



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VIVIAN SANTOS

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM
UM MUNICÍPIO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES**

**SÃO CARLOS -SP
2020**

VIVIAN SANTOS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO NA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes

FINANCIAMENTO: 2017/20136-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)¹

São Carlos-SP
2020

¹ As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Vivian, Santos

Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores / Santos Vivian - - 2020.

424f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Eniceia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Eniceia Gonçalves Mendes, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Gerusa Ferreira Lourenço, Ana Valeria Marques Fortes Lustosa, Jefferson

Mainardes

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Política de inclusão escolar. 3. Abordagem do ciclo de políticas. I. Vivian, Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Vivian Santos, realizada em 30/06/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Valeria Marques Fortes Lustosa (UFPI)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA
A quem luta e resiste.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, sem a qual eu definitivamente não conseguiria realizar este trabalho, é imensurável o quanto eu a admiro e agradeço!

À CAPES pelo financiamento concedido durante o primeiro ano do meu doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de doutorado com a qual fui contemplada a partir de janeiro de 2018 até o final deste estudo e que foi essencial para o desenvolvimento do mesmo, sendo esta vinculada ao processo nº 2017/20136-5.

Às professoras Cristina B. F. Lacerda e Gerusa Lourenço por terem composto tanto minha banca de qualificação quanto de defesa, às professoras Cristina Cinto Araújo Pedroso e Rosangela G. Prieto por terem composto minha banca de qualificação, à professora Ana Valéria Fortes e ao Prof. Jefferson Mainardes por comporem minha banca de defesa.

Aos meus colegas e ex-colegas do GP-FOREESP por terem apoiado minha caminhada acadêmica nestes oito maravilhosos anos, foram inúmeros momentos, aprendizados e risadas que ficarão na memória para sempre. E, em especial, à minha equipe de coleta de dados e amigas, Adriana Fernandes Barroso, Bruna Raffaini Sebin e Patricia Moralis Caramori, sem a qual não teria sido possível ou tão divertido realizar esta etapa do estudo. À Patricia um agradecimento especial pelas inúmeras vezes que leu minhas escritas e contribuiu de forma essencial para estas.

À minha família pelo suporte constante e pela paciência que vocês tiveram, só nós sabemos os caminhos que percorremos juntos e o quanto a nossa união foi importante para superar todas as dificuldades e obstáculos que surgiram mesmo antes do início da minha jornada acadêmica até agora. Sei que seguiremos juntos e que não há distância que poderá apagar ou minimizar nosso amor.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu amigo de longa data Adriano, pelas conversas, ajudas com traduções de última hora e, é claro, pela sua amizade.

Now, I need to write the next paragraphs in English, otherwise it would not be possible to who I am going to refer to understand it. I would like to thank my supervisor Andreas Bergh and his colleague Anette Bagger from Örebro University for all the help and friendship, you both are amazing. Tack så mycket.

Last, but not least, I would like to thank my fiancé Sebastian Kuhlín for being my partner during the last five years and many years yet to come. You were there for me even when I did not deserve it. I love you, green eyes.

*Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
levantei a pedra rude
dos meus versos...*

-Das pedras

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo é parte de um projeto mais amplo que teve como objetivo analisar multidimensionalmente, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a política de inclusão escolar em um município paulista sob a ótica de diferentes atores, sendo que a presente pesquisa focalizou, especificamente, na perspectiva dos professores. A pesquisa foi desenvolvida em uma rede municipal, envolvendo três estudos. O primeiro estudo, do contexto de influência internacional e local, envolvendo uma revisão integrativa da literatura e entrevistas individuais com ex-funcionários da educação no município. No segundo estudo, do contexto de produção de textos, analisou-se publicações oficiais dos âmbitos nacional (94 textos) e municipal (26 textos). No terceiro estudo, do contexto de prática, foram aplicados questionários fechados com professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de entrevistas individuais com questionários estruturados e grupos focais envolvendo 53 professores de classe comum, e oito professores do AEE. Do contexto de influência destaca-se o quanto os organismos multilaterais, com suas conferências e declarações, influenciaram as diretrizes políticas de educação especial no Brasil. No âmbito local observou-se que o município seguiu o movimento nacional aderindo à política, mas sempre com forte presença da instituição especializada do terceiro setor. No que tange ao contexto de produção de texto nacional, destacam-se quatro períodos históricos no âmbito nacional de mudanças na política de escolarização de estudante do público-alvo da Educação Especial (PAEE), de acordo com o que sinalizaram os documentos: a) 2003-2006: o discurso da inclusão escolar se radicaliza no país a partir de 2004; b) 2007-2010: evidencia radicalismos e tom de confrontação que se ameniza ao longo do tempo; c) 2011-2016: marcado por enfrentamentos com a oposição no congresso nacional, o movimento das instituições filantrópicas e o setor privado da educação e; d) 2016-2019: marcado pela polarização, entre revisar ou manter a política nacional de Educação Especial. No âmbito local, o contexto de produção de texto evidenciou três conjuntos importantes de documentos que visavam: a) regulamentar o AEE; b) regulamentar o convênio de cooperação financeira com a instituição especializada e; c) traçar o plano municipal de educação e fazer relatórios de acompanhamento. Observou-se que o município em questão, mesmo tendo aderido à política nacional num primeiro momento, ao longo do tempo teve traduções e interpretações próprias. O contexto de prática, analisado através das dimensões contextuais com seus indicadores, evidenciou como principais desafios: demanda por formação de professores na área de educação especial e falta de carga horária destinada para um planejamento colaborativo entre as professoras de classe comum e do AEE. Tal contexto acarretava dificuldades nas práticas pedagógicas e nas avaliações de aprendizagem dos estudantes do PAEE. Os indicadores de autoavaliação do trabalho docente, do grau de conhecimento e necessidade formativa evidenciaram problemas no tocante à compreensão da política de inclusão escolar e atuação junto aos alunos PAEE. Professores do AEE tenderam a avaliar melhor a política, em comparação com os professores da classe comum e isso se explica não só pela formação mais qualificada, mas principalmente, pelas diferenças nas condições de trabalho e falta de apoios na classe comum. Sugere-se que a avaliação da política possa produzir melhores indicadores a partir de provisões de programas de formação continuada, mudanças na sistemática de apoio do professor do AEE com ênfase no suporte voltado aos professores da classe comum e investimentos materiais para melhoria dos espaços de aprendizado dos alunos PAEE. Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento de instrumentos e metodologias para avaliação multidimensional da política de inclusão escolar no país e para o aprimoramento dos estudos sobre políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Especial. Política de Inclusão Escolar. Abordagem do Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This study is part of a bigger multimethod project that had the objective of analyzing the school inclusion policy within a city from São Paulo State (Brazil) using the Policy Cycle Approach (PCA). This research focused specifically in the teacher's perspectives. In order to do so, three studies were elaborated. The first one focused on the context of international and local influence, realizing an integrative literature review and individual interviews with former staff members of the local education department. The second study investigated the context of text production, analyzing official documents within national (94 texts) and local (26 texts) levels. The third study analyzed the context of practice with 53 teachers from regular classrooms and 8 specialized teachers through: 1) individual and structured interviews, and 2) focus groups. Data about the context of influence highlighted how multilateral agencies influence policy guidelines about special education in Brazil by means of conferences and declarations. The local context analysis showed that the city policies followed the national movement adhering the national policy with strong presence of the third sector specialized institutions. In the context of text production analysis within the national sphere, four historic periods stood out: a) 2003-2006: starting the speech about schooling of students with special needs; b) 2007-2010: radicalism and confrontation tone which was softened along the period; c) 2011-2016: confrontation between the philanthropic institutions movement and the private education sector; and, d) 2016-2019: polarization between reviewing or not reviewing the national policy of special education in Brazil. The context of text production in the local scope showed three important groups of documents that aimed: a) To regulate the Special Educational Service within regular schools; b) To regulate the cooperation financial agreement with the private specialized institutions; c) To elaborate the Municipality Plan of Education and its monitoring reports. The data showed that the city studied firstly adhered to the national policy, but over the years there, translations and interpretations of their own started being used. The context of practice, analyzed through contextual dimensions with its own indicators, evidenced as the main challenges: demand for teacher training within special education field and lack of workload to collaborative planning between regular teachers and special education teachers. This reality resulted in difficulties within educational practices and the learning evaluations of students with special needs. The indicators about self-evaluation, degree of knowledge and training needs highlighted problems associated with understanding the special education policy and practice with students with special needs. Special Education teachers tended to give better evaluation to the policy when compared with regular teachers, this result can be explained by their qualification being mostly for the topic and, mainly, by the differences in their work conditions and the lack of support to the regular classrooms. Suggestions that the evaluation of the special education policy can yield better indicators stem from the elaboration of programs for continuing education, changes within the systematic support of the special education teacher with emphasis in the support directed to regular classroom teachers, and material investment to improve learning spaces for students with special needs. It is expected that this study adds to the enhancement of research tools and methodologies to evaluate the Brazilian school inclusion policy and to improve studies about educational policies in Brazil.

Keywords: Special Education. Scholar Inclusion Policy. Policy Cycle Approach.

SIGLAS

A

Abordagem do Ciclo de Políticas	ACP
Atendimento Educacional Especializado	AEE
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	APAE

B

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	BDTD
Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID
Benefício de Prestação Continuada	BPC

C

Centros de Atendimento Educacional Especializado	CAEE
Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional	CEDAP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Convenção das Pessoas com Deficiência	CDPD
Conselho Federal de Fonoaudiologia	CFF
Conselho Nacional de Educação	CNE
Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	CORDE

D

Deficiência Visual	DV
--------------------	----

E

Exame Nacional de Ensino Médio	ENEM
--------------------------------	------

F

Fundo Monetário Internacional	FMI
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	FNDE
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	FUNDEB
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	FUNDEF

G

Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial	GP-FOREESP
---	------------

I

Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Professor Comum	IAPIE-C
---	---------

I

Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Professor de Educação Especial	IAPIE-E
Instituto Benjamin Constant	IBC
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	IDHM
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Instituto Nacional de Educação de Surdos	INES

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBN
--	------

M

Ministério da Educação	MEC
Ministério Público Federal	MPF

N

Necessidades Educacionais Especiais	NEE
-------------------------------------	-----

O

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento	OCDE
Observatório Nacional de Educação Especial	ONEESP
Organização das Ações Unidas	ONU

P

Plano de Aceleração do Crescimento	PAC
Público-Alvo da Educação Especial	PAEE
Plano de Ações Articuladas	PAR
Programa Dinheiro Direto na Escola	PDDE
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Proposta de Emenda à Constituição Federal	PEC
Planos Estaduais de Educação	PEE
Produto Interno Bruto	PIB
Plano Municipal de Educação	PME
Plano Nacional de Educação	PNE
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	PNEE-EI
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	PNUD
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	PPGEEs
Projeto Político Pedagógico	PPP
Programa de Reformas Educacionais para a América Latina	PREAL
Programa Universidade para Todos	PROUNI

Q

Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores do ensino comum	QUAPOIE-PC
Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores de educação especial	QUAPOIE-PE

R

Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação	REDUCA
Rede Municipal de Ensino	RME
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	REUNI

S

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	SECADI
Secretaria de Educação Especial	SEESP
Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação	SEMESP
Secretaria Municipal de Educação	SME
Salas de Recursos Multifuncionais	SRM

T

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE
Transtorno do Espectro Autista	TEA
Todos pela Educação no Brasil	TPE

U

Universidade Federal de São Carlos	UFSCar
United States Agency for International Development	USAID

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ilustração dos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas	29
Figura 2. Diagrama “Pensando sobre a política”	34
Figura 3. Rede de serviços municipais ofertados aos alunos PAEE	76
Figura 4. Processo de elaboração dos questionários	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentagem de matrículas de alunos PAEE no Brasil e no município estudado	77
Gráfico 2. Número acumulado de documentos oficiais sobre a política de inclusão escolar publicados entre 2003 - 2019	88
Gráfico 3. Relação dos alunos PAEE por gênero nas escolas estudadas	179
Gráfico 4. Comparativo dos valores do IDEB ¹ e do IAPIE-C e do IAPIE-E por escola	181
Gráfico 5. Percentual de pontuações por intervalo numérico para os dados do IAPIE-C	183
Gráfico 6. Percentual de pontuações por intervalo numérico para os dados do IAPIE-E	183
Gráfico 7. Relação da data de conclusão do curso de formação inicial mais recente dos professores estudados	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas do estudo, com síntese das estratégias e ações e resultados esperados	24
Quadro 2. Dimensões contextuais da atuação de política	33
Quadro 3. Categorização dos atores de políticas de acordo com a teoria da atuação de políticas	35
Quadro 4. Relação dos descritores utilizados na revisão de literatura	37
Quadro 5. Relação de documentos relacionados à política de inclusão escolar no âmbito municipal	135
Quadro 6. Relação dos indicadores do QUAPOIE-C.3 e o número de itens	166
Quadro 7. Relação dos blocos/construtos do QUAPOIE-E.2 e o número de itens por bloco	167
Quadro 8. Relação das características dos cursos de especialização com no mínimo 360 horas em educação especial das professoras de educação especial	170
Quadro 9. Nomenclaturas principais utilizadas na nomeação de partes componentes da análise dos questionários fechados	175
Quadro 10. Relação dos quesitos para ambos os questionários analisados	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de Classe Comum antes dos tratamentos dos dados e análise de dados	173
Tabela 2. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de Classe Comum após o tratamento dos dados	174
Tabela 3. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de educação especial após o tratamento e análise dos dados, com a atribuição dos valores às alternativas respondidas	174
Tabela 4. Dados de caracterização das escolas estudadas (2017) ²	178
Tabela 5. Relação do total de alunos PAEE por escola	179
Tabela 6. Relação dos alunos PAEE por NEE nas escolas estudadas	180
Tabela 7. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Formação (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada.	187
Tabela 8. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Atuação Prática na área da Educação Especial (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-E de escolas municipais da rede investigada	189
Tabela 9. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Condições de trabalho (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	192
Tabela 10. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Organização escolar (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	194
Tabela 11. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Identificação do PAEE (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	195
Tabela 12. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Suportes pessoais para o aluno PAEE (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	197
Tabela 13. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Suportes pedagógicos para o aluno PAEE (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	199
Tabela 14. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Gestão Democrática (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	204
Tabela 15. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Planejamentos (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	205
Tabela 16. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Estratégias de ensino (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	209
Tabela 17. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	212
Tabela 18. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Parcerias (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-E das sete escolas municipais da rede	

investigada	215
Tabela 19. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Interações (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	217
Tabela 20. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Atitudes em relação à inclusão escolar (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	218
Tabela 21. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre o Senso de autoeficácia (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada	220

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. COMPREENDENDO E PESQUISANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS	26
2.1 POLÍTICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	26
2.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	29
2.3 TEORIA DE ATUAÇÃO DE POLÍTICAS	32
2.4. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	50
3.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
3.1.1 Conferências Mundiais e documentos internacionais que influenciaram o contexto brasileiro	51
3.1.2 As Conferências Mundiais e o movimento pela inclusão escolar no Brasil: algumas conclusões sobre o contexto de influência internacional	62
3.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA LOCAL	66
3.2.1 O início da Educação Especial no município: integração com forte presença do terceiro setor	67
3.2.2 As primeiras iniciativas de escolarização em classe comum em meados da década de 1990	68
3.2.3 A era da inclusão escolar em meados dos anos 2000	70
3.2.4 A configuração dos serviços de apoio na inclusão escolar do município	75
4. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR	86
4.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (2007-2010)	89
4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TEMPOS DE EMBATES (2011-2016)	106
4.3 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO (2016-2019)	131
4.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DE UM MUNICÍPIO	134
4.4.1 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: Planos, metas e resultados	135

4.4.2 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais	145
4.4.3 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: relações conveniadas com a instituição especializada	156
4.5 CONCLUSÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ...	158
5. CONTEXTO DE PRÁTICA	161
5.1.1 Local.....	162
5.1.2 Período histórico estudado	163
5.1.3 Instrumentos utilizados	163
5.1.4 Condução dos procedimentos éticos	168
5.1.5 Descrição dos participantes	169
5.1.6 Procedimentos de coleta e tratamento de dados.....	170
5.2. DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PRÁTICA POR PARTE DOS PROFESSORES	175
5.2.1 Contextos situados.....	176
5.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA QUALIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS.....	185
5.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRÁTICA	221
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
8. APÊNDICES.....	250
9. ANEXOS.....	308

APRESENTAÇÃO

Minha jornada acadêmica teve início durante a graduação, por meio de uma bolsa de iniciação científica com a Prof.^a Dra. Fabiana Cia no projeto do Observatório Nacional de Educação Especial. Foram dois anos de ricas trocas e crescimento pessoal e acadêmico. Eu já possuía interesse em políticas, mas até então com um olhar de militante estudantil e feminista. Durante essa época, tive a oportunidade de me aproximar da Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e, quanto mais conhecia seu trabalho e a forma como ela atuava enquanto orientadora, mais a admirava. É impossível estar por perto da professora Enicéia e não querer ser como ela quando crescer.

Durante o mestrado tive a oportunidade de trabalhar com essa tão querida mãe acadêmica, digo mãe acadêmica pois é o que ela se tornou. Nestes dois anos tive a oportunidade de me envolver no projeto que viria a se tornar o gatilho para o presente estudo, bem como, começar a me familiarizar com a Abordagem do Ciclo de Políticas, teoria que também se tornou central nesta tese e um grande foco de interesse pessoal. Durante este período amadureci acadêmica e pessoalmente.

Foi durante meu doutorado, no entanto, que fortaleci meu trabalho em equipe, aprendendo a colaborar e entendendo que não podemos controlar tudo quando lidamos com seres humanos. Aceitei minhas limitações e me tornei mais forte com elas. Assim, dez anos depois e de ter sobrevivido a uma pandemia sem ter me adoentado ou ter perdido algum ente querido, finalizo esta última etapa de estudos.

Venho de família de classe média baixa, desse modo, sem as bolsas que deram suporte aos meus estudos, não teria sido possível chegar até aqui. Ao mesmo tempo, minhas origens permitiram a compreensão da necessidade de um olhar sempre à esquerda.

Espero que a leitura deste estudo contribua para o campo das políticas educacionais e da educação especial. Além disso, entendo que vivemos um momento político crítico, de democracia ameaçada, logo, compreendo que estudos como este, cujo objetivo é o de analisar políticas educacionais, sejam essenciais para que os direitos conquistados até então não nos sejam tomados. Pelas razões que escrevi nesta apresentação, compreendo que esta tese seja um processo de militância, a minha “balburdia”.

Resistimos.

Boa leitura.

1. INTRODUÇÃO

A atual política brasileira de inclusão escolar começou a ser colocada em ação, de fato, após o ano 2000 (PRIETO, 2010), uma vez que, anteriormente, apesar do acesso à escola regular para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ estar garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), na prática este acesso era precário, sendo recorrente a colocação desses alunos em ambientes segregados de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), ou a exclusão destes do sistema educacional (MENDES, 2019). A partir de 2003, com a reorientação das políticas educacionais como um todo, foram realizadas alterações nas legislações vigentes até então, desde a educação básica até a educação superior (DOURADO, 2007). Assim, foram elaborados programas e ações que tinham como objetivo viabilizar e intensificar o acesso ao ensino comum para os alunos PAEE nas escolas regulares (KASSAR, 2012).

Tais ações conjecturaram dois tipos de suporte para que o acesso ocorresse, o primeiro, por meio da oferta do serviço de apoio pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)², em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O segundo suporte consistiu no incentivo financeiro para a dupla contabilização da matrícula, no valor *per capita* definido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), àqueles estudantes PAEE que frequentassem a classe comum e o AEE no contraturno (BRASIL, 2011a).

A Lei 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e, em seu parágrafo único, anunciou que “[...] o poder público buscará ampliar o escopo de pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete anos) com deficiência” e, que a avaliação e o acompanhamento de suas metas deveriam se basear em indicadores educacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, combinados com dados relativos ao

¹ Compreende-se como público-alvo da educação especial aqueles alunos que possuem uma ou mais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou AH/SD (BRASIL, 2011a).

² Compreende-se como AEE o serviço previsto na legislação brasileira descrito pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008a).

³ IDEB é um índice objetivo calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é obtido a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica.

desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2014a).

Entretanto, no caso específico da Meta 4, que diz respeito à Educação Especial, os indicadores quantitativos pouco permitem acompanhar a evolução do direito à educação dos estudantes PAEE, dado que muitos alunos sequer participam das avaliações em larga escala conduzidas no país (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015); logo seus dados não são inclusos no IDEB. Além disso, os dados do censo escolar são duvidosos em função dos processos precários de identificação do PAEE nos sistemas de ensino, bem como, devido às limitações metodológicas dos mesmos (SANTOS, 2017). Cabe ainda destacar que a análise dos dados censitários não permite avaliar se os sistemas de ensino estão avançando na garantia do direito à educação dos alunos PAEE, e, em que medida a atual política de inclusão escolar cumpre seu papel. A questão que se coloca, portanto, é a de como avaliar a política de inclusão escolar para averiguar se os resultados apontam ou não para avanços do direito à educação provida para alunos PAEE.

Esta preocupação com a avaliação da política de inclusão escolar tem sido um dos focos de estudo do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP), culminando na proposta de criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Trata-se de uma rede nacional colaborativa de pesquisadores da área de Educação Especial, cujo foco em sido a realização de estudos sobre a política e as práticas referentes à inclusão escolar brasileira. O projeto inaugural⁴ desenvolvido entre 2010 a 2015, em mais de 50 municípios de 18 estados, teve como intuito avaliar o Programa de Implantação das SRM, baseado em: entrevistas realizadas em grupos focais com professores especializados e gestores municipais; na análise de dados censitários de matrículas e formação docente e; na realização de uma *survey on-line* nacional com professores de SRM (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; D’AFFONSECA, 2016).

Seguindo esta linha de interesse de estudo, em 2016, integrantes do GP-FOREESP e do grupo de pesquisa "Surdez e abordagem bilíngue", ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atendendo a uma demanda encomendada pelo INEP desenvolveu o projeto⁵, intitulado “A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica”, com vigência de, aproximadamente, 12 meses (março/2016 a fevereiro/2017), cujos resultados foram a produção de doze questionários para avaliação

⁴ Coordenado pela orientadora do presente projeto.

⁵ Número de processo: 23112.001311/2016-08.

em larga escala da política de inclusão escolar, com seus respectivos manuais e glossários⁶.

Enfim, a meta de desenvolver procedimentos e instrumentos para avaliação da política de inclusão escolar tem sido foco do grupo de pesquisa ao qual esta tese se vincula (GP-FOREESP) e, em 2017, teve início um estudo matriz composto por seis subprojetos⁷. A presente tese consiste em um dos estudos que compartilha uma parte comum a todos os projetos da investigação, que se referia ao referencial teórico-metodológico, ao estudo do contexto de influência e do contexto de produção de textos. Além do tronco comum de todos os estudos, há uma parte específica de cada subprojeto que visou analisar a política no contexto da prática na perspectiva dos diferentes atores do cenário escolar (professores, gestores, alunos PAEE e seus familiares).

Em síntese, buscou-se analisar a viabilidade da utilização de instrumentos fechados e de aplicação em larga escala para análise da política de inclusão escolar em contextos locais, levando em conta os diferentes aspectos que influenciam nas atuações locais da política de inclusão escolar, com vistas a melhorar a qualidade de inclusão escolar nas escolas brasileiras.

O estudo matriz teve como objetivo geral analisar a política de inclusão escolar na perspectiva de professores e teve como objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar o contexto de influência, compreendendo, assim, os fatores que influenciaram a atual política de inclusão escolar no Brasil e no município estudado;
- b) Descrever e analisar o contexto de produção de texto que diz respeito à atual política de inclusão escolar brasileira, considerando os âmbitos federal e municipal e;
- c) Descrever e analisar, de forma qualitativa e quantitativa, o contexto da prática da política de escolarização dos alunos PAEE no contexto do município, na perspectiva de atores envolvidos na inclusão escolar.

Para atingir os objetivos deste estudo, fez-se uso de um delineamento multimétodo ou misto (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010), uma vez que este possibilita a convergência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos, com vistas à complementaridade entre as técnicas, a fim de se obter dados por diversas fontes, bem como a produção de resultados que coadunam o objetivo de estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007; YIN, 2010). Aspectos de construção de estratégias multimétodo implicam na compreensão de arranjos cujos métodos e procedimentos se voltam para

⁶ Dos quais três serão utilizados no presente estudo

⁷ Processo FAPESP nº 17/06129-6.

características de dados complexos. Esse tipo de pesquisa necessita oportunizar a apreensão de diversas dimensões da realidade concreta. De modo que:

[...] sua construção se vale da reflexão teórica dos métodos para dar conta do que fazem aos objetos, dos pressupostos que se instituem como configuradores destes objetos, das possibilidades que oferecem a esta captura/construção e dos limites que impõem; esta reflexão, em convergência com as pistas advindas da pesquisa exploratória, permite obrar em processos de reinvenção, de criação e de integração com os demais métodos e procedimentos [...] (BONIN, 2008, p. 125).

A metodologia analítica empregada consistiu na utilização dos referenciais teórico-metodológicos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e também da teoria da atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O delineamento do estudo foi dividido em cinco etapas, a saber:

- Etapa 1 - Condução dos procedimentos éticos;
- Etapa 2 - Aperfeiçoamento dos instrumentos (questionários fechados e roteiros de questões para o grupo focal);
- Etapa 3 - Estudo 1: Análise do contexto de influência;
- Etapa 4 - Estudo 2: Análise do contexto de produção de texto;
- Etapa 5 - Estudo 3: Análise do contexto de prática.

No Quadro 1, a seguir, foram sintetizadas as etapas do estudo, seus objetivos e procedimentos.

Quadro 1. Etapas do estudo, com síntese das estratégias e ações e dos resultados esperados

ETAPA	SÍNTESE DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES
Etapa 1 - Condução dos procedimentos éticos	1.1 Seleção do município; 1.2 Contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (SME); 1.3 Apresentação do estudo à SME e aos diretores; 1.4 Submissão da proposta ao comitê de ética.
Etapa 2 - Aprimoramento dos questionários	2.1 Levantamento bibliográfico de estudos e do referencial teórico; 2.2 Análise dos questionários preliminares; 2.3 Submissão da versão 2 aprimorada para juízes; 2.4. Inserção das versões 3, aprimoradas do questionário na plataforma – <i>SurveyAnyplace</i> ..
Etapa 3 – Estudo 1: Contexto de influência	3.1. Revisão integrativa sobre o contexto internacional da política de inclusão escolar; 3.2. Revisão integrativa sobre o contexto municipal da política de inclusão escolar.
Etapa 4 – Estudo 2: contexto de produção de texto	4.1 Levantamento e análise de documentos oficiais nacionais sobre a política de inclusão escolar; 4.2 Levantamento e análise de documentos oficiais sobre a política municipal de inclusão escolar.
Etapa 5 - Coleta de dados referente ao Estudo 5: contexto de prática ⁸	6.1 Coleta de dados através da aplicação do questionário por meio de entrevista individual gravada; 6.2 Coleta de dados por meio de gravação das entrevistas com os grupos focais e questões disparadoras; 6.3 Definição de itens que compõem os quesitos, e critérios para atribuição de valores para desenvolver indicadores quantitativos; 6.4. Tratamento dos dados; 6.5. Descrição e interpretação dos resultados para cada conjunto de dados.

Fonte: Elaboração da equipe do projeto (MENDES, 2020).

A pesquisa aqui descrita, que é parte deste estudo matriz, teve como tema de interesse a análise da política de inclusão escolar de um município, na perspectiva de professores de alunos do PAEE. O relato foi organizado em cinco capítulos, a excluir esta introdução. O primeiro capítulo introduz os conceitos de política, política pública e política educacional, descreve o referencial teórico utilizado neste estudo para compreensão e análise dos dados, bem como oferece uma revisão de literatura dos estudos cujos procedimentos metodológicos englobaram a utilização da ACP e/ou da teoria da atuação de políticas para análise da atual política de inclusão escolar brasileira.

⁸ O estudo 5 foi composto por seis subprojetos desenvolvidos por integrantes do grupo, a saber: 1) pesquisa de doutorado de Ana Paula Silva Cantarelli Branco sobre a perspectiva das famílias; 2) pesquisa de doutorado de Vivian Santos sobre a perspectiva dos professores (ensino especial e regular); 3) pesquisa de mestrado de Bruna Raffaini Sebin (ex-bolsista treinamento técnico no projeto e atual mestranda); 4) trabalho de conclusão de curso de pedagogia de Aline Claro, ambos (3 e 4) com estudo sob a perspectiva dos alunos; 5) pesquisa de iniciação científica do bolsista do CNPq Antônio Polli Mendes Pereira e; 6) pesquisa da bolsista de treinamento técnico sobre a perspectiva dos gestores e de Gabryelle Modesto, de revisão dos questionários. A metodologia de cada um desses estudos, bem como a descrição dos participantes serão apresentadas na descrição isolada dos estudos, ficando nessa seção apenas os elementos comuns da metodologia do projeto.

O segundo capítulo foi composto pelos dados do contexto de influência internacional, nacional e local. O terceiro capítulo foi constituído por dados do contexto de produção de texto nacional e local. O quarto capítulo contém a metodologia empregada e os resultados do contexto de produção de texto. O quinto capítulo contém a metodologia empregada e os resultados do contexto de prática. Vale ressaltar que no final de cada capítulo foi realizada uma breve síntese para ajudar o leitor a compreender os tópicos trazidos.

2. COMPREENDENDO E PESQUISANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O propósito deste capítulo foi introduzir o conceito de política, política pública e política educacional, bem como, o referencial teórico utilizado neste estudo para compreensão e análise dos dados, ou seja, a ACP e a teoria da atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

2.1 POLÍTICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O termo política vem sendo discutido e estudado por diferentes vertentes. Seu significado é ambíguo, variando de acordo com o referencial teórico utilizado (ESPINOZA, 2015).

Stephen J. Ball, teórico inglês, pesquisador renomado no campo da política educacional, em entrevista realizada por Mainardes (2015), pontuou que a análise de políticas, realizada ao longo da história até os dias de hoje, tende a não possuir sofisticação teórica. O autor pontua que diversas análises de política importam pressupostos como a definição de política, dentre outros termos, o que pode gerar distorções na maneira como as pessoas pensam e, conseqüentemente, pesquisam sobre estes temas. O autor compreende que os significados dados ao termo política “afetam ‘como’ nós pesquisamos e interpretamos o que encontramos” (BALL, 1993, p. 1).

Compreende-se o primeiro termo, política, como sendo uma declaração de valores de uma determinada sociedade que visa definir e prescrever linhas de ação (BALL, 1990), as quais são constituídas tanto por textos quanto por processos discursivos e também por intervenções textuais em contextos práticos (BALL, 1993; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A política possui diferentes vozes e produz distintas posições dos sujeitos que a vivenciam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Portanto, políticas são sistemas de valores e de significados instáveis, polissêmicos e alusivos que atribuem importância para determinadas ações e comportamentos (BALL, 1997). Cada política consiste em uma tentativa de solucionar um problema da sociedade em função de determinados processos de decisão dos quais fazem parte certos atores (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Normalmente, elas não dizem o que fazer, mas sim, criam circunstâncias por meio

das quais oferecem um conjunto de opções que dizem respeito a quais ações podem ser tomadas, resumindo-as em um conjunto de metas ou efeitos (BALL, 1993). Cabe enfatizar que não é possível prever a forma como as políticas serão interpretadas na prática ou quais serão seus efeitos (BALL, 1993).

O autor conceitua política como dois diferentes termos: a política como texto e a política como discurso (BALL, 1993). A política como texto é codificada em complexas formas de representação, por meio de disputas, compromissos, interpretações públicas autoritárias e reinterpretções e é decodificada, também, por meio de complexas configurações via interpretações de atores e significados dados de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos (BALL, 1994). A política como texto está sendo contestada e modificada a todo momento, permanecendo em um constante estado de mudança. Textos políticos não são necessariamente claros, completos ou finalizados e são produtos de diversos compromissos, os quais se encontram em diferentes estágios, havendo negociação e renegociação durante seu processo de formulação, o que gera impacto de diferentes maneiras (BALL 1993).

Sendo assim, elas representam atores e interesses, podendo compor ou criar padrões de desigualdade como, por exemplo, a estrutura escolar. Ao mesmo tempo, a política como texto é afetada e influenciada pelas desigualdades. Além disso, determinadas políticas podem ser boicotadas coletivamente ou gerar confusão em massa e desmoralização. A interpretação e reinterpretação dos textos políticos depende de comprometimento, compreensão, habilidade, recursos, limitações práticas, cooperação e compatibilidade intertextual. É preciso lembrar que os textos políticos se sobrepõem, de forma que eles influenciam uns aos outros, podendo, inclusive, tornar contraditória a atuação de um ou mais determinados textos (BALL, 1993). Por fim, o autor pontua que, no que diz respeito à política como texto, é preciso levar em consideração que quanto mais distante um texto é da realidade, mais difícil será sua atuação.

No que diz respeito à política como discurso, o autor afirma que a mesma consiste na maneira como atores interpretam a política, ou seja, depende do significado que dão a ela, a maneira como influenciam a compreensão desta, como constroem soluções e como lidam com as contradições. O autor compreende discurso em consonância com o pensamento de Foucault de que discursos dizem respeito ao que pode ser dito e, ao mesmo tempo, por quem, onde, quando e com que autoridade é dito (BALL, 1993, 1994). Em outras palavras, “nós somos aquilo que dizemos” (BALL, 1993, p. 14), de tal modo que as pessoas são ditadas pelas políticas e tomam posições construídas a partir delas. Logo,

os efeitos da política são, em primeiro lugar, no âmbito do discurso, o que pode nos levar a compreender a política e suas consequências de maneira incoerente e limitar nossas reações à mesma. Ainda, a política como discurso pode ter o papel de conceder mais valor a determinados atores, de tal forma que somente determinadas vozes são levadas em consideração (BALL, 1993, 1994).

Quanto à análise de políticas, Ball (1993) defende que, dada a complexidade social destas, é necessário que seja feito o uso de uma “caixa de ferramentas⁹”, constituída por diversos conceitos e teorias, fazendo com que sejam considerados de maneira conjunta: análise estrutural, análise de nível macro dos sistemas educacionais e de políticas educacionais e investigação de micro nível, levando em conta, principalmente, a percepção e experiência das pessoas.

Quanto às políticas públicas, estas são um contíguo de decisões tomadas com o objetivo de responder às demandas governamentais que se inter-relacionam e são adotadas por atores ou grupo de atores políticos, sendo elas constituídas por metas e maneiras que viabilizem a execução de uma determinada situação. Elas se relacionam com diferentes áreas, sendo um conjunto de opções interdependentes, as quais são ligadas às decisões tomadas pelo governo e seus respectivos representantes. A materialização dessas se dá por meio de textos oficiais, como estatutos, normas e regulações administrativas, bem como, discursos quanto às metas governamentais e ações propostas pelo governo. Vale ressaltar, ainda, que a política pública, apesar de poder representar ações que serão tomadas em relação a um determinado problema, também pode simbolizar a inércia em relação à resolução deste (ESPINOZA, 2015).

As políticas educacionais, por sua vez, consistem em uma das áreas em que são elaboradas políticas públicas. Elas são, usualmente, pensadas e redigidas para ambientes com as devidas infraestruturas e condições de trabalho, sem considerar as diferenças existentes nos contextos locais, desigualdades regionais, recursos e/ou capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011).

Toda política educacional é composta por três fatores: uma justificativa da importância de um determinado problema; uma finalidade a ser atingida com a mesma e; um referencial teórico ou conjunto de hipóteses que justifiquem as ações previstas (ESPINOZA, 2015). No caso da política de inclusão escolar, tema do presente estudo, a justificativa consiste no direito à igualdade, de que todos os estudantes, indistintamente,

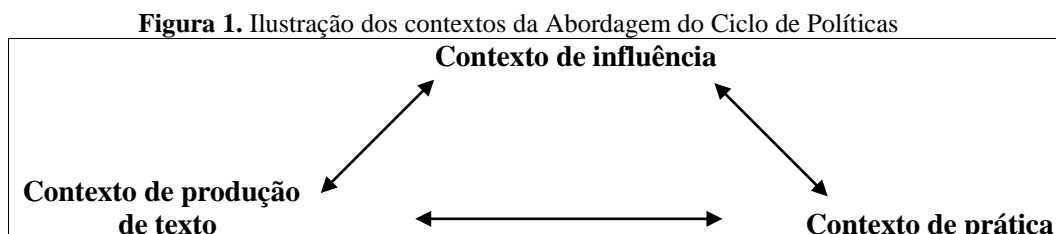
⁹ *Toolboxes* no original (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL 1993).

tenham o direito a uma educação pública e gratuita, e que, portanto, sejam escolarizados nos mesmos contextos educacionais, sem discriminação. No caso de alunos PAEE, na prática isso implica em garantir que a escolarização se dê em classes comuns das escolas regulares e que o currículo de classe comum seja acessível a todos.

Para Espinoza (2015) a avaliação de políticas educacionais pode se dar de três diferentes maneiras: análise do discurso de uma determinada política educacional; análise da política impulsionada pelo governo, ou seja, das leis e; análise da atuação da política realizada nas escolas. Considerando-se a importância de empreender essas análises, torna-se fundamental um referencial teórico que permita a compreensão da complexidade do tema. Por este motivo, fez-se uso, neste estudo, de duas metodologias analíticas: ACP (BOWE; BALL; GOLD, 1992), e a Teoria de Atuação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), ambas apresentadas a seguir.

2.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A ACP consiste em uma ferramenta teórico-metodológica para estudos de políticas educacionais (MAINARDES; MARCONDES, 2009) e sua origem data do ano de 1992, sendo constituída por um ciclo contínuo composto por três contextos inter-relacionados, os quais não possuem uma sequência de etapas lineares, dimensão temporal ou sequencial (BOWE; BALL; GOLD, 1992), representados na Figura 1. Mainardes (2018) explica que, em 1994, devido às críticas relativas à abordagem, Ball (1994) expandiu o ciclo para cinco conceitos, a partir do acréscimo do contexto de resultados (efeitos) e do contexto de estratégia política. Em entrevista concedida em 2009, o autor apontou, entretanto, ter repensado essa organização, de forma que estes dois últimos contextos poderiam ser analisados juntamente com o contexto de prática e influência, respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009), de maneira que esses três contextos estão ilustrados na Figura 1 a seguir.



Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

Mainardes (2018), ao discorrer sobre o uso da ACP enquanto abordagem metodológica de análise de políticas educacionais, apontou que há atores que optam pelo uso de um determinado contexto, enquanto outros fazem uso dos três ao mesmo tempo, mas recomenda que, quando se adota essa abordagem, é preciso: a) dominar a perspectiva teórico epistemológica orientadora da formulação da ACP; b) possuir um referencial teórico específico que fundamente a análise de políticas; c) conhecer as mudanças propostas para a abordagem de acordo com Ball (1994) e Mainardes e Marcondes (2009), o que inclui a utilização da teoria da atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016); d) fazer uso do referencial do autor que não está disponível em língua portuguesa; e) haver interlocução com outros estudos que fazem uso da ACP.

O contexto de influência consiste no espaço em que as políticas públicas, normalmente, têm início, ou seja, é o espaço em que os discursos políticos são construídos. Estes discursos podem ser apoiados ou desafiados, principalmente, por meio do uso das mídias de massa, há ainda que se considerar espaços como arenas públicas formais, comitês, órgãos nacionais, grupos representativos que podem ser espaços de articulação para influência (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Percebe-se neste contexto a disputa entre os partidos políticos com foco em influenciar a definição e propósitos sociais da política em questão para a educação. Inclui-se, ainda neste contexto, as instituições privadas e as redes sociais que estão ao redor dos partidos políticos. Vale ressaltar que são diversas as disputas em intenções em torno deste contexto, sendo que é nele que os conceitos chaves das políticas são definidos (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A análise deste contexto é complexa e demanda levar em consideração a história da política estudada pois, usualmente, outras políticas similares foram propostas anteriormente à que está em vigor, sendo preciso tomar ciência e explorar o âmbito internacional, nacional e local (MAINARDES, 2018).

Prieto (2008) postula que as políticas globais influenciam nas decisões locais nos diferentes âmbitos e os contextos locais norteiam as necessidades que precisam ser previstas pelas políticas globais. Assim, é essencial considerar tanto os fatores que influenciam a elaboração desta política, quanto sua materialização, os quais provém do âmbito municipal, no cerne das escolas. Nesse mesmo sentido, Mainardes (2009) também destaca que há influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Entretanto, essa influência não é linear, tendo em vista as instâncias (internacional, nacional e local) que se interpenetram e se contaminam, de modo que: “[...] as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como, se

configuram como campo de disputa e de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais” (PRIETO, 2010, p. 77).

Kassar (2012) afirma que a proposta de inclusão escolar tem assumido o contorno de política pública em virtude dos embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais, influenciada por determinações originariamente externas ao país. O estudo de Ball (2014) a respeito das novas redes políticas e do imaginário neoliberal, destaca que o neoliberalismo adota sentido paradoxal, pois trabalha em prol e em desacordo com o Estado de modo bilateral e constitutivo.

O contexto de influência está inerentemente ligado ao contexto de produção de texto, pois o primeiro contexto é frequentemente relacionado com a articulação de interesses e ideologias específicos, constituindo um importante espaço de disputa e compromisso, o que ocorre nos bastidores, sendo, portanto, de difícil análise. Os textos políticos representam uma determinada política, sendo normalmente articulados para o bem público como um todo. Essa representação pode ser tanto por meio de textos oficiais e documentos norteadores, quanto por comentários formais ou informais que visam dar sentido a textos oficiais, novamente a mídia possui um importante papel nisso (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Quando se realiza a análise destes textos é preciso levar em conta o momento em que eles foram elaborados (BOWE; BALL; GOLD, 1992), sendo que estes textos que constituem as políticas não necessariamente são claros ou coerentes, podendo, inclusive, se contradizerem (MAINARDES, 2018).

As respostas aos textos que compõem uma determinada política são dadas por meio do terceiro contexto, de prática. O ponto chave deste contexto consiste no fato de que a política não é simplesmente recebida ou implementada, mas sim interpretada e recriada pelos atores do espaço escolar, os quais possuem suas respectivas histórias, experiências, valores e propósitos, fatores esses que dão origem à variação na forma como a política é compreendida em cada escola, pelos diferentes agentes que nela trabalham. Há a rejeição de elementos que constituem os textos políticos, bem como, seleção, mal-entendidos propositais, respostas desdenhosas. Logo, os autores dos textos não podem controlar suas consequências, uma vez que haverá diferentes interpretações, que são frutos de interesses distintos. Além disso, terão aquelas que irão predominar, não perdendo, entretanto, a importância de interpretações contrárias às dominantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O estudo deste contexto demanda uma quantidade considerável de dados e, para apoiar esta análise tornando-a mais embasada, é possível fazer uso da teoria da atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

2.3 TEORIA DE ATUAÇÃO DE POLÍTICAS

No livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016¹⁰) é feita a apresentação da Teoria da Atuação de Políticas (*Theory of Policy Enactment*, no original). Mainardes (2018) explica que o termo *enactment* possui difícil tradução para a língua portuguesa, uma vez que Ball e seus colaboradores fizeram uso deste termo com a finalidade de sua utilização no sentido teatral, ou seja, de que os textos políticos são apresentados/representados, encenados de maneiras diversas. Logo, o texto compõe a produção, os atores são constituídos por aqueles indivíduos que vivenciam a política, ou seja, os professores e outros agentes escolares, bem como alunos e seus familiares.

Nesta teoria, explora-se a forma como a política é interpretada, traduzida, reconstruída e encenada nas escolas, havendo influência dos recursos materiais, locais e humanos, dos discursos e dos valores existentes. Na escola, as políticas não são meramente “feitas”, elas passam por um processo de “tornar-se”, no qual mudam de fora para dentro e de dentro para fora, são analisadas, revistas e, às vezes, não são empregadas ou são, ainda, esquecidas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O livro apresenta o estudo realizado entre os anos de 2008 e 2011 pelos pesquisadores, intitulado “Atuações políticas na escola secundária: teoria e prática” e o seu respectivo referencial teórico. A pesquisa consistiu em um estudo de caso realizado em quatro escolas secundárias de ensino comum na Inglaterra com realidades contrastantes, buscando: “[...] ‘testar’ e desenvolver as [...] ideias sobre atuação de políticas” dos pesquisadores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 25).

