, consistentes teoricamente e práticos para os profissionais a que se destinam. Do ponto de vista teórico e conceitual, o instrumento orienta-se pelos princípios da análise aberta de políticas públicas ou Open Policy Analysis (Hoces de la Guardia; Grant; Miguel, 2021), que define a análise de política pública como transparente, rastreável e reprodutível. A avaliação baseada em teoria (Chen, 2015; Patton, 2003) fundamentou a exigência de que o instrumento se ancore na teoria da mudança, operando no nível das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e das culturas institucionais. O percurso de desenvolvimento está integralmente documentado em Carmo e Castro (2026).

O desenvolvimento do instrumento ocorreu em quatro etapas. Na primeira, foram identificadas lacunas nos indicadores oficiais por meio de uma revisão de escopo e da análise documental dos indicadores do **Inep**. A revisão de escopo foi conduzida conforme as orientações do Joanna Briggs Institute e as recomendações do PRISMA-ScR (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018). As buscas foram realizadas na SciELO, no Portal de Periódicos CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando combinações de termos relacionados à Educação Especial, deficiência, indicadores educacionais, avaliação educacional, Censo Escolar, **Saeb** e Ideb. Foram incluídos estudos que abordassem diretamente a definição, operacionalização ou aplicação de indicadores educacionais no contexto da Educação Especial e excluídos trabalhos duplicados, sem acesso

integral, de natureza exclusivamente clínica ou terapêutica ou que não analisassem indicadores educacionais. Dos 377 estudos triados por título e resumo, 17 foram selecionados para leitura na íntegra. Após essa etapa, não houve novas exclusões, e os 17 estudos compuseram o corpus final da revisão. O protocolo da revisão foi previamente registrado em repositório de acesso aberto, no Open Science Framework, sob o DOI 10.17605/OSF.IO/FCHQ4.

Na segunda etapa, foram definidos os seis domínios e elaboradas as 24 questões avaliativas, tendo a escola como foco da avaliação e como responsável institucional pelas práticas analisadas. Na terceira, foram construídos critérios para os seis níveis da escala, com descrições de práticas e comportamentos observáveis e verificáveis em cada questão, com base nas escalas de ancoragem comportamental propostas por Smith e Kendall (1963) e Stufflebeam e Shinkfield (2007). A progressão entre os níveis considera diferentes graus de implementação das práticas, conforme a perspectiva de fidelidade de implementação sistematizada por Fixsen et al. (2005). Na quarta etapa, o instrumento foi desenvolvido em formato digital e progressivamente aprimorado a partir dos princípios da autoavaliação escolar (MacBeath, 1999).

Cada domínio foi composto por quatro questões, buscando equilibrar a abrangência dos aspectos avaliados e o esforço exigido do respondente (DeVellis, 2016). Para reduzir o viés de desejabilidade social, ou seja, a tendência de responder de acordo com aquilo que se considera socialmente mais adequado (Paulhus, 1991), foram adotadas três medidas: durante o preenchimento, a pontuação é apresentada sem classificações verbais; os critérios correspondentes a cada nível são exibidos somente após a escolha da resposta; e os alertas relacionados ao cumprimento de direitos e normas aparecem apenas na página de resultados. A pesquisa não envolveu coleta de dados primários com seres humanos e, por essa razão, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

5. Resultados e discussão

A revisão de escopo mostrou que, dos 17 estudos analisados sobre indicadores de Educação Especial, apenas um se dedicou diretamente à construção sistematizada de indicadores qualitativos. No conjunto do corpus, predominaram indicadores relacionados ao acesso e ao fluxo escolar e o uso de dados secundários, especialmente provenientes do Censo Escolar. Esse resultado confirma o diagnóstico de Biesta (2009): sistemas orientados exclusivamente por aquilo que é mais facilmente mensurável tendem a substituir o julgamento sobre o que deve ser valorizado pelo que pode

ser contado com maior simplicidade. A análise documental dos indicadores do Inep corroborou essa conclusão: embora tecnicamente robustos, eles descrevem a estrutura do sistema sem alcançar a qualidade das práticas inclusivas no nível da escola.

A construção do instrumento foi orientada por uma decisão teórica central: formular todas as questões com a escola como sujeito gramatical e institucional. Essa decisão é coerente com o modelo social da deficiência (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009) e com a crítica de Skrtic (1991), para quem a Educação Especial burocratizada transfere para estruturas paralelas a responsabilidade que pertence à escola. O uso de critérios baseados em comportamentos observáveis e verificáveis contribui para reduzir diferenças de interpretação entre os avaliadores e estabelece referências comuns para o processo de avaliação, favorecendo maior consistência entre os julgamentos (Smith; Kendall, 1963; Stufflebeam; Shinkfield, 2007). A progressão dos seis descritores por questão reflete os níveis de fidelidade de implementação descritos por Fixsen et al. (2005): políticas só produzem os efeitos esperados quando implementadas com fidelidade, e essa fidelidade é verificável em gradações.