Em relação aos textos políticos, a teoria, em consonância com o apresentado pela ACP, defende que as políticas não são simples ou discretas, elas consistem em conjuntos de textos, os quais podem ser distorções, regulamentações, tecnologias, exortações e orientações que foram acumuladas ao longo de um determinado período de tempo. A teoria de atuação de políticas busca confrontar e mapear, sistematicamente, aspectos do contexto escolar que precisam ser levados em conta quando se realiza a análise de uma

¹⁰ A publicação original, em inglês, data do ano de 2012, enquanto a versão traduzida para língua portuguesa, a qual foi utilizada pela autora, é de 2016.

determinada política educacional. Para tal, os autores levam em consideração: a) dimensões contextuais da atuação da política e; b) categorização dos atores da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O primeiro ponto consiste no contexto em si criado pela política ao mesmo tempo que a antecede. O contexto é importante pois as políticas têm sua prática em ambientes materiais, que possuem recursos variados e que enfrentam determinados problemas. Os autores levam em conta quatro aspectos do contexto que precisam ser considerados: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Estes aspectos são apresentados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Dimensões contextuais da atuação de política

<p>Dimensões contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); • Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); • Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); • Contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofted</i>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire, Braun (p. 38, 2016).

Os quatro aspectos estão inter-relacionados e podem se sobrepor:

“Por exemplo, a matrícula escolar é apresentada como ‘situada’, mas a matrícula, por sua vez, pode moldar fatores profissionais, tais como valores, compromissos e experiências de professores, bem como ‘gestão da política’.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p. 38, 2016).

No caso dos contextos situados, os autores levam em conta a forma como os membros do corpo escolar construíram uma visão sobre as escolas em questão, dadas suas histórias e realidades. Logo, a posição geográfica das escolas, sua reputação e o contexto sociodemográfico em que as mesmas se encontram impactam a maneira como os atores irão colocar a política em prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As culturas profissionais, por sua vez, dizem respeito à maneira como os profissionais estão ligados a uma equipe, departamento, etc., e a maneira como suas funções dentro destes impactam suas respectivas compreensões da política.

Contextos materiais são referentes aos aspectos físicos das escolas, à sua equipe e infraestrutura. Diferentes realidades demandam gastos e investimentos distintos, sendo que melhores orçamentos e ambiente de trabalho podem atrair profissionais mais engajados, por exemplo. A forma como os prédios de uma escola é organizada pode

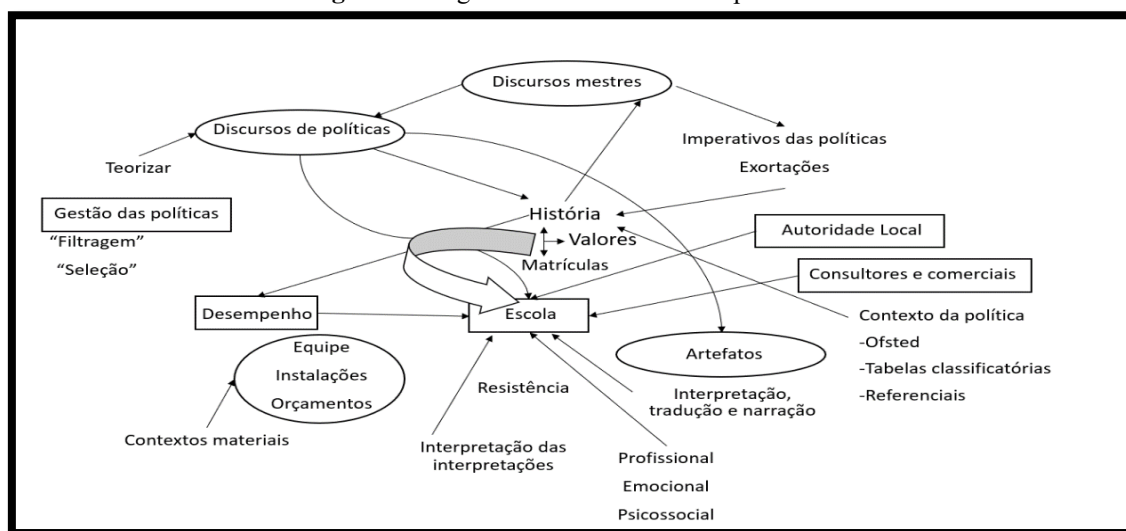
limitar a possibilidade de inovação no ambiente, o que pode impactar diretamente a política de inclusão escolar no que diz respeito à sua acessibilidade arquitetônica, por exemplo.

Por fim, os contextos externos são constituídos pelas relações com profissionais externos, ou seja, pressões e expectativas em relação a uma determinada escola e ao trabalho exercido pelos seus profissionais. Gerenciar estas relações faz parte da política. Como exemplo, tem-se as preocupações referentes aos resultados de avaliações externas e aos impactos trazidos pelas mesmas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em busca de ilustrar a compreensão dos autores para atuação de políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) elaboraram um diagrama (Figura 2) que oferece o “formato visual do [...] pensamento sobre a atuação da política”, o qual, de acordo com os autores:

A escola representa o nosso ponto de partida; é central, mas não necessariamente no centro, sua história e suas matrículas (e valores relacionados) são centrais, mas também frágeis. No diagrama a escola parece em apuros – todas aquelas setas caindo sobre ela – mas estas são também os seus componentes, tais como os contextos materiais de pessoal, de instalações e de orçamentos e o discurso e as políticas diversificados e que constituem a escola. O desempenho paira – embora o tamanho das caixas não tem significado particular – e sua construção específica é moldada pela “gestão” institucional da política. História, matrículas e valores modelam a política, os contextos políticos e os discursos, como eles acham expressão na escola. Há um monte de ação humana nesse diagrama: interpretação e tradução da política (assim como interpretações de interpretações); dimensões profissionais e emocionais; e a filtragem e o fazer do trabalho como políticas. Há também resistência, e deixamos esse aspecto deliberadamente desconectado, como a sua expressão em murmúrios e descontentamentos são, em certa medida, de flutuação livre, em vez de sistemática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 199-200).

Figura 2. Diagrama “Pensando sobre a política”



Fonte: Ball, Maguire, Braun (2016, p. 200).

O segundo grupo de conceitos trazido por esta teoria consiste na forma como os atores interagem com a política. Sendo apresentadas sete categorias em que os atores podem se encaixar, o Quadro 3 traz a categorização possível acompanhada de breve explicação de cada uma dessas categorias.

As categorias trazidas no Quadro 3 ajudam a compreender a forma como os atores se posicionam em relação às políticas, sendo preciso levar em conta as diferentes posições psicossociais e de valores existentes, as quais se relacionam com a autoestima dos professores, suas emoções, realizações e princípios pessoais. Vale destacar que os espaços coletivos, a partir da apresentação de materiais e exemplos de “boas práticas”, impactam sutilmente a atuação de maneira coesiva com a política por parte dos atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Quadro 3. Categorização dos atores de políticas de acordo com a teoria da atuação de políticas

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Narradores	Interpretam a política para seu grupo, selecionando e executando seus significados. Esta seleção é essencial para motivar a equipe, considerar as possibilidades e, em certos casos, até mesmo ceder aos argumentos dados pela equipe. Estes atores podem também oprimir sua equipe ou fracassar, mas buscam um empenho coletivo.
Empreendedores	Defendem e representam a política na escola, são carismáticos, criativos, possuem energia e compromisso, buscando recrutar outros profissionais para a causa que defendem. Eles não são encontrados em todas as escolas.
Pessoas externas	Embora não atuem dentro da escola, são fundamentais para determinados aspectos da política serem bem-sucedidos, podem atuar por meio de parcerias, monitoramento ou empreendedorismo (no caso de empresas que desejam vender seus produtos para a escola)
Negociantes	Professores encarregados de gerir os dados, elaborar relatórios, acompanhar, apoiar e facilitar a atuação da política
Entusiastas e Tradutores	Servem de exemplo para outros profissionais, eles planejam e organizam eventos, textos e processos para o restante do grupo, recrutando outros professores, são considerados os ativistas da política na escola. Possuem uma atividade animada que atrai outros professores. A colaboração e a cooperação são evidentes com estes atores.
Críticos	Representantes de sindicatos, buscam acompanhar a gestão e realizar a manutenção de contradiscursos. Seu papel pode ser silenciado, entretanto são atores essenciais, pois dão voz aos professores que se sentem desconfortáveis em relação a aspectos da política.
Receptores	Professores iniciantes ou com experiência, mas que são completamente dependentes da política. Estes atores não buscam interpretar a política de maneira criativa, seguem orientações e dependem da tradução realizada por outros atores. Acreditam que a política é mandatória, vertical e está distante das suas necessidades imediatas no ambiente de sala de aula. São verbos comuns utilizados por estes atores em relação à política: forçada, requerida. Eles expressam que se sentem: pressionados, tem que se ajustar, são instruídos, ordenados, julgados.

Fonte: Ball, Maguire, Braun (2016). Elaboração própria.

Assim, na escola, os atores podem assumir papéis de narradores, empreendedores, negociantes, tradutores entusiastas, críticos, receptores e externos influentes.

E como esse referencial tem sido utilizado em estudos sobre a política de inclusão escolar? No tópico a seguir apresenta-se uma revisão dos estudos sobre esse tema que utilizaram a ACP e/ou a teoria da atuação de políticas em suas metodologias.

2.4. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Mainardes (2018), a ACP começou a ser utilizada por pesquisadores e pós-graduandos brasileiros na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em especial por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A partir do ano de 2006 teve início publicações que sintetizam a teoria em língua portuguesa (MAINARDES, 2009; MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2015; AVELAR, 2016), e que dialogam com os fundamentos teóricos da ACP (OLIVEIRA; LOPES, 2011; LOPES, 2016; MACEDO, 2016).

Em uma revisão de literatura acerca dos estudos que utilizam a ACP no Brasil datando de abril de 2018, Mainardes (2018) localizou um total de 100 teses, 259 dissertações na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas áreas de: Administração Pública, Educação, Ensino e Linguística. Logo, observa-se que a ACP vem sendo uma teoria de interesse para análise de políticas educacionais, mas será que esse interesse engloba também a área da Educação Especial?

Buscando responder a esta pergunta realizou-se uma revisão de literatura com o objetivo de levantar os estudos que utilizaram a ACP enquanto metodologia para análise da atual política de inclusão escolar. Compreende-se, ainda, que esta revisão é importante para conhecer o corpo de conhecimento que se tem, situar as potenciais contribuições e relevância acadêmica que o presente estudo pode assumir em relação a esse campo, além de oferecer subsídios para estabelecer interlocução entre os resultados alcançados e as evidências apontadas na literatura existente.

Para a realização deste estudo utilizou-se, como base de dados, o Banco de Periódicos da CAPES, visando encontrar artigos e livros, além da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista levantar dissertações e teses. Não houve restrição de período inicial, mas o período final foi o ano de 2018. Foram utilizados os mesmos descritores em ambos os bancos de dados. Tem-se, no Quadro 4, a relação dos descritores utilizados.

Quadro 4. Relação dos descritores utilizados na revisão de literatura

BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES
Ciclo de políticas + inclusão escolar
Ciclo de políticas + educação especial
Ciclo de políticas + atendimento educacional especializado
Stephen Ball + educação especial
Stephen Ball + inclusão escolar
Ciclo contínuo de políticas + educação especial
Ciclo contínuo de políticas + inclusão escolar

Fonte: Elaboração e dados próprios.

O foco desta revisão consistiu nos estudos da ACP, pois compreende-se que a teoria da atuação de políticas é complementar à primeira. Quanto à seleção deste material, foram utilizados dois critérios de inclusão: 1) ter como objetivo geral e/ou específico analisar a política de inclusão escolar no âmbito municipal, estadual e/ou federal e; 2) utilizar, pelo menos, um dos contextos da ACP enquanto metodologia analítica.

A busca resultou na identificação de um total de 20 estudos. Sendo, quatro artigos (MARQUES; VASQUES, 2012; BAPTISTA; VIEGAS, 2016; SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018; PAVEZI; MAINARDES, 2018), 11 dissertações (JOSLIN, 2012; DELEVATI, 2012; FONTANA, 2013; JORDÃO, 2013; CORREA, 2013; ROCHA, 2014; SANTOS, 2015; PÚBLIO, 2016; SILVA, 2018; MARQUET, 2018; NASCIMENTO, 2018) e cinco teses (MACHADO, 2013; VIEGAS, 2014; TOSTA, 2014; VIEIRA; 2018; PAVEZI, 2018).

O estudo de Baptista e Viegas (2016) teve como resultado parte do conjunto de dados de Viegas (2014), de forma que foi excluído da seleção, da mesma maneira que os dados do artigo de Pavezi e Mainardes (2018) compunham os dados da tese de Pavezi (2018) referentes ao contexto de influência internacional e, por este motivo, também foi excluído da seleção realizada. Ao final, excluídas essas repetições, a análise foi delimitada a 18 estudos. Os estudos selecionados foram lidos e sumarizados, de forma que a seguir tem-se uma síntese de cada um deles em ordem cronológica. A partir das datas de publicação dos estudos, pode se observar que a utilização da ACP vem se tornando mais popular ao longo dos últimos anos no país

Marques e Vasques (2012) tiveram como objetivo analisar o processo de transformação de uma escola especial em um centro de AEE e fizeram uso de dados documentais e entrevistas semiestruturadas com professores do local estudado. As autoras apresentam a história da educação especial no município, caracterizam a política de inclusão escolar local e sintetizam seus resultados concluindo que o processo de

constituição deste centro se deu de maneira rápida, sem muito planejamento, havendo centralização de atendimento no centro em si e não em escolas comuns. As autoras sinalizaram que diversos alunos tinham sua matrícula garantida no centro, entretanto não frequentavam a escola comum e, por isso, criticavam este movimento de institucionalização.

Joslin (2012) objetivou investigar como a política de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais era colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa - PR. Para tal, a autora fez uso da ACP e, também, da teoria da política em ação. Os dados foram coletados de acordo com os contextos da ACP, sendo a análise do contexto de influência feita a partir de relatos obtidos em entrevistas com profissionais que atuaram na área de Educação Especial da SME. Para análise do contexto de produção de texto foram utilizados documentos oficiais e dados de uma entrevista com a secretária municipal de educação e com a equipe de educação inclusiva. Por fim, para o contexto de prática, foram realizadas entrevistas com diretoras, pedagogas e professoras, bem como, observação participante em duas salas regulares e em uma SRM. A partir do estudo foi possível observar que a política de inclusão escolar, ainda, estava em processo de construção, possuindo diversos desafios. Como exemplo, é citado o nível de apoio e suporte fornecidos aos professores, a infraestrutura nas escolas e outros aspectos das mesmas. Os professores criavam diferentes estratégias para tradução da política, o que ocasionava, em certos ambientes, a facilitação do processo de aprendizagem dos alunos PAEE enquanto, em outros contextos, acabava dificultando este processo de aprendizagem (JOSLIN, 2012).

A segunda dissertação, de 2012, de autoria de Delevati (2012), teve como objetivo analisar as configurações do AEE na Rede Municipal de Educação de Gravataí-RS. Nesta, realizou-se a caracterização do serviço de AEE no âmbito local, com destaque para a análise das diretrizes políticas que caracterizavam o serviço, bem como, a atuação dos professores que nele atuavam. Para tal, foi feita observação participante e análise documental. Nos achados da pesquisa, observou-se um aumento significativo na oferta do AEE, após o ano de 2008, a partir da sistematização deste atendimento em 29 SRM distribuídas nas unidades de ensino da rede. O estudo demonstrou que havia consonância com a política nacional e, ao mesmo tempo, diferentes leituras em relação ao AEE no contexto da prática local. O estudo do contexto de influência se deu por meio da formação continuada dos professores, bem como, da circulação e produção de textos que originaram a configuração do AEE no local estudado.

O estudo de Fontana (2013), por sua vez, objetivou analisar como a política nacional de Educação Especial era traduzida pelos gestores da Educação Especial das Redes Municipais de Ensino de Balneário Camboriú - SC e Florianópolis - SC. Para tal, foram realizadas entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados com as coordenadoras da educação especial dos municípios estudados, análise de indicadores educacionais censitários e IDEB. A autora analisou o contexto de influência, produção de texto e prática. Nos resultados, a autora pontuou que as cidades estudadas visavam seguir os pressupostos da política, disponibilizando AEE por meio de SRM, realizando formação com os docentes deste espaço. Observou-se, também, autonomia na forma como eram operacionalizadas suas ações para a área, sem perder a coerência com a política nacional. Além disto, eram realizados convênios e parcerias com instituições especializadas no âmbito da prática da política. Entre os resultados foram pontuadas também diferenças entre os municípios, em relação à Florianópolis, onde havia trabalho com educação especial por meio do professor itinerante e criação de SRM antes mesmo da promulgação da política nacional de inclusão escolar. Balneário Camboriú, por sua vez, possuía somente a figura do professor de apoio pedagógico especial, o qual realizava auxílio em sala de aula e em SRM (FONTANA, 2013).

Jordão (2013) também estudou o município de Balneário Camboriú - SC, buscando analisar o processo de interpretação e tradução da política realizada pelos professores de SRM na rede de ensino por meio de entrevistas com grupos focais. A autora descreveu os dados referentes ao contexto de influência internacional e ao contexto de produção de texto em seu referencial teórico. No que dizia respeito ao contexto de prática, os achados demonstraram que havia conexão entre a cultura escolar e a forma como os participantes entendiam a Educação Especial e desenvolviam seus respectivos trabalhos, havendo, também, relação com as experiências vividas pelos docentes no decorrer de suas vidas, bem como com suas respectivas formações. As ações e responsabilidades entre a SRM e sala comum demonstraram, ainda, estarem polarizadas, contribuindo para a permanência de um modelo médico (JORDÃO, 2013). Estes resultados corroboraram as discussões de Ball, Maguire e Braun (2016) quanto à maneira como a política será interpretada de acordo com a vivência dos atores, suas formações, etc...

Outro estudo de âmbito local consistiu na dissertação de Correa (2013) que possui um diferencial em relação aos demais, pois o autor teve como foco um público específico: os estudantes com surdez. O estudo buscou analisar as diretrizes oficiais atuais que teriam

implicações para a educação de alunos surdos nas aulas de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio. Para tal, realizou um estudo documental, sendo que para a análise do contexto de influência foram estudados eventos globais e nacionais que tiveram influência na emergência da atual política de inclusão escolar. No que tange ao contexto de produção de texto, foi feita análise do Decreto 5.626/05, dos pareceres e resoluções do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto à educação inclusiva brasileira de 2007 e 2009 (CORREA, 2013) e das diretrizes nacionais para ensino de línguas estrangeiras. Por fim, o contexto de prática foi analisado por meio de revisão bibliográfica de estudos etnográficos que foram realizados entre os anos de 2005-2010, demonstrando uma lacuna entre as políticas educacionais inclusivas e a prática dos docentes de língua inglesa. Assim, o autor concluiu sobre a necessidade de aperfeiçoamento das políticas e orientações pedagógicas com vistas a fortalecer a formação de professores de língua estrangeira, disponibilizando mais ambientes para que estes possam refletir quanto às suas práticas pedagógicas, vindo a influenciar novas políticas e diretrizes para o ensino de língua estrangeira para estudantes surdos (CORREA, 2013).

A tese de Machado (2013) focalizou o contexto de prática, tendo como meta conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis - SC. Os dados foram coletados por meio de grupos focais e observações nas escolas e como resultados, a autora traz concepções que embasaram a percepção e as ações dos atores estudados, bem como a forma como a existência do AEE modificou o contexto de prática das escolas estudadas. Por isto, concluiu-se que o serviço do AEE embora necessário, não era suficiente para atingir as mudanças desejadas nas escolas estudadas. Além disto, apesar de não trazer dados do contexto de influência e de produção de texto, a autora pontuou como estes se relacionavam à prática e levantou questões quanto a esta relação, buscando respondê-las por meio dos dados coletados (MACHADO, 2013).

Tosta (2014) estudou, por meio de dados documentais e entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados, os processos de constituição da política de inclusão no âmbito da rede estadual de educação no estado de Mato Grosso, entre os anos de 1962 e 2012. O objeto de estudo foi o contexto de influência e o de produção de texto. Foram analisados documentos oficiais normativos e orientadores de âmbito estadual, juntamente com dados de entrevistas com gestores responsáveis pela educação especial durante a elaboração

desta política na rede estadual. Os dados foram analisados em três períodos históricos: a) implantação das primeiras iniciativas voltadas à educação das pessoas com deficiência (1962 a 1979); b) expansão e estruturação dos serviços voltados à educação especial (1980 a 1999); e c) entre 2000 e 2012, definição das diretrizes e políticas que apresentavam sintonia com a política nacional de inclusão escolar (TOSTA, 2014). A autora aponta, também, que as diretrizes e propostas curriculares, bem como os referenciais normativos e desenvolvimento de ações voltadas à educação especial, estavam em consonância com o âmbito nacional, sendo que as primeiras iniciativas textuais produzidas datavam do segundo período estudado. Assim, a singularidade do estado pode ser observada, uma vez que houve momentos em que a política estadual assumiu configurações próprias e, em outros momentos, alinhava-se com a política federal. Este processo foi constituído com desafios no que dizia respeito à implantação dos serviços e a formação docente (TOSTA, 2014), sendo tais tensões esperadas no processo de constituição das políticas (BALL, 1994).

O estudo de Rocha (2014), tal como o de Fontana (2013) e Machado (2013), também estudou o município de Florianópolis - SC, mas com o objetivo de analisar o processo de interpretação e tradução da política de inclusão escolar pelos professores de SRM de âmbito municipal. Para tal, realizou entrevista com grupos focais com 26 docentes e seus resultados descreveram o contexto de prática, demonstrando que os professores consideraram que a política trouxe desconfortos e oposições ao que já era vivenciado, no que dizia respeito à formação docente. Porém, houve contradição quanto ao escopo do atendimento, pois ao mesmo tempo em que as diretrizes buscavam ampliar o mesmo, havia reforço da individualização do ensino. No tocante à maneira como o AEE era organizado, este era oferecido de acordo com o previsto na política, sem haver, no entanto, uma relação de harmonia com a sala comum. Quanto à avaliação, esta apresentava precariedade, uma vez que os documentos legais evidenciavam a necessidade de uma avaliação diagnóstica e processual, entretanto, na prática havia uma avaliação contraditória, entre a classificatória e processual.

A tese de Viegas (2014) objetivou compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial à educação regular dos alunos com deficiência, considerando os contextos, os espaços decisórios de uma Rede Municipal de Educação e o investimento em espaços alternativos, centros de atendimento, como possibilidade de apoio complementar à escolarização. Para tal, realizou-se entrevistas entre os anos de 2011 e 2013 com gestores da Secretaria Municipal de Educação, do

Conselho Municipal de Educação e do Centro Municipal de AEE Lampadinha. Foram analisados documentos produzidos no município acerca do processo de reestruturação da rede municipal, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Estudo da antiga Escola Municipal Especial estudada, Regimento e Proposta Pedagógica do atual Centro de AEE, bem como publicações em jornais e em *sites* e outros documentos públicos expedidos pela rede ou atores envolvidos no estudo. A autora realizou análise do contexto de influência, produção de texto e prática. Os resultados retrataram a história da educação especial no município até o momento em que a escola especial foi fechada e no seu lugar foi implantado um Centro de AEE. Este movimento sofreu resistência por parte dos profissionais que atuavam neste local e dos familiares dos alunos atendidos. Os achados descreveram como era o trabalho no Centro, a relação com os familiares, a formação de professores, dentre outros, sendo que a dupla matrícula foi um fator decisivo para esta mudança. Outro aspecto que se destaca nos resultados diz respeito à falta de vínculo do serviço público de educação especial com a instituição filantrópica, mais especificamente, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual usualmente possuía força no setor educacional.

Santos (2015), também com um estudo de âmbito local, analisou o processo de implantação da PNEE-EI na rede municipal de Tucano - BA. Para tal, a autora realizou um estudo de caso, fazendo uso de pesquisa documental, grupo focal, entrevista baseada em roteiro semiestruturado e questionário, tendo a sua análise de dados apoiada na análise de conteúdo. Foram analisados os contextos: de influência internacional, de produção de texto e de prática. Nos resultados, a autora concluiu que havia uma política de inclusão escolar sendo colocada em prática em Tucano - BA, a qual foi desencadeada, no ano de 2005, a partir da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esta prática seguia as orientações da PNEE-EI, o que alterou a história da educação especial nesta cidade. Em suas considerações finais apontou possíveis efeitos desta política no município estudado (SANTOS, 2015). Observou-se resistência dos professores em receber alunos com deficiência na sala comum, bem como, por parte dos pais destes alunos de levá-los para estas escolas e, em especial, aqueles provenientes da APAE. A criação da instituição especializada deu início à história da educação especial no município, esta era a única naquele local e também se manifestou contra a atuação desta política (SANTOS, 2015). Essas resistências são esperadas no contexto de prática (BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; MAINARDES, 2018).

Públio (2016) analisou os diferentes contextos de produção das políticas de educação especial na rede municipal em Sorocaba - SP no período de 1988 a 2018. Para atingir seu objetivo, a autora realizou um estudo documental e pesquisa bibliográfica. Os resultados trazidos mostraram que o processo das políticas estudadas sofreu ajuste de acordo com o período, demonstrando a importância do contexto de influência e também que os textos atendiam às demandas de sua época, as quais eram ligadas aos interesses políticos locais. Esta análise da autora em relação ao momento em que os textos foram elaborados é parte essencial da análise do contexto de produção de texto (BALL, 1994). Quanto ao contexto de prática, a autora pontuou que o município enfrentou desafios ao longo da implantação da política, sendo que a inexistência da formalização de uma política municipal fragilizava a garantia da permanência dos direitos conquistados até então, apesar dos avanços nas ações desempenhadas pela secretaria municipal de educação (PÚBLIO, 2016).

O estudo de Silva (2018) foi o segundo a ter como foco um público-alvo específico, no caso o mesmo de Correa (2013), ou seja, os alunos com surdez. A autora objetivou mapear as relações estabelecidas entre os Planos Estaduais de Educação (PEE) o Plano Distrital de Educação (PDE) com o PNE de 2014 e as políticas educacionais e linguísticas que se articularam a eles. Com isso, seu propósito foi o de analisar as implicações dessa relação na proposição de estratégias para intervir na oferta da educação para estudantes surdos e evidenciar as estratégias apresentadas nesses planos que apontassem modos de organização da educação bilíngue distintos dos previstos no PNE (SILVA, 2018). Para atingir os objetivos foi realizado um estudo do contexto de produção de texto, a partir de uma pesquisa de caráter documental, a qual reuniu o PNE de 2014, os 26 PEE e PDE de 2015. Silva (2018) trouxe como resultado que a maioria das estratégias previstas indicavam que havia uma tendência dos entes federados em articular as políticas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) à política de inclusão escolar prevista nacionalmente. Dos 19 documentos que indicavam existência de escolas e classe bilíngues, quatro previam estratégias para criação e/ou manutenção desses espaços e três priorizavam estes espaços para a educação de surdos (SILVA, 2018). Concluiu-se, neste estudo, que havia uma compreensão equivocada de que a educação bilíngue poderia se dar condicionada ao AEE no contraturno e à presença de intérpretes de LIBRAS nos espaços ocupados por alunos ouvintes, havendo poucos planos que possuíssem propostas educacionais que fossem ao encontro das reivindicações de escola

bilíngue do movimento surdo (SILVA, 2018). Essas variações são esperadas no processo de interpretação das políticas (BALL, 1994).

Por sua vez, Vieira (2018) em sua tese, também focalizou o âmbito local da rede estadual. Seu objetivo foi cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos PAEE na rede estadual de ensino no município de Cariacica - ES. A coleta de dados foi realizada entre os anos de 2015 e 2016, tendo sido selecionados documentos de 2007 a 2016. Em seus resultados, Vieira (2018) observou que a história da educação especial na rede estadual estudada teve início em 1957, sendo que desde essa época a rede seguiu a tendência das políticas nacionais. A autora trouxe dados dos três contextos, influência, produção de texto e prática, mas se focou mais nos dois últimos contextos. Concluiu que as escolas possuíam o desafio de propiciar acesso ao currículo escolar para os alunos PAEE, havendo fragilidades na política de inclusão escolar no que dizia respeito ao apoio à escolarização, formação docente e às formas de atendimento especializado. O local estudado realizava reuniões com foco na interação e compartilhamento de experiências entre os professores, espaços esses em que, também, eram introduzidas novas orientações valorizadas pela equipe. Observou-se, ainda, uma relação direta entre questões administrativas com a atuação dos professores especializados, a assessoria realizada pela Secretaria de Educação, a colaboração entre os docentes da sala comum e do AEE, a concepção dos docentes sobre as questões que concerniam a inclusão escolar, ações intersetoriais e a relação com as famílias. A conclusão da autora foi que a política estadual promovia a inclusão escolar de alunos PAEE, tal qual proposto pela política nacional, embora com descompassos quanto aos textos que compõem esta política e a prática da mesma (VIEIRA, 2018).

O estudo de Marquet (2018) objetivou investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos PAEE, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas escolares no município de Capão da Canoa - RS. A autora focou o contexto de prática, mas também fez breve contextualização do contexto de influência internacional e apresentou o contexto de produção de texto nacional e local. Enquanto metodologia de coleta de dados realizou análise documental, entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados com gestores educacionais e análise de indicadores educacionais. Destacam-se, neste estudo, os seguintes resultados: aprovação de quatro textos normativos locais que orientaram a organização do sistema de ensino educacional em consonância com as perspectivas nacionais; criação de um setor responsável pela educação especial municipal; adesão ao

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a qual impulsionou ações que possuíam sintonia com as diretrizes deste programa federal; nomeação de professores de educação especial (2008) e auxiliares de nível médio (2012) voltados ao apoio do processo de escolarização dos alunos PAEE; manutenção de espaços filantrópicos que atendiam alunos PAEE; oferecimento do AEE em um ambiente destinado ao mesmo. Estas ações culminaram na ampliação do acesso escolar de alunos com deficiência, além disso, ocorreram de forma inconstante no que dizia respeito ao protagonismo do setor público e à qualidade dos serviços (MARQUET, 2018).

Também com foco no âmbito municipal, Nascimento (2018) objetivou analisar a conjuntura e a implementação da PNEE-EI no município de Santo André - SP. A autora focalizou duas escolas municipais, realizou uma revisão de literatura referente à prática das políticas de inclusão escolar e dos obstáculos encontrados para tal; realizou análise documental de âmbito nacional e internacional quanto ao tema e fez entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados. São apresentados aspectos do contexto de influência internacional e do contexto de produção de textos nacional e local e, como resultados, dados do contexto de prática, nos quais a autora observou fortalecimento da política de inclusão escolar e influências político-partidárias municipais que alteraram negativamente o encaminhamento desta política (NASCIMENTO, 2018).

Silva, Souza e Faleiro (2018), por sua vez, realizaram uma reflexão sobre a trajetória de uma década da PNEE-EI. Para tal, os autores contextualizaram a arena nacional quando houve a elaboração deste documento e concluíram que a definição dos autores do documento se deu por meio de vozes políticas, de forma que “foram trazidos posicionamentos esparsos, pois os representantes não conheciam as bases conceituais que fundamentam o documento[...]” (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 737). Os autores sinalizaram que o documento consistiu em um marco, pois foi o primeiro a definir o que era o serviço de AEE. Além disso, o documento também trouxe definições importantes, de PAEE, a demarcação da educação bilíngue como sendo parte integrante da educação inclusiva e a formação necessária para o professor do AEE. O texto, ainda, abordou a disputa entre o público e o privado, pontuando a força das instituições filantrópicas traduzida por meio da inserção da possibilidade de escolarização neste espaço no Decreto nº 7.611/11, que substituiu o Decreto 6.571/08, fruto do documento norteador estudado. Por fim, pontuaram que a forma como o documento da PNEE-EI foi organizada permitia diferentes interpretações e ocasionava grande variação na maneira como se dava na prática esta política (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018).

O último estudo levantado, a tese de Pavezi (2018), buscou desvelar as políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas tinha garantido o direito à educação para os sujeitos PAEE. A autora fez uso da ACP e, também, da teoria de atuação de políticas, sendo que os dados foram coletados de fontes documentais, entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados e observações de sala de aula. No âmbito da prática considerou-se duas escolas públicas de Delmiro Gouveia - AL. Pavezi (2018) analisou dados do contexto de influência, produção de texto e prática e, também, considerou para análise as dimensões contextuais da teoria da atuação de políticas. A autora concluiu em seu estudo que: a) havia limitação na autonomia na produção dos textos oficiais de âmbito nacional e estadual que compunham a política de inclusão escolar nestes espaços, devido à influência do campo global das políticas educacionais e, no campo econômico, do setor privado nacional; b) era insuficiente a presença estatal na garantia das condições mínimas para prática da política de inclusão escolar, o que se refletia em uma oferta do serviço da educação especial que não atendia as necessidades tanto no âmbito legislativo, quanto formativo ou de garantia de acesso; c) a terceirização docente tirava a responsabilidade dos agentes escolares; d) havia um duplo processo de exclusão dos alunos PAEE, o qual se dava por intermédio da auto eliminação e da marginalização por dentro e; e) havia dificuldade em transformar o sistema de ensino em um espaço inclusivo devido à influência da cultura de normalização e integração existente neste espaço (PAVEZI, 2018).

Em síntese, os estudos, majoritariamente, tiveram como lócus um contexto local específico trazendo a história deste por meio da análise documental e/ou de entrevistas com ex-funcionários das secretarias de educação. Além disto, frequentemente, foi feito uso de dados estatísticos oficiais para contextualizar o local estudado e as matrículas de alunos PAEE. O contexto da prática foi trazido por meio de entrevistas com professores, diretores e, algumas vezes, observações de sala de aula.

Os autores observaram que há consonância da atuação local da política de inclusão escolar com o âmbito nacional e que, ao mesmo tempo, cada localidade fez interpretações distintas. Esta constatação vai ao encontro do explicitado por Ball no que tange à interpretação de políticas (BALL, BOWE; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), sendo ainda este fato esperado na realidade brasileira especificamente, uma vez que os municípios e estados devem legislar de forma que as políticas nacionais não sejam contraditórias às locais (BRASIL, 1988). O mesmo vale para os sistemas de ensino, ou

seja, os municípios e estados possuem autonomia para a organização em seus respectivos âmbitos, desde que sejam respeitados os aspectos da LDBN (BRASIL, 1996).

A utilização de mais de uma maneira de coleta de dados e do uso de dados censitários é recomendada, uma vez que para caracterização clara de uma determinada política utilizando-se a ACP são necessários: “[...] dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro, entre outros” (MAINARDES, 2018, p. 12).

Uma característica encontrada com frequência nos estudos consiste no fato de que os autores, apesar de apresentarem os contextos da ACP em seus estudos, não especificaram quais destes contextos seriam analisados, o que dificultou a compreensão se houve intenção ou não de analisar os contextos de influência e produção de texto ou somente o de prática, pois, ainda que essa especificação não fosse feita, foram apresentados aspectos desses dois primeiros conceitos supracitados ao longo do texto, embora com destaque para a prática. Nesse sentido, realizou-se uma tentativa de especificar quais contextos foram analisados nos estudos de forma flexível, uma vez que a ACP oferece margem para diferentes interpretações e formas de utilização. Neste processo, observou-se que os autores tendiam a priorizar a análise das influências internacionais, havendo escassez de estudos que recorressem à análise do contexto de influência local.

Um aspecto que necessita ser discutido de maneira crítica consiste na utilização do termo “implementação” quanto à interpretação das políticas não levando em conta o que foi postulado por Ball e seus colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; MAINARDES, 2018) quanto ao fato de que as políticas não são implementadas, mas sim traduzidas e interpretadas. Apesar de ser um detalhe, aparentemente pequeno, compreende-se que é de grande importância, pois toda a teoria da ACP embasa-se justamente na ideia de que as políticas não são simplesmente implementadas. Vale ressaltar que o conceito de implementação dá margem para apontar que há erros na forma como os atores executam a política, enquanto a tradução ou a atuação das políticas são produto de diferentes vivências e perspectivas, havendo variação a partir da realidade e da história dos atores envolvidos.

No tocante à avaliação da política de inclusão escolar, particularmente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) os resultados apontados não são inequívocos. Em alguns casos apontam-se avanços na garantia do direito à escolarização do PAEE em classes comuns quando há alinhamento

entre a política do macro e do micro contextos, enquanto que em outros, destacam-se as barreiras, os limites e a necessidade de distanciamentos nas políticas locais e buscas por caminhos próprios. Possivelmente, resultados contraditórios são esperados em função dos múltiplos determinantes que impactam as políticas locais. Além disso, os resultados são complexos e numa mesma localidade podem apontar avanços em algumas medidas, estagnação ou retrocessos em outras e essa complexidade do impacto deve ser considerada na análise da política. Finalmente, há que se destacar ainda a possibilidade de viés que pode haver na posição ideológica do próprio pesquisador em relação à política de inclusão escolar, de modo que posicionamentos favoráveis podem tendenciar o foco para os resultados positivos, ao passo, que um posicionamento crítico, pode resultar no apontamento de barreiras e limitações da política.

Neste capítulo, apresentou-se o conceito de política como sendo complexo e variado, indo desde o âmbito teórico até o prático e sendo compreendido tanto no campo textual quanto do discurso. Políticas públicas, por sua vez, consistem em um conjunto de decisões com vias a responder demandas governamentais em diferentes áreas de atuação, sendo uma delas a educação, por meio das políticas educacionais, das quais faz parte a política de inclusão escolar, que define como deve ser a escolarização de estudantes do PAEE.

A ACP, por sua vez, consiste em uma teoria que recomenda que a da política seja abordada em três contextos: influência, produção de texto e prática. A teoria de atuação de políticas consiste em um referencial que complementa a ACP, tendo como destaque a análise sob a ótica dos atores na prática e levando em consideração as seguintes dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Os atores da política, de acordo com a teoria de atuação, são categorizados como: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas e tradutores, críticos e receptores.

A revisão de pesquisas sobre inclusão escolar e ACP, a partir da utilização de diferentes combinações de descritores trazidos no presente capítulo, permitiu identificar 18 estudos na área da Educação Especial que fizeram uso da ACP enquanto metodologia analítica. A análise realizada por estes estudos variou entre a análise de um ou mais contextos, em diferentes âmbitos locais, com variados graus de profundidade na análise, diferentes técnicas e fontes de dados, resultando em achados acerca da forma como a política de inclusão escolar vem sendo colocada em prática no país, em diferentes micros contextos.

Enfim, considerando-se que estudos sobre inclusão escolar baseados no referencial teórico metodológico da ACP parecem promissores para a compreensão dessa política educacional setorial no país e que novos estudos, realizados em outros micros contextos vinculados a novos enfoques sobre o macro contexto, podem contribuir para uma análise mais crítica desse tema, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a política de inclusão escolar na perspectiva de professores. Os objetivos específicos do estudo serão:

- a) Descrever e analisar o contexto de influência, compreendendo, portanto, os fatores que influenciaram a atual política de inclusão escolar no Brasil e no município estudado;
- b) Descrever e analisar o contexto de produção de texto no que diz respeito à atual política de inclusão escolar brasileira, considerando os âmbitos federal e municipal e;
- c) Descrever e analisar de forma qualitativa e quantitativa o contexto da prática da política de escolarização dos alunos PAEE no contexto do município, na perspectiva de professores do ensino comum e especial.

Adicionalmente, espera-se contribuir para os objetivos do projeto matriz que visa o desenvolvimento de instrumentos de avaliação em larga escala e de acompanhamento da política de inclusão escolar e contribuirá para a prática dos atores envolvidos, uma vez que se tem como devolutiva a realização de uma formação com os profissionais da educação especial no município estudado.

Defende-se a necessidade de analisar, acompanhar e monitorar as políticas educacionais em geral e, em particular, a política de escolarização de estudantes do PAEE na perspectiva de professores, a fim de verificar se elas avançam na conquista do direito à educação dessa população.

Sustenta-se ainda que o referencial da ACP pode contribuir para essa análise, que deve ser multidimensional no sentido de envolver as perspectivas dos diferentes atores desse processo, sendo a visão dos professores do ensino comum e especial essencial nesse processo.

3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA¹¹

Este capítulo possui como objetivo apresentar o contexto de influência da política de inclusão escolar sob as perspectivas mundial e local. Nas influências mundiais apresenta-se uma análise sobre a influência dos organismos multilaterais e suas conferências mundiais no contexto brasileiro. No âmbito local retrata-se a história da política de Educação Especial no município pesquisado, relacionando a mesma com movimento mundiais, nacionais e com expressões próprias da tradução dessas políticas no contexto local.

3.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A tradição do Brasil em recorrer à cooperação internacional no âmbito educacional acontece desde os “Acordos MEC-USAID”, que contemplaram uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID) de 1950 (ALVES, 1968).

Segundo Noma (2008) até os anos 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era a única agência das Nações Unidas a atuar na esfera da educação na América Latina, diferentemente do que ocorreu na década de 1990, quando outras agências internacionais passaram a assumir papel predominante na formulação de políticas educacionais, dentre as quais o Banco Mundial (MUNDY; VERGER, 2015). A partir daí, as políticas criadas em todos os países acabaram sendo influenciadas pelas metas propostas por esses organismos multilaterais que de uma forma ou de outra acabam por contribuir para o capitalismo.

No tocante à política de Educação Especial no âmbito mundial, a Organização das Ações Unidas (ONU) definiu 1981 como sendo o ano internacional da pessoa com deficiência, o que provocou um despertar nas pessoas com deficiência acerca da necessidade de lutar pelos seus direitos no mundo todo e impulsionou o crescimento dos movimentos sociais para pleitear mudanças nas áreas de saúde, educação e do trabalho que também foram incorporados pela população brasileira (CRESPO, 2009). A partir do

¹¹ A composição desse capítulo foi baseada em três artigos, ainda não publicados, dos quais sou coautora, mas que são de autoria coletiva da equipe do projeto matriz e que compôs o relatório final científico do projeto ao qual esta tese se vincula (MENDES, 2019).

amadurecimento e empoderamento dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, a discussão acerca da democratização do acesso à educação como um direito universal tomou proporções significantes (JANNUZZI, 2004).

Em fevereiro de 1989, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial planejaram uma conferência mundial para estimular uma ação destinada a satisfazer as necessidades educativas fundamentais de todos e eliminar a degradação do serviço de educação observada mundialmente.

A partir daí, a história do movimento mundial pela inclusão escolar do PAEE no sistema educativo geral começou a aparecer, tanto como uma conjugação de forças entre essas reformas educacionais dos anos de 1990 do movimento de “educação para todos”, quanto de convenções internacionais dos movimentos próprios das pessoas com deficiência, reafirmando seu direito de participar desse conceito de “todos”. A seguir serão apresentadas as principais conferências mundiais que deram origem a documentos internacionais com repercussão no contexto da Educação Especial no Brasil.

3.1.1 Conferências Mundiais e documentos internacionais que influenciaram o contexto brasileiro

Dos eventos mundiais que influenciaram a política educacional nacional, em geral e, em particular a de inclusão escolar, serão destacadas e analisadas a seguir: Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) (UNESCO, 1990), Conferência de Nova Deli (*Education for All 9*) (1993, Nova Deli, Índia) (UNESCO, 1993), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) (OEA, 1999), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006) (BRASIL, 2008c), Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina (2006, São Paulo), Fórum Mundial de Educação (2015, Incheon, Coreia Do Sul) (UNESCO, 2015).

a) Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990)

Promovida pela ONU, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, esse evento reuniu representantes de 155 governos e resultou na aprovação de dois textos que

influenciaram a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação. Em seu Artigo 3, Inciso 5 essa declaração estabeleceu que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/p).

No que diz respeito às influências exercidas para a realização desta conferência, cabe destaque ao fato de que tanto o Banco Mundial, quanto a Unesco estavam passando por pressões políticas neste período histórico, necessitando assim, de fontes externas de legitimação e atenção positiva. Mundy e Verger (2014), destacam que a participação do Banco Mundial tinha como premissa interna a repercussão positiva que seria originada por este evento.

O Brasil participou da conferência, a partir da qual resultaram posições consensuais, sintetizadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente, dos países de maior população no mundo signatários desse documento.

O marco inicial da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil tem sido considerada essa a Conferência Mundial Educação para Todos, entretanto, Gadotti (2000) pontua que o período entre a preparação e a conferência se deu em um momento de transição de governo, de 1989 para 1990¹², fazendo com que o movimento no país nascesse de forma complicada, desaparecendo num primeiro momento e ressurgindo somente em 1993, quando o MEC foi chamado a prestar contas na conferência de avaliação em Nova Deli:

A conferência de Nova Deli já fazia uma avaliação dos compromissos de Jomtien e os resultados estavam muito aquém dos esperados. Decidiu-se por uma nova estratégia: concentrar o debate não em todo o mundo, mas no máximo em dez países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Entre eles, estava o Brasil. Foi aí que nasceu o *Education for All 9* (EFA 9) (GADOTTI, 2000, p. 27).

b) Conferência de Nova Deli (*Education for All 9*) (1993, Nova Deli, Índia)

A *Education for All 9*, promovida pela UNESCO, envolveu os nove países de maior população no mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) e resultou na Declaração de Nova Deli sobre Educação para Todos. A partir 1994, o movimento no país se intensificou e influenciou a elaboração do

¹² Período do impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello

Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003) (CASTRO, 2000), indicando que o Brasil começava a delinear o projeto educacional pensado por organismos multilaterais.

No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) observam-se algumas referências relacionadas ao PAEE:

Somam-se a isso os obstáculos próprios do sistema educacional brasileiro, cujas características de desempenho e de insucesso escolar comprometem os avanços obtidos nas últimas décadas nos níveis de atendimento educativo da população; [...] a pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de extrema pobreza, o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades (BRASIL, 1993, p. 31, grifo nosso).

Entre as estratégias para melhoria do acesso e da permanência escolar, há menção à intenção de favorecer a “[...] integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1993, p. 48)”.

A proposta de “integração” indica que na época o termo inclusão ou educação inclusiva ainda não se apresentava nos documentos referentes às políticas educacionais, e o exemplo disso é a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), que condicionou a escolarização dos estudantes com “deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p.13) em classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

c) Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e Qualidade (1994 Salamanca, Espanha)

Promovida pela UNESCO e o governo espanhol, essa conferência contou com a participação de delegados representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais que reafirmaram, por meio de um documento denominado Declaração de Salamanca, o compromisso com a EPT, reconhecendo a necessidade e a urgência de se promover o ensino no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE) e apoiaram a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais. A Declaração orientou que as escolas, chamadas integradoras, deveriam acolher as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas.

Ao justificar a adoção de políticas de inclusão escolar para além do direito à igualdade, a Declaração de Salamanca também aconselhou os países com poucas escolas

especiais a concentrarem esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas por motivos financeiros e pragmáticos:

Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados [...] A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços [...] Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (UNESCO, 1994, p.6).

Kassar (2011) ressalta que essa perspectiva financeira já estava presente no relatório da UNESCO de 1988, que indicava ser insustentável a manutenção de um sistema paralelo de Educação Especial diante da limitação dos recursos destinados à educação (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Declaração de Salamanca foi traduzida em duas versões, a primeira realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997 e; a segunda, que está disponibilizada hoje em meio digital no site do MEC. Bueno (2006, 2008) ressalta que apenas a primeira versão traduzida foi fiel ao texto original, sendo que as versões seguintes tiveram mudanças significativas, tais como a substituição, em todo o texto, dos termos inclusão/escolarização inclusiva pelos termos integração/escolarização integradora. Outra modificação foi a substituição do termo “necessidades educativas especiais” por “Educação Especial” (CARVALHO, 2005).

Apesar de comentada e referenciada como marco da discussão da reforma de Educação Especial no Brasil na perspectiva da educação inclusiva, observa-se que, a curto prazo, a Declaração de Salamanca teve pouca influência na política educacional brasileira. Um exemplo disso é a LDBN, de 1996 (BRASIL, 1996), que dedica um capítulo à Educação Especial, o que demonstra o destaque do assunto na época. Apesar de definir a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e reafirmar que a oferta de escolaridade para o público da educação especial deva ser pública, gratuita e dever do Estado, a LDB repete a recomendação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) de que a escolarização do PAEE deva ser “preferencialmente na rede regular de ensino” e mantém a possibilidade de escolarização em “classes, escolas ou

serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Outro exemplo de que as recomendações da Declaração de Salamanca não estavam sendo seguidas no país é o teor do Decreto No 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispôs sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. O Capítulo 7, Artigo 15, sobre equiparação de oportunidades, por exemplo, especifica que deve ser garantida a “escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial” (BRASIL, 1999).

Um terceiro exemplo está na Lei nº 10.172/01, que aprovou o PNE, na qual o MEC reconheceu que a integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular ainda não havia produzido a mudança necessária na realidade escolar, de modo que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais fossem atendidos em escolas regulares, conforme era esperado (BRASIL, 2001a). O documento, por outro lado, reafirmou que as escolas especiais deveriam ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicassem. Quando esse tipo de instituição não pudesse ser criada nos municípios menores e mais pobres, recomendava-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não governamentais para garantir o atendimento da clientela (BRASIL, 2001a).

Laplane, Caiado e Kassar (2016) consideram que o PNE de 2001 destacou a importância e a eficiência das instituições filantrópicas na educação especial, mesmo tendo como premissa o uso da escola especial apenas em casos específicos.

Somente na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é que se observa alguma influência da Declaração de Salamanca, como por exemplo: a) quando é assumido que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Artigo 2) e b) na adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais” com uma definição mais ampliada do alunado da Educação Especial (Artigo 5) (BRASIL, 2001b).

Entretanto, apesar do Artigo 7 especificar que o atendimento aos alunos com NEE deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, o Artigo 9 possibilita, extraordinariamente, a criação de

classes especiais. Além disso, o Artigo 10, especificava que, para alunos que apresentassem NEE e requeressem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não conseguisse prover, poderiam ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas (BRASIL, 2001b).

Kassar (2011) pontua que nesse período o Brasil vivia a tensão entre as proposições ideológicas da Constituição de 1988, que previam a ação do Estado para a garantia dos direitos sociais, e o movimento político-econômico, que pregava a minimização dos custos com esses mesmos direitos em nome de um equilíbrio da economia do país. E:

[...] o desenvolvimento da reforma educacional para o setor nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política (GARCIA; MICHELS, 2011, p.108).

Além disso, cabe destacar que a LDB, sancionada em 1996, desencadeou a elaboração do “Marco Legal do Terceiro Setor”, no qual as instituições filantrópicas passaram a ser consideradas Organizações Não Governamentais e, no campo da Educação Especial, ganharam reconhecimento ainda maior pelo trabalho de educação das pessoas com deficiência, garantindo a continuidade de seu financiamento público (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

d) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999)

Esse evento resultou no documento conhecido como “Convenção de Guatemala”, no qual os Estados Partes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, os quais emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Essa Convenção foi posteriormente promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), o qual definiu discriminação com base na deficiência e em toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que impeça ou anule os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Embora o teor desse decreto não tenha impactado a curto prazo na política educacional, posteriormente, quando o movimento

pela inclusão escolar se radicalizaria, ele foi a principal referência utilizada como base para uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e exigência de eliminação da discriminação.

Em 2004, a cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) do Ministério Público Federal (MPF), com apoio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação, destaca que a aprovação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência exigia uma reinterpretação da LDB, admitindo que esta última, de fato, permitia diferenciações com base em deficiência, o que, na interpretação dos autores desse documento, implicava em restrições ao direito de acesso do aluno com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência. A matrícula em classe comum de escolas regulares, passa, a partir de então, a ser defendida como compulsória e não mais como preferencial.

Sustentada nos preceitos da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), a PNEE-EI (BRASIL, 2008a) reforça a ideologia da inclusão escolar e inaugura o embate entre os favoráveis a uma radicalização da política contra aqueles que defendiam uma perspectiva mais moderada, também colocando na arena de disputa a questão do financiamento para escolas públicas e instituições privadas filantrópicas que atuavam no setor.

e) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006)

Homologada pela ONU em 2006, essa convenção entrou em vigência em 2008, a partir da promulgação do Decreto nº 6.949, de 2009. O Artigo 24, sobre Educação, estabeleceu que os Estados Partes, buscando efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, deveriam assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009a).

A convenção explicitou ainda que as pessoas com deficiência não deveriam ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que deveriam ser providenciadas “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2009a, *on-line*). Dounis (2019) destaca que o Decreto nº 6.949/09 não definiu o termo “razoáveis”, apenas o limitou às adaptações com custos que não acarretem um

“ônus desproporcional ou indevido”, o que deixou que cada local, com suas condições materiais disponíveis, definisse quais valores seriam cabíveis investir em tais adaptações.

Outro desdobramento foi a aprovação do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011b), com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c). O Plano reforçou em seu Artigo 3 a garantia de um sistema educacional inclusivo.

f) Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina (2006, São Paulo)

Desde o início dos anos de 1990 os empresários brasileiros começaram a organizar fóruns e documentos interessados na construção de uma agenda educacional (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Em 2005, um grupo de líderes empresariais iniciaram o movimento “Todos pela Educação no Brasil” (TPE) e em 2006 lançam oficialmente o projeto “Compromisso Todos Pela Educação” no congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, promovido pela Fundação Lemann¹³, Fundação Jacobs¹⁴ e pelo Grupo Gerdau¹⁵, com apoio do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina (Preal) (ROSSI, BERNARDI; UCZAK, 2017).

Para Martins (2013) o movimento TPE, de origem norte-americana, promoveu o Terceiro Setor por meio da proliferação de ONGs, institutos e fundações, apresentando como justificativas ideias de “responsabilidade social e empresarial”, “investimento social privado”, “voluntariado”, “parceria entre o público e o privado”. Assim, há uma movimentação política ao encontro do “Estado policêntrico”, o qual aumenta o número de atores envolvidos na definição e atuação política, o que contempla, entre outras ações,

¹³ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos fundada pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, em 2002. Ela atua na área de educação, oferecendo formação e apoiando projetos. Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/>.

¹⁴ A Fundação Jacobs é uma organização privada com foco internacional, foi fundada em 1989 pelo empresário Klaus J. Jacobs e sua família, em Zurique, e financia bolsas de estudos e projetos. Fonte: <https://jacobsfoundation.org/klaus-j-jacobs/>

¹⁵ O Grupo Gerdau, é uma empresa siderúrgica brasileira fundada em 1901 produtora de aço e recicladora. Fonte: <https://www2.gerdau.com.br/>

a substituição e/ou a transformação das instituições tradicionais do setor público (BALL; JUNEMANN, 2011). Logo, o Estado busca alcançar seus resultados por meio de um aumento na variedade de acordos e relacionamentos existentes.

Em 2011, foi lançada em Brasília a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca) com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) constituída por organizações empresariais de 14 países com o compromisso político de participar ativamente na garantia do direito à educação. A partir daí, a política educacional realizada nestes países da América Latina vem sendo concretizada a partir de uma intensa mobilização e articulação de movimentos empresariais expressa na atuação da Reduca (LAMOSA, 2016).

No Brasil, o movimento “Compromisso Todos pela Educação” conseguiu muitas adesões de empresários, organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas e o próprio governo federal (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). A partir de então, o TPE tem sido um organismo capaz de defender interesses da classe empresarial na sociedade civil e, ainda, de intervir na definição de políticas educacionais (MARTINS, 2013).

O PDE, por exemplo, instituído a partir do Plano de Metas Todos Pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, evidencia que o governo federal assumiu plenamente a interlocução com o TPE, assumindo o slogan, os princípios e as metas do movimento empresarial (BRASIL, 2007a). Bernardi, Rossie e Uczak (2014) apontam que as possibilidades de parcerias público-privadas se abriram a partir da elaboração do PDE e do Plano de Ações Articuladas (PAR) (2011) aos estados e municípios que assinaram o Compromisso.

No âmbito da Educação Especial, a influência do TPE, do PDE e do PAR potencializaram o papel das ONGs, na medida em que a presença de instituições filantrópicas na atenção à pessoa com deficiência no Brasil é marcante desde a constituição do campo. Laplane, Caiado e Kassar (2016) chamam a atenção para a forte influência do setor privado assistencial, representado pelas instituições filantrópicas, tanto na oferta de educação para pessoas com deficiência quanto na definição das políticas e legislação dessa área, desde a sua fundação em meados do século XX.

A atribuição de responsabilidades pela educação das pessoas com deficiência às instituições privadas de natureza filantrópica sofre na atualidade duas críticas básicas. A primeira por desresponsabilizar a escola pública e o Estado pela educação dessa parcela da população e, o segundo, por seu potencial de segregação, discriminação, preconceito

e marginalização social, quando a filosofia atual prega a equiparação de oportunidades e o direito à não discriminação (MENDES, 2019). Portanto, o movimento TPE que se observa no contexto da Educação Geral entra em contradição com a perspectiva da inclusão escolar, que prega a necessidade de assegurar o direito a uma educação pública e gratuita para os PAEE, gerando tensões e resistências.

g) Fórum Mundial de Educação (2015, Incheon, Coreia Do Sul)

Neste fórum, foi produzida a Declaração de Incheon, a qual afirmou a importância da educação como principal impulsionador do desenvolvimento e reforçou o compromisso de garantir educação inclusiva e equitativa, assim como, promover oportunidades de educação e aprendizagem ao longo da vida para todos. O objetivo do evento foi dar início a uma nova agenda da educação para o período de 2015 a 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990 (Jomtien) (UNESCO, 1990), e em 2000 (Dakar) (UNESCO, 2000).

A ideia de educação ao longo da vida apareceu pela primeira vez em 1996, no relatório da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Neste, a educação ao longo da vida aparece como aspecto fundamental para o alívio da pobreza e para a transformação da educação em capital social e se efetivaria a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (UNESCO, 1988).

A Declaração de Incheon reafirma a garantia de prover educação primária e secundária gratuita, financiada pelo Estado, equitativa e de qualidade por 12 anos, sendo os nove primeiros anos compulsórios. No Brasil, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade já havia sido estabelecido na Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), com prazo até 2010 para que estados e municípios cumprissem esse requisito.

No caso da educação pré-escolar, a Declaração de Incheon, encorajava a provisão de ao menos um ano de educação compulsória e gratuita. No Brasil, uma alteração feita na LDBN, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), oficializou a mudança feita na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº59 de 2009 e, a partir de 2016, a faixa de escolaridade obrigatória foi expandida e o ensino se tornou obrigatório entre os quatro e os 17 anos.

O texto reafirmou, também, a responsabilidade dos Estados de promover transparência, *accountability*¹⁶ e participação, reforçando a importância de que os gastos públicos em educação atingissem ao menos de 4–6% do PIB ou ao menos 15–20% dos gastos públicos totais, em educação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, previu em seu artigo 212 que a União aplicaria, anualmente na Educação, no mínimo 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos. Entretanto, a vinculação constitucional, por si só, não garantiu seu cumprimento e sua estrutura deixava margens a atos de irregularidade (LOUREIRO, s/d).

A Emenda Constitucional nº 14/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com vigência de dez anos. O FUNDEF estimulou a municipalização do Ensino Fundamental, mas foi criticado por não abarcar outras etapas do ensino básico. Terminada a vigência do FUNDEF, este foi substituído pelo FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, com vigência prevista para até 2020. O FUNDEB ampliou os recursos e, além do Ensino Fundamental, contemplou creches, pré-escola, Ensino Médio e Educação Especial, Indígena, Quilombola e Educação para Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, segundo a Declaração de Incheon (2015). Os Estados Partes devem assumir o compromisso de implementar políticas que busquem garantir os compromissos firmados em relação à inclusão e equidade ao longo da vida. Entretanto, o Brasil já caminhava a largos passos para se alinhar aos indicativos das políticas educacionais das agências multilaterais, bem antes do Fórum Mundial de Educação de 2015, quando a Declaração de Incheon, foi promulgada.

Uma influência mais clara desse documento pode ser percebida na revisão do artigo 58 da atualização da LDB, no parágrafo 3º que especifica que a oferta da educação se estende ao longo da vida¹⁷ e amplia o conceito para além da educação escolar,

¹⁶ Homerim (2016) constata que o uso do termo *accountability* em português, desde a introdução do conceito nos debates acadêmicos brasileiros, no começo da década de 1990 até hoje, ainda não se chegou a um acordo sobre a expressão que melhor o traduza, embora sejam encontrados vários vocábulos que tentam traduzir *accountability* (controle, fiscalização, prestação de contas, responsabilização, entre outros). HOMERIM, J.C. A impossível tradução do conceito de *accountability* para português. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17707/MPGPP_Trabalho_individual_Jana_ina_Homerin.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10/12/2019.

¹⁷ No campo da Educação Especial, desde 2018 tem surgido uma narrativa, por parte do governo federal, de que é necessária uma revisão da política nacional de educação Especial e um dos primeiros documentos que aparecem nesse contexto de reforma era intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, mas até esse início do ano de 2020 segue ainda não formalizada.

incluindo também os processos informais na garantia do direito à educação equitativa mais abrangente e de qualidade (BRASIL, 1996).

3.1.2 As Conferências Mundiais e o movimento pela inclusão escolar no Brasil: algumas conclusões sobre o contexto de influência internacional

Rabelo e Leitão (2015) pontuam que, a partir dos anos de 1980, o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos abriu espaço ao Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento para assumirem papéis de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, por meio de programas de ajuste estrutural. Desse modo, eles passam a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na própria legislação dos países pobres, na medida em que exigem acordos prévios dos países com o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, por sua vez, condiciona uma exigência macroeconômica e setorial e de reformas institucionais (administrativas, previdenciárias, trabalhistas, sindicais e educacionais), além de assumir o comando de alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação.

Vale ressaltar ainda que este movimento do Banco Mundial e de outras agências internacionais, que dão origem aos acordos entre os países, tem como estratégia de atuação a produção de regulamentações financeiras baseadas em “evidências” enquanto ferramenta para justificar a adoção de reformas globais. Vale ressaltar que os países subdesenvolvidos são, necessariamente, o espaço em que essas evidências são produzidas, uma vez que estes dependem dos apoios financeiros concedidos somente no caso de eles adotem as medidas “propostas” por essas agências (STEINER-KHAMSI, 2012). Para tal, os organismos internacionais, tais como a UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, iniciam os Relatórios de Monitoramento de EPT e as avaliações em larga escala como instrumentos utilizados para monitorar a efetividade das políticas, dando origem a um movimento de “empréstimo de políticas”¹⁸ entre diferentes países. Estes podem se dar por meio de mudanças de primeira, segunda ou terceira ordem, as quais dizem respeito, respectivamente: 1) a preservação dos instrumentos e objetivos, buscando-se, entretanto, a concretização da política com mais vigor e eficiência; 2) modificação dos instrumentos mantendo-se os objetivos da política original e; 3)

¹⁸ “*policy borrowing*” no original.

alterações mais radicais nos pontos fundamentais da política (STEINER-KHAMSI, 2012).

E assim, segundo a perspectiva neoliberal, como os governos parecem incapazes de assegurar o acesso da grande massa de alunos às escolas e, ao mesmo tempo, garantir a eficiência produtiva das instituições escolares, o movimento de Todos pela Educação mobiliza a iniciativa privada e organizações sociais, do chamado terceiro setor, para atuarem de forma complementar ao Estado no provimento das políticas públicas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

[...] A concepção de educação para todos e todos pela educação supõe abertura do Estado e corresponsabilização da sociedade[...]. Durante a década de 90, encontramos uma atuação do terceiro setor bastante heterogênea (SETUBAL, 2000, p.75).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) chamam a atenção ainda para a flexibilização do conceito de sistema educacional, agora ampliado para contemplar: a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo setor público ou privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro) e; também a visão ampliada de educação básica, incluindo a educação de crianças, jovens e adultos, quer se encontrem dentro ou fora da escola e ao longo de toda a vida.

Portanto, embora os organismos multilaterais sejam influenciadores da regulação transnacional das políticas educacionais, além deles há atualmente muitos outros atores na arena, tais como as empresas de produtos e tecnologias educacionais, fundações, todo o setor filantrópico e as empresas sociais, que também estão impactando a formulação e reformulação de políticas educacionais no contexto internacional e nacional (BALL, 2017). Logo, descompactar as diferentes dimensões das influências internacionais sobre a política educacional brasileira que regulamenta a educação não é uma tarefa simples.

Alguns atores políticos transnacionais no campo das políticas globais da educação já são bem pesquisados e conhecidos, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, a União Europeia, a ONU, o UNICEF, a UNESCO e o FMI. Entretanto, os processos políticos da educação contemporânea estão cada vez mais dispersos entre fronteiras, setores, organizações, indústrias, tecnologias, atores e objetos, de modo que essa configuração complexa vem introduzindo novas maneiras de se organizar e fornecer serviços e políticas, levando a uma mudança dos sistemas de governo centrados no Estado, em direção a uma forma heterárquica, que depende de redes de atores (instituições e agentes individuais) que

estão ativamente envolvidos no processo de formulação de políticas, que hoje é referido como governança em rede.

Nesse sentido, ao Banco Mundial cabe um destaque particular, uma vez que, como pontuado por Mundy e Verger (2015), este consiste na maior fonte internacional de financiamento à educação, sendo que as políticas por este sugeridas sofrem influência de três dinâmicas centrais: 1) na geopolítica; 2) nas oportunidades políticas provenientes das ideologias e entre os governos mais poderosos e; 3) nos relacionamentos do Banco com os seus clientes ou as nações que emprestam as políticas educacionais. Em consonância com estas dinâmicas, vale ressaltar que desde a sua criação, por parte dos líderes de Estado vencedores da Segunda Guerra Mundial, o banco é dominado por políticos liberais e por economias industrializadas, mantendo um nível de autonomia financeira que não é randômico. Dentre as forças que exercem poder sobre as decisões do Banco Mundial tem-se os Estados Unidos da América, os quais exercem forte influência política sobre o Banco, contando com poder de veto e indicação do presidente (MUNDY; VERGER, 2015).

Logo, não surpreende o fato de que as declarações originadas das conferências internacionais das quais o Brasil é signatário viabilizem a entrada do terceiro setor como solução para o ensino dos alunos PAEE, uma vez que, como pontuado por Ball (2014) o emprego de instituições filantrópicas e dos *edu-business* para solucionar problemas relacionados à qualidade da educação é frequente nos Estados Unidos. Logo, não há preocupação do Brasil no que tange aos apoios financeiros internacionais.

Explorando mais a fundo o uso de capital privado no Brasil para financiar a educação, é notória a influência do empresariado na educação pública brasileira, que assume expressão nessa rede de governança, que Ball (2013) chama de “heterarquias”, que catalisam todos os setores (públicos, privados e voluntários) num mesmo projeto político, rompendo as barreiras entre Estado-sociedade civil e entre Estado-economia, deslocando o centro de gravidade em torno do qual os ciclos de políticas se movem e dispersando e desconcentrando os locais de elaboração de políticas (BALL, 2013).

E é dentro desses novos mecanismos de governança heterárquica, envolvendo órgãos públicos, atores, indivíduos e instituições, que são compostas redes, que até transcendem as fronteiras das nações, e que operam e se desenvolvem nos campos das políticas. Para Ball (2017), essas redes de governança estão conectadas em espaços políticos que são ao mesmo tempo virtuais e reais, próximos e distantes, formais e informais, ideológicos e sociais, vibrantes e algumas vezes frágeis.

No âmbito da política de Educação Especial, constata-se que ao longo das décadas de 1990 e 2000 as Conferências Mundiais que deram origem aos movimentos de “educação para todos” e da “educação inclusiva” influenciaram a política brasileira, entretanto, ambos os movimentos têm a mesma base, pois se encontram atrelados à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se com a dinâmica do capitalismo na última metade do século XX, marcada por uma crise de caráter estrutural (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

E apesar da natureza difusa da rede de governança das políticas educacionais e sem desprezar a complexidade da regulação transnacional das políticas internacionais de inclusão escolar no contexto brasileiro, neste trabalho, tentou-se proceder uma análise sobre a influência dos organismos multilaterais e suas conferências mundiais, tendo em vista que são esses os atores, que por sinal têm sido os mais investigados, quando se procede uma revisão das produções sobre o assunto. No caso específico da Educação Especial no contexto brasileiro, observa-se que a defesa da escolarização de estudantes com NEE em escolas comuns, presente no movimento pela inclusão escolar, vai de encontro à tendência de terceirização do atendimento educacional dessa parcela da população, que já estava presente desde a constituição do campo no país.

Entretanto, como as heterarquias podem reespecializar as políticas, criando novos locais de influência, resta saber como o território dessas redes evoluirão, que no caso da Educação Especial, implica em solucionar a questão que ainda aparece tanto como compromissos atribuídos ao Estado quanto assunto de filantropia.

E, portanto, tendo em vista esse cenário recheado de contradições, evidencia-se que o compromisso de garantir a educação de todos já se prolonga há pelo menos duas décadas, sem muito sucesso. Contexto este que desvela, por um lado, que a luta das pessoas com deficiências pelo direito à educação no sistema educacional geral continua, bem como coexistem forças contrárias que reforçam a terceirização e, conseqüentemente, o movimento filantrópico que é tradicional neste setor.

Resta, portanto, a necessidade de aprofundar o impacto dessas tendências nos contextos nacionais e locais, de desvelar a essência de textos políticos que aparecem como soluções para problemas sociais e educacionais e, também, de conhecer quais são os efeitos dessas políticas na prática. Nessa direção, buscou-se no próximo tópico uma aproximação com o micro contexto cuja tradução da política de inclusão escolar seria investigada. Para compor esse tópico foram analisados documentos de âmbito municipal juntamente com relatos obtidos a partir de entrevistas realizadas com atores que atuaram

ativamente na política de educação especial no município estudado. Trata-se, portanto, do relato de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que tem como objetivo empreender um retrato da história da política de Educação Especial e inclusão escolar, com a finalidade de identificar as influências locais da atual política de inclusão escolar em um município de pequeno porte localizado no interior do estado de São Paulo.

3.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA LOCAL

Larner e Laurie (2010) estudam como os múltiplos atores, geografias e traduções estão envolvidos nos processos de transferência de políticas, os quais chamam de “glocalização”, que são os interjogos entre as formas globais com circunstâncias locais. Sugerem que os protagonistas das instituições tradicionais podem ser fontes de interlocução importantes para se conhecer esse processo de glocalização, podendo ser estes os representantes e instituições não governamentais e de movimentos sociais.

De fato, a primeira pessoa indicada, pelos profissionais da secretaria municipal de educação do município investigado, para fornecer informações sobre a Educação Especial do município foi E1, uma ex-diretora da instituição especializada da APAE, ex-titular da diretoria de ensino, considerada influente no percurso histórico da política de Educação Especial no município. Ela foi a idealizadora da iniciativa de enviar os alunos da instituição para a escola comum, em meados da década de 1990 e, ao ser entrevistada, forneceu cópias de vários documentos históricos do município para o acervo do projeto.

Outra entrevistada indicada foi E2, mestra em Educação Especial, ex-professora da APAE, professora de Educação Especial com carga horária no estado e no município, mas que se encontrava licenciada para estar na gestão da Educação Especial na secretaria municipal. E2 assumiu a gestão setorial no município em 2008 quando teve início a política de inclusão escolar, acompanhou todo o processo e permanecia nesse cargo há 11 anos. Durante o processo, mostrou-se muito solícita, forneceu documentos e concedeu entrevistas recorrentes, fornecendo esclarecimentos sempre que solicitada.

Assim, a coleta de dados para composição do presente texto deu-se a partir da identificação e análise de documentos oficiais do município, das entrevistas com as duas pessoas indicadas como sendo de referência no processo histórico da política de Educação Escolar e de indicadores estatísticos oficiais.

3.2.1 O início da Educação Especial no município: integração com forte presença do terceiro setor

No início da década de 1960, o MEC começou suas primeiras campanhas de sensibilização para a necessidade de escolarização de alunos com deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Enquanto instituições especializadas eram criadas em todo o país para as crianças com deficiências que não conseguiam ingressar na escola comum e, ao mesmo tempo, em que se ampliava o acesso a população geral nas escolas públicas, emergia o fracasso escolar e a criação das classes especiais nas escolas estaduais para atender as crianças que não avançavam (JANNUZZI, 1985; MENDES, 2006).

No contexto do município, fundou-se em 1970 a instituição especializada da APAE, iniciando com cerca de 20 alunos e duas professoras especializadas. Esse atendimento foi se ampliando ao longo dessa década, aumentando para cerca de 40 alunos em 1973 e 63 em 1975, já com cinco salas de aula, mais professores especializados e contando, também, com a presença de psicólogo, assistente social, psicoterapeuta e médico. Em 1974, a fundadora da APAE assumiu um cargo na diretoria de ensino do município, de forma que E1 tornou-se, a partir de então, a diretora da APAE, ali permanecendo até os anos 2000, quando assumiu um posto na Federação Estadual das APAES de São Paulo.

Conforme pode-se perceber, no âmbito do município, o início na década de 1970 coincide com as primeiras iniciativas do governo federal de política de Educação Especial no país. Laplane, Caiado e Kassar (2016) chamam a atenção para a forte influência do setor privado assistencial, representado pelas instituições filantrópicas, tanto na oferta de educação para pessoas com deficiência como, também, na definição das políticas e legislação dessa área desde a sua fundação em meados do século XX.

Essa política de institucionalização se manteve da década de 1970 até meados de 1990 e, embora tenham começado nesse período a serem criadas as classes especiais nas escolas comuns estaduais, a influência da instituição ainda era marcante. De acordo com E2, na década de 1990, eram realizados conselhos escolares nas escolas municipais, nos quais discutia-se acerca dos alunos que estavam enfrentando dificuldades para acompanhar o conteúdo da classe comum. Nos casos em que os alunos possuíam dificuldades acadêmicas e/ou comportamentais, decidia-se, neste mesmo espaço, se o aluno deveria ser encaminhado para classe especial da escola ou para a instituição especializada da APAE:

E a instituição atendia esse leque todo, com todos os serviços, o educacional, o clínico, bem separado mesmo. E as escolas tinham as classes especiais, que eu me recordo hoje a maioria não tinha diagnóstico, tinha dificuldade mesmo, mais acentuadas de aprendizagem e eles ficavam na classe especial (E2).

E2 destacou ainda que, na época, não havia um critério para avaliação: “*era um critério subjetivo, aprende, não aprende, o quanto está aprendendo ou não e aí a equipe da escola decidia se ele ficava na classe especial ou se ele ia para instituição*” (E2), e isso perdurou por duas décadas, até a chegada da ideologia inclusivista, em meados da década de 1990.

3.2.2 As primeiras iniciativas de escolarização em classe comum em meados da década de 1990

Segundo o relato de E1, foi apenas em 1996 que o município teve sua primeira iniciativa de inserção de alunos com deficiência na rede pública regular. Preocupada com a demanda de alunos encaminhados pelas escolas públicas para a instituição especializada. E1, como diretora da APAE na época, resolveu ofertar uma formação técnica para a rede regular a fim de evitar esses encaminhamentos e propôs um projeto de cooperação técnica:

Então nós começamos numa escola piloto fazer esse trabalho, deu muito certo, os alunos conseguiram evoluir, tinham depoimentos maravilhosos. Aí a gente, desse trabalho veio a reorganização no estado, onde algumas escolas passaram a ser de primeiro grau, que eles separaram o ensino médio, e aí nós tivemos que nos realocar para o <nome de escola estadual> e depois algumas escolas da prefeitura. Pegamos quais escolas? Eu tenho aqui <E1 mostra uma lista com escolas municipais e estaduais> aí nós fomos para essas escolas e começamos a ampliar os trabalhos, fomos ampliando, aí a prefeitura contratou os profissionais e assumiu, criou uma política pública no município (E1).

Vale ressaltar que, na época, essa inserção de alunos com deficiência no ensino comum se deu, majoritariamente, em escolas estaduais onde estavam as classes especiais, e, também, porque o ensino fundamental ainda não havia sido totalmente municipalizado. De acordo com E1, o atendimento fornecido para os alunos com deficiência consistia em retirá-los das classes especiais, em que estavam até então, e inseri-los na escola comum com apoio especializado. A entrevistada denominou esse movimento como sendo de integração dos alunos com deficiência na escola comum. O apoio especializado se dava em sala de aula, mas também envolvia a retirada do aluno da sala comum para receber apoio.

A partir das falas de E1, pode-se perceber que a maioria dos atendimentos ocorria fora da sala de aula, de forma individualizada. E1 também relata que era feito um trabalho de sensibilização, tanto com o professor da classe comum quanto com os alunos sem deficiência, o qual se dava em espaços coletivos, tal como as reuniões pedagógicas dos professores. Paralelamente, a instituição da APAE, além do atendimento pedagógico, continuava fornecendo serviços de atendimento psicológico, fonoaudiológico e de assistência social.

Por exemplo, a gente tinha um caso que a menina, aqui no <nome de escola regular>, que ela chorava o tempo todo dentro da sala de aula, ela não conseguia fazer nada, aí puseram ela na classe especial, porque ela chorava o tempo todo. [...]. Aí a assistente social foi para casa da família saber[...]ela era grudada na saia da mãe, ela não desgrudava[...], aí o que a assistente social fez, um trabalho com a família, a menina se transformou. Aí tinha uma outra que tinha crises né, tipo crise epiléptica só que não era, ela dava show na escola, ninguém podia falar o nome dessa menina, as pessoas tinham pavor dessa menina, ainda era nova. Aí [...] a psicóloga conseguiu reverter todo o quadro da menina, foi inserida na sala regular com os outros alunos normalmente e sendo atendida com a psicóloga, ela fazia atendimento individual, porque quando era, dava para fazer em grupo ela fazia em grupo, quando era individual ela fazia individual. Eu sei que essa menina sanou o problema dela, passou a ser um exemplo na escola, [...] essa diretora, dava depoimento, ela fala sempre muito bem desse trabalho por conta desses programas (E1).

A trajetória do município coincide com o que acontecia no panorama nacional, considerando-se a influência da instituição especializada e a terceirização dos serviços pelo poder público, percebe-se que, possivelmente, o discurso pela educação inclusiva, que chega ao país em meados da década de 1990, pode ter influenciado a iniciativa de inserção das crianças nas classes comuns. Entretanto, cabe destacar que, apesar da prevenção de colocação em classes especiais, o que em tese reforçava o princípio de integração ou inclusão, na prática o apoio nem sempre era acompanhado da frequência obrigatória do aluno na classe comum. Logo, nestes casos haveria a mera substituição do nome (classe especial para apoio) embora a função fosse a mesma, ou seja, de excluir alunos indesejados da classe comum, o que era a prática usual na época em todo o país.

E1 relatou ainda que neste período a APAE também passou a atender crianças, com foco pedagógico, especialmente alfabetização, retornando estes alunos para a rede regular após alfabetizá-los. De acordo com E1, este trabalho se dava em cerca de seis meses para cada:

A gente trazia para APAE, fazia o trabalho e depois devolvia eles para rede que depois de seis meses já estavam alfabetizados [...] a gente conseguiu sanar os problemas que tinham e que a escola não conseguia atender,[...] porque as salas eram lotadas, não tinham às vezes aquelas questões adaptadas, metodologia própria para ele (o aluno) poder aprender, aí o que nós fazíamos, tratar, alfabetizar, quando começava já alfabetizado voltada que ele (o aluno)

já tinha entendido o processo e ele (o aluno) ia embora, ele não tinha necessidade mais daquele apoio individual (E1).

Assim, a sistemática de apoio implantada implicava na terceirização do serviço, que era fornecido pela instituição, mas com subvenção do sistema público estadual e municipal. Esse fato, provavelmente, contribuía para desresponsabilizar a escola pública de oferecer suporte necessário e favorecia a canalização de recursos públicos para o setor privado, filantrópico. Essa situação iria mudar com a chegada do discurso da inclusão, a partir dos anos 2000.

3.2.3 A era da inclusão escolar em meados dos anos 2000

No ano de 2001 houve a troca na gestão pública municipal, a parceria com a instituição especial foi mantida, porém, o projeto foi reformulado. Uma das finalidades das mudanças foi atribuir à instituição especializada a intensificação dos atendimentos clínicos de saúde e reabilitação e as avaliações mais específicas para os alunos que apresentavam dificuldades, ocasião em que os atendimentos clínicos nas áreas de psicologia e fonoaudiologia passaram a ser realizados em algumas unidades básicas de saúde. Nas escolas municipais permaneceu o trabalho da instituição, envolvendo pedagoga e assistente social, sendo o atendimento da psicologia e da fonoaudiologia compartilhado entre os atendimentos clínicos nas Unidades Básicas de Saúde e momentos de proposta institucional nas unidades escolares. A APAE permaneceu auxiliando na administração do serviço até o ano de 2004, quando se retirou do mesmo, e a responsabilidade ficou para os sistemas públicos.

Em 2005, com nova mudança na gestão municipal, o projeto foi integralmente assumido pela prefeitura municipal. Os profissionais da equipe multidisciplinar que compunham a equipe da instituição foram dispensados por não serem efetivos do funcionalismo municipal e houve a contratação de novos especialistas, o retorno dos mesmos para o trabalho nas escolas, retomando os atendimentos, as avaliações e as orientações aos professores e aos familiares. E2 relata que nesse novo modelo, as escolas estaduais foram excluídas do projeto, restringindo-se a ação às escolas municipais e, assim, a vertente clínica do atendimento da instituição especializada tornou-se mais explícita.

E2 relatou que em 2005 teve um movimento de oposição à sistemática de apoio vigente por um grupo de quatro mães na cidade, as quais procuraram vereadores e a

secretária de educação municipal da época buscando a abertura de uma classe especial para seus filhos com deficiência visual (DV) que, até então, eram enviados para um município vizinho para receber atendimento. O resultado foi que:

[...] elas conseguiram fazer com que o município abrisse uma sala para deficiência visual [...], e a criação dessa sala de recursos foi recebida com ressalvas [...] um choque para rede, porque falaram “ah vai abrir uma sala para DV”, todos acharam que abriria uma sala que todos os DVs ficariam juntos (E2),

Esta poderia se configurar como uma espécie de classe especial, entretanto, a proposta para alunos com deficiência visual foi de que eles frequentassem classe comum e, no contraturno, iriam para o atendimento na sala de recursos. E2 relatou que trabalhou nessa sala de recursos na época, e descreveu esse atendimento:

Atender os meninos num período e ir para sala de aula no outro período com eles. [...] muita coisa acontecia ali. A professora não sabia, queria que o aluno cego lesse, mas ela não sabia Braille [...] aí eu já dava a dica [...] pede para ele ler em voz alta, mostrar qual é a letra. E aí a gente já começou com esse modelo de sala de recursos [...] a gente tinha esse modelo de troca, de conversa (E2).

Em 2004, a SEESP apoiou a publicação da cartilha do MPF “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004), que reforçava os pressupostos da inclusão total¹⁹, trazendo novas perspectivas para o cenário político da inclusão escolar no país. E, por esse relato de E2, percebe-se o ideário de que o melhor local de escolarização seria a classe comum, conforme se propagava no contexto nacional da época em que se via uma tentativa de radicalização da política de inclusão escolar (BRASIL, 2004; MENDES, 2006). Isso chegava também no contexto local e a transferência dos serviços de apoio das crianças do ensino fundamental, a partir de 2005, pode ser reflexo da política mais radical no âmbito federal.

Em relação ao trabalho da equipe multidisciplinar, no ano de 2005 o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) emitiu a Resolução nº 309/2005 (BRASIL, 2005a) condenando a execução da prática terapêutica nas escolas, esclarecendo em seu art. 2 que estaria "vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas” (BRASIL, 2005a, p. 2). Essa mesma recomendação apareceu na Resolução 10/2005 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (BRASIL, 2005b), que alertava quanto ao rompimento com a prática clínica dentro das escolas. Assim, considerando as novas

¹⁹ Para compreensão sobre o a terminologia sugere-se a leitura do artigo “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil” de autoria de Enicéia Gonçalves Mendes, em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

orientações propostas pelos conselhos, recomendando que o foco nas escolas deveria ser o trabalho institucional, mas jamais clínico, o projeto da equipe multidisciplinar que, até então, era de assessoria e atendimentos clínicos foi reformulado para um trabalho institucional (E2).

A proposta de educação inclusiva foi reafirmada na segunda gestão do governo Lula (2007-2010) e, no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), abrangendo todas as áreas de atuação do MEC, os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. Entre outras medidas, esse plano estabeleceu metas para o acesso, a permanência no ensino regular e o atendimento alunos PAEE, fortalecendo a política de inclusão escolar, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a implantação de salas de multifuncionais (BRASIL, 2007a).

No âmbito do município, a criação de salas de recursos para oferta do AEE, no contra turno, para alunos com deficiência visual já era realidade mesmo antes da política nacional definir esse serviço como modelo de apoio, no ano de 2008, quando foi lançada a PNEE-EI (BRASIL, 2008a). De fato, as salas de recursos já eram serviços previstos mesmo quando a política anunciada era de integração escolar, pois estavam previstas, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial (1994) (BRASIL, 1994) e na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) que especificava como atendimento: 1) serviço de apoio pedagógico especializado em classe comum; 2) serviço de apoio pedagógico especializado em sala de recursos; 3) serviço de apoio pedagógico itinerante; 4) atendimento educacional em classe especial; 5) atendimento educacional em escola especial; 6) atendimento educacional em classe hospitalar; 7) atendimento educacional em ambiente domiciliar.

Em 2007, todos os estados e municípios brasileiros assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE (BRASIL, 2007a). A adesão ao Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade, por sua vez, exigia assinatura da carta de acordo entre a Prefeitura Municipal, o MEC por meio da SEESP e o PNUD, responsável pela transferência do recurso financeiro para execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores. A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre a criação do Programa de Implantação de SRM, que visava disponibilizar às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE (BRASIL, 2007b).

Em 2008, o município aderiu à proposta da política do governo federal, conferindo centralidade aos serviços do AEE, transformando as antigas classes especiais em SRM e mantendo a sala de recursos para deficiência visual. A PNEE-EI (BRASIL, 2008a) se apresentou como orientação a estados e municípios na organização de sistemas educativos inclusivos, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização, garantindo o direito ao AEE de forma complementar ou suplementar, facultando sua oferta “[...] pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo” (BRASIL, 2011a, art. 8) e financiado por meio dos recursos do FUNDEB, advindos da dupla matrícula do aluno PAEE na escola regular e no AEE.

No contexto do município, a despeito do avanço na responsabilização do serviço do AEE para o sistema público, a presença da instituição especializada continuou forte na definição da política do município. E1, relatou por exemplo, que depois da transferência dos serviços de apoio da equipe multidisciplinar da APAE para os sistemas públicos, a instituição passou a se dedicar a um programa de estimulação precoce, começando com parceria com três creches municipais na forma de um projeto piloto. Além disso, E1 relatou que a APAE²⁰ participou ativamente da construção de diretrizes da educação especial para o estado, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2010, e que, segundo ela, teve impacto no desenvolvimento da política de Educação Especial no município.

Entre os anos de 2008 e 2010, segundo E1, o público-alvo da APAE sofreu modificação em decorrência do aumento de serviços ofertados pela rede regular, o qual, por sua vez, foi influenciado pela política do governo federal, em especial a PNEE-EI. Entretanto, E1 considera que isso seria uma coincidência, pois acreditava que o município não sofrera influência significativa da política federal, uma vez que o serviço já vinha sendo estruturado anteriormente à publicação desse documento. No caso da APAE, especificamente, E1 relata que tanto o trabalho executado pela instituição quanto a verba recebida não sofreram alteração por conta da PNEE-EI.

Entretanto, é bem possível que o aumento do financiamento das escolas públicas, com o pagamento pelo governo federal da dupla matrícula para alunos do público-alvo que estavam sendo escolarizados em classes comuns e que recebiam o AEE, tenha

²⁰ Possivelmente se referindo tanto à instituição local quanto possivelmente à Federação Estadual das APAES.

impulsionado o número de matrículas na classe comum e, conseqüentemente, alterado o perfil dos alunos das instituições especializadas. E2, por sua vez, considerou que foi a política federal que influenciou as mudanças nesta época, embora tenha continuado a parceria entre a SME e a APAE para selecionar os alunos que iriam para rede regular.

Quando esses alunos vieram para a rede, foi realmente uma loucura, todo mundo ficou meio enlouquecido e aí como é que foi estruturada a política? Para seguir o modelo de sala de recursos [...] a secretaria da época falou [...] 'e agora como é que a gente vai fazer para sala de recursos? Como funciona?' (E2).

O que ajudou a direcionar o trabalho, de acordo com E2, foi um curso disponibilizado pelo MEC e oferecido a distância pela Universidade Federal do Ceará, no qual E2 foi discente e que a ajudou a compreender como deveria ser realizado o trabalho nas salas de recursos.

Assim, buscando atender a demanda crescente nas escolas comuns, a SME autorizou que as professoras, cedidas para atuar na APAE e no município, passassem a trabalhar em período integral para a rede municipal, para ofertar o AEE no contra turno:

Essas profissionais vêm, a gente acaba formando um grupo, na época, de estudos para pensar como seria isso, como seria o atendimento, para que ele não fosse repetitivo, o que a gente ia trabalhar e tinha muito (aluno com deficiência) intelectual e a política era bem confusa quanto ao trabalho com o intelectual né, ah funções mentais, eu lembro o que tem de funções mentais superiores para eu trabalhar com esse menino. E aí a gente parou para fazer esse estudo e esse grupo teve pouca mudança, esse grupo de profissionais, praticamente está até hoje (E2).