A estrutura em seis domínios, apresentada na Tabela 1, organiza as questões progressivamente, das condições mais próximas dos indicadores oficiais existentes até as dimensões mais dependentes de observação qualitativa direta. Maisto, Zanella e Konrath (2025), em proposta desenvolvida de forma independente para o contexto brasileiro, convergem com a perspectiva adotada ao afirmar que a avaliação da inclusão deve operar em múltiplas dimensões e não pode se reduzir a métricas padronizadas elaboradas para outros fins. A convergência entre os dois trabalhos, produzidos independentemente, reforça a pertinência da abordagem.

Tabela 1. Domínios do instrumento e contribuição para a política de Educação Especial Inclusiva

Domínio	Foco avaliativo	Contribuição para a política pública
Acesso e fluxo escolar	Matrícula, permanência, progressão e distribuição dos estudantes	Identifica barreiras de entrada, exclusões internas e formas sutis de segregação intraescolar
Aprendizagem e resultados educacionais	Currículo, avaliação, registros de aprendizagem e expectativas pedagógicas	Desloca a política da presença formal para o direito efetivo de aprender
Formação docente e responsabilidade pedagógica	Corresponsabilidade da sala comum, planejamento e formação continuada	Evita a delegação da inclusão exclusivamente ao AEE ou ao profissional de apoio

Domínio	Foco avaliativo	Contribuição para a política pública
AEE, acessibilidade e infraestrutura	Complementaridade do AEE, acessibilidade física, comunicacional e tecnologia assistiva	Verifica se os apoios ampliam a participação na classe comum
Participação, pertencimento e relações escolares	Convivência, escuta, pertencimento e enfrentamento de discriminações	Incorpora dimensões relacionais raramente captadas por indicadores oficiais
Gestão institucional e cultura escolar	PPP, resposta institucional, uso de dados e cultura inclusiva	Articula inclusão à gestão da escola e ao planejamento institucional

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Cinco questões foram definidas como indicadores de alerta normativo, cujas pontuações zero ou um configuram possível violação de direitos e demandam verificação prioritária, e não apenas melhoria gradual: distribuição não segregativa dos estudantes nas turmas, corresponsabilidade do professor da sala comum, AEE com função complementar e não substitutiva, acessibilidade física digna e resposta sistêmica da escola diante de barreiras identificadas. A decisão de exibir esses alertas exclusivamente na página de resultados controla o viés de desejabilidade social (Paulhus, 1991) e preserva a validade diagnóstica da autoavaliação.

6. Conclusão e recomendações

O principal resultado deste policy brief é demonstrar que monitorar a Educação Especial Inclusiva não pode significar apenas contar matrículas, atendimentos e documentos. É necessário avaliar se a escola remove barreiras, organiza condições efetivas de aprendizagem, assegura participação e transforma sua cultura institucional. O instrumento “Avaliação da Qualidade da Educação Especial” busca responder a essa lacuna por meio de uma ferramenta de autoavaliação escolar baseada no modelo social da deficiência, nos princípios da autoavaliação escolar, em critérios de avaliação ancorados em comportamentos observáveis e na análise aberta de políticas públicas. O código-fonte, a matriz avaliativa e o relatório técnico estão disponíveis integralmente em repositório aberto (Carmo; Castro, 2026).

No contexto da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025, a Rede Nacional abre espaço para que o monitoramento seja articulado

à formação continuada, ao aperfeiçoamento de indicadores e à difusão de conhecimento. Nesse cenário, recomenda-se ao MEC e ao **Inep** a incorporação de instrumentos qualitativos e critérios baseados em práticas observáveis como complemento às bases oficiais existentes; às secretarias estaduais e municipais, a adoção da autoavaliação como procedimento formativo integrado ao planejamento pedagógico; e às escolas, o uso dos resultados para planos de intervenção orientados à melhoria, sem produzir ranqueamento ou responsabilização punitiva das equipes.

A combinação entre indicadores oficiais, autoavaliação escolar, critérios qualitativos de avaliação e documentação aberta oferece um caminho viável para políticas de equidade educacional baseadas em evidências. A adoção em larga escala, contudo, requer validação científica prévia, com participação de universidades e redes públicas de ensino, incluindo validação de conteúdo por especialistas, estudo-piloto em escolas de diferentes perfis e análise de confiabilidade entre avaliadores.

7. Limitações e condições de transferibilidade

O instrumento apresentado encontra-se em fase de protótipo funcional, desenvolvido a partir de revisão documental e de literatura, e ainda não foi submetido às etapas de validação previstas para sua consolidação. Isso inclui a validação de conteúdo por especialistas, a realização de estudo-piloto em escolas e a análise da confiabilidade entre avaliadores. Portanto, seus resultados devem ser compreendidos como uma contribuição conceitual, metodológica e técnica e como uma proposta em processo de validação, não como uma ferramenta pronta para adoção em larga escala. As versões digitais disponíveis não possuem banco de dados, autenticação ou armazenamento permanente, e a implementação produzida com Canva IA exige avaliação adicional de privacidade e portabilidade antes de publicação institucional.