E1 refere que após a publicação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), que definia um público-alvo mais restrito, de estudantes com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e transtornos globais do desenvolvimento, constatou-se que “muitos (alunos) não tinham diagnóstico, não tinham nada. E aí a gente começou esse filtro, que aluno é esse público-alvo [...] (E2).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) ampliara o leque de alunos a serem atendidos pela educação especial, definindo-os como educandos com “necessidades educacionais especiais” (NEE), estendendo a diversas categorias tanto à “questão orgânica da deficiência quanto aos que apresentassem dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional” (Art. 5º), utilizando uma referência explícita ao termo e o conceito de NEE da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), entretanto, observa-se nova orientação no sentido de melhor delimitar a definição do PAEE: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou com AH/SD e isso foi sentido no município. Essa restrição na

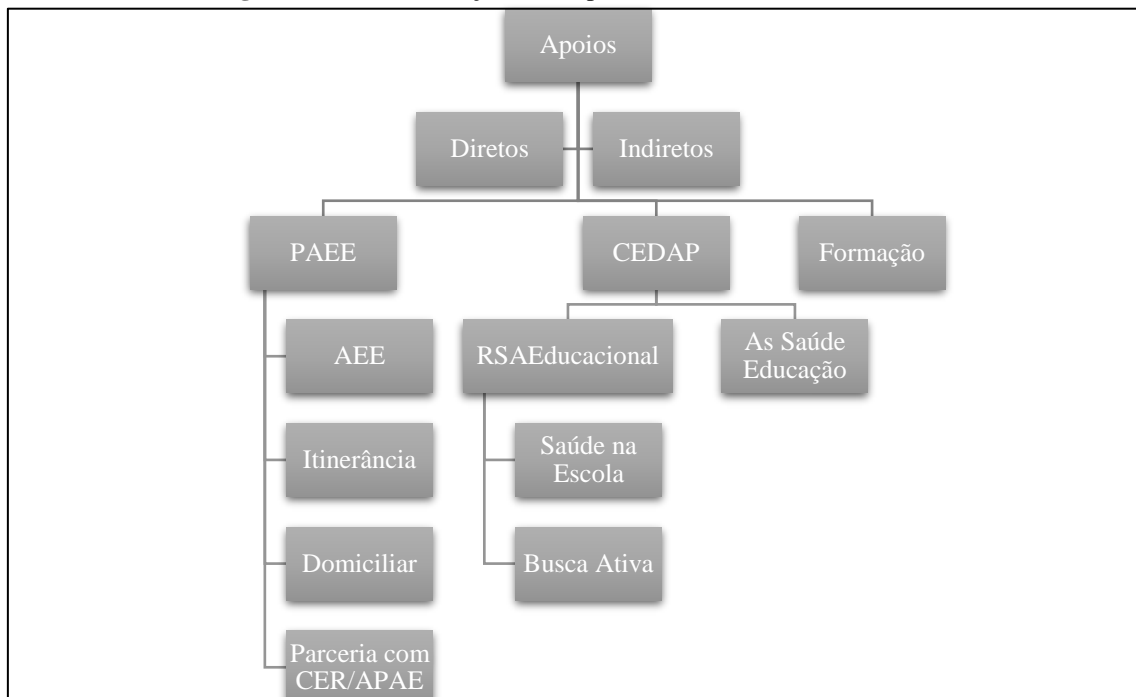
dimensão do público-alvo, possivelmente, foi feita por interesses econômicos, uma vez que o financiamento era definido em função do número de matrículas na classe comum e no AEE.

No âmbito do município, a partir de 2011, constatou-se que havia um contingente de alunos que *“não eram crianças com deficiência, eles aprendiam com mais facilidade e as professoras do AEE junto, fazendo formação com essas professoras em rede [...]”* (E2). E nesse mesmo ano deu-se início ao serviço de apoio pedagógico, cujo foco eram aqueles alunos que não se enquadravam na definição de PAEE, mas que permaneciam apresentando dificuldades acadêmicas. Além disso, teve início a atuação com os alunos desde a educação infantil, uma vez que se observou a necessidade de que os alunos tivessem acompanhamento mais precoce. O trabalho nas creches com crianças com atrasos e deficiências acontecia tanto na turma comum quanto em salas de recursos, uma vez que se observou ser mais efetivo dessa forma.

Enfim, a política de inclusão escolar foi se estruturando no âmbito do município e buscou-se investigar o que aconteceu a partir de 2016, quando mudou a gestão do governo federal. e constatou-se, a partir de então, uma mudança na narrativa em direção à flexibilização da ideia de escolarização do PAEE em classes comuns.

3.2.4 A configuração dos serviços de apoio na inclusão escolar do município

A princípio buscou-se conhecer, a partir dos documentos, como estava estruturada a rede de serviços municipais ofertados aos alunos PAEE no município. A Figura 3 ilustra a atual configuração, que prevê serviços de apoio diretos e indiretos.

Figura 3. Rede de serviços municipais ofertados aos alunos PAEE.

Fonte: Elaboração da equipe do projeto com base nas perspectivas dos serviços de apoio elaborado pelo município.

“Serviços diretos” são aqueles garantidos legalmente, tal como o AEE definido pela PNEE-EI, o qual tem como princípio a elaboração de atividades diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula, de modo complementar ou suplementar, não substitutivas à escolarização, mas também é um serviço que tem como pressuposto disponibilizar recursos, serviços e orientações no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino. Destaca-se que no referido município, seguindo as diretrizes da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), o serviço de AEE é, predominantemente, oferecido nas SRM, entre duas e cinco vezes na semana, em período integral pelo professor especialista.

Os “serviços indiretos” são ofertados pelo Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional (CEDAP), composto por uma equipe multidisciplinar, a qual oferecia formação continuada com foco em gestão e liderança, gestão em Creche, planos específicos, prestando serviços indiretos aos alunos das CEMEI e EMEB.

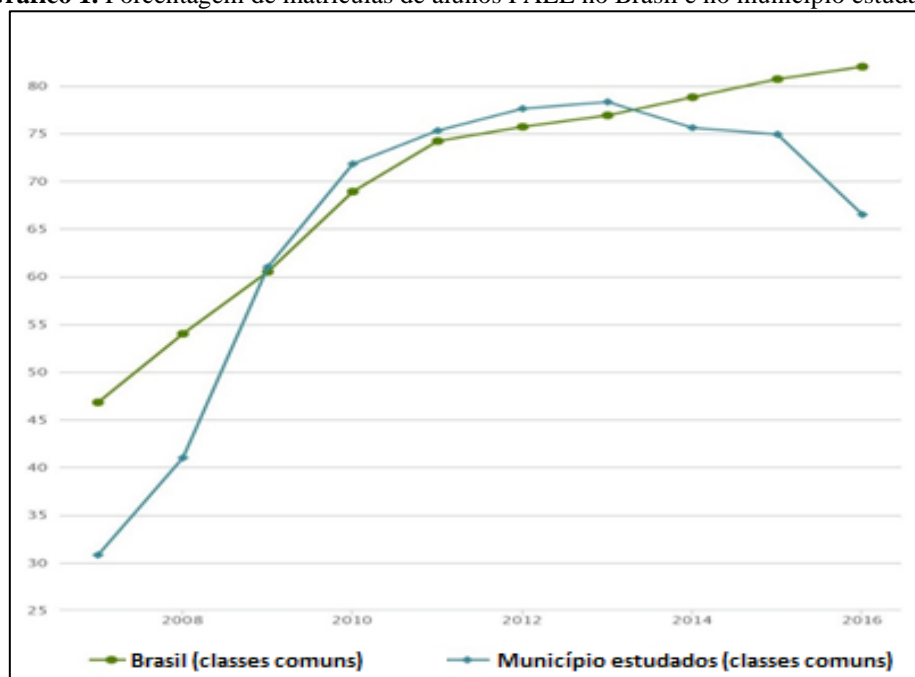
Os atores educacionais deste contexto municipal contam, ainda, com o apoio da rede socioassistencial e educacional, com o objetivo de integrar as políticas públicas e serviços do município, através da constituição de canais de diálogo, de gestão compartilhada, de lugares de encontro entre os profissionais das diversas redes para que socializem informações, definam serviços/ações, acompanhem a execução e avaliem a

eficácia das ações definidas garantindo, assim, os direitos fundamentais das crianças e adolescentes do município.

O Gráfico 1 apresenta a evolução do quantitativo de matrículas entre os anos de 2008 e 2016 comparada aos dados do censo escolar do país (2016), cujos números são expressos em centenas de milhares e do município estudado, expressos em unidades.

Assim, os dados oficiais do censo escolar indicaram que havia cerca de 30 alunos do PAEE sendo escolarizados nas escolas municipais, antes de iniciar a política de inclusão escolar. Entre os anos de 2008 a 2010, ou seja, logo após a publicação da PNEEE-EI e do início do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade, esse número mais que dobrou, passando para cerca de 70 alunos e a comparação das duas curvas indica que o crescimento das matrículas no município foi ainda mais acelerado do que o observado no país.

Gráfico 1. Porcentagem de matrículas de alunos PAEE no Brasil e no município estudado.



Fonte: Censo Escolar/INEP.

Entre 2010 a 2013 continua o aumento de matrículas, mas menos acentuado do que no biênio anterior, o que também pode ser observado no âmbito do país, mas a partir de 2011.

A partir de 2013, ao contrário do que se observa na tendência de crescimento do número de matrículas de alunos do PAEE em classes comuns no país, constata-se que, no município estudado, começou a ocorrer uma diminuição contínua no número de matrículas desses alunos nas classes comuns, decréscimo esse que se manteve até 2016.

E2 explica esse fato: “a demanda diminuiu, na medida em que a avaliação vai ficando mais criteriosa, a quantidade de alunos vai diminuindo (E2)”.

A gestora E2 justificou que a quantidade de alunos diminuiu porque a identificação de alunos PAEE foi ficando mais criteriosa e, também, porque foram ofertados outros tipos de serviços, denominados como apoio pedagógico a alunos com dificuldades acadêmicas, mas que não eram considerados como alunos PAEE. A partir dessas medidas emergiram duas tendências, a diminuição no número de alunos identificados como PAEE, portanto potencialmente elegíveis para o AEE, associado ao aumento da demanda de alunos não PAEE, mas que apresentavam necessidade de apoio pedagógico, fatos esses que trouxeram alguns desafios para a gestão da política de inclusão escolar no município.

O primeiro desafio residiu no financiamento que diminuiu porque o pagamento da dupla matrícula é exclusivo para alunos cadastrados no sistema como PAEE e que frequentam classe comum e o AEE. Assim, com a diminuição das matrículas de alunos PAEE na classe comum e no AEE, diminuiu o financiamento, ao mesmo tempo em que o município teve que arcar com recursos próprios para o custo crescente da oferta de apoios para alunos não considerados PAEE, mas que precisavam de serviços adicionais, para além daqueles ofertados na classe comum.

Em segundo lugar, há que se considerar que a diminuição de alunos PAEE também impactou na manutenção dos próprios serviços e profissionais especializados, uma vez que isso implicaria na diminuição tanto da demanda para a criação de novas salas, ou mesmo manutenção das existentes, quanto na necessidade de se reduzir a carga horária de trabalho dos professores especializados que eram efetivos:

Em algumas escolas, até mesmo para não reduzir carga horária do AEE as meninas do AEE (professores especializados) começaram a atender também esse público (alunos com dificuldades). Então não houve aumento nas salas de recursos porque não teve necessidade, e não houve redução, porque a gente foi fazendo esses arranjos para não fechar salas. E aí a gente foi atendendo outros públicos e priorizando mais vezes de atendimento (AEE), porque a população foi mudando, o público-alvo né. Começou a vir autistas, crianças que exigiam mais das salas de recursos. É uma política para não fechar salas mesmo! [...] Porque abrir depois é muito mais complexo (E2).

Quanto ao financiamento, E2 informa que o custo majoritário com a Educação Especial, tanto para aquisição de recursos quanto para a formação dos professores, sempre foi coberto pelo município e que, embora permaneça o pagamento da dupla matrícula, agora em menor escala em função da diminuição nas matrículas, esse recurso é diluído no orçamento geral da Secretaria, de modo que não é possível saber se ele cobre ou não

as despesas com o PAEE. E para além da dupla matrícula, quanto aos outros tipos de financiamento que a política do governo federal previa, E2 esclareceu:

Aquele programa de salas de recursos nunca mais veio nenhum recurso específico. As formações todas custeadas financiadas pela secretaria, tanto pagando alguma formação quanto liberando o profissional para fazer formação dele mesmo. Mas do governo federal nunca mais teve, só naquele começo, quando teve o boom das salas de recursos (E2).

Em 2018, ano em que foi realizada a entrevista, E1 relatou que a APAE realizava atendimento especializado aos alunos com deficiência intelectual classificados como moderados a graves, os quais não costumavam frequentar a rede regular no município em questão. Nos casos em que o aluno da instituição fosse encaminhado para a rede regular a APAE realizava, ainda, o acompanhamento com a família e auxiliava no processo de requisição de materiais e serviços necessários, como carteira adaptada e profissional de apoio, por exemplo. Assim, para não concorrer com a escola pública e duplicar serviços, o atendimento oferecido pela instituição era complementar, não possuía caráter pedagógico, mas tinha foco na reabilitação e orientação familiar:

[...] é reabilitação. Então, [...], que a gente sabe que se ficar dentro de casa adoece, então a gente acompanha, faz orientação para família. Então se eles ficam dentro de casa, eu tenho um grupo aqui na assistência social, é um trabalho de assistência, esse grupo que está aqui é porque são pessoas vulneráveis, a família ou a família é doente, eles não têm com quem ficar, então um período eles vêm fazer atividade educativa, faz passeios né e depois ele volta para casa, porque a gente cuida muito para não ser institucionalização (E1).

E2, por sua vez, relatou que em 2019, o município contava com um professor de AEE atuando nas creches de forma itinerante, com professores de educação especial atuando no AEE nas SRM em diferentes escolas da rede, bem como, professores que atuavam no serviço de apoio pedagógico. Havia também um Centro de Formação, o qual realizava projetos nas escolas de acordo com a demanda:

Por exemplo, as pré-escolas, pré I e II esse ano têm um plano de ação que chama “Entre Falas”, a gente está trabalhando a questão da linguagem, da comunicação nessa faixa etária, meio que em sequência aos três anos que a gente ficou na creche, com o CEDAP²¹ (E2).

E2 relatou que estava na função de gestora há 12 anos e considerou que sua formação por meio de mestrado acadêmico em Educação Especial foi fundamental para que pudesse planejar e concretizar ações formativas para a equipe docente, avançar na proposta de atendimento municipal, inclusive no processo de traçar a linha entre o

²¹ CEDAP, com profissionais da equipe multidisciplinar.

atendimento clínico e pedagógico, uma vez que este município possuía, também, profissionais na equipe multidisciplinar. Entretanto, apontou como fragilidade da política municipal o fato de ela ter sido sempre centrada e dependente de apenas algumas pessoas, no caso atual, dela própria, que está no cargo desde 2008:

E até hoje, qualquer situação que envolve aluno com dificuldade, aluno com transtorno, aluno com problema de comportamento, aluno da saúde mental, aluno com deficiência, política para esses meninos, formação, recurso, material, é tudo muito focado em mim. Não tem mais outra pessoa que seja referência na rede municipal para essa política. É uma política enviesada porque é o meu olhar sobre a situação. Não tem ninguém ali junto para agregar à área, só para questionar (E2).

A saída para E2 é a realização de formação e a busca por parcerias colaborativas:

Porque eu vejo que a tendência é de que, quando existe uma política, os municípios aderem a essa política sem muito senso crítico. Até por conta das nossas formações iniciais e continuadas que são muito precárias. A gente acaba comprando aquelas ideias, defendendo aquelas ideias até de uma maneira meio fantasiosa. E quando você vem com a universidade, com pessoas com mais formação e que estão estudando a área, você começa a desconstruir isso e a pensar em alternativas para os serviços. Que eu acho é isso que eu senti que vocês da UFSCar fizeram! Vieram desconstruir pensando em alternativas e a não ficar fechada e limitada (na ideia de que) que a sala de recurso é o serviço único e ideal e defender aquilo, sem muita criticidade (E2).²²

3.2.5 Conclusões sobre o contexto local de influência

A análise da história do município evidenciou momentos de intersecção e momentos de separação entre os caminhos da política do Ministério de Educação e do município. Como momento de intersecção destaca-se a forte marca das instituições especializadas no setor, desde o início, o que é condizente com as influências do panorama internacional que potencializa essa terceirização a fim de economizar na função do Estado e nos custos de prover escolarização para estudantes do PAEE.

Além disso, constatou-se cronometrias acentuadas entre as mudanças nos rumos da política no contexto nacional e local, como por exemplo, o ano de 1996, após a Declaração de Salamanca e a aprovação da LDB, que marca a introdução do discurso de inclusão, embora as práticas de integração continuassem em curso tanto no município quanto no país. No ano de 2004, também se percebe a radicalização do movimento

²² Cabe informar que como parte do projeto ao qual esta tese se vincula e como contrapartida para o município, várias atividades de formação foram ofertadas pela equipe aos profissionais da rede municipal, incluindo um curso para professores do AEE, reuniões pedagógicas com os professores de apoio e do AEE, além de reuniões virtuais com a equipe multidisciplinar.

inclusivista em ambos os contextos, tanto que o município assume a responsabilidade de ofertar apoio aos seus alunos do PAEE, antes atribuída à APAE. No ano de 2007, quando tem início uma política mais consistente do governo federal, que amplia o financiamento para viabilizar a perspectiva da educação inclusiva no país, isso produz impacto imediato também no município, que adere à criação das salas de recurso multifuncionais para a oferta do AEE e amplia o número de matrículas.

Em outros aspectos, percebe-se que o município vai tentando assinar sua autoria na construção da política de inclusão escolar quando por exemplo, mantém outros serviços de apoio, não previstos na política federal, configurando uma rede de suportes envolvendo um segundo professor na classe comum com alunos do PAEE, serviços de equipe multidisciplinar, ensino itinerante, renovando continuamente sua parceria com o terceiro setor de modo a complementar essa rede, além de criar e sustentar um serviço de apoio para alunos com dificuldades, que não são definidos como público-alvo do AEE.

Em relação à parceria público-privado, destaca-se a vitalidade dessa relação ao longo dos anos no contexto do município, o que evidencia a necessidade de compreender melhor porque a tendência de terceirização do setor parece perene. Segundo a perspectiva neoliberal, como os governos parecem incapazes de assegurar o acesso da grande massa de alunos às escolas e, ao mesmo tempo, garantir a eficiência produtiva das instituições escolares, mobiliza-se a iniciativa privada e organizações sociais, do chamado “terceiro setor”, para atuar de forma complementar com o Estado no provimento das políticas públicas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Essa tem sido uma narrativa recorrente no campo da Educação Especial brasileira.

Ao contrário da confrontação que se observou no contexto nacional entre os formuladores da PNEE-EI e do movimento das organizações não governamentais do setor, representada principalmente pelo movimento apaeano, observa-se que no município investigado a relação sempre foi cordial e colaborativa. Foi a instituição especializada, por exemplo, que preocupada com fluxo de alunos encaminhados das escolas públicas, incentivou a criação dos primeiros serviços de apoio para manter esses alunos nas escolas comuns.

Quando a política se radicaliza, em meados dos anos 2000, a instituição abre mão de prestar serviço de apoio para alunos do PAEE que estavam sendo escolarizados em escolas públicas para que essa responsabilidade fosse transferida para as escolas comuns, e, a partir de então, começa a se dedicar a programas de intervenção precoce para atender crianças pequenas com deficiências, serviço até então não existente no município, além

de manter seus serviços de reabilitação e assistência social e de fazer parte da rede de assistência socioassistencial do município.

E, ao contrário de extinguir a escola especial e se transformar em Centre De Atendimento Educacional Especializado, como recomenda a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), a instituição continuou mantendo sua escola especial para alunos mais prejudicados, os quais não foram inseridos nas escolas públicas. Enfim, a instituição foi se renovando, complementando o trabalho do setor público de assistência sem perder recursos, atualmente provenientes de várias fontes pois, além de oferecer serviços educacionais, a instituição faz parte da rede assistencial da saúde e da assistência social do município e, com isso, tem várias fontes de renda.

Esse contexto evidencia que, de fato, a Educação Especial continua sendo um setor atípico, com uma ampla terceirização com o Poder Público subvencionando as ONGs, cuja ação continua a se expandir a despeito da política de inclusão escolar (BRASIL, 1996). Assim, as ONGs, muitas rebatizadas como organizações sociais²³, combinam uma pluralidade de formas e origens de recursos: federais, estaduais, municipais das famílias e da comunidade. Elas têm os governos como clientes pelas facilidades que a terceirização oferece.

Isso poderia facilmente acontecer se a opção fosse transformar a escola especial do município em centro de AEE, por exemplo, algo recomendado pela PNEE-EI, apesar de isso permitir que o CAEE fizesse jus a receber a segunda matrícula e permitir que o dinheiro, que poderia ir para a escola pública, fosse direcionado para as instituições, criando rivalidades na arena orçamentária e reforçando a terceirização e privatização (MENDES, 2019). Entretanto, isso não aconteceu no município investigado e, tanto a rede municipal quanto a instituição ampliaram seus serviços, justamente porque a demanda descoberta era grande e com definição de papéis complementares. Com isso, possivelmente, os estudantes do PAEE puderam ser melhor assistidos do que, por exemplo, se o município aderisse cegamente aos pressupostos da política federal.

No caso do sistema municipal, o crescimento dos serviços de apoio implicou, por questões de sobrevivência em função da diminuição da demanda dos estudantes considerados PAEE e da ameaça de extinção de serviços, em assumir alunos com dificuldades, que não são considerados alunos do PAEE. E como a maior parte dos investimentos em Educação Especial depende de uma fonte vulnerável que é a

²³ Associação privada, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos.

transferência da União para o município, este teve que se ater a gastar mais mesmo ganhando menos.

A definição de PAEE nas políticas sempre foi assunto controverso, sendo que uns defendem uma ampliação do público-alvo para favorecer uma grande parcela de alunos da escola comum que precisa de apoio, mas que não tem deficiências, alegando que um sistema educacional inclusivo não pode se restringir a oferecer suporte para apenas alguns alunos para economizar custo, enquanto deixa uma ampla parcela desassistida e fracassando. Outros, ao contrário, temem que essa seja uma estratégia da política para atender mais estudantes com menos recurso e receiam precarizar ainda mais os serviços de apoio para alunos com necessidades mais diferenciadas com o aumento da demanda de todos os alunos com dificuldades escolares. Enfim, essa é uma discussão complexa, com argumentos razoáveis dos dois lados e que precisa ser enfrentada.

Estudos sobre as políticas de municípios e estados brasileiros indicam soluções variadas na definição de público-alvo, com alguns adotando a definição tradicional e mais restrita de público-alvo, que tem sido sustentada pela PNEE-EI, sob a justificativa de que as necessidades desses estudantes são mais diferenciadas e complexas, enquanto outros assumem uma definição mais ampliada (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015). E, no tocante ao financiamento, processos menos exigentes de identificação de alunos do PAEE podem aumentar o número de alunos identificados e, conseqüentemente, os recursos recebidos do FUNDEB, enquanto um processo mais criterioso para definir a elegibilidade aos serviços do AEE pode implicar em diminuição no financiamento.

No caso do município investigado, houve opção por aderir à definição de público-alvo do AEE da política nacional, que é mais restrita e, em parceria com a instituição, o processo de identificação de alunos PAEE ficou mais criterioso. Entretanto, isso não resolveu o problema histórico da grande parcela de alunos com dificuldades acadêmicas presente nas escolas públicas e, por isso, o município resolveu criar e custear outro serviço, denominado como Apoio Pedagógico, nos mesmos moldes do atendimento de AEE, ou seja, complementar à frequência na classe comum. E, como apontado pela gestão, a criação do serviço impulsionou a demanda pelo apoio pedagógico, que se tornou cada vez mais intensa ao passo que a demanda de alunos do PAEE diminuiu, comprometendo, com isso, a própria existência do AEE.

Cabe destacar, entretanto, que o problema na qualidade do ensino não é uma prerrogativa apenas desse contexto estudado e os indicadores do sistema de avaliação da educação básica no país comprovam esse fato. Enfim, a solução encontrada pelo

município foi assumir que a mesma equipe responsável pelo AEE prestaria serviços de apoio. Entretanto, ambos são serviços centrados nos alunos que, supostamente, não avançam por problemas deles e a estratégia de prestar atendimento centrado neles, sem intervir na escola e na qualidade do ensino na classe comum, não parece ser uma medida efetiva, além de ser custosa.

Talvez, o ideal fosse repensar a sistemática de apoio e adotar uma solução de intervenção multinível ou multicamadas, com centralização do apoio na classe comum para todos, portanto, com medidas universais que prevenissem ou reduzissem a necessidade de apoios e serviços diretos a alunos que deveriam ser restritos a uma parcela menor do PAEE (LANE et al., 2012).

Outro ponto de destaque tem sido a dependência da continuidade da política na manutenção dos gestores por longo tempo no cargo que, embora pareça favorecer a continuidade, torna a política muito dependente de determinadas pessoas, de modo que a política passa a ser de pessoas e não de governos ou de estados, fazendo com que o processo seja mais frágil. Nesse sentido, onde deveria haver equipes de pessoas, porque a filosofia de inclusão requer envolvimento de todos, há uma espécie de “equipe”, o que sobrecarrega quem está na função, enquanto continua desonerando a gestão de outros setores da responsabilidade de gerar soluções para uma escola comum pública que ainda não consegue ensinar a todos. Por outro lado, a descontinuidade nos governos municipais e, conseqüentemente de gestores, também tem sido apontada como um dos entraves para se avançar nos resultados das políticas de inclusão escolar no país.

E assim, tendo em vista esse cenário recheado de contradições, o contexto local mostra que apesar do compromisso com a educação de alunos do PAEE no sistema educacional geral, ainda há muitas forças que reforçam a terceirização e, conseqüentemente, o movimento filantrópico que já é tradicional neste setor. Resta, portanto, equacionar a relação entre o papel do poder público e do terceiro setor e, nesse sentido, o município investigado pode ter algumas lições a ensinar ao país, embora reste muito a se fazer ainda para garantir qualidade no ensino a todos os alunos no sistema público.

Nos próximos capítulos pretende-se aprofundar o estudo do impacto dessas tendências nos contextos nacionais e locais, desvelando o contexto de produção de textos, investigando a essência de textos políticos que aparecem como soluções para problemas sociais e educacionais. As respostas aos textos que compõem uma determinada política, por sua vez, são dadas por meio do terceiro contexto, que seria o da prática. O ponto chave

deste contexto consiste no fato de que a política não é simplesmente recebida ou implementada, mas sim, interpretada e recriada pelos atores do espaço escolar, os quais possuem suas respectivas histórias, experiências, valores e propósitos, fatores esses que originam variação na forma como a política é compreendida em cada escola, pelos diferentes agentes que nela trabalham.

4. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR²⁴

A política de escolarização dos estudantes do PAEE no Brasil, aqui referida como política de inclusão escolar, como apontam Mendes (2006) e Kassir (2011), tem assumido o contorno de política pública em virtude de embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais e influenciada por determinações, originariamente, externas ao país. Para analisar o contexto de produção de textos dessa política, primeiramente, considerou-se como marco inicial o ano de 2003, quando as evidências indicaram ações mais consistentes, com o início do Governo Lula.

Entretanto, cabe destacar que alguns documentos continuavam em vigência, principalmente, leis maiores tais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Decreto 3.956/2001 que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001c). Além disso, havia sido também publicada a Declaração de Salamanca, em 1994, sendo que, no conjunto, tais documentos inclusive alguns de maior peso legal, já sinalizavam a necessidade e a intenção do governo anterior de construir escolas mais inclusivas para todos²⁵. Entretanto, embora esses documentos fornecessem o enquadramento legal para o princípio de inclusão escolar, na prática, os resultados eram insuficientes, mesmo em termos de ampliação de matrículas. E, para o marco final da análise, foi definido o ano de 2019, ano de finalização da coleta de dados do presente estudo.

Para identificar os documentos, pesquisou-se a base de dados do grupo de pesquisa GP-FOREESP (<http://www.gpforeesp.ufscar.br/>), o site oficial do MEC, além de referências contendo compilações da documentação nacional. A partir dessa busca,

²⁴ A composição deste capítulo foi baseada em dois artigos, ainda não publicados, dos quais sou coautora, que são de autoria coletiva da equipe do projeto matriz e que compuseram o relatório final científico do projeto ao qual esta tese se vincula (MENDES, 2019).

²⁵ A Lei nº 10.436 de 2002, que dispunha sobre a Língua Brasileira de Sinais, representou um grande avanço na garantia dos direitos das pessoas surdas, pois reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Entretanto, não foi incluída por não dispor sobre a educação de todos os alunos do PAEE, mas apenas de uma parcela dessa população.

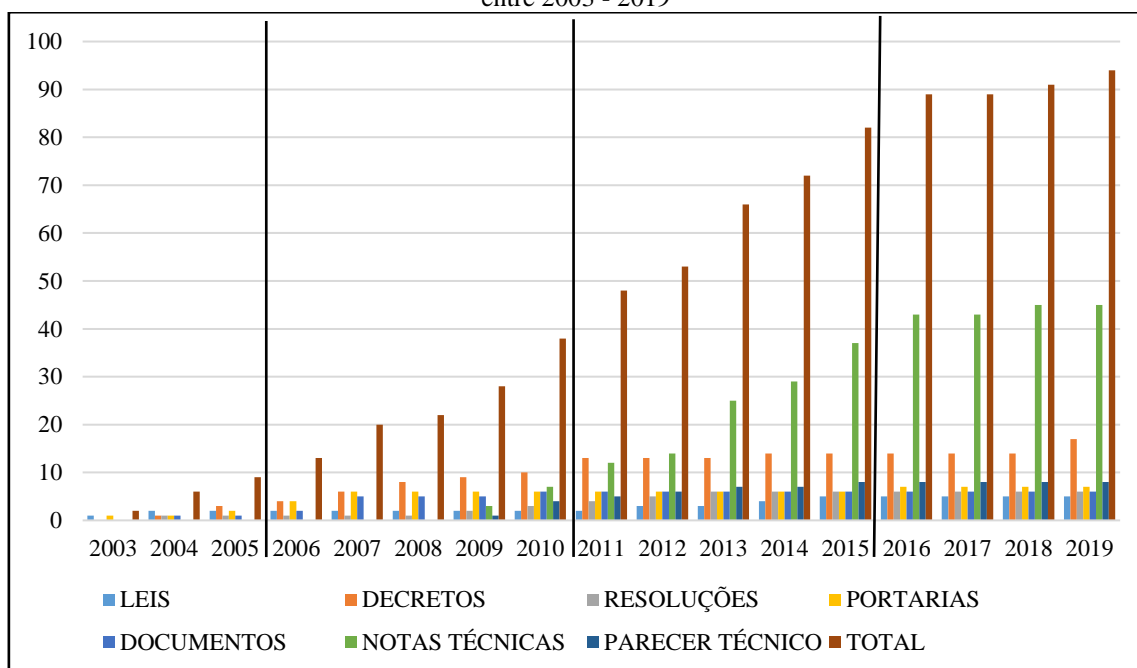
foram identificados oito tipos diferentes de documentos oficiais relacionados a essa política, a saber:

1. LEIS: normas jurídicas ditadas pelos legisladores do congresso nacional e que são de cumprimento obrigatório, podendo ser ordinárias ou complementares;
2. DECRETOS: atos editados pelo Presidente da República;
3. NOTA TÉCNICA: documentos elaborados por técnicos especializados em determinados assuntos educacionais;
4. RESOLUÇÃO: atos administrativos normativos de autoridades dos órgãos públicos com finalidade de disciplinar matéria de sua competência específica e sem, contudo, contrariarem os regulamentos e os regimentos;
5. PORTARIA NORMATIVA: atos administrativos, no caso do MEC, que visava à correta aplicação da lei, contendo ordens/instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços, a fim de esclarecer ou informar sobre atos ou eventos realizados internamente em órgão público;
6. PARECER TÉCNICO: documentos emitidos por técnicos especializados do MEC que diferem da nota técnica por apresentarem uma análise completa do contexto histórico, com fundamento legal para embasar informações relevantes;
7. MEDIDA PROVISÓRIA: medidas do presidente da República com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo;
8. DOCUMENTO NORTEADOR: documento que apresenta as diretrizes ou mostra o caminho a ser seguido na política.

Os documentos foram cadastrados numa tabela contendo a descrição do tipo, número de referência, data de publicação e descrição do assunto. Ao longo dos anos pesquisados foi encontrado um total de 94 documentos, dentre os quais cinco leis, 14 decretos, seis resoluções, sete portarias, seis documentos norteadores, 45 notas técnicas e oito pareceres técnicos. O Gráfico 2 apresenta a distribuição do número e tipo de documentos aprovados ao longo do período estudado. Portanto, considerando-se o ano de 2003 como marco inicial da política de inclusão escolar, buscou-se analisar como e quais textos foram sendo produzidos, ao longo do tempo, no âmbito do país. Com a finalidade de elaborar uma apresentação didática e, também porque a análise dos documentos mostrou diferenças acentuadas no conteúdo dos documentos, o período de 2003-2019 foi dividido em quatro fases da política.

Os quatro períodos estão demarcados no Gráfico 2 com linhas verticais que indicam uma primeira fase (2003-2006), com pouca regulamentação indicada pela publicação de 13 documentos, mas de tipos variados. O segundo período (2007-2010) foi marcado por um aumento da regulamentação da política, com a publicação de 24 documentos, também de tipos variados, dentre eles decretos, documentos norteadores e notas técnicas. O terceiro período (2011-2016) foi de muita regulamentação, com a publicação de 51 documentos em cerca de seis anos, a maioria deles na forma de notas técnicas. E, finalmente, vê-se nos últimos dois anos e meio (2016-2019), com a mudança no governo, uma desregulamentação do setor, marcado pela escassa publicação de apenas cinco documentos. No Apêndice 1, apresenta-se o quadro com a caracterização de todos os documentos identificados que foram analisados, com destaque para aqueles que diziam respeito a aspectos mais globais da política de inclusão escolar.

Gráfico 2. Número acumulado de documentos oficiais sobre a política de inclusão escolar publicados entre 2003 - 2019



Fonte: Elaboração própria.

Na presente análise será dado destaque à segunda fase em diante, primeiramente, porque o teor dos documentos da primeira fase pouco se alterou em relação ao que vinha sendo anunciado e, também, porque no âmbito do município investigado foi, a partir de 2008, que teve início a política de inclusão escolar no âmbito local. Além disso, serão destacados os documentos mais importantes na definição e regulamentação da política de inclusão escolar.

Em síntese, a análise dos textos políticos durante o primeiro mandato do governo Lula, entre 2003 e 2006, permitiu concluir que a política de inclusão escolar brasileira teve seu início, mas ainda com marcas históricas da contradição, pois ao mesmo tempo em que aparecia uma preocupação com a questão da inclusão escolar e a conscientização sobre formas de discriminação contra pessoas com deficiência, prevaleciam práticas que incentivavam a terceirização, vantajosa, de manter a escolarização em instituições especializadas, com financiamento de verbas públicas. Entretanto, ao longo do tempo foi emergindo um discurso oficial mais contundente contra a escolarização em instituições especializadas e classes especiais e as matrículas de alunos no sistema regular cresceram nesse período, em mais de 40%, segundo as fontes oficiais. Em 2006, este governo foi reeleito, assumindo um novo mandato até 2010, o que possibilitou um avanço da política de inclusão escolar no país, tal como pode ser visto a seguir.

4.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (2007-2010)

O ano de 2007, primeiro ano do governo reeleito, se destacou pela quantidade e importância dos textos oficiais, sendo três documentos normativos (PNE em Direitos Humanos, o PDE e a PNEE-EI), dois decretos (6.094/2007 e 6.215/2007) e duas portarias normativas (13/2007 e 18/2007). Voss (2011) lembra que:

Durante o segundo mandato do governo Lula, foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país (p.46).

O PNE em Direitos Humanos tinha como finalidade a construção do Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos, fortalecimento dos canais de participação popular, combate ao trabalho escravo, proteção aos direitos das crianças, adolescentes, homossexuais, afrodescendentes, mulheres, idosos e pessoas com deficiência, bem como o aperfeiçoamento dos meios para a apresentação das denúncias de violação aos direitos humanos. O documento reafirmava:

[...] é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, [...] (BRASIL, 2007c, p.11)

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica;

Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Entre suas ações programáticas previa:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (BRASIL, 2007c, p. 33).

Apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros; (BRASIL, 2007c, p. 45).

Adicionalmente, prometia “promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências” (BRASIL, 2007c, p. 26).

O segundo documento aprovado, o PDE foi um complexo conjunto de programas e ações, justificado pela necessidade de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE foi lançado em 2007, em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (BRASIL, 2007a). O plano se estruturava em cinco eixos principais (Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade) e atendia tanto a demandas externas por reformas, como também as influências internas de alianças políticas e redes sociais formadas em nosso país como o movimento Todos pela Educação (TPE)²⁶.

O PDE e o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação instituíram diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Entretanto, serão destacadas aqui as reformas que trouxeram implicações mais diretas no campo da política de Educação Especial.²⁷

²⁶ O Movimento Todos pela Educação (TPE), organização sem fins lucrativos criada em 2006, com o objetivo de fomentar o capital social da nação e contribuir para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos, a partir de aliança empresarial do Grupo Gerdau, Suzano papel e celulose, Odebrecht, DPaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho, bancos (Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander), bem como do Instituto Ayrton Senna, o Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

²⁷ Entre as reformas destacam-se, por exemplo, mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de regras de distribuição do FNDE e do Salário-Educação; criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), alteração na forma de ingresso

O PDE apelava para o regime de colaboração, o compartilhamento de “competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2007a, p. 10). Isso implicaria tanto em ampliar o comprometimento do poder público (da União, Estados e Municípios) quanto dos demais setores sociais privados com a oferta e manutenção da Educação. Entretanto, como aponta Voss (2011):

[...] o PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação (p.45)

E, assim, as reformas foram negociadas num contexto de profundos embates políticos e geraram insatisfação e críticas. Apesar disso, o discurso da responsabilização e mobilização social vai capturando governos e comunidades locais, pois as formas de distribuição dos recursos federais estavam condicionadas ao envolvimento na construção da política. O PDE, o EPT e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação criaram as possibilidades de acordos entre o MEC e os prefeitos municipais para elaboração e monitoramento do PAR, estabelecendo uma rede de relações de cooperação entre os governos federal, estaduais e municipais para a efetivação de ações nas redes públicas de ensino no país.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se fundamenta em 28 diretrizes educacionais, norteava a elaboração do PAR de cada localidade que aderiu ao programa do MEC. O PAR exigia a participação dos gestores e educadores locais mediante a utilização de instrumentos técnicos de avaliação da situação educacional de cada escola ou rede de ensino e era requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁸.

Nesse contexto geral de reformas e como parte integrante do PDE, no mesmo dia em que é aprovado o Decreto 6.094/2007 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (24 de abril de 2007) (BRASIL, 2007a), a SEEP do Ministério de Educação publicou duas portarias, o "Programa de Implantação de Salas de Recursos

nas universidades públicas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuavam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), altera as regras de realização dos exames nacionais e cria o IDEB.

²⁸ FNDE é uma autarquia vinculada ao ministério da educação.

Multifuncionais” (13/2007) (BRASIL, 2007b) e o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (18/2007) (BRASIL, 2007c).

O "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" foi destinado ao apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos do PAEE matriculados em classes comuns de escolas regulares. A Secretaria de Educação apresentaria uma demanda no seu PAR e indicaria as escolas a serem contempladas. O programa disponibilizaria às escolas públicas de ensino regular: conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE. Caberia ao sistema de ensino a contrapartida de disponibilizar espaço físico para implantação da sala, bem como, o professor para atuar no AEE. Enfim, a Portaria 13/2007 (BRASIL, 2007b) oficializou uma prática que já estava sendo difundida desde 2004 pelo “Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade”, que seria o “atendimento educacional especializado” (AEE) como apoio complementar ou suplementar à escolarização de alunos do PAEE em classes comuns e nas SRM.

Cabe destaque, ainda, o fato de que tanto a definição do AEE quanto a previsão de implantação das SRM apareceram primeiro em 2004 no contexto do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade e na Portaria 13 de 2007, ou seja, antes mesmo da publicação do documento norteador da política, o que permite deduzir que esses elementos já estavam previamente definidos e em operação quando as “novas diretrizes” foram publicadas em 2007.

A segunda portaria normativa publicada em 2007, a 18/2007 (BRASIL, 2007c) foi referente ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e 18 anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social. O Benefício da Prestação Continuada-BPC, foi instituído pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e regulamentado pela Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS (BRASIL, 1993). Visando garantir o acesso das crianças e adolescentes com deficiência à educação, foi instituído o programa BPC na escola, cujo objetivo foi acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, entre zero e 18 anos de idade, beneficiárias do BPC.

Em 2007, foi realizado o primeiro pareamento entre bases de dados do Cadastro Administrativo do BPC (DATAPREV/MPS, base de 2007) e do Censo Escolar (INEP/MEC, ano base 2006), indicando que das 340.536 pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, na faixa etária de zero a 18 anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados em escolas, enquanto 239.962 (70,47%) não tinham registro no sistema regular de ensino (BRASIL, 2011g).

Ainda em 2007, um Grupo de Trabalho composto por quatro técnicos especialistas da SEESP do MEC e nove acadêmicos foi nomeado pela Portaria nº 555/2007, posteriormente prorrogada pela Portaria nº 948/2007²⁹, para elaborar o texto da PNEE-EI, que foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008a). O documento, de 19 páginas, é composto por uma apresentação, pela descrição dos marcos históricos e normativos, um diagnóstico, a definição dos objetivos, de quem seria o PAEE e das diretrizes da política. Alguns excertos do documento são apresentados a seguir a fim de ilustrar a narrativa de inclusão mais radical adotada no documento da política:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, (BRASIL, 2008a, p. 09).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p.5).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008a, p. 06).

Assim, na PNEE-EI, o diagnóstico apresentado induz à ideia de que o problema do país foi a política de “educação especial substitutiva”, ou seja, o fato de os alunos estarem sendo escolarizados em escolas e classes especiais, dando a entender que a demanda estivesse toda coberta, como se todos os estudantes do público-alvo estivessem nas escolas, mas em locais “errados” e como se a solução fosse retirar os alunos de escolas e classe especiais e colocá-los na classe comum, criando a SRM para ofertar-lhes o AEE

²⁹ As Portarias nº 555/2007 e Portaria nº 948/2007 são mencionadas no documento da política, mas os documentos originais não foram encontrados.

no contraturno.³⁰ O diagnóstico ignorou o fato de que havia um simulacro de política, que a maioria dos estudantes não estava sendo escolarizado em nenhum tipo de escola e, com isso, passou, a partir daí, a enfrentar uma disputa com o setor das instituições especializadas, que se viu ameaçado e revidou com resistência.

No diagnóstico são apontados os dados do Censo Escolar/2006, registrando a evolução de 337.326 matrículas em 1998, para 700.624 em 2006, um crescimento de 107%. No que se refere à “inclusão em classes comuns do ensino regular”, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 “alunos incluídos” em 1998, para 325.316 “alunos incluídos” em 2006 (BRASIL, 2008a). No documento, considera-se que, se o aluno estava matriculado numa classe comum, era considerado um “aluno incluído”, uma concepção simplista do princípio, primeiramente, porque o termo não pode ser aplicado como adjetivo do aluno, mas sim, do sistema e, em segundo, porque além da matrícula, o princípio da inclusão pressupõe medidas de permanência e acesso ao currículo.

Entretanto, apesar do otimismo dos números, na PNEE-EI (BRASIL, 2008a) é proposta uma mudança na definição de público-alvo e os até então chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais” passam a ser denominados como “alunos do público-alvo da Educação Especial”, termo que se restringe a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento ainda orienta que, nos casos dos “transtornos funcionais específicos”³¹, a educação especial poderia atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos, mas deduz-se que eles não seriam elegíveis para o AEE em SRM. Essa restrição, de certa forma, significa o reconhecimento de que muitas das matrículas que compunham os indicadores do “sucesso” da política era de alunos que, possivelmente, já estavam na escola sem serem antes identificados como PAEE e que, a partir daí, não seriam mais considerados elegíveis.

E, finalmente, em relação às diretrizes, a PNEE-EI apenas referenda o que já era corrente na época, ou seja, a proposta de que os alunos PAEE frequentassem a classe

³⁰ E para se fazer isso seria necessário enfrentar “o lobby das APAEs”, termo utilizado várias vezes em comunicações pessoais por representantes da Secretaria de Educação Especial, embora não conste dos documentos oficiais.

³¹ Embora o termo “transtornos funcionais específicos” apareça com frequência nos documentos oficiais, não foi encontrada nenhuma referência na literatura da Educação Especial ou nos próprios documentos acerca de sua definição. Deduz-se que ele é, usualmente, aplicado para se referir a casos de alunos com supostas dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia) e transtornos do déficit atencional com ou sem hiperatividade.

comum em tempo integral e, no contraturno, recebessem o AEE complementar e suplementar nas SRM, medidas em curso desde 2004 previstas no Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (BRASIL, 2005a). Enfim, a PNEE-EI tinha como objetivo anunciado:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, *on-line*).

A PNEE-EI também recebeu críticas sobre a forma como foi elaborada, com um pequeno grupo, portanto, com falta de representação de todos os setores, por ter faltado discussão no processo e por ter promovido a divisão entre os setores que lutavam para garantir do direito à educação do PAEE (MENDES, 2006; MENDES, 2019). A composição de um grupo para elaborar um documento pareceu mais uma estratégia na tentativa de dar legitimidade e sustentar a posição prévia do MEC de tornar compulsória a escolarização em classe comum, porque de fato havia pouca novidade nas diretrizes propostas nesse documento.

E, fechando o conjunto de publicações do ano de 2007, é aprovado o Decreto 6.215/2007 (BRASIL, 2007d), que estabelecia o compromisso pela “inclusão das pessoas com deficiência” com vistas à implementação de ações, por parte da união federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, instituindo o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência. O decreto visava a composição de um comitê interministerial para garantir, entre outras coisas, a acessibilidade de escolas e seus entornos, transporte e infraestrutura acessíveis e que as escolas tivessem SRM. Esse decreto foi revogado em 2011, quando substituído pelo Decreto 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011b).

No ano de 2008, dois decretos são aprovados, o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) que dispôs sobre o AEE e o Decreto 186 (BRASIL, 2008c), um decreto do legislativo que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

O Decreto 6571/2008 previu que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008b). Visava-se garantir as ações em curso desde 2004 com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tais como: a implantação de SEM; a formação continuada de professores para o AEE; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Além disso, previu o pagamento da dupla matrícula, a partir de 1-de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, ou seja, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebessem AEE, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. O Decreto previu, ainda, que o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, mas sem prever financiamento para isso. Essa última cláusula foi modificada quando esse decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611 de 2011, sobre a educação especial e o AEE (BRASIL, 2011a).

Pelo Decreto 186/2008 (BRASIL, 2008c), o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. O Artigo 24 trata da questão da Educação, exige compromisso dos Estados Partes com: o direito, sem discriminação das pessoas com deficiência à educação; a necessidade de prover igualdade de oportunidades; assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
(BRASIL, 2008b, *on-line*).

Esse texto foi, posteriormente, utilizado como a principal referência nas publicações oficiais do MEC para defender a política adotada. Destaca-se, ainda, a ambiguidade e a comodidade do conceito de “adaptação razoável” para um contexto perene de contenção de recursos que é o da educação especial:

"Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados **que não acarretem ônus desproporcional ou indevido**, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais." (BRASIL, 2008b, *on-line*, grifo nosso).

Em maio de 2009, a Assessoria Parlamentar do MEC encaminhou para manifestação da SEESP uma proposta de Emenda à Constituição nº 347 de 2009³², cuja finalidade era alterar a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal. A proposta era de que os alunos com deficiência tivessem AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino, independentemente da faixa etária e do nível de instrução. Possivelmente, a intenção era a de combater a narrativa do MEC de que o “preferencialmente” deveria ser atribuído ao AEE e não à forma de escolarização e a intenção era de flexibilizar a política, a fim de admitir diferentes formas de escolarização, inclusive em escolas e classes especiais. A SEESP, alegando os dispositivos legais da CF88, o teor do texto da Convenção (Decreto 186/2008) e usando argumento da autoridade de estudos científicos que comprovavam os benefícios da escola inclusiva, posicionou-se:

O equívoco da interpretação de atendimento educacional especializado como uma oferta de escolarização adaptada, realizada em classes e escolas especiais, geralmente sem fluxo escolar, avaliação, promoção, progressão e certificação, que traz como consequência a eterna permanência de alunos em ambientes similares a asilos, bem como mantém os sistemas de ensino passivos diante da necessidade de transformação da escola regular (BRASIL, 2008d, p. 266).

De acordo com o parecer, a proposta de Emenda à Constituição nº 347, de 2009, ao contrário do proposto, deveria excluir o termo “preferencialmente” a fim de garantir que o AEE fosse complementar à formação dos alunos com deficiência e, não, ser atividade substitutiva à escolarização. No entendimento do MEC, o acesso à educação significava o direito de matrícula em escolas comuns do ensino regular e,

³² De autoria da Deputada Rita Camata.

concomitantemente, o direito de matrícula no AEE, realizado pela educação especial de forma complementar em SRM das escolas comuns ou em CAEE públicos ou privados sem fins lucrativos. Como conclusão, o parecer é desfavorável à alteração da redação do Inciso III, do artigo 208 da Constituição Federal e a justificativa que a embasa é considerada “equivocada”.

Em dezembro de 2009, a SEESP publica a Nota Técnica nº 17/2009, também sobre o mesmo assunto, o Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, de alterar o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução” (BRASIL, 2015a, p. 151). Como a Emenda Constitucional nº 59/09 definiu a faixa etária do ensino obrigatório e gratuito dos quatro aos 17 anos de idade para a educação básica, a justificativa alegada para mudar foi a de assegurar que as pessoas com deficiência, matriculadas no AEE, não tivessem esse atendimento interrompido após os 18 anos, independente da faixa etária ou nível de instrução. Na Nota Técnica em questão, a SEESP afirma que:

O projeto reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para esse grupo populacional. Portanto, vem a permitir que estes alunos permaneçam indeterminadamente em um modelo de atendimento substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2015a, p. 152).

E recomenda-se que, se a preocupação fosse com a educação de pessoas com deficiência com mais de 18 anos, o ideal não seria alterar a Constituição Federal, mas, sim, suprimir o dispositivo de “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência previsto no Inciso II, do artigo 59 da LDBEN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que assegurava aos sistemas de ensino o poder de conferir esse atestado para estudantes com necessidades especiais que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Segundo a SEESP, isso facultava às instituições de ensino concederem terminalidade específica aos alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla específica matriculados no ensino fundamental, quando não atingissem os objetivos previstos no Inciso I, do artigo 32, da LDB. A SEESP apontou, no documento, que a preocupação da proposta de emenda com a terminalidade da escolaridade para jovens com deficiências era infundada, uma vez que a própria LDB,

no artigo 37, que trata da EJA, assegurava esta modalidade àqueles que não tivessem acesso à educação ou à continuidade de estudos na idade própria.

Enfim, a SEESPE alegou que a situação de exclusão educacional das pessoas com deficiência com mais de 18 anos refletia um contexto histórico e culpava os ambientes educacionais especializados por essa situação:

Um contexto histórico de uma sociedade não inclusiva que mantém ambientes educacionais segregados, que não atendem a perspectiva da escolarização desde a educação infantil;

Os ambientes educacionais especializados foram organizados com foco clínico, com base na deficiência, no déficit ou problema, sem ênfase nos aspectos pedagógicos, decorrendo na redução ou eliminação de objetivos, conteúdos, carga horária, fluxo escolar, promoção e certificação (BRASIL, 2016a, p. 264).

Além disso, se posicionou contrária à emenda proposta e alertou que esta poderia conduzir a práticas discriminatórias, entre outros motivos, porque permitia que “alunos com deficiência permanecessem indefinidamente em instituições de educação especial ou em classes especiais de escolas da educação básica, sem fluxo escolar” e que “Estabeleçam a institucionalização e ou o asilamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência em instituições, escolas ou classes especiais” (BRASIL, 2016a, p. 266-7).

Assim, tanto o parecer quanto esta nota técnica evidenciaram que, ao longo do ano de 2009, os embates continuavam entre os defensores da política de escolarização em classe comum e o movimento das instituições especializadas.

Em 2009, o Congresso Nacional aprovava, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e o Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) também aprova a o teor da convenção que, com isso, assume status de emenda constitucional.

Em outubro de 2009, o CNE pública a Resolução 4/2009 que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial. Em síntese, o documento referenda o que a PNEE-EI (BRASIL, 2008a) propunha, tal como: a função do AEE de eliminar as barreiras no processo de aprendizagem para assegurar participação plena; a definição mais restrita de público-alvo; o caráter não substitutivo e transversal da educação especial e; a possibilidade de oferta do AEE no turno inverso, tanto em escolas regulares quanto em CAEE da rede pública ou comunitária, confessional ou filantrópica

sem fins lucrativos. Neste documento, torna-se mais clara a estratégia de induzir a transformação de instituições especializadas de escolas especiais em CAEE.

O que este texto traz de novidade é uma posição mais contundente em relação ao princípio de inclusão escolar, mostrando afinidade com a política do MEC. O Artigo 1º, dispõe que cabe: “[...] aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]” (BRASIL, 2009a, *on-line*).

Outros aspectos de destaques dessas diretrizes é que: o AEE integre o PPP da escola; a organização deste atendimento deva se dar prioritariamente em SRM da própria escola, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários; seja instituída a elaboração e a execução do plano de AEE; as escolas sejam providas de professores para o exercício da docência no AEE, além dos demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuem em atividades de apoio.

E, fechando o ano de 2009, no mês de dezembro, são publicadas pela SEESP duas notas técnicas. A Nota Técnica nº 18/2009 com o resultado do I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, e patrocínio da Fundação MAPFRE³³, com a finalidade de dar maior visibilidade e valorizar ao trabalho realizado por toda a comunidade educacional que promovia o desenvolvimento inclusivo da escola. Finalizando o texto, conclui-se dessa experiência que

A ampla participação das escolas brasileiras no Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas refletiu que o País está em processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Porém, verifica-se ainda a necessidade de ampliação dos programas de formação continuada para gestores e educadores como medida de consolidação da educação inclusiva (BRASIL, 2016a, p. 221).

Na última nota técnica publicada em 22 de dezembro de 2009, o assunto foi a educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Entretanto, as orientações indicadas já constavam da Resolução 04/2009 (e no documento da PNEE-EI

³³ Instituição sem fins lucrativos criada pela MAPFRE (acrônimo de *Mutualidad de la Agrupación de Proprietários de Fincas Rústicas de España*), um grupo multinacional de empresas de seguro e previdência. (https://www.fundacionmapfre.com.br/fundacion/br_pt/conheca/somos-a-fundacion/)

de 2008) e, de fato, o que a nota técnica traz é um reforço da narrativa de convencimento baseada na crítica às escolas e classes especiais:

O Brasil, reproduzindo modelos de outros países, permitiu e apoiou a criação de escolas especiais, com ênfase nas atividades da área da saúde, no desenvolvimento de currículo paralelo, o que trouxe como consequência a fragilidade didático-pedagógica e a crença generalizada de que os alunos com deficiência não aprendiam.

Essa estrutura educacional provocou situações distorcidas, como a eterna permanência dos alunos nas escolas especiais, a transferência da responsabilidade com a educação de pessoas com deficiência às instituições filantrópicas e o investimento nos espaços segregados quando deveriam ser promovidas as condições para uma educação de qualidade para todos os alunos na rede pública de ensino regular.

Dessa forma, as práticas pedagógicas, formativas e de gestão não constituíram sistemas educacionais inclusivos, desresponsabilizaram as escolas regulares e limitaram o investimento na organização destes espaços, no âmbito dos recursos e do desenvolvimento profissional. A partir da concepção de educação inclusiva que a escola passa a refletir acerca da pedagogia centrada no desenvolvimento, não na sua condição física, sensorial ou mental (BRASIL, 2016a, p. 208-209).

Além disso, a nota faz uma crítica à LDB 9.394/96 e recomenda revisão do artigo 58, § 2º, que dispõe sobre a possibilidade extraordinária de que alguns alunos, em razão da condição de deficiência, não poderiam ser beneficiados com o acesso à educação regular

Essa exceção, além de ter se transformado em regra, invertendo a lógica da legislação, está totalmente superada pelos estudos pedagógicos atuais que demonstram a necessidade de uma aprendizagem colaborativa em que se possibilite aos alunos com e sem deficiência, da mesma faixa etária, aprender, conviver e valorizar as diferenças (BRASIL, 2016a, p. 210).

O argumento principal é o de que a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, exigia revisão dos dispositivos do capítulo V da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) para que:

[...] o processo de inclusão escolar permita a matrícula de todos os alunos em escolas regulares e, para que a oferta do atendimento educacional especializado se efetive e promova aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seu pleno acesso ao currículo; bem como o desenvolvimento profissional na educação regular pública (BRASIL, 2016a, p. 212).

No ano de 2010 há um aumento no número de textos publicados, possivelmente, por ser ano eleitoral. O primeiro texto, publicado em janeiro de 2010, Decreto 7.084/2010, dispunha sobre os programas de material didático e previa a adoção de mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas de educação básica públicas. Esse documento foi revogado pelo Decreto nº 9.099, de 2017 (BRASIL, 2017), que, entretanto, mantém os dispositivos de acessibilidade.

Em fevereiro de 2010 a SEESPE emitiu o Parecer Técnico 14 sobre o Projeto de Lei nº 6.651/2009, da autoria do Deputado Márcio França, que propunha alterar o artigo 59 da LDB, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2009b). A sugestão de nova redação do Inciso II foi:

II - Terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados (BRASIL, 2009b, n/p).

A justificativa para isso seria deixar explícita a dispensa de idade limite ou da capacidade de aprender para o AEE e, assim, garantir o acesso das pessoas com deficiência intelectual à escola, de acordo com sua capacidade intelectual e sem discriminação pela faixa etária. A SEESPE se opõe à proposta:

O projeto reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para esse grupo populacional. Portanto, vem a permitir que estes alunos permaneçam indeterminadamente no atendimento educacional especializado, entendido como substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2009b, n/p).

Para a SEESPE, o direito de alunos obterem histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências, independente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior, já era fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de explicitá-lo em lei. Além disso, reafirmou mais uma vez que o ideal seria suprimir a “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência prevista no Inciso II da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e, ao final, se manifesta contrário à proposta do projeto de lei apresentado.

Em abril de 2010, a SEESPE publica a Nota Técnica nº 09/2010 com orientações para a organização de CAEE. O parecer informa que as instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos conveniadas para AEE, deveriam prever a oferta desse atendimento no PPP e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. No geral, as orientações seguem as mesmas diretrizes da SRM de oferta de atendimento complementar ou suplementar a alunos PAEE regularmente matriculados na educação básica. Em síntese, nesse documento abria-se a possibilidade de terceirização do AEE para instituições especializadas e, com isso, a transferência de recursos públicos referentes ao valor da segunda matrícula de alunos PAEE.

Em maio de 2010, a SEESPE publica a Nota Técnica nº 09/2010 com orientações para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em SRM, informando que esse atendimento era de oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos PAEE, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização e as orientações seguiam as mesmas indicações da nota técnica anterior. O parecer referendava que o AEE deveria ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização e frisava, em itálico, a expressão “não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2010a).

Ainda em maio de 2010, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicou a Resolução nº 10 (BRASIL, 2010b) dispondo sobre a transferência de recursos financeiros para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível. Assim, seriam disponibilizados, recursos de custeio e capital a escolas públicas da educação básica das redes distrital, estadual e municipal³⁴ contempladas pelo Programa de Implantação de SRM, no período de 2005 a 2008, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular. Os recursos deveriam ser destinados a prover: adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de SRM; adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual e; aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. Previa, ainda, que os recursos seriam repassados anualmente, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade educacional extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse e que seriam acrescidos de 30% quando o planejamento das escolas, voltado à promoção de ações de acessibilidade, contemplasse parceria com instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos, que concorressem para o acesso e a permanência dos alunos PAEE no ensino regular. De tal modo, a resolução previa o repasse de recursos para escolas públicas e, de certo modo, incentivava a parceria de escolas públicas com instituições filantrópicas, através do acréscimo de 30% no repasse.

Em julho de 2010, a SEESPE publicou a Nota Técnica nº 15/2010 (BRASIL, 2010c), contendo orientações sobre AEE na rede privada, esclarecendo que as instituições

³⁴ Com a condição de que suas Entidades Executoras tenham aderido ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação".

de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deveriam efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição, bem como ofertar o AEE sempre que este fosse requerido pelos alunos do PAEE, não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos. Informou, ainda, que casos de não cumprimento da legislação deveriam ser encaminhados ao Ministério Público, bem como, ao Conselho de Educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deveria instruir processo de reorientação ou descredenciá-las.

Em agosto de 2010, retornava à discussão a Proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC) nº 347-A, com um projeto substitutivo, desta vez visando alterar o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos. A SEESPE se posicionou novamente desfavorável a PEC 347-A de 2009, bem como ao seu substitutivo, alegando que a proposta não ressaltava o aspecto mais importante, que seria o caráter complementar do AEE, não se restringindo a uma faixa etária específica ou nível de ensino e atendendo as condições e horários adequados às necessidades dos alunos.

Em setembro de 2010, a SEESPE publicou a Nota Técnica nº 19/2010 (BRASIL, 2015a) sobre profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Considera que as escolas públicas e privadas deveriam prover os profissionais de apoio para atendimento das necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. A provisão desse tipo de apoio deveria levar em consideração a condição de funcionalidade do aluno e não do tipo de deficiência e a demanda somente se justificava quando a necessidade específica do estudante PAEE não era atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Além disso, esclareceu não ser atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ou se responsabilizar pelo ensino deste aluno, que os estabelecimentos de ensino tinham responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio e que esta obrigação não deveria ser transferida às famílias dos estudantes, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição.

Ao longo deste ano, percebe-se nos textos oficiais uma moderação no discurso na medida em que o argumento principal é legal, defendendo a definição do AEE complementar e suplementar, mas nunca substitutivo e sem fazer críticas contra escolas e classes especiais ou instituições especializadas. Entretanto, no último documento publicado pela SEESPE, em 2010, o Parecer Técnico 136, em referência aos Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006 (BRASIL, 2015a) sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o tom de confrontação retorna, talvez, pela importância do documento.

São muitas críticas tecidas ao longo do texto e, novamente, se recorre aos argumentos de que os projetos de lei incorrem em “equivocos”, tais como o “direito de opção da família ou do representante legal do aluno com deficiência” pelo tipo de escolarização ou que “dispor do direito do aluno com deficiência ao ensino regular” seria negar “o direito a um sistema educacional inclusivo” ou manter “o modelo substitutivo de educação especial segregada aos alunos com deficiência”, “na contramão da atual Política [...] cujo propósito é eliminar qualquer tipo de sistema paralelo de ensino”. O texto desmoraliza ainda o conceito de AEE, de deficiência, de Educação Especial, de adaptações curriculares do projeto de lei e critica a ressalva dos termos “sempre que possível” para condicionar o acesso dos alunos com deficiência” e “preferencialmente na rede de ensino”, quando afirma ser “obrigatoriamente”. Além disso, afirma que os projetos “impõem um retrocesso com relação à educação especial já instituída como modalidade transversal a todos os níveis etapas e modalidades de ensino” e que afronta “os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos que asseguram um sistema educacional inclusivo, quando pretende reconhecer as escolas especiais” (BRASIL, 2015^a, p. 180-1). Enfim, após tecer várias críticas aos artigos 37, 38, 40, 41, 42, 50 e 51, a conclusão do parecer é de que:

Considerando a análise realizada com base na CDPD (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência), a qual objetiva eliminar um sistema de ensino paralelo às pessoas com deficiência sem prejuízo ao atendimento as suas necessidades educacionais específicas, este parecer posiciona-se pela não aprovação da presente proposição que está em desacordo com os princípios da educação inclusiva, representando um retrocesso em relação aos direitos já assegurados de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015a, p. 193).

Concluindo, a narrativa de confrontação que estava presente mais no início desse período via argumentos legais, morais, técnicos, científicos fica bastante evidente no Parecer Técnico 136.

4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TEMPOS DE EMBATES (2011-2016)

Em 2011 tem início o governo de Dilma Rousseff e, com a vitória da situação, vem a perspectiva de continuidade da política educacional de inclusão escolar que estava sendo construída no país. No primeiro ano desse governo, dez textos oficiais são publicados, dos quais cinco são notas técnicas, uma resolução, três decretos e um parecer técnico. A Nota Técnica nº 05/2011 (BRASIL, 2011c) publicada em março de 2011 foi sobre a publicação em formato digital acessível – *Mecdaisy*³⁵, uma solução tecnológica que permitia a produção de livros em formato digital acessível que não colocava em debate a política de inclusão escolar.

Em março, a SEESP publica a Nota Técnica nº 06/2011 (BRASIL, 2015a) sobre a avaliação de estudante com deficiência intelectual, a qual orientava que “a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem”, que “o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo”, que “o processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes”, que “cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” e que “a concepção de avaliação reguladora é orientadora do processo de aprendizagem”. Quanto aos instrumentos das práticas avaliativas recomenda-se “observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo); provas operatórias (individuais e em grupos); autoavaliação; portfólio, dentre outros” (BRASIL, 2015a, p. 113-4). Enfim, constata-se que a nota, além de ater-se a narrativas de senso comum, não esclarece um assunto que se mostra muito desafiador para os sistemas que é a avaliação do desempenho de alunos com deficiência intelectual. Ao final, ela reafirma que “esses estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado de forma complementar a escolarização” e ressalta que o AEE para eles “não se confunde com atividades de reforço escolar”, sem definir em que consiste o AEE para esse alunado (BRASIL, 2015a, p. 114).

³⁵ Desenvolvido por meio de parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o *Mecdaisy* possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, que possibilita a navegação pelo texto, a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos, além de permitir anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como, a leitura em caracteres ampliados.

Em seguida, o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que instituiu o Estatuto do Portador de Deficiência volta à discussão e a SEESP publica o Parecer Técnico 19/2011 contendo análise e posicionamento sobre o referido projeto de lei, de autoria do senador Paulo Paim (BRASIL, 2015a). O teor continuou o mesmo do parecer anterior referente ao mesmo assunto, ou seja, apontando equívocos, questionando conceitos, criticando as propostas e posicionando-se contrariamente ao projeto de lei por considerá-lo “em desacordo com os atuais marcos legais políticos e pedagógicos da educação brasileira, além de representar um retrocesso em relação ao direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva” (BRASIL, 2015a, p. 184). Aqui, o clima de embate entre a posição de SEESP e do grupo de deputados da Assembleia que propunham o projeto de lei se evidencia novamente.

Em seguida, a SEESP publicou a Nota Técnica nº 07/2011 sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), orientando que a “educação inclusiva representa a mudança do modelo de escola segregada” e que, naquele momento, o país estava “enfrentando o desafio de eliminar a exclusão educacional das pessoas com deficiência”, e que “a luz das mudanças conceituais e dos avanços tecnológicos, que possibilitam o desenvolvimento inclusivo das escolas, o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC deve ser ressignificado” e por isso orientava para a “transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de materiais didáticos acessíveis” (BRASIL, 2011c, p. 115-6). Enfim, como os dois institutos, que eram federais, ainda funcionavam como escolas especiais, a nota técnica orientava para a extinção das escolas especiais e transformação dessas instituições em centros de formação e produção de materiais didáticos, o que não foi prontamente seguido por essas instituições.

Em abril de 2011, a SEESP publicou a Nota Técnica nº 08 (BRASIL, 2015a) com Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais, onde indicava que os órgãos federais, municipais e estaduais, ao aplicarem exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil, deveriam assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes com deficiência, no formulário de inscrição do exame e na provisão de recursos de acessibilidade durante os exames. Este movimento foi consequência de pressão do movimento de pessoas surdas e de pessoas com deficiência visual.

Em maio de 2011 o Decreto 7.480³⁶ aprovou a nova Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do MEC e dispôs sobre remanejamento de cargos em comissão. Em decorrência dessa reestruturação, a SEESP foi extinta, suas atribuições foram para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma diretoria cuja configuração abrangia cinco diretorias (Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Políticas de Educação para a Juventude e Políticas de Educação Especial). Enfim, por essa reestruturação, a Modalidade de Educação Especial, pela segunda vez, perde o status de Secretaria de Estado e se torna uma diretoria entre várias outras do rol da “diversidade”.

No mês de junho de 2011, o Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução 27/2011 (BRASIL, 2011d) dispondo sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular, que tivessem sido contempladas com SRM em 2009 e integraram o Programa Escola Acessível em 2011. A Resolução era semelhante àquela publicada pelo mesmo órgão, no ano anterior, e a novidade foi a distribuição dos recursos na proporção de 80% em custeio e 20% em capital, além da exigência de elaboração do “Plano de Atendimento” para fins de monitoramento. Destaca-se, ainda, que nesta resolução não havia mais a previsão de concessão do adicional de 30% às escolas com parcerias com instituições especializadas.

Em novembro, foram aprovados no mesmo dia, o Decreto nº 7.611/ 2011 (BRASIL, 2011a) e o nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011b). O primeiro dispunha sobre a educação especial e o AEE. No Artigo 1º algumas diretrizes, já em vigor, foram asseguradas, tais como: “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Inciso I), “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (Inciso III), “ensino fundamental gratuito e compulsório” (Inciso IV), “oferta do apoio necessário” (Inciso V), “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas” (Inciso VI) (BRASIL, 2011a, *on-line*). Os demais artigos referendam o que já estava definido, tal como: o AEE complementar e suplementar (Artigo 2), os objetivos do AEE (Artigo 3), o pagamento da dupla matrícula para alunos matriculados no AEE e na classe comum

³⁶ Este documento foi Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012 (BRASIL, 2012b), mas a estrutura da Educação Especial continuou a mesma.

(Artigo 4), o monitoramento do MEC em relação ao apoio técnico e financeiro direcionado ao AEE (Artigo 6) e dos beneficiários do BPC em idade escolar (Artigo 7).

As novidades do documento aparecem nas garantias contidas:

a) No Artigo 1 “Inciso II - aprendizado ao longo de toda a vida”; “VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” e “VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011a, *on-line*);

b) No Artigo 5 dispondo que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011a, *on-line*).

c) No Art. 8º que altera a redação do Decreto nº 6.253, de 2007, que assim passa a vigorar:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (grifo nosso), com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR) (BRASIL, 2011a, *on-line*).

d) No Art. 14. admite-se, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecidas por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (grifo nosso) (BRASIL, 2011a, *on-line*).

Enfim, esse decreto muda a tônica, até então defendida, de que o AEE deveria ser ofertado, preferencialmente, em SRM de escolas comuns, induz as instituições especializadas a ofertarem o AEE, altera o sistema de financiamento permitindo que as instituições que ofertassem o AEE recebessem do valor referente à segunda matrícula

prevista. Em síntese, ele representa ganho no movimento das instituições especializadas contra as posições que vinham sendo defendidas pelo Ministério de Educação até então.

O Decreto nº 7612, aprovado em novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites, cuja finalidade foi promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. São anunciadas como diretrizes do Plano Viver sem Limites, entre outras coisas, a “garantia de um sistema educacional inclusivo”, a “garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado” e definidos como eixos o acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011b, *on-line*). As políticas, programas e ações integrantes do Plano Viver Sem Limites e suas respectivas metas seriam definidos pelo Comitê Gestor, composto por uma comissão interministerial. O plano previa ainda a instituição de uma comissão interministerial de tecnologia assistiva³⁷.

O último documento oficial publicado pela SECADI, nesse período, foi a Nota Técnica nº 62/2011 com Orientações aos Sistemas de Ensino acerca do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011e). O documento informava que “O atual Decreto não determinará retrocesso à PNEE-EI”, que ele “não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade” e que “não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial” considerando que “essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE” (BRASIL, 2011e, *on-line*). O documento finalizava com o argumento recorrente de que a Constituição Federal ocupava o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tinha força de Emenda Constitucional e que, portanto, o Decreto nº 7.611/2011 deveria ser interpretado à luz dos preceitos constitucionais atuais.

Enfim, 2011 pode ser considerado um ano crítico para a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com a SEESP radicalizando o embate com membros do poder legislativo, com os seculares institutos nacionais INES e IBC, com o movimento das instituições especializadas perdendo status de secretaria para ser uma

³⁷ O Decreto nº 9.784/2019 (BRASIL, 2019a) revogou os artigos art. 5º ao art. 7º do Decreto nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011b) referente à composição do comitê gestor e da comissão de tecnologia assistiva.

diretoria e assistindo a vitória do movimento das instituições na aprovação do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a). O Plano Viver Sem Limites, embora possa ser considerado uma conquista para as pessoas com deficiências, pouco avançou na política de educação inclusiva, pois referendou as propostas em curso.

Em 2012, são publicados cinco documentos oficiais sendo: duas notas técnicas, um parecer técnico da SECADI, uma Resolução do FNDE e uma lei. Em três dos documentos publicados nesse ano, a política de Educação Especial não é tensionada. Na Nota Técnica nº 41/2012 (BRASIL, 2012c), por exemplo, são publicados os resultados do “II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças”, mantendo patrocínio da fundação MAPFRE. A Nota Técnica nº 51 da SECADI (BRASIL, 2015a) tratava da Implementação da Educação Bilíngue e informava que, para isso, o MEC desenvolveria programas e ações em parceria com os sistemas de ensino. O Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução nº 27/2012 (BRASIL, 2012d) dispondo sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular que tivessem sido contempladas com SRM em 2010 e 2011 e integravam o Programa Escola Acessível em 2012, replicando o que havia sido disposto na Resolução nº 27/2011 do ano anterior.

Em dezembro de 2012, a SECADI publicou o Parecer Técnico 261/2012 (BRASIL, 2012a) em resposta ao pedido da Assessoria Parlamentar do MEC sobre a redação final das emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631- A de 2011 do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal (BRASIL, 2011f). O Projeto de Lei de iniciativa do Senado Federal propunha a institucionalização da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, no parecer, argumentava-se que “a legislação infraconstitucional deve aperfeiçoar os mecanismos de efetivação do direito das pessoas com deficiência, a um sistema educacional inclusivo, nas instituições comuns da rede pública ou privada de ensino”. E como o “O parágrafo único do artigo 7º admite a possibilidade de segregação escolar, condicionada às condições apresentadas pela pessoa com TGD” (BRASIL, 2011f, *on-line*), a SECADI se manifestou:

Contrariamente ao PLS nº 168/2011 e à Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao PL nº 1.631- A (ou B) de 2011 do Senado Federal, pois está em desacordo com os princípios constitucionais que regem a educação brasileira, ao admitir a segregação das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com base em sua condição específica” (BRASIL, 2012ª, *on-line*).

Em 27 de dezembro de 2012 é aprovada a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana³⁸, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo, entre outras coisas, que as pessoas com TEA fossem consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e dispoendo sobre uma série de garantias referentes à atenção integral às pessoas com TEA. De particular interesse para a política de inclusão escolar foi o fato de que a lei foi aprovada no legislativo, mas alguns dispositivos foram, posteriormente, vetados pela Presidência da República. Na Mensagem de Veto 62/2012 ao Senado Federal, a Presidente informa ter vetado o Inciso IV do Artigo 2 e o parágrafo 2º do art. 7º, assim redigidos:

IV - a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
§ 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012a, *on-line*).

As razões do veto foram explicitadas da seguinte maneira:

Ao reconhecer a possibilidade de exclusão de estudantes com transtorno do espectro autista da rede regular de ensino, os dispositivos contrariam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no direito brasileiro com status de emenda constitucional. Ademais, as propostas não se coadunam com as diretrizes que orientam as ações do poder público em busca de um sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar (BRASIL, 2012a, *on-line*).

Portanto, em dezembro de 2012 termina com uma vitória do MEC, pelo menos no tocante à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, cujo dispositivo que previa a possibilidade de escolarização em outros espaços, para além da classe comum, não foi aprovada, embora isso seja uma vitória simbólica, pois a escolarização em escolas especiais de indivíduos com TEA continua sendo praticada no país.

No ano de 2013, houve um aumento no número de documentos oficiais com a publicação de 13 documentos, dos quais 11 foram notas técnicas da SECADI, além de um parecer técnico e uma resolução. Alguns documentos versaram sobre informações gerais técnicas que não colocaram em discussão a política de inclusão escolar, tais como o referente à disponibilidade de material áudio visual de apoio à formação dos gestores

³⁸ Mãe de indivíduo com autismo que militou para a aprovação da lei.

intersectoriais do Programa BPC na escola (Nota Técnica nº 13/2013), o uso do sistema de Frequência Modulada (FM) na escolarização de estudantes com deficiência auditiva (Nota Técnica nº 28/2013), alunos com AH/SD (Nota Técnica nº 46/2013), pareamento de dados do Programa BPC na Escola - 2012 (Nota Técnica nº 51), resultados do III Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas - a escola aprendendo com as diferenças (Nota Técnica nº 146/2013) e a Resolução do FNDE 19/2013 que dispunha sobre a destinação de recursos financeiros, repetindo resoluções semelhantes publicadas em anos anteriores. Os demais documentos merecem uma análise mais detalhada em função da narrativa que trazem sobre a política de inclusão escolar.

O primeiro documento destacado, a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC (BRASIL, 2013c), orientava os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Neste documento os sistemas de ensino foram alertados para os dispositivos que previam, entre outras coisas:

- a) Intersetorialidade na gestão das políticas públicas, aspecto considerado fundamental que demandava articular ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras, a serem disponibilizadas para as pessoas com TEA;
- b) Formação dos profissionais da educação para que construíssem conhecimento para práticas educacionais que propiciassem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com TEA;
- c) Reafirmação de que estudantes com TEA não deveriam ser excluídos do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência;
- d) O Artigo 3º, parágrafo único, assegurava aos estudantes com TEA o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade;
- e) Que as instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deveriam efetivar a matrícula do estudante com TEA no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que eximisse a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação;
- f) Que o FUNDEB previa valor diferenciado de no mínimo 1,20 para estudantes PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular das redes públicas e, de no mínimo de 2,40, para a dupla matrícula, ou seja, uma na educação básica regular e outra no AEE.

Finalmente, informava que a recusa de matrícula e o não atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes feriam o dispositivo constitucional que assegurava o direito à inclusão escolar. Além disso, recomendava que tal fato fosse comunicado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação responsável pela autorização de funcionamento da respectiva instituição de ensino (pública ou privada), a fim de proceder à instrução de processo de adequação ou de descredenciamento e de aplicação das penalidades previstas no art. 7º da Lei nº 12.764 ao gestor escolar ou autoridade competente que recusasse a matrícula do estudante com TEA.

A Nota Técnica nº 55/2013 (BRASIL, 2013d), que orientava a atuação dos CAEE ou sobre como as escolas especiais poderiam ser tornar em CAEE, em cumprimento do Decreto nº 7.611/2011, orientava que:

- a) A União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes do PAEE matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular;
- b) O financiamento previa dupla matrícula, assegurando a contabilização da matrícula do AEE sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 para cada matrícula, totalizando 2.40;
- c) A celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e CAEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, deveria ser efetuada, quando fosse de interesse público, visando ampliar a oferta do AEE aos estudantes PAEE matriculados nas redes públicas de ensino;
- d) Para efetuar o convênio, o CAEE deveria atender aos seguintes requisitos para obter autorização de funcionamento pelo Conselho de Educação: prever essa oferta no seu regimento e no PPP; aprovar o PPP pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente; efetivar a matrícula do estudante PAEE desde que regularmente matriculados na educação básica, etc.;
- e) O AEE deveria ser complementar ou suplementar à escolarização, devendo ter caráter pedagógico, portanto, sem prejuízo de outras parcerias efetivadas entre as instituições especializadas que mantinham os CAEE e os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros.

No parecer técnico nº 71/2013 (BRASIL, 2016a) o MEC abordou a consonância da lei nº 12.764/2012 aos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Parecer teve sua origem na solicitação da Casa Civil ao MEC sobre a manifestação do Sr. Ulisses da Costa Batista e Rosangela da Costa acerca dos vetos referentes à Lei nº 12.764/2012, questionando o princípio de inclusão escolar para pessoas com TEA, com impedimentos severos e lamentando os vetos ao inciso IV do artigo 2º da Lei 12.764, que condicionava o acesso das pessoas com TEA às classes comuns de ensino regular. O parecer, alegando os dispositivos legais e com base nos “inegáveis avanços no processo de consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, em decorrência da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar”, “contrapondo-se ao modelo segregacionista que retirava da escola, dos gestores e dos formadores a responsabilidade de pensar e atender as especificidades educacionais destes estudantes” e considerando que o “paradigma de uma sociedade inclusiva rechaça o modelo de institucionalização das pessoas com deficiência, pois, este reforça sua imperceptibilidade no contexto educacional e social”, concluiu que se justificavam os vetos na Lei nº 12.764/2012, na medida em que “refutam a possibilidade de exclusão das pessoas com TEA, do ensino regular” e “asseguraram a congruência desta nova lei com o preceito constitucional, que determina a adoção de medidas individualizadas de apoio, bem como, adaptações razoáveis, a fim de que se cumpra a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2016a, p. 241-41).

Na Nota Técnica nº 101/2013 (BRASIL, 2016a) o assunto foi a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na qual a SECADI apresentou um relatório dos resultados, descreveu embasamento legal e prestou contas sobre o financiamento através da dupla matrícula pelo FUNDEB, do PDDE, do Programa Nacional de Alimentação do Escolar e fornecendo dados sobre planos, programas e projetos (Viver sem limites, Escola Acessível, Implantação de SRM, transporte escolar acessível, educação bilíngue, incluir-acessibilidade no ensino superior, PRONATEC - programa nacional de acesso ao ensino médio e ao emprego, projeto sistema FM, PAR). O documento apresenta o gráfico da evolução das matrículas de alunos PAEE, contrapondo matrículas em classes comuns com aquelas em classes e instituições especializadas e no ensino público versus ensino privado. Finalizando, o documento informa que o CONAE-

2010³⁹ deliberou pela ampliação e continuidade da política e que o MEC contemplou na Meta 4 do PNE, em elaboração na época, a universalização do atendimento escolar.

Na Nota Técnica nº 108/2013 (BRASIL, 2016a) sobre a Redação Meta 4 do PNE a SECADI inicia, como de praxe, discorrendo sobre o embasamento da política nacional, reafirmando que “a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é parte do compromisso internacional[...] sobre o qual, o Brasil deve prestar contas, apontando os avanços obtidos”, informa que o “apoio às organizações filantrópicas não pode suplantiar o princípio fundamental da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, infringindo os interesses do Estado Brasileiro” e aponta o “equivoco conceitual da proposta do substitutivo, aprovado na Câmara Federal, que emprega o termo preferencialmente para referir-se ao acesso à educação regular”. Por outro lado, elogia um relatório aprovado no Senado que “corrigiu tal equivoco definindo que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir [...] o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar à escolarização”. Finalizando, o documento sugere como redação da meta 04 a proposta de “universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino”, justificando que esta atende a proposta do relator do projeto no Senado, as deliberações da CONAE/2010 e se encontrava em “sintonia com os compromissos assumidos pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006, que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, como direito inalienável e indisponível” (BRASIL, 2016a, p.134).

Em setembro de 2013, a SECADI, emitia a Nota Técnica nº 123/2013 (BRASIL, 2016a) em resposta a um requerimento de Aatoria da Deputada Mara Gabrilli, da oposição que solicitava ao Ministro da Educação várias informações acerca das “condições atuais de inclusão do aluno com deficiência nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2016a, p.157), nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e nas universidades federais. Na nota técnica, um documento de 11 páginas, a SECADI respondeu a vários questionamentos sobre a política, tais como; qual era o número de estabelecimentos que registravam matrículas de educação especial; número de estabelecimentos de ensino adaptados para receber esses alunos; os recursos de

³⁹ Sigla da Conferência Nacional da Educação - CONAE.

acessibilidade que eles dispunham (materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços arquitetônicos, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços disponíveis); a distribuição desses recursos por região, atividades de formação continuada para professores; quantas eram as instituições públicas que contavam com recursos da Libras; qual o volume de recursos financeiros alocados em programas/ações de promoção das condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência no período de 2007 a 2012; quais eram as metas físicas e prazos fixadas pelo MEC para ampliar o número de escolas de educação básica com acessibilidade arquitetônica; quais recursos de tecnologia assistiva haviam sido disponibilizados e para quais regiões; quais orientações técnicas o MEC oferecia às instituições tendo em vista que grande parcela desses alunos que necessitava de outro profissional (professor auxiliar, professor mediador, estagiário de pedagogia, etc.); como construir interface entre as áreas de educação e saúde; como eram orientados os gestores públicos (em relação à obrigatoriedade da oferta do AEE complementar e/ou suplementar, presença do professor do AEE em tempo integral nas escolas, articulação entre o professor do AEE e o professor da classe comum); previsão para o aumento da oferta dos ônibus acessíveis em 2013-2014; sobre ações em curso visando a acessibilidade atitudinal; como eram as orientações para construção do relacionamento com as famílias e o que estava sendo previsto para aumentar o número de matrículas de alunos com deficiência no PRONATEC.

Enfim, o requerimento pedia uma prestação de contas sobre pontos que poderiam ser considerados nevrálgicos da política e, talvez, um dos questionamentos de destaque tenha sido sobre quais eram as orientações em relação às parcerias com entidades filantrópicas e se havia previsão de ampliação no biênio 2013/2014. Essa foi a resposta mais detalhada do documento, no qual a SECADI informou que “orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado”, pois na “perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2016a, p. 124) e recorre aos embasamentos legais da CDPD, ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008c) e Decreto Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), PNEE-EI (2008), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), entre outros. Finalizando essa resposta, afirma que “considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é um processo recente, faz-se necessária a ampliação de parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”

(BRASIL, 2016a, p. 161) para garantir o AEE complementar ou suplementar à escolarização de todos os estudantes do PAEE.

Em resumo, o ano de 2013 terminou evidenciando novos embates entre SECADI, a oposição partidária na Câmara dos Deputados e o movimento das instituições que se mostraram principalmente na aprovação da Lei Berenice Piana e na discussão sobre a redação da Meta 4 do PNE, que estava em construção. Os embates podem ter sido acirrados pelo panorama das eleições presidenciais de 2014 e a situação tentaria a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff.

No ano de 2014, seis documentos foram publicados, sendo quatro notas técnicas, uma lei e um decreto. Entre as notas técnicas, a 29/2014, sobre o Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis e a 38/2014, sobre o pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013, não apresentaram debates sobre as diretrizes da política nacional. Entretanto, uma informação importante no pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013, foi a identificação de que, dos 489.890 beneficiários do BPC com deficiência, entre zero e 18 anos, 63% estavam na escola e 37%, estavam fora da escola, o que significava um mínimo de 180 mil crianças e jovens beneficiários do BPC - pessoa com deficiência fora de qualquer tipo de escola (BRASIL, 2016a).

A Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2016a) orientou quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD em resposta a um ofício do órgão responsável pelo censo escolar (INEP) e tem relação com a definição do PAEE e os critérios de elegibilidade ao AEE, pontos importantes para a política de inclusão escolar. Na nota, a SECADI informa que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno[...] uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” e que, portanto, o laudo médico “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário” e que o importante seria garantir que “o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”. Como documentos comprobatórios, a nota orienta que era preciso o “plano de AEE”. Além disso, caberia à escola, fazer constar no PPP, detalhamento sobre: “II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”. Caberia ao professor do AEE “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” e esse “detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso” (BRASIL, 2016a, p. 94).

Em junho de 2014 é aprovada a Lei 13.005 do PNE (BRASIL, 2014a), com 20 metas a serem atingidas nos próximos dez anos (2014-2024). Essas metas atendem a cinco diretrizes (superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, a valorização dos (as) profissionais da educação, a promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação). A Educação Especial é contemplada na Meta 4 que diz respeito às diretrizes que visam a superação das desigualdades educacionais. No documento do PNE, um item denominado como “polêmicas em destaque” esclarece que:

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as APAES, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (BRASIL, 2014, p. 22.)

Ao final, a proposta da Nota Técnica nº 108/2013 de redação da Meta 4 não foi aprovada, que assim foi finalizada:

Meta 4 - universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, *on-line*).

De tal modo, a Meta 4 traz dois grandes objetivos, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de alunos PAEE de quatro a 17 anos e que o AEE ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia a de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014a, *on-line*).

No PNE, para se alcançar essa meta, são estabelecidas 19 estratégias que em síntese seriam:

1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundeb, as matrículas da educação regular, e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público;

2. Promover a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos do PAEE;

3. Implantar SRM e fomentar a formação continuada para o AEE;

4. Garantir AEE nas formas complementar e suplementar a todos(as) alunos(as) PAEE, ouvidos a família e o aluno;

5. Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) PAEE;

6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas;

7. Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE;

9. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) PAEE beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência;

10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva;

11. Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais;

12. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes PAEE;

14. Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos PAEE;

15. Promover, por iniciativa do MEC, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD de zero a 17 anos;

16. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos

referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE;

17. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas matriculadas nas redes públicas de ensino;

18. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade e;

19. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Portanto, pode-se destacar que as metas são complexas e de difícil acompanhamento e três delas (17, 18 e 19) estão voltadas para o incentivo de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público para: ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material e os serviços de acessibilidade e; favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Em novembro de 2014, a SECADI publicou a Nota Técnica nº 73/2014 (BRASIL, 2016a), documento com 12 páginas, no qual anunciavam-se os “principais indicadores alusivos à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (p. 100), com dados semelhantes aos da Nota Técnica nº 101/2013 sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e informando que o “conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas ...em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 77%, em 2013, representando 694% de crescimento” (p. 102-3).