As condições de transferibilidade são favoráveis para escolas, redes municipais e estaduais e programas de formação continuada que busquem qualificar o monitoramento para além dos indicadores administrativos. A transferência exige, entretanto, adaptação às normativas locais e às capacidades institucionais de cada rede. Antes da incorporação em políticas ou programas de monitoramento, são necessárias: validação de conteúdo por especialistas

em Educação Especial; estudo-piloto em escolas de diferentes perfis; avaliação de usabilidade com gestores e professores do AEE; e análise de confiabilidade entre avaliadores por domínio.

8. Declarações

8.1. Aprovação ética

Não se aplica parecer de Comitê de Ética em Pesquisa. A análise foi elaborada a partir de revisão documental, documentos normativos e materiais técnicos do produto educacional, sem coleta de dados primários com participantes humanos.

8.2. Conflito de interesse

Priscilla Ferreira de Castro e Bruno Cleiton Macedo do Carmo conceberam, elaboraram e documentaram o produto educacional analisado neste brief. O estudo integra dissertação do PROPGEES/UFAL. Os autores declaram não possuir vínculos financeiros, contratuais ou institucionais externos à universidade que comprometam a objetividade das análises e recomendações.

8.3. Disponibilidade de dados e materiais

O código-fonte do protótipo, o relatório técnico de desenvolvimento e os materiais documentais estão disponíveis em repositório aberto: Carmo e Castro (2026), disponível em https://doi.org/10.17605/OSF.IO/79GA6.

8.4. Financiamento

Os autores declaram ausência de financiamento externo específico.

9. Referências

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, Londres, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587. Acesso em: 18 jun. 2026.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9. Acesso em: 18 jun. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: https://csie.org.uk/product/index-for-inclusion-developing-learning-and-participation-in-schools-revised-2011/. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera dispositivos do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

CARMO, B. C. M.; CASTRO, P. F. Avaliação da Qualidade da Educação Especial: desenvolvimento, documentação aberta e plano de validação de um produto educacional. Open Science Framework, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/79GA6. Acesso em: 18 jun. 2026.

CHEN, H. T. Practical program evaluation: assessing and improving planning, implementation, and effectiveness. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

DEVELLIS, R. F. Scale development: theory and applications. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2016.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/. Acesso em: 18 jun. 2026.

FIXSEN, Dean L. et al. Implementation research: a synthesis of the literature. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network, 2005. Disponível em: https://nirn.fpg.unc.edu/resource/implementation-research-a-synthesis-of-the-literature/. Acesso em: 18 jun. 2026.

HOCES DE LA GUARDIA, Fernando; GRANT, Sean; MIGUEL, Edward. A framework for Open Policy Analysis. Science and Public Policy, Oxford, v. 48, n. 2, p. 154-163, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1093/scipol/scaa067. Acesso em: 18 jun. 2026.

MACBEATH, John. Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation. London: Routledge, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203982853. Acesso em: 18 jun. 2026.

MAISTO, Ana Caroline Silva; ZANELLA, Andreia; KONRATH, Andrea Cristina. Proposição de um instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público da educação especial. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 14, e90906, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2318133890906. Acesso em: 18 jun. 2026.

MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C. Conducting educational design research. London: Routledge, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203818183. Acesso em: 18 jun. 2026.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002. Acesso em: 18 jun. 2026.

PATTON, Michael Quinn. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. (ed.). International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Springer, 2003. p. 223-242. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_15. Acesso em: 18 jun. 2026.

PAULHUS, Delroy L. Measurement and control of response bias. In: ROBINSON, John P.; SHAVER, Phillip R.; WRIGHTSMAN, Lawrence S. (org.). Measures of

personality and social psychological attitudes. San Diego: Academic Press, 1991. p. 17-59. Disponível em: https://doi.org/10.1016/C2013-0-07551-2. Acesso em: 18 jun. 2026.

PETERS, Micah D. J. et al. Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. JBI Evidence Synthesis, [S. l.], v. 18, n. 10, p. 2119-2126, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167. Acesso em: 21 ago. 2026.

SKRTIC, Thomas M. The special education paradox: equity as the way to excellence. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 61, n. 2, p. 148-207, 1991. Disponível em: https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617. Acesso em: 18 jun. 2026.

SMITH, Patricia Cain; KENDALL, Lorne M. Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. Journal of Applied Psychology, Washington, v. 47, n. 2, p. 149-155, 1963. Disponível em: https://doi.org/10.1037/h0047060. Acesso em: 18 jun. 2026.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. Evaluation theory, models, and applications. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. Disponível em: https://openlibrary.org/books/OL9704666M/Evaluation_Theory_Models_and_Applications. Acesso em: 18 jun. 2026.

TRICCO, Andrea C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. Annals of Internal Medicine, Philadelphia, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.7326/M18-0850. Acesso em: 21 ago. 2026.

VAN DEN AKKER, Jan. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, Jan et al. (ed.). Design approaches and tools in education and training. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 1-14. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1. Acesso em: 18 jun. 2026.


OBSERVATÓRIO • DE EQUIDADE • EDUCACIONAL
NEES • UFAL