Em dezembro de 2014, foi publicado do Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014b) que regulamentou a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Além dos dispositivos já previstos, esta lei dispôs à pessoa com TEA o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS e a proteção social em situações de vulnerabilidade ou risco social ou pessoal. No tocante ao direito a Educação, o Art. 4º previa que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014b, *on-line*).

Além disso, o § 2º prevê que, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com TEA ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. O Art. 5º reafirmou que a recusa de matrícula seria passível de aplicação de multa e que qualquer interessado poderia denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente. Enfim, esse último parágrafo indica a necessidade de impor punição, possivelmente, porque a recusa da matrícula ainda era comum, caso contrário não haveria necessidade desse dispositivo.

Assim, ao longo de 2014 observa-se que o embate continuou e que no principal documento do ano, o PNE, que previu as metas para a política educacional para os próximos dez anos, saiu vitoriosa a perspectiva que não era a do MEC. E o ano termina com a reeleição do governo Dilma Rousseff, numa das mais acirradas disputas eleitorais da história do país. Com isso, vislumbrava-se, a princípio, uma perspectiva de continuidade para a construção da política do MEC da época.

No ano seguinte, 2015, dez documentos foram publicados, dos quais oito notas técnicas, uma lei e um parecer técnico. Quatro dos documentos identificados não foram analisados porque não trazem novas informações sobre a política de inclusão em curso, tais como a Nota Técnica nº 40/2015 que orientava sobre o AEE aos Estudantes com AH/SD; a Nota Técnica nº 42/2015 que orientava os Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de SRM, referendando o óbvio: que eles deveriam ser destinados às SRM; a Nota Técnica nº 50/2015 que apresentava uma manifestação sobre a demanda do INEP, referente às orientações sobre promoção de acessibilidade no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e a Nota Técnica nº 50015/2015 com orientações para definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do Programa Nacional do Livro Didático/2018

A Nota Técnica nº 15/2015 (BRASIL, 2016a) sobre a avaliação técnica do indicador relativo ao cumprimento da Meta 4 prevista no PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, lembrava que os entes federados deveriam prever, em seus respectivos planos de educação, metas e estratégias para garantir o pleno acesso à educação regular e

ao AEE, complementar à formação dos estudantes PAEE, em consonância com o disposto na Meta 04 do PNE. Informava ainda que, entre 2008 e 2014, verificava-se um crescimento de 84% das matrículas dos estudantes PAEE na faixa etária de quatro a 17 anos nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas. E, considerando a importância da definição do indicador referente à Meta 4, ressaltava que “os conceitos de deficiência utilizados pelo IBGE não são compatíveis com aqueles utilizados pelo Censo Escolar/INEP” (BRASIL, 2016a, p. 66), detalhando as diferenças nas definições e propondo compatibilização entre as definições. Além disso, informou que, segundo os dados do IBGE e do INEP, em 2014, o índice de acesso do PAEE à educação básica, de quatro a 17 anos, era de 51,80% e estabeleceu a meta de 92,4% para 2024, no prazo de dez anos previstos pelo PNE, desde que houvesse a “intensificação do ritmo de crescimento do acesso por meio da implementação do conjunto das estratégias definidas no PNE” (BRASIL, 2016a, p. 70). A nota propunha, ainda, a alteração da “denominação do indicador 661 - Taxa de inclusão de alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular”, para que fosse renomeada como “Taxa de inclusão escolar da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de 4 a 17 anos” e que este fosse calculado com base nas matrículas em classes comuns do ensino regular (Censo Escolar INEP) em relação ao total dessa população nessa faixa etária (Censo Demográfico do IBGE).

O documento de linha de base do PNE, publicado pelo INEP, em relação à Meta 4, esclarecia que:

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população (BRASIL, 2014a, p. 82).

Para as crianças de quatro a cinco anos (66,0%) e adolescentes de 15 a 17 anos (67,6%) os indicadores apresentaram os menores percentuais de acesso, assim como era mais baixo para os residentes de áreas rurais (81,9%) do que para os residentes de áreas urbanas (86,7%). Em 2013, constatou-se que 85,5% (546.876) das matrículas de alunos PAEE eram em classes comuns, e 14,5% das matrículas se encontravam em escolas exclusivamente especializadas e/ ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA (93.012). Entretanto, ao final da análise da linha de base da meta4 o INEP ressaltava que monitorar essa meta era um desafio, no que diz respeito à disponibilidade de dados:

Atualmente não há disponíveis dados oficiais em âmbito nacional que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta. Em razão disso, o próprio PNE prevê, em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo (BRASIL, 2014a, p. 84).

Em junho do 2015 foi promulgada a Lei 13.146 (BRASIL, 2015b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Lei definiu pessoa com deficiência como aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b, *on-line*). Assegurou que a avaliação da deficiência, quando necessária, seria biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e que o Poder Executivo criaria instrumentos para avaliação da deficiência. Reforçou o conceito de “adaptações razoáveis” contidos em outros documentos, como:

Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015b, *on-line*).

A Lei contém seções específicas com vários dispositivos sobre igualdade e não discriminação, atendimento prioritário e direitos fundamentais (à vida, habilitação e reabilitação, saúde moradia, trabalho e educação). O capítulo IV prevê, especificamente, quatro artigos, um dos quais vetado, além de vários dispositivos para garantir o direito à educação que, em suma, reforçam o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

No geral, pode-se dizer que a LBI aglutina dispositivos que já estavam previstos anteriormente, mas com algumas novidades. Uma delas é que não há nenhuma menção ao fato de o AEE ter que ser obrigatoriamente complementar ou suplementar e não substitutivo, como era a narrativa corrente nos documentos oficiais.

Além disso, destacam-se: a necessidade de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; a preocupação com a formação de professores (adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, oferta de formação continuada para o AEE, a inclusão em conteúdos curriculares em

cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento); o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar, além de várias medidas para ampliar a acessibilidade nos processos seletivos processos de ingresso e; permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

A LBI também alerta que é vedada às instituições privadas a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

O Artigo 29, vetado, previa que as instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas seriam obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada, 10% de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência. Na mensagem de veto nº 246/2015, apesar de considerar seu mérito, a justificativa foi de que a proposta:

[...] não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar (BRASIL, 2015c, on-line).

Na Nota Técnica nº 02/2015 (BRASIL, 2016a), a SECADI ofereceu orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil e, em síntese, as orientações não diferem daquelas já publicadas para a Educação Básica de modo geral. Ao final, alertou-se para o fato de que “a recusa de matrícula e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência ferem o dispositivo constitucional que assegura o direito à educação” e recomenda-se “matrícula prioritária e antecipada das crianças com deficiência, bem como a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial” (BRASIL, 2016a, p. 64).

De fato, estudos indicam que o modelo de AEE de contraturno, complementar e suplementar, é muito desafiador na Educação Infantil, pois há muitas crianças em escolas e creches de tempo integral onde é difícil definir o que seria o contraturno. Além disso, retornar às escolas e creches para receber AEE tem sido muito custoso para as famílias de crianças pequenas que não estão em tempo integral, o que torna a assiduidade no AEE

um problema (MENDES; CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015), o qual as orientações da Nota Técnica nº 02/2015 não solucionaram.

Na Nota Técnica nº 94/2015 (BRASIL, 2016a), a SECADI ofereceu orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas, apresentando o embasamento legal e informando que as instituições de ensino privadas “deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência [...] bem como ofertar o atendimento educacional especializado” e que “não encontra abrigo na legislação à inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino[...] das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial” (BRASIL, 2016a, p.85-6).

E, finalmente, o último documento de destaque é o parecer Nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU (BRASIL, 2016a) referente ao Processo 23000.001909/2015-75, no qual a SME de Florianópolis - SC e SECADI fazem uma consulta sobre o efeito da recusa da matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino municipal privada e competência para aplicação de sanção. Diante da recusa da escola privada em matricular uma criança com autismo, de quatro anos de idade, a SECADI pergunta à Advocacia-Geral da União/Consultoria-Geral da União e à Consultoria Jurídica Junto ao MEC qual é o órgão competente para instaurar processo administrativo com o objetivo de aplicar multa ao gestor escolar, qual o procedimento a ser adotado para a correta instrução processual, como regular processo administrativo para aplicar multa ao gestor escolar e qual o órgão competente para exigir o efetivo cumprimento das sanções nele previstas.

No parecer, a CONJUR-MEC/CGU/AGU informa que “a competência para instaurar processo administrativo é do sistema de ensino que credenciou a instituição de ensino”, que “cada ente federativo possui competência para dispor sobre o seu próprio processo administrativo” e que “o procedimento deve se iniciar com a denúncia ou representação da infração, seguindo-se a coleta de informações administrativas sobre a instituição de ensino[...] e posterior notificação para apresentação de defesa e indicação de provas[...] seguindo-se uma etapa de diligências eventuais e julgamento por instância administrativa responsável pela supervisão das entidades, prevendo-se, ainda, uma instância recursal ao menos”. A SECADI recomenda o papel de “disseminar o procedimento que já utiliza, como forma de cooperação e uniformizar a matéria nos demais sistemas de ensino”, e finalmente, que “o próprio órgão regulatório que instaurou

procedimento contra a Instituição de ensino é, por seu dirigente máximo, competente para a aplicação da sanção” (BRASIL, 2016a, p. 232).

Enfim em 2015, os documentos indicam que o embate da política continua enfrentando desafios para fazer com que os materiais e equipamentos doados fossem destinados de fato às SRM, de definir indicadores para avaliação e acompanhamento das metas do PNE, de garantir a escolarização de alunos com AH/SD e o AEE para alunos da Educação Infantil e, principalmente, com o setor das escolas comuns particulares que continuavam recusando matrículas e relutando em assumir o custo dos apoios adicionais garantidos nas leis pelos estudantes do PAEE, especialmente, aqueles com autismo. Cabe destacar, ainda, o silêncio da LBI, o principal documento aprovado neste ano, em relação à definição de como seria o AEE, no qual o caráter obrigatoriamente complementar e suplementar e não substitutivo desaparecem.

Em dezembro de 2015, a presidenta governava com baixa popularidade e, em meio a uma crise econômica e política, no dia 02/05, o pedido de impeachment foi acolhido pela Câmara dos Deputados e, em 12 de maio, o Senado abriu o processo, afastando temporariamente Dilma Rousseff do cargo. Neste mesmo dia, (12/05/2015) a SECADI/MEC encaminhou um documento intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil⁴⁰” (BRASIL, 2016a) com o intuito de dar visibilidade ao trabalho realizado no período de 2003 a 2016 e tomar um posicionamento político. No ofício de encaminhamento é afirmado que:

Muito foi feito: saímos de um patamar de 87% de segregação escolar e chegamos a 81% de inclusão ao longo desses 13 anos. O material ora apresentado contém os subsídios fundamentais para o alcance da meta de inclusão plena, a fim de efetivar o direito humano à educação sem discriminação.

A educação inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, refratário a qualquer tipo de política pública emancipatória. Por entender que a escola é o espaço legítimo para que todos e todas possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas e não permitir retrocessos (CAVALCANTE, 2016, *on-line*).

O documento compila documentos (notas técnicas, pareceres, decretos, resoluções e leis), além de uma descrição e análise da política para “subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar” (BRASIL, 2016a, p. 5).

⁴⁰ O documento em questão não foi publicado no site oficial do MEC e o ofício, juntamente com os links para *download*, foram publicados no site <https://inclusaoja.com.br/2016/05/12/inclusao-escolar-a-revolucao-de-2003-a-2016-que-vamos-lutar-para-defender/>. Cabe destacar que o ofício data de 12/05/2015, enquanto o documento tem como referência o ano de 2016.

Até a presidenta ter seu mandato presidencial definitivamente cassado, em 31 de agosto de 2016, seriam publicados mais seis documentos referentes à política em questão, que foram seis notas técnicas e uma portaria.

A Nota Técnica nº 16/2016 (BRASIL, 2016a) sobre o pareamento de dados do Programa PBC na Escola informava que do total de 497.827 beneficiários do BPC com deficiência, entre zero e 18 anos, 64,11% foram localizados na base do Censo da Educação Básica de 2013 e 35,89% não foram localizados. A nota informava que desde 2007, quando o pareamento foi iniciado, até 2013, houve um aumento de 78.848 para 319.146 beneficiários matriculados em escolas. Entretanto, apesar da ampliação do acesso da população ao benefício e às escolas havia, em 2014, no mínimo 178 mil crianças e jovens com deficiência, em situação de pobreza, fora da escola.

A Nota Técnica nº 29/2016 (BRASIL, 2016a) informou sobre o resultado do Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais, novamente uma iniciativa da SECADI e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, com patrocínio da Fundação MAPFRE, o qual teve 105 inscritos.

Em novembro de 2015 foi identificado no Brasil que o vírus Zika era o responsável por um surto que produzia graves sequelas ocorridas em bebês, como a microcefalia e outros agravos. Na Nota Técnica nº 25/2016 (BRASIL, 2016a), a SECADI forneceu orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil, considerando que era “fundamental assegurar aos bebês com microcefalia, o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado - AEE, nas redes públicas e particulares de ensino (p. 46)” e orientando para que “as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral” (p. 45). Cabe destaque a orientação de que “compete ao professor do AEE, articular-se com as demais áreas de políticas setoriais, visando[...] apoio ao desenvolvimento integral da criança com microcefalia” (p. 47), atribuindo uma responsabilidade muito complexa, uma missão quase impossível a professores especializados.

A Nota Técnica nº 33/2016 (BRASIL, 2016a) forneceu informações sobre a decisão judicial que julgou improcedente o pedido de inconstitucionalidade da penalidade prevista no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, apresentado pelo Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – SINEPE/SC, nos autos do processo sob nº 5011287-

97.2013.4.04.7200, da 3ª Vara Federal – Subseção Judiciária de Florianópolis – Seção Judiciária de Santa Catarina. A nota recomendava aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, órgãos responsáveis pela regulação das escolas privadas de Educação Básica, “a adoção de providências no sentido de ampliar o acompanhamento dos procedimentos alusivos ao exame da conduta subsumível ao artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 (p. 52)” e destacava “a possibilidade de multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao ‘gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência’” (BRASIL, 2016a, p. 52).

Em abril de 2016 é publicada a Portaria nº 243/2016 (BRASIL, 2016b) que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestavam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Foram definidos nesta portaria 22 critérios para avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial: 1) cadastro regular da instituição; 2) dados da comunidade demonstrando a necessidade de sua atuação para fortalecimento do sistema educacional inclusivo; 3) objetivos e finalidades da instituição em consonância com as bases legais do sistema educacional inclusivo; 4) PPP que explicita atividades próprias da modalidade da educação especial; 5) atuação da instituição, congruente com o PPP; 6) capacidade de atendimento (profissionais, recursos disponíveis, espaço físico e condições de acessibilidade); 7) matrículas no AEE e no ensino regular, conforme declarado no Censo escolar; 8) comprovação da matrícula em escola comum do ensino regular dos alunos PAEE atendidos; 9) corpo docente com formação e experiência para a oferta do AEE: com formação inicial para o exercício da docência e com formação continuada em Educação Especial; 10) atuação específica de cada profissional necessário ao desenvolvimento das atividades previstas no PPP, com formação e carga horária compatíveis com a função exercida; 11) descrição do conjunto de atividades, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente; 12) identificação das escolas de ensino regular cujos alunos são atendidos pela instituição e o número de alunos de cada escola matriculados no AEE; 13) especificação das estratégias de articulação da instituição com a escola comum da rede regular de ensino; 14) descrição do plano de AEE; 15) registro de matrícula no AEE, junto ao Censo Escolar MEC/INEP, o tipo de atendimento individual ou em grupo, a periodicidade e a carga horária total do AEE; 16) detalhamento da proposta de formação

continuada de professores da instituição (carga horária, a ementa, o tipo de modalidade, se presencial ou a distância, e a instituição formadora); 17) descrição do espaço físico (número de salas para o AEE, sala de professores, biblioteca, refeitório, sanitários, entre outras; mobiliários; equipamentos e recursos específicos para o AEE), 18) descrição das condições de acessibilidade arquitetônica: sanitários e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual; 19) descrição das condições de acessibilidade pedagógica; 20) condições de acessibilidade nas comunicações e informações, 20) relatório do desenvolvimento das atividades do AEE; 22) em caso de instituição filantrópica, verificação dos termos do Convênio com o Poder Público, considerando os requisitos de funcionamento administrativo e da organização pedagógica.

Enfim, a julgar pela realidade das escolas brasileiras, dificilmente alguma escola pública ou privada estaria credenciada para atender a todos esses critérios. Entretanto, os itens da portaria parecem priorizar exigências para a entrada no AEE e, não, na classe comum. Possivelmente, ela foi publicada com o intuito de limitar a oferta do AEE pelas instituições privadas que, no caso do contexto brasileiro, são as instituições filantrópicas com atuação em Educação Especial.

A Nota Técnica nº 35/2016 (BRASIL, 2016a) ofereceu, justamente, informes sobre essa Portaria 243/2016 recomendando “a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial”, com a finalidade de “parametrizar a atuação de tais instituições em apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino”, com vistas à “meta de inclusão plena” (BRASIL, 2016a, p. 54).

E, finalmente, o último documento oficial publicado nesse ano foi a Nota Técnica nº 36/2016, com orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O documento pontuou que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e caracteriza-se por “desafios políticos e pedagógicos, principalmente quanto ao tempo, espaços e condições de acessibilidade, de modo a contemplar as diversas realidades socioculturais e interesses das comunidades” (BRASIL, 2016a, p. 55). Reconhece, ainda, que nos “diferentes contextos, encontram-se homens e mulheres com deficiência, que na idade determinada pela legislação, não tiveram acesso à escolarização” (p.55). E reiterando a narrativa de que “a educação especial representou um sistema educacional paralelo, responsável pela segregação escolar das pessoas com deficiência (p.56)” e que com a PNEE-EI/2008 “a educação especial tornou-se modalidade não mais

substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (p.56). Além disso, alertava para o fato de que ensino regular não significava classes ou escolas especiais, mas, sim, “abarca todas as etapas da educação básica, bem como, suas modalidades” e que, portanto, no contexto da EJA “compreende-se que o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência dão-se em turmas comuns e não em turmas organizadas com base na condição de deficiência” (p.56). E, de tal modo, finaliza, devido à “necessidade de urgente superação da segregação escolar das pessoas com deficiência, assim como, do aprimoramento das condições de acessibilidade pelos sistemas de ensino”, com vistas “à organização e oferta do AEE, os sistemas de ensino poderão promover a identificação da demanda para a escolarização de pessoas com deficiência na EJA, visando à garantia das condições de acesso ao currículo” e “torna-se mister a efetivação da EJA na perspectiva inclusiva, como um fator determinante para a consecução da meta de inclusão plena” (p. 59).

Enfim, os documentos oficiais publicados em 2016 sinalizavam os desafios para a política de inclusão escolar, tais como: trazer para escola crianças e jovens pobres com deficiência, beneficiários do BPC; fazer com que as redes de escolas privadas assumissem a responsabilidade de matricular e oferecer suporte aos alunos PAEE; efetivar a política de AEE para estudantes jovens e adultos nos programas de EJA e; reger a atuação das instituições especializadas como CAEE.

4.3 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO (2016-2019)

No dia 31 de agosto de 2016, Michel Temer assumiu o poder, governando até o dia 01/01/2019. O país estava polarizado e, como a política de inclusão escolar era um programa de governo do Partido dos Trabalhadores, o assunto também entrou na pauta polarizada do conturbado período político pós-impeachment.

A partir de agosto de 2017, toda a administração dos ministérios, inclusive do MEC e, conseqüentemente da SECADI, foi alterada e teve início um contexto no qual a narrativa foi de necessidade de revisão da política nacional de inclusão escolar. Em 2017 foram contratados, via edital, pesquisadores para a realização de estudos que deveriam

embasar a proposta de revisão e o lançamento dos editais evidenciou que havia uma intenção, *a priori*, de modificação nas diretrizes desse setor.

No ano de 2018 ocorreram reuniões de discussão e um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da Vida⁴¹” circulou extraoficialmente com uma proposta de consulta pública⁴², sobre possíveis pontos de revisão, mas de fato, nenhum documento oficial foi publicado nesse período. A proposta de revisão foi consonante com o clima de polarização política que havia no país.

Quanto aos documentos oficiais publicados no período, apenas três foram identificados, todos do ano de 2018, sendo duas notas técnicas e um decreto.

A primeira Nota Técnica nº 01/2018 (BRASIL, 2018b) referente aos anos de 2013-2016 informava que, devido à inconsistências nos cálculos, houve a necessidade de reprocessamento dos dados dos últimos quatro anos para correção da proporção de crianças beneficiárias do BPC que estavam dentro e fora da escola. A porcentagem de beneficiários do BPC - pessoa com deficiência, em idade escolar, dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, foram, respectivamente, 63%, 64%, 61% e 63%. Os dados indicavam, ainda, que havia uma tendência de aumento no número absoluto de beneficiários, mas entre 2015 e 2016 o número total de beneficiários caiu de 544.778 para 505.091 e isso explicaria o aumento na proporção.

A Nota Técnica nº 02/2018 (BRASIL, 2018c) também apresentou dados do pareamento, em relação ao ano de 2017 e nota-se uma mudança na apresentação dos resultados, nos quais os dados são desagregados por estado. Em 2017, havia 532.173 beneficiários do BPC - pessoa com deficiência em idade de escolarização, sendo que 34,68% deles estavam fora da escola. Entre os estados, a proporção de beneficiários fora da escola variou de 17,77% (PR) a 47,06 (AM).

Em março de 2018 foi aprovado o Decreto nº 9.296/2018 (BRASIL, 2018a), regulamentando o Artigo 45 da Lei nº 13.146/2015, que institui a LBI, e estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Embora esse documento não esteja relacionado à

⁴¹ O referido documento circulou pela internet, mas sem ter nenhuma fonte oficial e, posteriormente, várias versões não oficiais circularam, por isso, não há referências sobre onde encontrá-los, já eles não foram publicados.

⁴² <https://pnee.mec.gov.br/>

política educacional, diz respeito à questão da acessibilidade de modo geral e isso afeta também o ambiente escolar.

Em janeiro de 2019, assumiu o novo governo, Jair Bolsonaro que, no segundo dia de seu mandato aprovou o Decreto nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019b) referente à nova estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do MEC, remanejando cargos em comissão e funções de confiança e transformando cargos. Nessa reestruturação a SECADI foi extinta, assumindo suas funções a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), cuja estrutura ficou composta por três diretorias: “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”, “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos” e “Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras”.

A SEMESP ficou responsável por planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência; das pessoas surdas; das populações do campo; dos povos indígenas; das remanescentes de quilombos; das populações em situação de itinerância; dos povos e comunidades tradicionais; dos estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em entrevista ao portal do MEC, a titular da SEMESP Ilda Peliz falou sobre as prioridades para 2020:

A política foi estudada no decorrer do ano com todos os atores envolvidos, com sociedade civil, foi construída a muitas mãos. Será disponibilizada em formato de verdadeira inclusão para garantir o acesso à educação de forma inclusiva e optativa. A principal novidade dessa política são as escolas bilíngues e classes bilíngues...A decisão do local de estudo de cada criança e jovem, seja em salas comuns ou especiais, precisa ser tomada em conjunto com as famílias (LIMA, 2019, *on-line*).

Em nota, a redação do portal informa que “a Política Nacional de Educação Especial prevê atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências físico-motores, intelectuais, mentais, visuais, auditivas, auditivas-visuais, múltiplas, transtorno do espectro do autismo, **transtornos específicos de aprendizagem**, altas habilidades/superdotação, e **hospitalizados por longos períodos** (LIMA, 2019, *on-line*, grifo nosso) ”.

Em tais comentários, duas mudanças parecem anunciadas, primeiro a flexibilização das propostas de escolarização que aparecem referendadas pela admissão

das classes de escolas bilíngues (Língua Portuguesa/LIBRAS) e a possibilidade de opção pelas famílias, o que modifica a proposta de uma mesma escola para todos e de escolarização, compulsoriamente, em classe comum com AEE complementar e suplementar, que vinha sendo defendida até então.

O segundo ponto que aparece é a ampliação do público-alvo com a inclusão dos chamados transtornos específicos de aprendizagem e hospitalizados por longos períodos, que não constavam da PNEE-EI. Resta saber se haverá recursos para essa ampliação ou se será mais uma estratégia de se fazer mais com menos.

De qualquer modo, o cenário ainda era nebuloso porque, de 2016 a 2019, discute-se muito que seria publicada uma proposta de revisão, em clima de polarização, e nada de concreto foi definido até o final deste período em relação aos caminhos que a política nacional de Educação Especial iria tomar.

4.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DE UM MUNICÍPIO

Para identificar e obter os documentos do município que regulamentavam a política de inclusão escolar, foram contatados o atual gestor da educação inclusiva e uma ex-diretora da instituição especializada da APAE, que era uma pessoa que conhecia bem a história da Educação Especial no município. Essas pessoas concederam cópias dos documentos que compuseram o acervo para essa análise e situamos o ponto de partida, para a seleção de documentos, em 2008, quando foram implantadas as primeiras SRM e teve início a política de inclusão escolar. Entretanto, os documentos são recentes, embora alguns não tenham data especificada. O mais antigo, data de 2015 e refere-se à lei do Plano Municipal de Educação (PME). Ao todo foram identificados 26 documentos que se encontram relacionados no Quadro 5.

Quadro 5. Relação de documentos relacionados à política de inclusão escolar no âmbito municipal

Tipo	Ano	Nome
1. Protocolo	2014	Levantamento das dificuldades dos alunos – PROLEDI
2. Lei nº 3.387	2015	PME
3. Relatório	2016a	Avaliação do 1º ano de vigência do PME
4. Proposta	2016b	Trabalho do CEDAP
5. Plano	2016c	Ação I – CEDAP
6. Proposta	2016d	Trabalho I – CEDAP
7. Roteiro	2016e	Entrevista – CEDAP
8. Roteiro	2016f	Entrevista com os responsáveis e guia para relatório - CEDAP
9. Relatório	2016g	Pedagógico – CEDAP
10. Ficha	2016h	Observação do ambiente escolar – CEDAP

11. Ficha	2016i	Coleta de dados com a Educadora – CEDAP
12. Regimento	2016j	Comum das Escolas Municipais de Educação Básica
13. Relatório	2017a	Avaliação do 2º ano de vigência do PME
14. Plano	2017b	Plano de Atuação das Salas de Recursos na Rede Municipal de Educação do Município
15. Plano	2017c	AEE
16. Planejamento	2017d	Anual das salas de Recursos da Rede Municipal
17. Roteiro	S/D	Observação e Acompanhamento em sala de aula
18. Documento interno	2017e	Guia de Orientação para orientação para elaboração das adaptações curriculares
19. Documento interno	S/D	Flexibilização Curricular
20. Ficha	2017f	Itinerância - AEE
21. Ficha	S/D	Acompanhamento do AEE
22. Caderno de Dados	2017g	Informações e indicadores educacionais - nº 01. Edição Especial
23. Relatório	2018a	Avaliação do 3º ano de vigência do PME
24. Plano	2018b	Trabalho em colaboração – APAE e SME
25. Termo	2018c	Colaboração entre a SME e a APAE
26. Projeto	2019	Apoio Pedagógico da SME

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do estudo.

Para a análise, eles foram agrupados em quatro conjuntos, a saber:

- a) Documentos da Secretaria de Educação relacionados ao PME e a Meta 4, referente à Educação Especial, e que oferecem dados oficiais (cinco documentos);
- b) Documentos do setor de Educação Especial SME que orientam o AEE e organizam o funcionamento das salas de recursos (dez documentos);
- c) Documentos do CEDAP (nove documentos) e;
- d) Documentos sobre a relação entre a Secretaria de Educação e a instituição Especializada (dois documentos).

Assim, a análise desses documentos foi organizada de modo setorizado de acordo com três conjuntos que, em síntese, compilam informações sobre os seguintes aspectos: a) A Política de Inclusão Escolar da SME: Planos, metas e resultados; b) A Política de Inclusão Escolar da SME: Organização e funcionamento do AEE e das SRM e; c) A Política de Inclusão Escolar da SME: relações conveniadas com a instituição especializada. De tal modo, o quarto conjunto de documentos, que se refere ao CEDAP, não foi descrito devido à sua vinculação periférica com a política de inclusão escolar do município.

4.4.1 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: Planos, metas e resultados

O PNE atual, com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), deveria se constituir em referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais. A legislação impôs ainda que, no primeiro ano de vigência do PNE, estados e municípios deveriam elaborar ou adequar seus próprios planos, em consonância com o texto nacional. De tal modo, buscamos analisar o PME a fim de analisar como a política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva aparecia no documento, com foco específico na Meta 4, que traça metas e estratégias para o PAEE. No PNE, a meta 4 consiste em:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, *on-line*).

A Lei nº 3.387 de 23/06/2015 (MUNICÍPIO, 2015) instituiu o PME em conformidade com as exigências e prazos da legislação nacional e municipal. Além da legislação do PME, também foram identificados três relatórios de acompanhamento do PME, intitulados: “Relatório de Avaliação do Primeiro Ano de Vigência do Plano Municipal de Educação” (MUNICÍPIO SEMEC, 2016a), “Avaliação do 2º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO SEMEC, 2017a) e “Relatório de avaliação do 3º ano de vigência do Plano Municipal de Educação” (MUNICÍPIO SEMEC, 2018a).

Com a finalidade de analisar as informações, foram contrastadas em dois quadros (Anexo 2) as redações das estratégias contidas na Meta 4, dos planos nacional e municipal de educação e ações desenvolvidas no primeiro, segundo e terceiro ano de vigência do PME, segundo observações contidas nos relatórios de acompanhamento (MUNICÍPIO SEMEC, 2016a, 2017a, 2018a). Para a Meta 4 no PNE foram definidas 19 estratégias, ao passo que no PME, foram estabelecidas 26 estratégias.

A primeira estratégia trata da contabilização das matrículas de alunos do PAEE que recebem o AEE em escolas comuns ou em CAEE de instituições especializadas conveniadas para o PNE, sendo que no PME, como o município não possuía convênio com a instituição local para oferta do AEE a alunos da escola pública, a redação da meta previa a oferta do AEE articulado com o ensino na classe comum e, adicionalmente, alertava para o fato de ser vedada a matrícula sob alegação da deficiência. Comparando-se os dados dos relatórios de acompanhamento, percebe-se que houve uma diminuição de

115 para 102 matrículas de alunos PAEE, enquanto se destaca que o número de matrículas de alunos com autismo decuplicou no período, passando de quatro para 36 matrículas. Assim, observou-se a redução do número de matrículas, explicada pela gestão como sendo função de um processo de identificação de alunos mais criterioso, associado à criação de um serviço de apoio para alunos com dificuldades no processo de escolarização, que não são considerados PAEE, tendo como consequência a redução da demanda e, conseqüentemente, o número de matrículas do PAEE.

A segunda estratégia (4.2) previu, no PNE, o computo dos dados de alunos que recebem o AEE e, no PME, visando a universalização do acesso de crianças de zero a três anos. Em relação à essa estratégia, o convênio da Secretaria Municipal com a instituição especializada da APAE do município tem como objeto, justamente, a atenção às crianças pequenas e, talvez por isso, essa estratégia não esteja com indicadores claramente definidos. Além disso, a faixa de escolaridade obrigatória é a partir dos quatro anos, podendo ser a razão pela qual aparece uma redação vaga anunciando intenções e a informação de que houve ampliação do AEE em creches, mas sem especificar o compromisso com a meta de universalização. No relatório de acompanhamento do primeiro ano continua sendo apontada a necessidade de aprimorar os mecanismos de acompanhamento na Educação Infantil e de fortalecer a rede de assistência socioassistencial. No relatório do segundo ano, é informado que houve a ampliação do AEE para três creches e no terceiro relatório a tônica é abarcar a caracterização do perfil precoce dos alunos com TEA, que pode ser justificada pelo aumento de matrícula desses alunos na rede.

A terceira estratégia, 4.3, visou, no PNE, implantar SRM e fomentar a formação continuada de professores e professoras. No PME, a estratégia se referiu à ampliação de convênios com as entidades assistenciais e com o Poder Público, as quais atuavam no atendimento em caráter substitutivo⁴³ e/ou complementar dos alunos do PAEE. Verificou-se que o convênio vinha sendo mantido desde 2016 até 2018, assim, apesar do PME dar abertura para terceirizar também o AEE para instituições especializadas, isso não aconteceu na prática, pelo menos até o ano de 2018.

⁴³ Critérios para caráter substitutivo: alunos com deficiência intelectual acentuada; deficiência múltipla e autismo, associados à deficiência intelectual. Todos com necessidades de apoio pervasivo nas áreas de desenvolvimento.

A quarta estratégia, 4.4, tratou, no âmbito nacional, da universalização do AEE e, no municipal, indicou a necessidade de organizar o sistema de informações sobre a demanda de alunos PAEE e oferta de serviços. No relatório de acompanhamento do PME dos três primeiros anos de vigência continua sendo apontada a necessidade de organizar as informações, inclusive para subsidiar a elaboração das “Diretrizes Municipais da Educação Especial”, e tudo indica que não houve avanço para alcançar esse fim de melhorar a qualidade das informações sobre matrículas.

A quinta estratégia, 4.5, previu o estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoios, pesquisa e assessoria no PNE e visou “equiparar” (*sic*) as Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA com equipamentos e recursos pedagógicos específicos às necessidades dos alunos no PME. O relatório de 2016 informou que as demandas das escolas foram atendidas e, no segundo ano, que a despeito da provisão feita, uma demanda emergente, decorrente do aumento de alunos com autismo, exigia que se continue investindo nessa estratégia. No terceiro ano, parece ter iniciado o levantamento *in loco* dos materiais existentes para identificar as peculiaridades e diferenças locais para o atendimento da demanda emergente.

A sexta estratégia, 4.6, previu, para o PNE, a provisão de recursos para promover a acessibilidade nas instituições públicas por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva. No PME, entretanto, a estratégia se restringiu à garantia de transporte escolar adaptado aos alunos matriculados na rede pública de ensino que comprovem sua efetiva necessidade. O relatório de acompanhamento do primeiro ano informou que toda a demanda por transporte escolar adaptado foi atendida e no segundo e terceiro acompanhamento foi informado que o município assumiu, também, o transporte escolar para a instituição especializada.

A sétima estratégia, 4.7, referiu-se, no PNE, à garantia de oferta de educação bilíngue e, no PME, visou fortalecer o trabalho na perspectiva colaborativa entre Educação Especial e Ensino Regular por meio da implantação gradativa do coensino nas escolas municipais. Assim, as duas metas eram diferentes, talvez, porque o município não informou ter alunos surdos, usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas turmas. O relatório de 2016 informou que essa estratégia ainda não foi efetivada, como este não está previsto na política nacional, provavelmente é mais difícil de ser implementado porque tem impacto financeiro advindo da contratação de mais professores.

A oitava meta, 4.8, visou garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE para o âmbito nacional. Enquanto isso, no PME, essa estratégia foi contemplada na redação da estratégia 4.1, de forma que a estratégia 4.8 visou ampliar as SRM e incentivar a formação continuada de professores para o AEE, em redação semelhante à estratégia 4.3 do PNE. No relatório de acompanhamento do primeiro ano foi apontada a necessidade de fortalecer o trabalho nas creches e na EJA e, no relatório do segundo ano, foram citadas quatro palestras ministradas por especialistas e professores do AEE. Do mesmo modo, observou-se alguma iniciativa de formação continuada, mas ela ainda se mostrava incipiente ao longo dos três primeiros anos de vigência do plano

A nona estratégia, 4.9, visou fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, a permanência e desenvolvimento escolar de alunos do PAEE beneficiários (as) de programas de transferência de renda e o combate às situações de discriminação, preconceito e violência no PNE. No PME, a estratégia 4.9 teve redação semelhante à 4.4 do PNE, visando garantir AEE em SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar ao PAEE, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno, articulado ao processo de escolarização na sala de aula. O relatório do primeiro ano informou que toda a demanda foi coberta, mas no segundo ano, indicou-se dificuldade em prover professores do AEE para EJA, na área de Deficiência Intelectual e Surdez, por falta de interessados. No terceiro ano, indicou-se o atendimento global da demanda com a contratação de um profissional de apoio e quatro professores auxiliares.

A décima estratégia, 4.10, previu, no PNE, o fomento de pesquisas de desenvolvimento de produtos e, no PME, fomentar programas que viabilizem parcerias para disponibilizar, em estabelecimentos de ensino, livros falados, em Braille e com caracteres ampliados, além da comunicação alternativa suplementar. No relatório de acompanhamento foi informado que as escolas possuíam material disponibilizados pelo MEC.

A décima primeira estratégia, 4.11, visou, no PNE, fomentar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas públicas. No PME, previu a disponibilização de auxiliar de desenvolvimento educacional - cuidadores - nas unidades escolares, quando constatada a necessidade. Os dois primeiros relatórios de acompanhamento informaram que o profissional previsto foi disponibilizado de acordo com necessidades do aluno,

conforme estabelecia a legislação específica. No terceiro ano, o município identificou a necessidade de contratação de um profissional de apoio à inclusão escolar denominado de “cuidador”.

A décima segunda estratégia, 4.12, visou, no PNE, a promoção de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias. No PME, esta estratégia tratou do ensino da LIBRAS para alunos, familiares e profissionais da escola, vinculada à estratégia 4.7 do PNE que garante educação bilíngue. Nos relatórios de acompanhamento de 2017 e 2018 houve especificação sobre a existência de uma profissional surda e usuária de Libras para prover esse ensino.

A décima terceira estratégia, 4.13, previu, no PNE, a ampliação das equipes de profissionais, enquanto, no PME, dizia respeito à adequação da infraestrutura das escolas às normas de acessibilidade, a qual contempla parcialmente o estabelecido na estratégia 4.6 do PNE, que trata da acessibilidade de modo mais abrangente. Nos relatórios de acompanhamento informou-se que a rede não apresentava problemas na infraestrutura das escolas de modo a comprometer a acessibilidade dos alunos do PAEE.

A décima quarta estratégia, 4.14, previu, no PNE, o estabelecimento de indicadores de qualidade a partir do segundo ano de vigência do plano e, no PME, a provisão de recursos financeiros. No relatório de acompanhamento foi informado que a meta foi plenamente atingida com a complementação recebida via FUNDEB.

A décima quinta estratégia, 4.15, previu a obtenção de informação detalhada sobre o perfil do PAEE de zero a 17 anos no âmbito nacional e, para o contexto local, o estabelecimento da garantia de programas de estimulação precoce em creches, relacionados à redação da estratégia 4.2 do PNE. O teor da estratégia 4.15 do PNE, por outro lado, está relacionado à estratégia 4.4 do PME. No relatório de acompanhamento informou-se que foi implantado o “Portage”⁴⁴ para sistematizar o trabalho em creches e que, no segundo ano do plano, ampliou-se de 23 para 34 as salas que faziam uso desse instrumento de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de crianças pequenas. No Terceiro relatório, destacou-se a totalidade de cobertura de aplicação do instrumento em todas as salas das creches indicadas no relatório do ano anterior, sem especificar o quantitativo de alunos beneficiados. Quanto ao primeiro relatório, que corresponde às ações para contemplar a estratégia 4.4, este visou à importância em haver um sistema

⁴⁴ Referência ao Inventário Portage Operacionalizado, um *checklist* de itens de áreas do desenvolvimento de zero a seis anos (WILLIAMS; AIELLO, 2018).

informatizado. O segundo e terceiro relatórios apontaram o levantamento estatístico de alunos PAEE feito nas redes públicas e privadas com vistas a reunir dados que apontem direcionamento para a elaboração das diretrizes municipais.

A estratégia 4.16, do PNEE, visa a melhoria da formação de professores pelo incentivo à inserção de referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos do PAEE, em cursos de licenciatura e demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação. Diferentemente, a estratégia 16 do PME previu reduzir, gradativamente, o número de alunos nas turmas onde houvesse PAEE. O relatório de acompanhamento indicou que isso tem sido feito de acordo com as necessidades dos alunos. No segundo ano de acompanhamento foi informado que as turmas, em geral, tinham 22 alunos e o terceiro relatório informou que se preconizou ajustes cotidianos de acordo com as demandas provenientes dos alunos.

A décima sétima estratégia no PNE visou as parcerias com instituições para o atendimento integral de alunos PAEE nas escolas das redes públicas de ensino, assunto tratado com teor diferente na estratégia 4.3 do PME, pois o plano do município previu convênio para atendimento substitutivo, enquanto o PNE induzia ao atendimento complementar. Além disso, o teor da estratégia 4.17 do PME tratava da garantia de flexibilização curricular para alunos do PAEE, quando isso fosse necessário, assunto não tratado em nenhuma das estratégias do PNE. No relatório de acompanhamento dessa estratégia, foi apontado que esta tem sido prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE e que havia necessidade de avaliar o impacto dessas medidas e de aprimorar o Plano de Atendimento Individualizado.

No PNE, a décima oitava estratégia tratou dos convênios com instituições especializadas visando ampliar oportunidades de formação continuada e de produção de material. O PME visava garantir a diversidade dos instrumentos de avaliação de alunos do PAEE, possibilitando o acompanhamento do avanço dos estudantes. Apontou-se nos relatórios de acompanhamento que esta prática vinha sendo orientada e acompanhada pelas professoras do AEE, que havia necessidade de avaliar o impacto dessas medidas (MUNICÍPIO, 2016a e MUNICÍPIO SEMEC 2017a) e de aprimorar o Plano de AEE (MUNICÍPIO SEMEC, 2017c).

A décima nona estratégia do PNE previu a promoção de parcerias com instituições especializadas conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. No PME, previu-

se a provisão de pessoal especializado (tradutores, intérpretes e outros profissionais de apoio), relacionado à estratégia 4.13. No relatório de acompanhamento de 2016, informou-se que as escolas eram providas de estagiários e cuidadores, mas que ainda não dispunham de tradutores e intérpretes em tempo integral. No relatório do segundo ano (2017), foi informado que essa dificuldade de pessoal se mantinha, pois, houve abertura de concurso, mas sem inscritos para professores para o AEE para EJA e na área de Deficiência Intelectual, além dos profissionais para a área da Surdez. Sequencialmente, no relatório do terceiro ano, informou-se que não houve demanda para que se ampliassem os serviços dessa natureza.

As estratégias para a Meta 4 do PNE se encerram nas 19 estratégias supracitadas, enquanto, no PME, são arroladas mais sete outras estratégias para a Meta 4. A estratégia 4.20 prevê promover a sinalização das escolas, utilizando comunicação alternativa como Libras, Braille e outros recursos, que de certa forma está contida na estratégia 4.6 do PNE, mas os relatórios de acompanhamento informaram não as atender, nem em 2016, nem em 2017. Em 2018, indicaram não haver necessidade para ampliação por falta de demanda.

A estratégia 4.21 do PME visou ampliar o número de especialistas em Educação Especial, iniciando pela Educação Infantil, perpassando o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e EJA, e está relacionada à estratégia 4.13 do PNE. Em 2016, o relatório de acompanhamento indicou não haver necessidade porque não aumentou a demanda e o relatório de 2017 informou aumento de uma profissional para atuar na creche e que foram ofertadas novas vagas para complementação de carga horária, mas não houve profissional interessado com a qualificação exigida. No relatório subsequente, assinalou-se a demanda por uma profissional do AEE que atuasse no segmento da educação infantil.

A estratégia 4.22 do PME, equivalente à 4.3 do PNE, visava a ampliação do AEE em SRM e incentivo à formação continuada. No relatório do ano de 2016, foi informado que o AEE estava equacionado para atender a demanda. No relatório de 2017, informou-se que foram promovidas quatro palestras. Em 2008, foi dada ênfase no incentivo à capacitação individual de modo que cada profissional procurasse se inscrever em cursos individuais.

A estratégia 4.23 do PME é semelhante ao previsto na estratégia 4.7, pois visa estabelecer, gradativamente, o coensino na rede municipal de educação, de forma a priorizar a aprendizagem em sala de aula dos alunos PAEE. No relatório do primeiro ano, informou-se que essa estratégia não foi atendida, pois provocaria impacto orçamentário com a contratação de professores especializados. Em 2017, foi destacado que esse tipo de

apoio que começou a ser experimentado em uma das creches. O relatório de 2018 não mencionou essa estratégia.

A estratégia 4.24 previu o incentivo a programas de formação profissional e inserção dos alunos PAEE no mercado de trabalho em parceria com instituições públicas e privadas, mas os relatórios do primeiro, do segundo e do terceiro ano informam que o município não atendeu ao previsto, pois desconheciam sua demanda para oportunizar esse tipo de indicação ao seu alunado.

A estratégia 4.25 se relacionava ao fortalecimento de parcerias com a Secretaria de Saúde, Assistência Social e Instituição Especializada para atendimentos necessários à população alvo da educação especial em idade escolar, semelhante à estratégia 4.12 do PNE, que trata do incentivo à intersetorialidade. No relatório de 2016, considerou-se ser necessário aprimorar a intersetorialidade e, em 2017, registrou-se melhoria na articulação com a instituição especializada para agilizar o encaminhamento, a avaliação e as devolutivas e que estudos de casos estavam sendo feitos em creches e escolas. E, em 2018, assim como em 2016, com o mesmo texto, apontaram a necessidade de aprimoramento e articulação.

Finalmente, a estratégia 4.26 visou incentivar a formação de equipes multiprofissionais nas escolas formadas por especialistas nas áreas da pedagogia, assistência social, psicologia, fonoaudiologia, considerando a perspectiva institucional do serviço, a promoção universal da aprendizagem e a atuação na cultura escolar. A redação dessa estratégia se assemelha à 4.5 do PNE e, no relatório de acompanhamento, foi informada a criação do CEDAP⁴⁵ em 2016 e a formação de gestores em 2017, seguida do informe da atuação sistematizada do CEDAP em 2018.

Analisando-se o relatório de acompanhamento do primeiro ano do PME, constatou-se que na avaliação feita pelo município, sete das 26 estratégias (27%) não foram atendidas, com ressalva para o fato de que algumas não foram atendidas porque foram projetadas a partir de expectativas de aumento das matrículas, o que não aconteceu. Entre as demandas apontadas encontram-se: necessidade de aprimorar os mecanismos de acompanhamento na Educação Infantil; de fortalecer a rede de assistência socioassistencial; de criar um sistema informatizado para intercâmbio de informações em rede; ampliar o trabalho colaborativo; fortalecer o trabalho nas creches e na EJA; promover a sinalização das escolas para ampliar a acessibilidade e; necessidade de

⁴⁵ CEDAP - Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional

conhecer melhor a demanda por programas de formação profissional e inserção dos alunos PAEE no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas e privadas. Nas observações gerais, é avaliado que, no município, em relação ao PAEE:

O acesso é garantido a todos. No entanto, mecanismos de permanência precisam ser desenvolvidos visto que há uma evasão maior de alunos na faixa de 12 a 17 anos. Necessidade de identificar a população total desta faixa etária no município e sistematizar a articulação setorial entre poder público e entidades (MUNICÍPIO SEMEC, 2016a, p.6).

No relatório de acompanhamento do segundo ano do PME de 2017, constata-se que, na avaliação feita pelo município, apenas duas das 26 estratégias (7%) não foram consideradas atendidas. Entre os problemas identificados encontrava-se a dificuldade de provisão de professores do AEE para EJA, na área de Deficiência Intelectual e Surdez. As duas estratégias consideradas não atendidas foram a de promover a sinalização das escolas (utilizando comunicação alternativa como libras, Braille e outros recursos) e o incentivo a programas de formação profissional e inserção dos alunos PAEE no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas e privadas.

Um ponto de destaque do relatório de 2017 foi a informação sobre a distribuição das matrículas dos 284 estudantes PAEE no contexto do município, havendo 112 matrículas na rede municipal (39,5%), 62 na rede estadual (22%), 10 na rede particular (3,5%) e 100 na instituição especializada (35%). Entretanto, no documento “Caderno de dados (MUNICÍPIO SEMEC, 2017g) – informações e indicadores educacionais”, que traz dados do ano de 2016, são indicadas 311 matrículas de estudantes PAEE no contexto do município, das quais 220 em classes comuns (71%) e 111 em classes ou escolas exclusivas (39%).

Quanto aos dados do relatório de acompanhamento do terceiro ano do PME de 2018, relatou-se que apenas cinco das 26 estratégias (20%) não foram atendidas. As maiores dificuldades apontadas foram: a falta de professor de AEE exclusivo na educação infantil; entraves para o oferecimento de formações continuadas pelo próprio serviço, em virtude de haver incentivo por parte do poder público de os profissionais buscarem capacitações individuais e; a interrupção do trabalho iniciado com o caráter colaborativo. Ainda, as dificuldades em promover a formação profissional e encaminhamentos de alunos da educação especial para o mercado de trabalho persistiam, como também, notou-se fragilidade em fortalecer parcerias com a rede de saúde e assistência social para os acompanhamentos das demandas voltadas para o PAEE.

Os aspectos que também despertaram a necessidade de atenção por parte do município investigado estão voltados para a precisão dos dados empíricos em vista de serem elaboradas ações pautadas em estatísticas. Em duas estratégias que visavam à informatização dos dados verificou-se que não havia dados quantificados, nem quais ações indicaram o levantamento de dados tanto para alimentar o sistema informacional, quanto para o levantamento de materiais pedagógicos concretos correspondentes à necessidade das localidades das creches, por exemplo.

4.4.2 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais

O primeiro documento analisado foi o Regimento Interno (MUNICÍPIO SEMEC, 2016b), o qual descreve a modalidade da Educação Especial no âmbito do município e, no início, declara os princípios que regem a avaliação dos alunos da educação especial, a saber:

(1) visar a melhoria do desempenho do aluno com relação aos aspectos de desenvolvimento pessoais diretamente relacionados às suas características individuais, cognitivas e de interação social compatíveis com suas potencialidades; (2) avaliação diagnóstica como meio e não como fim em si mesmo, objetivando repensar a prática pedagógica, uma vez que deverá ser composta de relatórios e fichas de observação devidamente preenchidas para: (a) localizar e analisar as causas das dificuldades dos alunos em todas as áreas do conhecimento, (b) identificar e avaliar o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem, bem como, seu desenvolvimento emocional e social (MUNICÍPIO SEMEC, 2016b p. 30).

O documento preconiza que a organização e o desenvolvimento do ensino na rede municipal incluem a Educação Especial cuja tônica são os currículos fidedignos de sua proposta pedagógica. Refere-se a adotar a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, na qual será disponibilizado o AEE aos alunos PAEE matriculados em creches e escolas municipais de educação básica da rede municipal, tendo como prerrogativa a oferta obrigatória de ensino.

O documento postula quem faz parte do PAEE, como:

alunos com deficiência (auditiva e surdez, visual, surdo cegueira, física, intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett) e AH/SD. Como desdobramento, aponta que o AEE será disponibilizado aos alunos PAEE matriculados em classe comum, garantido em Sala de Recursos e Atendimento Itinerante (MUNICÍPIO SEMEC, 2016b, p. 33-34).

Assim, salvo algumas peculiaridades, tal como o serviço de apoio itinerante, nos demais aspectos a definição da política do município, segundo esse documento, espelhava exatamente os princípios da PNEE-EI, de 2008, do Ministério de Educação (BRASIL, 2008a) e, tendo em vista a centralidade do AEE e das SRM, buscou-se analisar na sequência, o documento “Plano de Atuação das Salas de Recursos na Rede Municipal de Educação do Município” (MUNICIPIO; SEMEC, 2017b), de 12 páginas, que definia conceitos e oferecia orientações gerais sobre o AEE e o funcionamento das SRM e dos outros apoios.

O primeiro tópico, a introdução, anunciava a filosofia de inclusão escolar segundo os textos do MEC e um segundo tópico trazia o embasamento legal da política municipal (e nacional) citando, entre outros, a Constituição Federal de 1988, a LDBN (1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a PNEE-EI (2008). Além disso, define o conceito de Educação Especial exatamente como na PNEE-EI e específica como deve ser a atuação nas escolas, dando orientações sobre: a) Identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento; b) Atendimento ao aluno; c) Produção de materiais; d) Aquisição de materiais; e) Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula; f) Orientação às famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno e; g) Formação. Em síntese, nessa parte inicial, os textos têm forte semelhança com os documentos de orientação do MEC sobre como deve ser a política, os serviços e quais devem ser, em linhas gerais, as atribuições do professor do AEE nas escolas (MUNICIPIO; SEMEC, 2017b).

No item sobre a Educação Especial e serviços de apoio na rede municipal em questão são elencados que, em 2017, o município tinha oito SRM em sete escolas, das quais apenas uma delas atendia ciclo I e II do Ensino Fundamental; duas eram voltadas para o atendimento de alunos com Deficiência Auditiva e Surdez e funcionavam na mesma escola e as demais atendiam alunos do ciclo I do Ensino Fundamental. Assim, como se pode perceber, o município criou seis SRM conforme preconizava a PNEE-EI, ou seja, com todos os tipos de alunos na mesma sala, atendidos pelo mesmo professor. Porém, também preservou salas de recursos tradicionais do período anterior, as quais eram exclusivas para alunos com deficiências sensoriais, com professores especializados no tipo de deficiência (auditiva ou visual). Essa situação se deve, provavelmente, ao fato de que a constituição de escolas polos, como essa que tinha alunos com deficiência sensoriais, facilita a concentração e otimização do uso de recursos de tecnologia, aproveitando melhor a expertise de professores mais antigos, formados em categorias de

deficiências sensoriais e que, dessa forma, poderiam melhor servir os alunos surdos com deficiência visual, cegos e baixa visão do que nas atuais SRM.

Além do AEE nas SRM, o documento especifica, ainda, dois outros serviços de apoio prestados por professores do AEE: serviço de itinerância, que envolve orientação aos professores das salas de educação infantil (creche e pré-escola) das escolas circunvizinhas à sede e o atendimento domiciliar, garantido após afastamento médico do aluno por mais de 60 dias. Informou-se, ainda, que a rede contava com três cuidadores, um professor surdo e 37 estagiárias do curso de Pedagogia que prestavam serviços de apoio.

Quanto ao AEE, o documento orientava que ele constituía em oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar ou não fosse uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. As definições e finalidades do AEE aparecem em vários momentos:

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público-alvo da Educação Especial, nas turmas das escolas comuns (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.4).

Proporcionar aos alunos com público-alvo da educação especial apoio educacional que os auxiliem a superar ou minimizar as dificuldades encontradas no processo educacional (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.5).

Um serviço da Educação Especial, de natureza pedagógica, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, por meio de estratégias, recursos e procedimentos que visam o desenvolvimento da autonomia, independência e superação das dificuldades encontradas no processo educacional (grifo nosso) (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.6).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à aprendizagem escolar, autonomia e independência na escola (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.6).

E a definição de público-alvo do AEE envolve:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo e natureza física, intelectual, ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

Transtorno do Espectro Autista (incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos);

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p. 5 - 6).

Assim, o público-alvo definido é o mesmo da PNEE-EI, de 2008, sendo que o documento incorporava a definição de deficiência da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da LBI de 2015.

O documento também orientava que o AEE deveria ser oferecido “preferencialmente na própria escola que o aluno frequenta” ou em “uma outra escola próxima” e se constituiu “parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais”, organizada para “apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”, não sendo “confundido com reforço escolar nem repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula”, mas se constituindo “num conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.6).

As atividades previstas no AEE envolviam: o atendimento direto ao aluno na SEM; o auxílio na identificação das necessidades educacionais dos alunos do PAEE; a elaboração do plano de atuação para o AEE propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento, a indicação de materiais (*software*, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros); o acompanhamento do uso dos materiais específicos na sala de aula do ensino comum frequentada pelo aluno (verificação da funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e em casa, com auxílio da família); a construção de práticas efetivas de ensino na classe comum em “momentos específicos”; contribuição para a formação continuada dos professores do ensino comum e para a comunidade escolar em geral; o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; a oferta de recursos de tecnologia assistiva, auxílio na adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; o acompanhamento do uso desses materiais e recursos em sala de aula; a oferta de práticas de ensino voltadas ao processo de aquisição e/ou consolidação da alfabetização do aluno.

SRM foram definidas como espaços onde se realizava o AEE, por meio do “desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que se apropriem e se beneficiem do currículo escolar”, “um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p.7).

Para atuar na SRM, o professor deveria comprovar diploma de Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pedagogia ou curso de pós-graduação, *stricto sensu*, na área de Educação Especial ou curso pós-graduação *latu sensu* com, no mínimo, 360 horas nas áreas de AEE e Educação Especial. Professores com outras licenciaturas poderiam atuar desde que tivessem cursado pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Especial.

Entre as atribuições dos professores da sala de recursos que realizavam o AEE encontrou-se: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; integrar os conselhos de classe/séries/ciclos e participar dos HTPC⁴⁶ e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola; participar de estudos de caso; elaborar plano de atendimento individual para os alunos inseridos na sala de recursos; atuar como docente nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o AEE dos alunos com NEE; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum; oferecer apoio técnico pedagógico aos professores da classe comum; auxiliar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias dos alunos nas classes comuns; esclarecer as famílias para seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que assegurem a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades dos alunos; elaborar plano de atuação para o AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento (acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática); identificar materiais, como *softwares*, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros; acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular frequentada pelo aluno: verificar a funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno (auxiliado pela família) (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b). Dos professores do AEE exige-se, ainda, contato periódico com o professor da classe comum, com a equipe pedagógica da escola, com a família e com os profissionais dos atendimentos complementares para orientação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Assim, constata-se que, as muitas desafiadoras e mesmo as atribuições do professor do AEE, que prescrevia a PNEE-EI, eram sustentadas pelo município que, além do atendimento direto ao aluno, pressupunha como função a articulação com a comunidade escolar, com os demais setores da comunidade e a orientação às famílias.

⁴⁶ Sigla para o termo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Enfim, o professor do AEE aparecia como o principal articulador da política de inclusão escolar quando esta deveria ser uma atribuição da escola como um todo.

Na sequência, o documento apontava algumas orientações específicas para alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física e AH/SD. De modo geral, as orientações do AEE para as diferentes categorias de alunos seguiam aquelas indicadas pelo MEC no material didático e veiculadas nos cursos de formação para o AEE, que, baseadas em intervenções especializadas, pressupunham um ensino especial diferenciado para cada categoria de aluno, sem contar com as diferenças que há entre alunos enquadrados numa mesma categoria. Observou-se, ainda, que as intervenções eram centradas nas áreas de supostos impedimentos de cada categoria, propondo atividades que diferiam daquelas previstas na base curricular comum. Dado o caráter de orientações por categorias de alunos, também chama a atenção o fato de não haver orientação nenhuma para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, previstos como público-alvo neste documento, o que sinalizava alguma dificuldade do município em definir diretrizes para alunos enquadrados nessa condição.

Para ingressar no AEE das SRM, o município exigia que o aluno estivesse matriculado e frequentando uma classe comum, que tivesse laudo médico e o relatório multidisciplinar que comprovasse ser aluno PAEE. Nesse aspecto, as diretrizes do município diferiam das orientações do MEC, as quais indicavam que o ingresso não dependia do laudo médico da condição do aluno. Talvez, o município estivesse tentando ser mais criterioso quanto ao processo de identificação e rotulação, caminhando para a recomendação da LBI (BRASIL, 2015b) de propor uma avaliação biopsicossocial por equipe multidisciplinar.

A documentação para acompanhamento dos alunos matriculados no AEE envolvia o formulário denominado “Estudo Dirigido”, no qual eram “registradas as características e necessidades do aluno” e serviria de base para os “os estudos de caso”. Depois, era elaborado o “Plano de Atendimento Educacional Individual”, preenchido pelo professor da SRM, semestralmente, no qual eram descritos “os objetivos ...as habilidades e atividades a serem desenvolvidas, o período proposto[...] e os resultados esperados”. Além disso, havia o “documento de adaptações curriculares”, a “ficha de acompanhamento e orientações dadas aos professores e familiares”, “ficha de observação em sala e aula”, “documento de justificativa de nota”, quando isso fosse necessário, “registros diários das atividades desenvolvidas” e “relatórios anuais”, mantidos no

prontuário individual do aluno. Exigia-se, também, o controle de frequência dos alunos em “diário de classe” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p. 10-11).

Nos casos em que o aluno não necessitasse mais do AEE na SEM, o desligamento deveria ser formalizado através de “relatório pedagógico”, elaborado pelos professores da classe comum e da SRM, sendo arquivado no prontuário individual do aluno (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p. 12).

Como se vê, o processo de identificação e acompanhamento dos alunos com matrículas no AEE gerava uma quantidade razoável de documentos a serem arquivados, embora não houvesse diretrizes que especificassem quem analisava esses documentos e fazia a supervisão do trabalho desses professores. Caso essa supervisão não existisse, caberia questionar a finalidade dessa burocracia, a qual deveria tomar muito tempo do trabalho do professor e que deveria servir para analisar os resultados do AEE.

Finalizando esse documento, tem-se as diretrizes para a organização e funcionamento da SRM na rede municipal que previa “carga horária do professor de 30 horas semanais complementadas por mais 10 horas semanais”. O funcionamento da SRM previa:

“35 horas aulas na unidade escolar, divididas entre atendimentos individuais ou de pequenos grupos, de modo a atender alunos de dois turnos ou mais, com grupos de no máximo 5 alunos, distribuídos de acordo com a necessidade da escola e dos alunos, orientação e apoio ao professor da/na classe comum, serviço de itinerância, formação e reuniões para acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido e duas horas semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na unidade escolar (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p. 12).

Para o aluno, o horário de atendimento era em período contrário daquele em que ele frequentava a classe comum, os grupos de alunos eram organizados, preferencialmente, por faixa etária e/ou similaridades nas necessidades pedagógicas, cada um “deverá receber atendimento podendo variar de 2 a 5 vezes na semana, não ultrapassando 2 horas diárias e 10 horas semanais. O cronograma de atendimento era “flexível, devendo ser organizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e necessidades dos alunos e da unidade escolar” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017b, p. 12).

Um dos documentos para o aluno que frequentava a SRM era o “Plano de AEE”, uma exigência, inclusive, para comprovar a dupla matrícula do aluno PAEE. Entre os textos do município analisados, encontrou-se um documento de seis páginas, intitulado “Plano de Atendimento Educacional Especializado” (MUNICÍPIO, 2017c) que orientava os professores na elaboração desse plano. Tratava-se de um formulário que solicitava

dados de identificação (nome, escola, data de nascimento, endereço, ano escolar, diagnóstico, profissional responsável) e uma descrição das características do aluno. Na parte final, o documento trazia cinco exemplos de como descrever as características dos alunos neste formulário. Além dessa parte inicial, o formulário exigia, na forma de um quadro, que os professores preenchessem, para cada área do currículo do AEE, quais eram as habilidades gerais e específicas almeçadas, quais estratégias seriam utilizadas e os resultados esperados. Em síntese, o formulário era sucinto e requeria o preenchimento das diretrizes contidas em outro texto, descrito a seguir.

O documento intitulado “Planejamento Anual das Salas de Recursos da Rede Municipal”, com oito páginas, era um “guia de orientação para elaboração do plano de AEE, escolha de estratégias e compreensão do planejamento” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017d, p.4) e definia as áreas do currículo do AEE, a saber: linguagem (expressiva e receptiva), raciocínio-lógico, habilidades sociais e desenvolvimento cognitivo-sensório-perceptivo-motor. Para cada uma dessas áreas eram exemplificadas as habilidades gerais, as habilidades específicas e as estratégias de ensino. Ao final, o documento definia o que seriam habilidades de percepção visual, memória visual, atenção visual, análise fonética, análise estrutural, análise semântica, habilidades espaciais, raciocínio abstrato, correspondência, classificação, seriação, conservação, reversibilidade, numeração, valor posicional (do dígito num numeral de várias cifras), operações, cálculo mental, estruturação espacial, estruturação temporal, motricidade fina e memória auditiva.

Assim, o que se percebe é que o município seguia a orientação do MEC de que o AEE não se confundiria com reforço escolar ou com o mesmo currículo da classe comum. De tal modo, a tendência do currículo do AEE do município era diferenciada do currículo da classe comum e, em relação ao referencial teórico, percebe-se o ecletismo, pois misturava elementos da abordagem piagetiana, vigotiskiana, do campo da psicomotricidade e em relação à base curricular. Também estava previsto o ensino de habilidades de leitura e escrita (na abordagem fônica e construtivismo) e de habilidades básicas de matemática.

Em síntese, o foco pareceu ser no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita, álgebra operações matemáticas elementares, habilidades de comunicação e psicomotoras, possivelmente, porque são consideradas pré-requisito para o acesso ao currículo de base comum e se supunha, serem elas, deficitárias e carecerem de remediação. Igualmente, no geral, a proposta curricular do AEE era remediativa, pois tende a focar sobre habilidades consideradas deficitárias no repertório dos alunos e previa instrução direta ao

aluno, como se a deficiência estivesse centrada neles e, não, no ensino da classe comum. Entretanto, cabe destacar que a proposta estava plenamente de acordo com as orientações contidas nos manuais e notas técnicas do MEC (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016; MATURANA, PAULINO, MENDES, GONÇALVES, 2016).

O quarto documento, identificado com foco no AEE na SRM, foi a “Ficha de orientação e acompanhamento” (MUNICÍPIO; SEMEC, s/da), um formulário na forma de quadro a ser preenchido pelo professor que solicitava informações sobre os atendimentos, especificando data, horário, local, orientações dadas e devolutiva.

O quinto documento, intitulado “Sugestão de Roteiro para Observação e Acompanhamento em Sala de aula” (MUNICÍPIO; SEMEC, s/db), tratava-se de uma lista de checagem registrada em uma página, contendo os campos que deveriam ser observados (desenvolvimento cognitivo e linguagem, ambiente da sala de aula, aprendizagens escolares, desenvolvimento afetivo-social e interações sociais, comportamentos e atitudes do aluno em situação de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor e saúde). Para cada um desses campos eram listadas outras habilidades e dificuldades a serem observadas quando o professor fosse observar e acompanhar o aluno na sala e aula.

O sexto documento, intitulado “Guia de Orientação para Elaboração das Adaptações Curriculares” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017e) tinha 15 páginas e visava fornecer orientações para os especialistas sobre o assunto. As adaptações curriculares, definidas como “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”, pois “pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência”. Elas implicavam em “planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; o como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno”. Elas poderiam ocorrer em três níveis: “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual”. O documento ainda destacava que registrar as adaptações realizadas é “parte fundamental no processo de escolarização de alunos com deficiência”, na medida em que formalizava as respostas da escola para “oportunizar formas alternativas e necessárias de acesso ao currículo”, além de se “constituir parte do processo escolar do aluno em caso de emissão de Terminalidade Específica” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017e, p. 1).

Assim, o documento fornecia os seguintes esclarecimentos sobre o preenchimento do Documento de Adaptações Curriculares:

- a) Deveriam participar do preenchimento e assinar a ficha: o professor da sala regular, o professor especialista do AEE, o coordenador pedagógico, os gestores e a família;
- b) Periodicamente, ao longo do ano letivo, deveriam ser realizados, pelos profissionais envolvidos, registros em relatórios individuais, claramente redigidos para subsidiar a prática docente e possibilitar aos responsáveis o acompanhamento do aprendizado do aluno, com especificação das ações pedagógicas adotadas, detalhando avanços e conquistas, bem como os aspectos que requerem maior investimento;
- c) Ao final do ano letivo os registros periódicos seriam sintetizados em um único relatório, contendo as habilidades adquiridas pelo aluno ao longo do ano, sendo esse, o documento oficial que acompanharia o Histórico Escolar;
- d) Na promoção dos alunos com deficiências, o processo avaliativo deveria seguir os mesmos critérios adotados para os demais alunos, com as devidas adaptações;
- e) A aferição de notas se manteria sob decisão e responsabilidade do professor da classe comum, justificada ou complementada por relatórios;
- f) Aspectos a serem considerados pela equipe escolar e pelo Conselho de Classe para orientar a promoção ou permanência do aluno em algum ano escolar: defasagem idade-série; valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender os critérios de avaliação previstos no currículo adaptado e; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família;
- g) A decisão pela promoção ou não deveria envolver o mesmo grupo responsável pela elaboração do documento de adaptações curriculares.
- h) O documento de adaptações curriculares era individual.

Na sequência, detalhava-se como preencher os campos do documento, a saber: histórico escolar, nível em que ocorrerá as adaptações (PPP, currículo escolar ou individual), as medidas necessárias de acesso ao currículo (recursos físicos, arquitetônicos, tecnológicos entre outros, de ordem organizacional e administrativa), se há necessidade de metodologias específicas (Braille, Libras, Tecnologia Assistiva) e os tipos de adaptação que serão realizadas (organizativa, de objetivos e conteúdo, nos

procedimentos didáticos, atividades, avaliativas, temporalidade). O documento definia os tipos de adaptações, listava exemplos em cada tipo e, ao final, oferecia um exemplo de ficha preenchida (MUNICÍPIO; SEMEC, 2017e).

O sétimo documento, intitulado “Flexibilização Curricular” (MUNICÍPIO; SEMEC, s/dc) era o formulário a ser preenchido, contendo os dados de identificação do aluno, dados do histórico escolar, apoios educacionais, anteriores e atuais, e uma avaliação diagnóstica contendo uma descrição do que o aluno já sabia, o que conseguia realizar com autonomia, o que conseguia realizar com ajuda de um parceiro e o que deveria aprender, com especificação da área, disciplina e conteúdo. Em seguida, o formulário demandava o tipo de flexibilização que era prevista, se organizativas, de objetivos e conteúdo, nos procedimentos didáticos e atividades, ou nas atividades avaliativas. Finalizando, o formulário solicitava uma avaliação sobre as adaptações introduzidas, se estas atingiram os objetivos e, para concluir, solicitava a assinatura dos responsáveis pela elaboração desse documento.

Embora um documento falasse de adaptações e o outro sobre flexibilização, o tema era o mesmo e, nesse aspecto, percebeu-se que as diretrizes do município divergiam das orientações da política nacional, uma vez que não havia, em nenhum documento, a admissão de que é possível promover adequações curriculares para alunos do PAEE na perspectiva de inclusão escolar do MEC. Nesse sentido, percebe-se que o referencial que embasa essa diretriz do município são documentos antigos do MEC, tais como a cartilha do “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais” (ARANHA, 2005), onde foram definidas as adaptações de grande e pequeno porte (significativas e não significativas), os níveis e tipos.

O oitavo documento do município é a “Ficha de Itinerância” (MUNICÍPIO, 2017f), um formulário de uma página, com três campos a serem preenchidos pelo professor especialista. O primeiro campo demandava informações sobre identificação e características dos alunos atendidos pelo serviço de itinerância. O segundo campo solicitava informações sobre as ações desenvolvidas com o aluno e/ou articuladas com o professor da sala comum (objetivo, tipo de atividade, recurso utilizado e intervenção realizada). O terceiro campo, intitulado “Observações” era aberto para anotações priorizadas pelo professor.

Quanto ao “Projeto de Apoio Pedagógico” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2019), documento definido conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, sua

proposta de trabalho caracterizava a trajetória no atendimento frente às diferentes necessidades que emergiam no espaço escolar, tanto de alunos quanto de professores, e este documento tinha como princípio a elaboração de política de serviços de apoio diretos e indiretos aos alunos.

O documento tinha como escopo as diretrizes curriculares da educação básica e, como princípio, o atendimento das peculiaridades individuais dos alunos que apresentassem TEA, AH/SD, dificuldades ou transtornos de aprendizagem funcionais. Previa o acompanhamento dos alunos individualmente ou em grupos, como também preconizava ações de encaminhamentos e apresentava a definição de critérios para a inserção dos alunos no serviço. Postulava a iniciativa de um trabalho colaborativo de modo a “executar propostas de trabalho de maneira com coordenadores e professores para que todos tenham uma visão integral dos objetivos traçados e trabalhem na perspectiva de atingir os resultados do serviço” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2019, p. 4-5).

4.4.3 A Política de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação: relações conveniadas com a instituição especializada

Com a finalidade de caracterizar a relação existente entre a instituição especializada e a SME, considerando que essa relação fazia parte da configuração da política no âmbito do município, foram analisados dois documentos: um termo de colaboração e um plano de trabalho.

O documento intitulado “Termo de colaboração que entre si celebram a Prefeitura Municipal da estância turística de Município, Estado de São Paulo, por intermédio da SME e APAE, para ofertar atendimento a educandos com atrasos significativos no desenvolvimento e que necessitam de apoio permanente, com idade entre seis meses e cinco anos e 11 meses, que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2018c), trata-se de um documento, de 13 páginas, que iniciava citando o embasamento legal do presente convênio, a Lei Federal nº 13.019 de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei Federal nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015d), que estabeleceu o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil⁴⁷, em regime de mútua

⁴⁷ Inclui organizações filantrópicas sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e organizações religiosas.

cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; definiu diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil e; instituiu o termo de colaboração e o termo de fomento.

No Artigo 16, a LBI (BRASIL, 2015b) dispõe sobre a necessidade de um termo de colaboração que deve ser adotado pela administração pública para consecução de planos de trabalho e para celebração de parcerias com organizações da sociedade civil que envolvam a transferência de recursos financeiros. Assim, os dois documentos analisados respondem a essa exigência legal.

O Termo de Colaboração tem por objeto:

“a transferência de recursos financeiros, do MUNICÍPIO à OSC, para atendimento a educandos com atrasos significativos no desenvolvimento e que necessitam de apoio permanente, com idade entre seis meses e cinco anos e 11 meses, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular, nos termos das normas do Conselho Estadual de Educação e consoante Plano de Trabalho” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2018c, p.1 e 2).

O termo define as obrigações da SME que ,entre outras coisas, envolvia: a) repassar à OSC os recursos financeiros previstos de acordo com o cronograma de desembolsos previsto; b) acompanhar a execução do plano de trabalho; e) analisar as prestações de contas e; f) emanar diretrizes sobre a política pública a ser executada por meio do presente termo, estabelecendo conceitos e critérios de qualidade a serem observados pela OSC.

Entre as obrigações da OSC encontravam-se: a) ministrar a modalidade de ensino, bem como contratar o corpo docente e técnico necessário; b) garantir vagas aos alunos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em qualquer época do ano; c) encaminhar à Secretaria Municipal de Educação e Cultura os alunos cuja avaliação pedagógica recomendasse a inserção em classes comuns da rede municipal, dando continuidade ao atendimento clínico-terapêutico que recebiam na OSC; d) realizar o cadastramento com nomes completos dos alunos beneficiados; e) garantir, gratuitamente, formação aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que atuarão junto aos alunos inseridos nas classes regulares; f) assegurar, gratuitamente, aos professores da rede municipal, que lecionassem para alunos com deficiência, 10% das vagas nos cursos oferecidos pela OSC, em suas áreas específicas; g) assegurar às autoridades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura o acesso ao acompanhamento e à avaliação das atividades escolares desenvolvidas na OSC; h) manter registros, arquivos e controles contábeis específicos para os dispêndios relativos ao objeto da

parceria; i) executar o plano de trabalho; j) responsabilizar-se, exclusivamente, pelo gerenciamento administrativo e financeiro dos recursos recebidos; k) permitir aos órgãos de fiscalização interna e externa todos os documentos relativos à execução do objeto da parceria, prestando-lhes todas e quaisquer informações solicitadas, bem como aos locais de execução do objeto.

O termo assinado era datado de 31/01/2018 e o valor anual estimado da parceria para este ano foi de R\$ 103.599,93⁴⁸. Esse valor seria repassado mensalmente, em 10 parcelas, a iniciar-se no mês de março, e finalizado no mês de dezembro do ano vigente da parceria. O termo previa ainda que 60% desse valor poderia ser gasto com pagamento de pessoal, incluindo encargos e 40% com despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. O prazo de vigência do termo, a partir da data de sua assinatura era até 31 de dezembro de 2018, podendo ser prorrogado até o limite de 120 meses, mediante termo aditivo, de modo que ainda era vigente quando o presente estudo foi realizado.

O documento “Plano de Trabalho - Termo de Colaboração/Celebração de Parceria – Vigência 2018 - Educação Infantil” tinha três páginas e apresentava como finalidade traçar diretrizes para o atendimento de alunos com atrasos significativos no desenvolvimento e/ou que necessitavam de apoio permanente, com idade entre zero e cinco anos e 11 meses. É destacado, ainda, que o trabalho das entidades parceiras junto a esses alunos se fundamenta no uso do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS, AIELLO, 2018) em parceria com a família e com profissionais de equipe multiprofissional. O público-alvo desse convênio foi caracterizado por: “Educandos com atrasos significativos no desenvolvimento e que necessitam de apoio permanente, com idade entre seis meses e cinco anos e 11 meses” (MUNICÍPIO; SEMEC, 2018b, p.1).

O plano de trabalho especifica os recursos humanos envolvidos que seriam: o diretor; o coordenador pedagógico (com licenciatura plena em pedagogia e pós-graduação em Educação Especial), o professor com especialização em Educação Especial e monitores/professores auxiliares (formação mínima dos monitores: Ensino Médio completo). Assinaram o plano o Prefeito Municipal, o Secretário da Educação e o Presidente da Instituição Especializada.

4.5 CONCLUSÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

⁴⁸ Tomando como base o valor do salário-mínimo da época de R\$ 954,00, o valor equivale a 108,59 salários-mínimos por ano.

Em síntese, os tópicos deste capítulo, voltados ao contexto de produção de texto nacional, abordaram os textos que compunham a política nacional de inclusão escolar, tendo como marco inicial o ano de 2003 e marco final o ano de 2019, sendo que, para realização da análise, dividiu-se este período histórico em três fases. A primeira fase, de 2003 a 2006, teve um total de 13 documentos que tiveram pouca alteração no teor em relação aos documentos do que vinha sendo discutido anteriormente, permitindo concluir que, apesar da política de inclusão escolar ter se iniciado nesse período, prevaleciam práticas de terceirização e manutenção da escolarização dos alunos PAEE em instituições especializadas, havendo financiamento público para tal.

A segunda fase, de 2007 a 2010, contou com um total de 24 documentos, tendo início com um tom de confrontação, o qual se dissolveu ao longo do tempo, passando a haver uma moderação no discurso, sem realização de críticas contra as instituições especiais ou as classes especiais. Apenas no Parecer Técnico 136, de 2010 (BRASIL, 2015a), houve a retomada de um tom de confrontação trazido no começo do período.

Durante a terceira fase, de 2011 a 2016, houve a publicação de 51 documentos, os quais sinalizavam: desafios para a política em questão, como a escolarização de alunos de nível sócio econômico baixo com deficiência, os quais eram beneficiados pelo BPC; a necessidade das escolas privadas assumirem a responsabilidade da matrícula e suporte para seus alunos PAEE; a efetivação da política de AEE para alunos do EJA e; a necessidade de regulamentação da atuação das instituições especializadas como CAEE.

Por fim, a quarta fase, de 2016 a 2019, refletiu a polarização política do período, havendo alteração e extinção da SECADI, iniciando-se uma discussão quanto a um novo documento que poderia substituir a PNEE-EI, sendo este circulado extraoficialmente. Em 2018 houve a publicação de apenas quatro textos oficiais, nos quais se discutiu a proposta de revisão, havendo um clima de polarização e resistência, de forma que nada de concreto foi definido, no período, quanto ao futuro da política nacional de inclusão escolar.

Os tópicos destinados ao contexto e produção de texto do município trouxeram 26 documentos oficiais publicados entre 2014 e 2019. Quanto às metas e estratégias propostas pelo PME para a educação especial, publicadas em 2017, observou-se que sete das 26 estratégias (27%) não foram atendidas, destacando-se a dificuldade de ampliação das matrículas de alunos PAEE, bem como, de promoção de formação profissional e do encaminhamento de alunos PAEE ao mercado de trabalho. Também se destaca que, do total de matrículas de alunos PAEE no município, somente 71% era no ensino regular,

havendo concentração dos alunos na rede pública (39,5% na municipal e 22% na estadual), mas mantendo 39% dos alunos na instituição especializada.

Quanto à organização dos serviços voltados aos alunos PAEE, o que se observou foi que o município em questão, mesmo tendo aderido à política de AEE em SRM num primeiro momento, ao longo do tempo já começava a visualizar os limites dessa proposta. Por isso, colocou metas alternativas, tais como aquelas que previam a provisão de apoios dentro da classe comum, o serviço itinerante, a equipe multidisciplinar, a parceria com a instituição para a escolarização de crianças pequenas com severos impedimentos, a criação de salas de recursos categoriais para alunos com deficiências sensoriais, a preocupação assinalada com os jovens que não avançavam e evadiam da escola, etc..

E, por fim, as análises dos textos internos das diretrizes do AEE indicaram que o município usava tanto algumas referências dos documentos nacionais, quanto fabricou outros, o que sinalizava a dificuldade em seguir totalmente o que prescrevia a política nacional. Ao mesmo tempo em que ilustrava influências do campo de recontextualização pedagógica, fez com que narrativas alternativas circulassem e contribuíssem para novas interpretações que apareciam nos documentos oficiais.

5. CONTEXTO DE PRÁTICA

O contexto de prática concretiza-se pela materialização do resultado da legitimação do texto político em formatos reais, o qual pode ser reinventado, reinterpretado com vistas à promoção de modificações na política original, de acordo com interesses e conveniência de quem está no poder. O ponto chave do contexto de prática é que as políticas não são "implementadas", contudo, são fadadas à interpretação e reinterpretação dos atores locais e de dimensões contextuais que atuam nestes espaços, portanto, são “atuadas”.

Assim, os atores políticos executam papéis ativos no processo de atuação das políticas no âmbito educacional, constituídas nas relações sociais, as quais necessitam ser compreendidas no interior de sua produção, “[...] a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em competição, pois elas se relacionam com diferentes interesses” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 22). É preciso, portanto, dar visibilidade a esses atores, na medida em que a avaliação da política, na arena prática, é considerada resultado das interpretações contestadas. Interpretação esta que se afasta da ideia de culpabilização do docente, atrelada a critérios de performatividade, mas, sim, que compreenda os fatores que movem e permeiam as ações dos professores e utilizam estes dados de avaliação para fins de melhoria do sistema de ensino como um todo, adaptando as políticas para as realidades existentes e não o contrário.

Portanto, no presente estudo partiu-se do pressuposto de que, no contexto de prática, a análise da política de inclusão escolar teria que ser multidimensional, na medida em que a política pode ser traduzida, encenada ou atuada de forma diferente por seus diversos atores, sejam eles professores, gestores ou beneficiários das políticas, tais como as famílias e os estudantes. Neste estudo, tem-se como foco a perspectiva dos professores, tanto da classe comum quanto da educação especial, que tinham alunos do PAEE em suas turmas.

Buscou-se com a organização deste capítulo explorar o contexto de prática e a teoria da atuação de políticas. Para tal, organizou-se o mesmo em três partes: a) metodologia utilizada para análise do contexto de prática; b) dados referentes à dimensão contextual dos contextos situados e; c) dados referentes às dimensões contextuais das culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

5.1 METODOLOGIA PARA ESTUDO DO CONTEXTO DE PRÁTICA

Nesta seção, descreveu-se os procedimentos metodológicos empregados para o estudo do contexto de prática.

5.1.1 Local

O presente estudo foi desenvolvido em uma rede de escolas municipais do município investigado sendo que se trata de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com estimativa populacional de cerca de 59 mil habitantes em 2016 (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). Segundo dados de 2017 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o município possuía 40 estabelecimentos de Educação Básica, os quais atendiam entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, havendo, ainda, escolas com mais de uma etapa de ensino. O estudo foi realizado, particularmente, nas escolas da rede municipal com matrículas de alunos do PAEE.

Tendo em vista a abordagem metodológica analítica utilizada, compreende-se que cada escola se constituía com uma realidade singular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), demandando, assim, a verificação da interpretação da política na prática em cada uma das sete escolas que possuíam alunos PAEE da RME.

Na revisão de estudos sobre inclusão escolar com o referencial da ACP, percebe-se que, em geral, para se investigar o contexto de prática, são usados roteiros de entrevistas e os atores pesquisados são professores ou gestores. No caso do presente estudo, optou-se pela utilização de questionários fechados, os quais foram construídos com diversos itens, de modo a fornecer uma visão mais completa da política, uma vez que estes instrumentos foram desenvolvidos tomando como base uma revisão da literatura e a partir de instrumentos utilizados em pesquisas sobre o assunto (LACERDA; MENDES, 2016). Além disso, cabe destacar que o presente estudo foi desenvolvido no contexto de um projeto matriz que visava, entre outras coisas, desenvolver instrumento para análise da política de inclusão escolar em larga escala, segundo a percepção dos vários atores envolvidos.

5.1.2 Período histórico estudado

Os dados foram coletados entre os anos de 2018 e 2019, sendo que, no primeiro ano, foram coletados os dados quantitativos e, no segundo, os dados qualitativos.

5.1.3 Instrumentos utilizados

Este estudo fez uso de quatro instrumentos, a saber: Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores do ensino comum – QUAPOIE-C; Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores de educação especial – QUAPOIE-E; questões norteadoras de grupo focal: professores comuns e; questões norteadoras de grupo focal: professores de educação especial. Tem-se, a seguir, breve descrição dos mesmos.

5.1.3.1 Questionários fechados (QUAPOIE-C e QUAPOIE-E)

Os dois questionários utilizados tiveram como base instrumentos desenvolvidos em um estudo anterior solicitado e financiado pelo INEP, denominado “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” (Processo: 23112.001311/2016-08), em 2016⁴⁹ (LACERDA; MENDES, 2016).

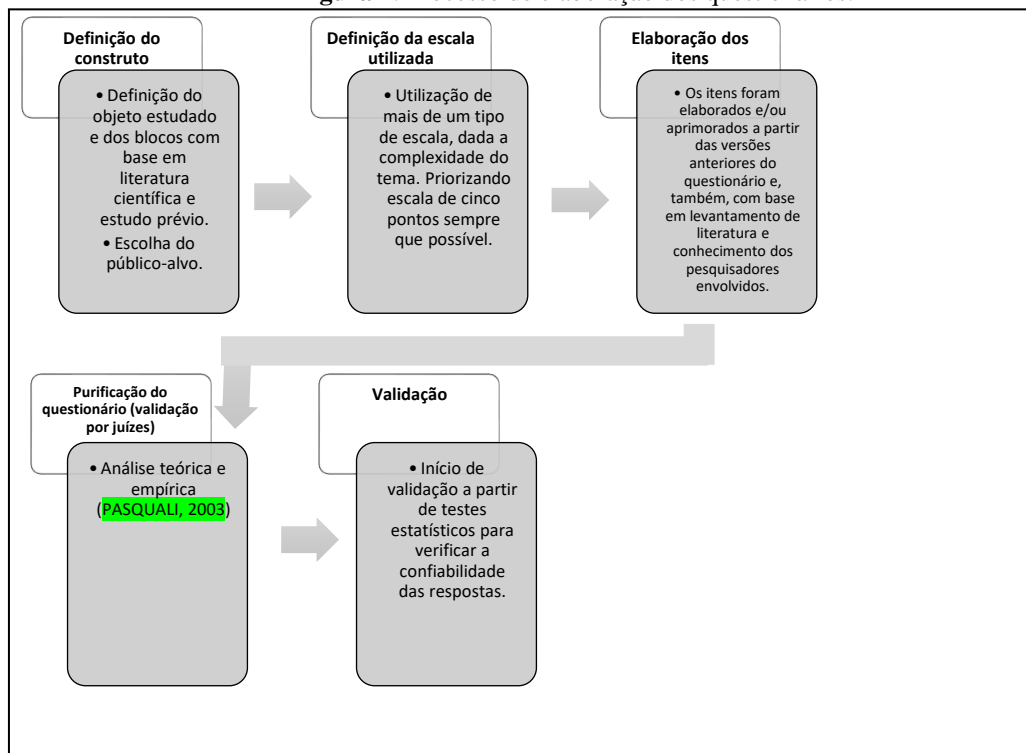
Para a identificação dos construtos, teve-se como base uma teoria de interesse, o que, de acordo com Cronbach e Meehl (1955) é uma etapa essencial para poder identificar os pontos mensuráveis antes da elaboração do constructo. A Figura 4 apresenta a metodologia de elaboração dos questionários.

Inicialmente, foi feita uma revisão da literatura dos estudos sobre inclusão escolar e percepção de professores do ensino especial e regular. A base de dados utilizada foi a

⁴⁹ Este projeto foi desenvolvido por integrantes dos grupos de pesquisa GP-FOREESP e "Surdez e abordagem bilíngue" da UFSCar, dentre os quais a autora dessa tese. Nessa primeira versão, tomando como base uma revisão da literatura, foram identificados construtos e elaborados 12 instrumentos fechados com a finalidade de avaliação da política de inclusão escolar na ótica de diferentes atores. Para a presente investigação, o projeto matriz tomou como base seis tipos de instrumentos destinados aos alunos do PAEE, seus familiares, gestores escolares, profissionais da equipe multidisciplinar e dos professores do ensino comum e de educação especial, sendo esses dois últimos utilizados no presente estudo. O questionário original do professor de sala comum é de autoria de Carla Ariela Rios Vilaronga, Gabriela Tannús-Valadão, Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes. O questionário do professor de Educação Especial foi desenvolvido por Beatriz Aparecida dos Reis Turetta, Alice Almeida Chaves de Resende, Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a opção pela utilização de dissertações e teses baseou-se no fato de que elas são mais detalhadas na descrição de instrumentos utilizados, tais como roteiros de entrevista e questionários fechados. A partir da análise dos instrumentos contidos nos estudos levantados, foram derivados os construtos ou aspectos de interesse das pesquisas que usam professores como participantes para expressarem suas opiniões, percepções e avaliações sobre a política de inclusão escolar.

Figura 4. Processo de elaboração dos questionários.



Fonte: Elaboração própria com base no estudo de Lucian e Dornelas (2015).

O segundo momento envolveu a definição da escala utilizada. Devido à complexidade do questionário, optou-se pela utilização, prioritariamente, da escala de cinco pontos, sempre que possível, e para medir conteúdos similares, sendo que também foram elaboradas questões de múltipla escolha com mais ou menos alternativas, a variar do conteúdo e complexidade da questão. O cuidado em seguir escalas com cinco pontos, prioritariamente, e, na maioria das questões similares, visou a minimização de erros no preenchimento. Ambos cuidados levaram em conta as recomendações de Brandão, Teixeira e Almeida (2004) acerca de aumentar a confiabilidade dos dados utilizando escalas de cinco pontos, bem como, seguindo sempre o mesmo tipo de escala.

Outro cuidado adotado consistiu na identificação do participante, de forma que o primeiro bloco dos questionários diz respeito à caracterização do participante de forma sintética, contemplando apenas uma breve codificação do mesmo e do local em que atua, sem entrar no âmbito de identificação pessoal. Isso porque optou-se por agregar as questões referentes à identificação do participante no último bloco de cada questionário, pois, de acordo com Chagas (2000), esta organização evita vieses na hora do participante responder o questionário.

Os questionários originais foram revisados tomando como base o “Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010b) que continha informações acerca da função dos professores e que apontava outros construtos necessários, além da inserção de questões referentes ao contexto de prática, com base em Mainardes (2009), bem como no referencial teórico empregado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim, itens foram reformulados e, na nova etapa de purificação do questionário, houve preocupação tanto com a redação quanto com a pertinência de cada questão. Foi realizada, ainda, a avaliação por um juiz especialista no tema de Tecnologia Assistiva e empreendeu-se análise da pertinência (conteúdo) e da compreensão (semântica) dos itens elaborados por outros dois juízes, especialistas na área, tal como recomendado por Pasquali (2003), sendo que nenhum deles havia tido contato com os instrumentos anteriormente.

Após as etapas de aperfeiçoamento dos itens, que resultou numa segunda e terceira versão dos instrumentos, houve a inserção dos questionários na plataforma *on-line SurveyAnyPlace*, a qual atendia todos os critérios necessários e previstos para aplicação dos questionários: a) possibilidade de inserção de questões de múltipla escolha; b) possibilidade de criação de lógicas de programação, denominadas *skiplogic*⁵⁰, criar regras de dependência entre questões em função das respostas; c) possibilidade de aplicação do questionário em versão *off-line*.

5.1.3.1.1 Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar pelo Professor de Sala Comum – QUAPOIE-PC

⁵⁰ O *skiplogic* consiste em uma estratégia por meio da qual a variar da resposta de uma determinada questão, outra(s) questão/questões será/serão ou não ocultada(s). Este procedimento é importante para diminuir o desgaste do participante, uma vez que os assuntos abordados só eram mais detalhados caso fosse pertinente.

A terceira versão do QUAPOIE-PC, utilizada no estudo, era composta por 23 indicadores, totalizando 292 itens (Anexo 3). O Quadro 6 apresenta a relação entre indicadores e número de itens.

Quadro 6. Relação dos indicadores do QUAPOIE-C.3 e o número de itens.

INDICADORES/ITENS	Nº de itens
1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR	02
2. FORMAÇÃO INICIAL	09
3. FORMAÇÃO CONTINUADA	13
4. ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	06
5. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL	10
6. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO ALUNO	03
7. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	14
8. AUXÍLIOS RECEBIDOS PELO ALUNO	03
9. AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	11
10. DESDOBRAMENTOS DA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	41
11. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	05
12. PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ⁵¹	14
13. PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ⁵²	08
14. PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ALUNO PAEE	07
15. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
16. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
17. INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA	09
18. INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS INTERNOS DA ESCOLA	36
19. INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE ALUNOS PAEE	03
20. INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR	11
21. INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO	05
22. SENSO DE AUTOEFICÁCIA	19
23. AVALIAÇÃO DO TRABALHO	08
TOTAL DE ITENS	292

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

5.1.3.1.2 Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar para o Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE)

No caso deste instrumento, julgou-se não ser possível aproveitar o instrumento elaborado no estudo anterior, assim, houve a necessidade de se desenvolver um novo

⁵¹ Corresponde ao planejamento do ensino de todas as disciplinas e atividades para um determinado período escolar, normalmente, ocorre de forma semestral e anual.

⁵² Também conhecido por siglas como: HTPC, ATP etc. Este planejamento costuma ocorrer semanalmente nas escolas.

questionário, seguindo o mesmo procedimento de desenvolvimento dos instrumentos do estudo anterior e, assim, foi construído o QUAPOIE- PE.1, essa primeira versão

Para a purificação da versão 1, o questionário também foi submetido a duas juízas. A primeira tem formação inicial em Licenciatura em Educação Especial pela UFSCar, mestrado em Educação Especial pelo PPGEs da UFSCar e, no momento da realização do estudo, era estudante do segundo ano do curso de Doutorado em Educação Especial do PPGEs. A segunda juíza, por sua vez, possuía experiência prática de atuação enquanto educadora especial, bem como, era mestre e doutora em Educação Especial também pelo PPGEs. A partir da sugestão das juízas, chegou-se à versão 2 que foi a empregada no presente estudo, o **QUAPOIE-PE.2** (Anexo 4)⁵³. O Quadro 7 apresenta os 25 indicadores e o número de itens de cada indicador, totalizando 375 itens.

Quadro 7. Relação dos blocos/construtos do QUAPOIE-E.2 e o número de itens por bloco.

BLOCOS/CONSTRUTOS	Nº de itens
1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR	02
2. FORMAÇÃO INICIAL	09
3. FORMAÇÃO CONTINUADA	13
4. ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	07
5. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL	32
6. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO ALUNO	06
7. AUXÍLIOS RECEBIDOS PELO ALUNO	08
8. AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
9. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	07
10. PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ⁵⁴	14
11. PLANEJAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	06
12. PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ⁵⁵	07
13. PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ALUNO PAEE	08
14. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
15. MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS	15
16. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA UTILIZADOS PELOS SEUS ALUNOS	36
17. PARCERIAS	13
18. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
19. INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA	09
20. INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS INTERNOS DA ESCOLA	36
21. INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE ALUNOS PAEE	03

⁵³ Este Apêndice foi realocado para o último item da tese (p. 348), com vistas a facilitar para o leitor a leitura dos demais elementos pós-textuais.

⁵⁴ Corresponde ao planejamento do ensino de todas as disciplinas e atividades para um determinado período escolar, normalmente, ocorre de maneira semestral e anual.

⁵⁵ Também conhecido por siglas como: HTPC, ATP etc. Este planejamento costuma ocorrer semanalmente nas escolas.

22. INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR	02
23. INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO	09
24. SENSO DE AUTOEFICÁCIA	41
25. AVALIAÇÃO DO TRABALHO	23
TOTAL DE ITENS	375

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

5.1.3.2 Roteiros de grupos focais

Os roteiros foram elaborados buscando contemplar os temas abordados pelos questionários fechados a fim de realizar triangulação dos resultados obtidos (Apêndices 2 e 3).

5.1.4 Condução dos procedimentos éticos

O projeto matriz, do qual esse projeto é parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, através da Plataforma Brasil⁵⁶. Foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram lidos juntamente com os participantes antes do início de cada procedimento de coleta de dados, havendo esclarecimento das dúvidas e, por fim, caso o participante se sentisse confortável em participar, era assinado o TCLE, dando início ao procedimento de coleta de dados.

Todos os participantes foram informados que poderiam desistir de sua participação a qualquer momento durante a elaboração da pesquisa, sem nenhum tipo de influência na sua relação com a pesquisadora, sua orientadora, grupo de pesquisa ou ainda com a universidade à qual este projeto se vinculou. Todos os TCLE assinados dos participantes que consentiram em participar do estudo foram arquivados. O modelo destes encontram-se nos Apêndices 5 e 6.

5.1.4.1 Critérios de inclusão de participantes

Foram adotados os seguintes critérios comuns de inclusão de participantes no estudo: a) ser professor da rede municipal investigada; b) conhecer a pesquisa a partir de apresentação da mesma e; c) aceitar participar do estudo, assinando o TCLE.

⁵⁶ Número do CAAE: 68140317.9.0000.5504 e folha de aceite contida no Anexo 1.

Quanto aos critérios específicos para cada participante, estes foram: a) professor de sala comum: atuar em turma da educação básica e possuir um ou mais aluno(s) PAEE em pelo menos uma turma em que atuava; b) professores de educação especial: atuar em serviço em serviço especializado de educação especial oferecido pela rede do município investigado.

5.1.5 Descrição dos participantes

Em relação aos participantes do estudo do contexto de prática, tinha-se como estimativa inicial a participação de 61 professores, dos quais 53 seriam da classe comum e oito da educação especial, os quais correspondiam à totalidade de professores da rede municipal que tinham alunos PAEE no primeiro semestre de 2018. Ao final, a amostra de participantes foi de 87% dos professores do ensino comum e 100% dos professores do ensino especial.

Das 46 professoras de classe comum participantes, somente uma (2%) não possuía ensino superior, mas tinha curso de magistério. As demais tinham feito licenciatura (98%) e, destas, cinco cursaram duas licenciaturas (11%), sendo que uma tinha três títulos de licenciatura (2%). No que diz respeito à pós-graduação, 14 participantes (30%) tinham especialização na área de educação especial e, quanto à atuação das docentes, 41 delas (89%) lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, quatro participantes (9%) nos anos finais e apenas uma (2%) atuava na pré-escola.

Em relação às professoras do AEE, todas possuíam formação inicial em curso de licenciatura de universidades privadas (100%) e concluíram seus cursos há mais de quinze anos em relação ao ano da coleta de dados. As licenciaturas por elas cursadas foram Pedagogia (75%), com exceção de PE1, cuja formação inicial foi Química. PE4, por sua vez, foi a única que declarou possuir outros cursos de formação inicial (matemática e ciências biológicas). Os cursos de pedagogia de PE4 e PE7 foram os únicos que contemplaram conteúdos de educação especial, sendo que, para PE4, foi por meio de tópicos relacionados à educação especial de forma geral, em disciplinas que não eram específicas sobre o tema. PE7 indicou ter cursado uma ou mais disciplinas específicas sobre deficiência intelectual. Todas as professoras especializadas tinham concluído especialização em educação especial, com carga horária de, no mínimo, 360 horas. O Quadro 8, a seguir, sintetiza as informações desses cursos de especialização.

Quadro 8. Relação das características dos cursos de especialização com no mínimo 360 horas em educação especial das professoras de educação especial.

	Modalidade	Rede	Conclusão	Conteúdo⁵⁷
PE1	A distância	Estadual	Não se recorda	Tipos de NEE ⁵⁸
PE2	A distância	Privada	2015	Geral ⁵⁹
PE2	A distância	Estadual	2010	Ambos ⁶⁰
PE3	Presencial	Privada	2004	Geral
PE4	A distância	Federal	2011	Ambos
PE5	A distância	Privada	2017	Ambos
PE7	A distância	Estadual	2012 ou 2014 ⁶¹	Geral

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de educação especial.

5.1.6 Procedimentos de coleta e tratamento de dados

O processo de coleta de dados do contexto de prática teve início com uma reunião com todas as diretoras das escolas do município estudo, a qual foi agendada pela profissional responsável pela educação especial no município. Nesta reunião, o estudo foi apresentado para as diretoras, cujas escolas possuíam alunos PAEE, convidando-as para participar do estudo. Neste momento, foi realizada a leitura do TCLE e colhidas as assinaturas para atestar o consentimento. As diretoras disponibilizaram seus números de celulares, a partir dos quais foram feitos os contatos subsequentes.

Após o contato inicial com as diretoras, foi criado um cronograma de coleta de dados, o qual objetivava a realização da mesma no primeiro semestre de 2018. Entretanto, devido à adversidades, estendeu-se a coleta quantitativa também para o segundo semestre, mais especificamente, os meses de agosto e setembro. Isso se deu porque, no final do primeiro semestre de 2018, foi necessário suspender diversos dias de coleta por conta de atividades escolares, como festa junina e conselho de classe para fechamento do semestre, havendo, ainda, um índice maior de abonos por parte dos professores de classe comum neste período.

⁵⁷ Em relação ao conteúdo, identificou-se como “categorias” os conteúdos que tiveram como foco os tipos de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, enquanto “geral” diz respeito a cursos que tratavam de educação especial sem discutir categorias.

⁵⁸ Considerou-se “Tipo de NEE” como sendo aqueles cursos que especificaram os tipos de NEE existentes (deficiências, AH/SD e/ou TEA), trabalhando com um ou mais destes, especificamente.

⁵⁹ Considerou-se como “Geral” aqueles cursos que abordavam educação especial e/ou a temática de inclusão escolar sem especificar o atendimento às possíveis NEE dos alunos PAEE.

⁶⁰ Considerou-se “Ambos” aqueles cursos que tanto abordavam as especificidades das NEE dos alunos PAEE quanto a temática da educação especial e/ou inclusão escolar como um todo.

⁶¹ A participante não se recordava se era o ano de 2012 ou 2014.

A dinâmica para a coleta de dados se deu, inicialmente, por meio de contato via *WhatsApp* com as participantes, cujos números de telefones foram informados pelas diretoras. Enviava-se uma mensagem para a professora de educação especial, apresentando a pesquisa e questionando se a mesma já havia tido alguma informação sobre o estudo. Em todos os casos as professoras já haviam sido comunicadas previamente pelas diretoras das escolas, sendo que houve boa recepção por parte das professoras de educação especial. A partir deste contato, agendava-se o dia e horário para a coleta e, nesse primeiro encontro, a pesquisa era apresentada mais detalhadamente, o TCLE era lido juntamente com a participante e, após assinatura, prosseguia-se à coleta de dados.

As professoras de educação especial contribuíram com o recrutamento das demais professoras fornecendo os contatos telefônicos das professoras da classe comum de seus alunos PAEE.

Subsequentemente, explicava-se como seria o projeto, solicitava-se anuência mediante assinatura do TCLE e realizava-se a coleta de dados com as professoras de sala comum em dias e horários disponibilizados por elas. Novamente, o apoio das diretoras se mostrou crucial, pois estas possibilitaram que a coleta fosse realizada nos horários livres das professoras de classe comum.

As entrevistas com professoras de classe comum tiveram duração total aproximada de 50 a 100 minutos, enquanto as entrevistas com professoras de educação especial tiveram duração entre duas a quatro horas. Todas as entrevistas estruturadas tiveram seus áudios gravados em caso de possíveis problemas técnicos com relação ao banco de dados dos questionários.

Vale ressaltar que a coleta dos dados dos questionários contou com a participação de uma equipe de cinco pesquisadoras e que, além dos dados do presente estudo, também foram coletados outros dados, os quais compõem a pesquisa maior à qual esta tese se vincula.

Os dados qualitativos, por sua vez, foram coletados no ano de 2019 por membros do projeto matriz ao qual esta pesquisa se vincula, sendo que foram realizados dois encontros de grupo focal, um com cada tipo ator estudado (professores de classe comum e professores de educação especial). No caso das professoras de classe comum, todas as participantes do grupo focal também haviam participado da coleta quantitativa. Enquanto, no caso das professoras de educação especial, havia novas professoras, uma vez que as docentes que atuavam no apoio escolar também participaram do encontro. Destaca-se que

não foram considerados os dados referentes às professoras que não responderam os questionários. Ambos os encontros tiveram seus áudios gravados, os quais foram transcritos posteriormente para complementar a análise dos dados quantitativos.

5.1.7 Procedimento de análise dos dados dos questionários

Para tratar os dados dos questionários, primeiramente, realizou-se o download dos bancos de dados, uma vez que estes se encontravam no ambiente virtual *SurveyAnyPlace*. Foram necessários três *downloads* para cada ator, sendo: respostas dos professores sobre as suas turmas com alunos PAEE; respostas dos professores sobre seus alunos PAEE; demais respostas dos professores. O motivo pelo qual este procedimento foi subdividido, deve-se ao fato de que a plataforma *on-line* não suporta a inserção das lógicas necessárias para comportar as questões referentes às várias turmas e aos vários alunos de um mesmo professor. Assim sendo, por questões operacionais, foi preciso subdividir ambos os questionários em três partes cada, o que ocasionou a necessidade de realizar o tratamento referente à parte das questões separadamente e, então, juntá-las novamente em uma planilha única.

Os dados foram baixados em formato “.xlsx”, o que permitia sua leitura por meio do software *Microsoft Excel*⁶². A partir disso, o tratamento envolveu as ações:

- a) Verificar se todos os dados coletados constavam no banco de dados, uma vez que as coletas foram realizadas por meio da versão *off-line* do questionário e, subsequente, foi feito *upload* das respostas no servidor, havendo a possibilidade de parte dos dados não terem sido computados;
- b) Remover as entradas de dados duplicados, ocasionado por possíveis problemas de conexão com o servidor no momento do *upload*⁶³. Em diversos casos, foi preciso realizar a coleta em dois ou até três momentos distintos, devido à disponibilidade dos professores, sendo assim, foi preciso tratar o banco para que todas as respostas de um mesmo participante constassem em apenas uma linha;

⁶² Era possível ter realizado todo o tratamento e análise dos dados pelo SPSS, uma vez que a plataforma *on-line* também viabilizava o *download* dos dados em formato legível pelo SPSS (.xls, arquivo este que também é possível de ser lido pelo *Microsoft Excel*, porém possui uma interface menos clara para leitura). Por isso, optou-se pela utilização do *software Microsoft Excel* para facilitar a reprodução deste estudo, uma vez que se entende que este é mais acessível, tanto financeiramente quanto em termos de conhecimentos técnicos.

⁶³ Este problema foi relatado ao suporte da plataforma online, entretanto, não foi viabilizada solução.

c) Alterar os nomes das variáveis restritas apenas a uma linha, pois, quando se tratava de questões múltipla escolha, o banco de dados computava duas linhas para nomear as variáveis, o que seria um problema para a leitura do banco por meio de *softwares* como o *SPSS*. Nestes casos, somente a primeira alternativa da questão de múltipla escolha possuía nome de variável na primeira linha, a qual é, justamente, a linha considerada para nomear variáveis em *softwares* estatísticos como, por exemplo, o *SPSS*.

d) Ocultar os nomes de todos os participantes e escolas, sendo estes substituídos por siglas.

Tendo sido efetuados estes tratamentos de ordem técnica, o banco foi salvo e criando uma nova versão deste, com foco na análise realizada. Nesta, foram excluídas as questões descartadas da análise, por serem de caracterização ou por não terem retornado dados válidos. Assim, deu-se início ao tratamento para viabilizar a análise quantitativa, o qual consistiu em atribuir valores numéricos para todas as respostas, uma vez que estas estavam em formato de texto (no caso de respostas com apenas uma opção de escolha) ou binário (em caso de questões múltipla escolha). A relação das questões selecionadas e dos valores atribuídos está disposta nos Apêndices 7 e 8.

Por fim, organizou-se os dados por escola para facilitar a análise e realizou-se os cálculos das pontuações no próprio documento do *Excel* utilizado para o tratamento dos dados. As Tabelas 1, 2 e 3 ilustram a aparência antes e depois do tratamento do banco de dados.

Tabela 1. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de Classe Comum antes dos tratamentos dos dados e análise de dados

Professor de Classe Comum													
Date & Time	Duration	Q1: C.1 M	Q2: C.2 - C	Q3: IDENT	Q4: C.4 - N	Q5: FORM	Q6: C.6 - I	Q7: C.6.1 -	Q8: CURS	Q9: C.6.1.1	Q10: C.6.1	Q11: C.6.1.1.4 - INDI	Q12: C.6.1
		Answer #1	Answer #1	Answer #1	Name							Em andar	Tempo de conclusã
2018-04-1	1652	04/2018	P1	E1	E1	Ensino Su	Ensino Su	3	-	-	-	0	-
2018-04-1	1568	-	P1	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	3656	04/2018	P2	E1	E1	Ensino Su	Ensino Su	1	-	-	-	0	-
2018-04-1	2673	4/ 2018	P3	E1	E1	Ensino Su	Ensino Su	1	-	-	-	0	-
2018-04-1	6097	11/04/201	P3	E1	E1	Ensino Su	Ensino Su	1	-	-	-	0	-
2018-04-1	2772	04/2018	P1	E1	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	3113	04/2018	P3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	5963	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	3311	04/2018	P2	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	1841	04/2018	P1	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-1	2017	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
2018-04-2	3439	4/2018	P3	E1	E1	-	-	-	-	-	-	0	-

Fonte: Dados da pesquisa.

*As identidades dos participantes e o nome da escola foram codificados por questões éticas.

Tabela 2. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de Classe Comum após o tratamento dos dados

Participante	Escola	1				2				3				4					
		C.1	C.2	C.2.1.4.5		C.3	C.6	C.59	59.3		C.12	C.13	C.14	C.15		56.3	C.56.4	C.56.4.2	C.56.4.3
P6	E1	5	3	0	8	5	0	0	0	5	1	3	2	1	7	0	1	0	0
P2	E1	5	3	0	8	5	1	0	1	8	3	3	2	1	9	5	0	2	2
P5	E1	5	3	0	8	5	2	0	0	7	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P4	E1	5	1	0	6	0	2	0	0	2	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P3	E1	5	3	0	8	5	0	0	0	5	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P1	E1	5	3	0	8	5	0	0	1	6	3	3	2	0	8	5	0	2	2
		30	16	0	46					33	16	18	12	5	51	10	4	4	22
					7,67					5,5					8,5				3,67
P10	E2	5	3	0	8	0	0	1	2	3	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P13	E2	5	3	0	8	0	0	1	1	2	3	3	2	1	9	5	0	0	0
P8	E2	5	3	0	8	5	0	0	0	0	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P17	E2	5	3	0	8	0	0	0	0	0	3	3	2	1	9	0	1	2	1
P18	E2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P9	E2	5	3	0	8	5	2	1	2	10	3	3	2	1	8	0	1	2	2
P11	E2	5	3	0	8	5	1	0	0	6	3	3	2	1	9	5	0	2	2
P7	E2	5	3	0	8	5	0	0	1	6	3	3	0	1	7	5	0	0	1
P15	E2	5	3	0	8	5	0	0	1	6	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P16	E2	5	3	0	8	5	0	0	0	5	3	3	2	1	9	0	1	0	0
P12	E2	5	3	0	8	5	0	1	2	3	3	3	2	1	9	5	1	0	0
P14	E2	5	3	0	8	0	2	0	0	2	3	3	0	0	6	0	1	0	1
					88					48	33	33	18	9	93	20	8	6	7
										6,9					7,75				4,1
																			3,42
P20	E3	5	3	0	8	5	0	0	0	5	3	3	0	0	6	5	0	0	2
P19	E3	5	3	0	8	5	0	0	0	5	3	3	2	0	8	5	0	0	1
P23	E3	5	3	0	8	5	0	1	2	8	3	3	2	0	8	5	1	0	0
P25	E3	5	3	0	8	0	0	1	1	3	3	3	2	1	9	5	1	0	0
P22	E3	5	3	0	8	5	0	1	1	7	3	3	2	0	8	5	0	0	1
P26	E3	5	3	0	8	5	2	0	0	7	3	2	2	0	7	0	0	2	0
P21	E3	5	3	0	8	5	1	1	1	8	3	2	2	0	7	5	0	0	1
					56					43	21	19	12	1	53	30	2	2	5
										6,14					7,57				3,9
																			5,57
P30	E4	5	3	0	8	5	0	0	1	6	3	4	2	1	10	5	0	0	1
P29	E4	5	3	0	8	0	2	1	2	5	3	3	2	1	9	5	0	2	2
P31	E4	5	3	0	8	0	0	0	1	1	3	4	2	1	10	0	1	0	0
P27	E4	5	3	0	8	5	0	0	0	5	3	2	2	0	7	5	1	0	0
P28	E4	5	3	0	8	0	0	0	0	0	3	3	2	1	9	5	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3. Recorte da planilha contendo dados dos Professores de educação especial após o tratamento e análise dos dados, com a atribuição dos valores às alternativas respondidas

Codigo	Escola	INDICADOR 1				INDICADOR 2					INDICADOR 3			
		E.1	E.2	E.2.2.5.5		E.4	E.5	E.6	E.60.6	E.60.6.3		E.8	E.9	
PE1	E1	5,00	3,00	0,00	8,00	5,00	0,00	2,00	0,00	0,00	7,00	2,00	3,00	5,00
PE2	E2	5,00	3,00	0,00	8,00	5,00	1,00	0,00	0,00	0,00	6,00	1,00	1,00	2,00
PE3	E2	5,00	3,00	0,00	8,00	5,00	0,00	2,00	1,00	2,00	10,00	3,00	3,00	6,00
PE4	E3	5,00	3,00	0,00	8,00	5,00	1,00	0,00	0,00	1,00	7,00	4,00	1,00	5,00
PE5	E4	5,00	3,00	1,00	9,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	2,00	5,00	7,00
PE6	E5	5,00	3,00	0,00	8,00	5,00	1,00	1,00	0,00	1,00	8,00	3,00	0,00	3,00
PE7	E7	5,00	3,00	2,00	10,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	9,00	1,00	4,00	5,00
TOTAL		35	21	3	59	35	4	6	2	5	52	16	17	33
N					7						7			7
MÉDIA					8,43						7,43			4,71

Fonte: Dados da pesquisa.

Os itens de ambos os questionários foram analisados e agrupados em indicadores, que, por sua vez, foram agregados para compor os quesitos. Uma vez definida a classificação dos itens em cada indicador, definiu-se que a soma do conjunto de itens de um mesmo indicador atingiria valores mínimos de zero até o máximo de dez. A seguir, valores proporcionais foram atribuídos aos itens de um mesmo indicador, que variavam dependendo da relevância do mesmo para a composição daquele indicador.

Definida a distribuição dos valores proporcionais de cada item dos indicadores, foram estipulados valores para cada alternativa de resposta prevista para determinado item, de modo que a soma fosse equivalente ao valor máximo atribuído ao item. A atribuição de valores foi acordada pelos pesquisadores do grupo responsável pela execução do projeto⁶⁴, levando-se em consideração a indicação de literatura da área e a

⁶⁴ Processo FAPESP: 2017/06129-6

legislação que rege a política nacional de inclusão escolar. O valor atribuído a cada item e para as alternativas de resposta aos itens estão especificados no Apêndice 7 para o QUAPOIE-C e Apêndice 8 para o QUAPOIE-E, que apresenta o instrumento e a matriz utilizada para a análise quantitativa.

Cabe destacar que, para efeito da interpretação, os valores dos indicadores foram escalonados em faixa de valores para serem consideradas pontuações de 0 a 2,0 como insuficiente, 2,01 a 4,00 como fraco, 4,01 a 6,0 como regular, 6,01 a 8,00 como bom e 8,01 a 10 como muito bom.

Para fins de fácil compreensão, elaborou-se o Quadro 9, o qual traz as nomenclaturas que serão utilizadas na nomeação das partes componentes dos quesitos.

Quadro 9. Nomenclaturas principais utilizadas na nomeação de partes componentes da análise dos questionários fechados.

Índice:	Nome dado a valores atribuídos entre 0 e 10 que representam os conceitos atribuídos para a análise dos dados baseada em indicadores e quesitos.
Quesito:	Nome dado para os temas componentes ou conjunto de indicadores agrupados por tema
Indicador:	Índice da variável ou construto que compõe determinado quesito.
IAPIE-C	Sigla dada para o Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Professor Comum
IAPIE-E	Sigla dada para o Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Professor de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados foram organizados para serem relatados em três eixos de análise: contextos situados, análise dos indicadores do professor da classe comum e análise dos indicadores do professor do AEE

5.2. DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PRÁTICA POR PARTE DOS PROFESSORES

Os resultados foram organizados em três tópicos. No primeiro tópico apresenta-se a análise do contexto situado, no qual se caracteriza o local do estudo, comparando-se e analisando-se os indicadores da avaliação da qualidade da Educação Básica (IDEB) com a avaliação da qualidade da política de Inclusão Escolar. Tomou-se como base os indicadores obtidos a partir dos questionários aplicados com professores do AEE e professores da classe comum, considerando-se um comparativo entre escolas e a rede composta pelo conjunto das sete escolas.

O segundo tópico detalha os resultados da qualidade da política de inclusão escolar no município com base nos indicadores e quesitos, comparando os resultados da análise feita a partir das respostas de professores do ensino comum e especial. Os itens

do QUAPOIE-PC e do QUAPIE-PE foram agrupados em indicadores, os quais, por sua vez, compuseram os quesitos. Dessa maneira, a análise compara os resultados dos questionários em 43 indicadores distribuídos em 13 quesitos para o questionário do professor da classe comum (QUAPOIE-PC) e em 43 indicadores distribuídos em 14 quesitos do questionário do professor do AEE (QUAPOIE-PE).

5.2.1 Contextos situados

A cidade estudada possuía, em 2018, uma população estimada de, aproximadamente, 60 mil habitantes, sua fundação ocorreu no final do século XVI em uma região do interior do estado de São Paulo. Na época, havia grande número de fazendas na localidade, sendo estabelecido um povoado no local por volta do ano de 1800, levando em torno de 75 anos para que se tornasse uma cidade (IBGE, 2019).

De acordo com dados da SEADE (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016), o município contribuiu com o Produto Interno Bruto (PIB) do estado de São Paulo em 0,082%, aproximadamente, enquanto sua região administrativa contribuía com cerca de 1,15% neste mesmo ano. O crescimento populacional no município, em 2019, seguiu o padrão de crescimento da sua região administrativa, contando com uma taxa geométrica de crescimento de cerca de 0,66% por ano, ou seja, 0,15% a menos do que o percentual do estado como um todo. O grau de urbanização da cidade, por sua vez, era inferior ao da sua região administrativa (88,44%), do estado (95,25%) e do país (96,47%), respectivamente (IBGE, 2019).

Em relação à saúde neste município, a taxa de mortalidade infantil, em 2017, foi de 13,33%, superior aos dados da região administrativa (8,51%) e do estado (10,74%)⁶⁵. A taxa de mortalidade foi superior na infância, decrescendo nas faixas etárias seguintes (faixa etária de 15 a 34 anos e de 60 anos ou mais). Contraditoriamente, este município possuía, em 2016, um índice de 83,66%, de mães que fizeram, pelo menos, sete consultas pré-natais, dado superior à região administrativa (77,51%) e ao estado (79,05%). O número de nascimentos de baixo peso (inferior à 2,5kg), em 2016, foi similar à região administrativa (10,12% e 10,09%, respectivamente) e 1,1% superior ao estado (IBGE, 2019).

⁶⁵ Percentual para cada mil nascidos vivos.

Quanto às condições de vida, a cidade estudada seguia a tendência estadual de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010, sendo que a renda *per capita* neste mesmo ano era de R\$ 728,19, logo, cerca de R\$ 45 superior à região administrativa e R\$ 125 inferior ao estado (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

No que tange aos empregos, a região mantinha característica rural, uma vez que a participação dos empregos formais da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura nos empregos totais era, em 2010, de 4,64%, o que caracteriza 0,13% acima do dobro em relação ao estado. A região administrativa também apresentou grande contribuição deste tipo de emprego (6,36%). Em compensação, o ramo de empregos formais dos serviços era de 36,39%, cerca de 30% a menos do que no estado. No ramo de construções encontrou-se dado similar, ou seja, 2,88% de contribuição no município estudado e 4,04% no estado, em ambos os casos a região administrativa possui percentuais similares à cidade estudada (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Ainda quanto ao ramo agropecuário, sua participação agropecuária no total de valor adicionado em 2016 no município se apresenta em torno de 10,55%, enquanto o estado possuiu apenas 2,08%.

Com estes dados foi possível perceber que o município estudado demandava cuidados sociais no que diz respeito à saúde, bem como, considerando os dados econômicos, tinha problemas sociais que mereciam atenção. Sendo assim, em ambos os casos seria necessária uma intervenção do poder público para diminuir as taxas de mortalidade infantil e garantir qualidade de vida à população.

Nas questões que ilustram a situação do município, dados da página “panorama cidade” do IBGE mostravam que o município, em 2010, possuía uma taxa de escolarização de 97,7% das crianças de 6 a 14 anos de idade, estando na posição 528º de um total de 5.570 municípios no que diz respeito ao país e 113º de um total de 645 municípios no estado. A seguir, são apresentados os dados de caracterização das escolas municipais que participaram do estudo (Tabela 4).

Tabela 4. Dados de caracterização das escolas estudadas (2017)⁶⁶.

TOTAL DE ALUNOS, DOCENTES, FUNCIONÁRIOS E SALAS DE AULA							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7

⁶⁶ Os dados preenchidos referentes à escola E1 foram coletados pela pesquisadora a partir de contato com funcionários da escola, uma vez que estes não estavam disponíveis na base de dados utilizada.

Média de alunos por turma (EI)		20.4	-	23.6	25	20	22
Média de alunos por turma (EF – Iniciais)		21.5	20.4	19.9	21.7	23.2	20.4
Média de alunos por turma (EF – Finais)	-	-	24.3	-	-	-	-
Média de alunos por computador		26.5	22.2	18.9	21.2	22.6	12.9
Total de docentes		38	33	23	21	23	22
Total de funcionários		57	53	37	33	34	31
Número de salas de aula		16	17	12	9	9	12
Acesso à internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Indicador Socioeconômico		G4	G3	G4	G5	G4	G4

FUNCIONAMENTO ESCOLAR

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Período Integral	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Escola abre para comunidade nos fins de semana	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Painel Educacional (INEP s/d).

Como pode-se observar, os dados da E1 não estavam disponíveis no Painel Educacional do INEP para consulta no ano de 2017 e as demais escolas estudadas tinham médias semelhantes de alunos, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. A média de alunos por computador, por sua vez, era similar em todas as escolas com exceção da E7, cujo número era consideravelmente inferior.

Pelo total de docentes, funcionários e salas de aula, pode-se observar que cinco escolas eram menores (E2, E4, E5, E6 e E7). No caso da escola E2, apesar desta possuir o maior número de docentes e funcionários, tratava-se de uma escola com turmas de anos finais do Ensino Fundamental, portanto, com diversos professores por turma. Quanto à classe econômica dos alunos, observou-se que a escola E3 era aquela com clientela de menor índice socioeconômico (Grupo 3), enquanto a escola E5 possuía clientela enquadrada no maior índice (Grupo 5) e as demais no mesmo índice (Grupo 4).

No que diz respeito à quantidade de matrículas de alunos PAEE, elaborou-se a Tabela 2 a partir dos dados coletado com os questionários fechados.

Tabela 5. Relação do total de alunos PAEE por escola.

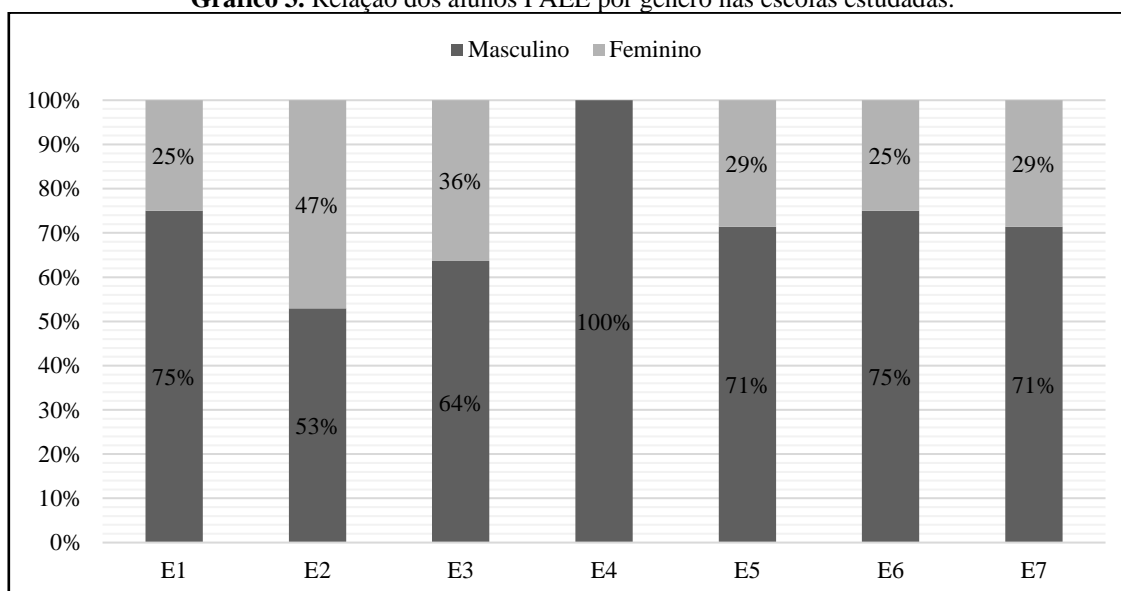
Relação do total de alunos PAEE por escola						
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
8	17	11	6	7	8	7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários do professor comum.

Assim, apesar da E2 aparentar ser uma escola menor devido ao número de salas de aula, esta possuía o maior número de matrículas de alunos PAEE. As demais escolas possuíam um número bastante similar. Nenhuma das escolas funcionava em período integral, como também nenhuma delas abria aos finais de semana.

Em síntese, comparativamente, destaca-se o fato da clientela de E3 parecer ser menor favorecida economicamente, E5 ter a clientela de melhor nível socioeconômico e, no diz respeito ao número de alunos por computador, pode ser um indicador das condições materiais providas pelas escolas, E7 claramente se destacava em relação às demais. Quanto à caracterização destes estudantes PAEE, o Gráfico 3, a seguir, traz a relação dos alunos PAEE matriculados por gênero.

Gráfico 3. Relação dos alunos PAEE por gênero nas escolas estudadas.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários do professor comum.

Como pode ser observado n Gráfico 3, havia predominância de alunos do PAEE do sexo masculino em todas as escolas estudadas, com proporções que variavam de 53% (E2) a 100% (E4). Em quatro das sete escolas era seguida a relação de 71 a 75% de alunos do sexo masculino, enquanto na escola E3, 64% eram alunos do sexo masculino. A prevalência de alunos PAEE do sexo masculino vem sendo observada em diversos estudos que trazem dados estatísticos censitários, no caso, de aproximadamente 60% de alunos do sexo masculino (MENDES; LOURENÇO, 2009; SÁ; CAIADO, 2014; REBELO, 2012; SILVA, 2014; REBELO, 2012), sendo que Rebelo (2012) observou que este percentual ocorre em todos os estados brasileiros.

Estudos mostram que as meninas possuem mais sucesso durante toda sua trajetória escolar e, ademais, na literatura nacional e internacional há maior indicação de meninos como tendo mais vulnerabilidade no que diz respeito às dificuldades acadêmicas (MENDES; LOURENÇO, 2009; SÁ; CAIADO, 2014; SILVA, 2014; REBELO, 2012). Entretanto, acredita-se que as expectativas e estereótipos da sociedade em relação aos papéis sexuais atribuídos a partir do gênero fazem com que os meninos sejam mais cobrados e, conseqüentemente, mais identificados para receberem suporte, ao passo que há maior tolerância em relação a um possível baixo desempenho das meninas (MENDES; LOURENÇO, 2009).

Quanto ao enquadramento dos alunos nas categorias de PAEE, tem-se os dados dos mesmos na Tabela 6, a seguir, das escolas estudadas.

Tabela 6. Relação dos alunos PAEE por NEE nas escolas estudadas.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	TOTAL	%
AH/SD	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Baixa Visão	1	1	1	0	1	0	0	4	5%
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Deficiência Auditiva	0	4	2	0	0	2	0	8	11%
Deficiência Física	3	3	0	0	2	0	1	9	12%
Deficiência Intelectual	5	8	7	3	2	6	6	37	49%
Deficiência Múltipla	0	0	1	0	0	0	1	2	3%
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Surdez	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Transtorno do Espectro do Autismo - TEA	0	4	1	3	2	2	3	15	20%
Não se aplica	1	0	0	0	0	0	0	1	1%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários do professor comum.

Assim, havia predominância de alunos com deficiência intelectual em todas as escolas estudadas, sendo que o TEA consistia na categoria com a segunda maior incidência, seguido por deficiência física e auditiva. Destaca-se que não havia nenhum aluno com AH/SD, cegueira, surdocegueira ou surdez nesta rede de ensino.

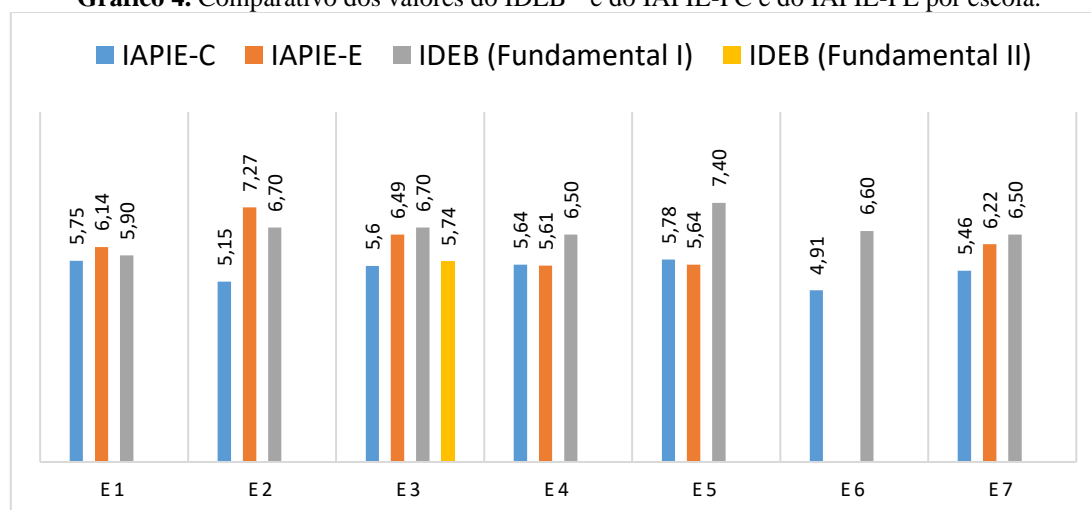
A prevalência de alunos com deficiência intelectual era esperada, uma vez que estudos com dados censitários evidenciaram ser essa categoria a mais prevalente no grupo de alunos PAEE, contando com percentuais que variam entre 40% e 60% (MELETTI; BUENO, 2010; CAIADO; MELETTI, 2011; FRANÇOZO, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; LAPLANE, 2014; MARTINS, 2012; SÁ; CAIADO, 2014; REBELO, 2012; SOUZA, 2012). Alunos com deficiência física, por sua vez, já foram relatados em estudos com dados censitários como sendo o

segundo maior público-alvo matriculado em escolas comuns (FRANÇOZO, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014; SÁ; CIA, 2015; SILVA et al., 2014). Quanto aos alunos com deficiência auditiva, estes também assumem proporção considerável em outros estudos (RESENDE; LACERDA, 2013; SÁ; CAIADO, 2014), entretanto, os alunos surdos aparecerem invisíveis nesta realidade.

Um último dado que vale destaque consistiu na opção “não se aplica”, ou seja, alunos matriculados como alunos PAEE e que frequentam a SRM, porém não possuíam enquadramento na definição oficial de PAEE.

Um próximo dado trazido para a caracterização das escolas consistiu no comparativo dos índices do IDEB e dos índices obtidos a partir dos questionários, o IAPIE-C e IAPIE-E, por escola. Esses índices gerais foram obtidos a partir de cálculo de médias dos quesitos e tiveram como intuito realizar uma exploração inicial de uma possível relação destes indicadores. Vale ressaltar, no entanto, que são necessários estudos futuros para verificar o quanto estes indicadores possuem características similares.

Gráfico 4. Comparativo dos valores do IDEB⁶⁷ e do IAPIE-PC e do IAPIE-PE por escola.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

A partir da análise do Gráfico 4, é possível verificar que a qualidade da educação especial foi menos bem avaliada pelos professores de classe comum do que a qualidade da educação básica, medida pelo IDEB, uma vez que os indicadores referentes ao IAPIE-PC foram inferiores aos do IDEB em todas as escolas e os valores do IAPIE-PE foram inferiores ao do IDEB em três escolas analisadas.

⁶⁷ Dados referentes ao ano de 2017 para todas as escolas com exceção de E1, cujos dados são de 2015, uma vez que os dados de 2017 não estavam disponíveis para esta escola.

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que a história das escolas e as suas respectivas reputações assumem grande influência na forma como as políticas são interpretadas nesses espaços, havendo cruzamentos de fatores externos, como as reputações das escolas e as competições com outras escolas (expressas por meio dos indicadores de avaliações externas), com fatores internos e focos em políticas institucionais. Essa relação pode ser, justamente, uma das possíveis explicações para esta aparente relação entre o IDEB e o indicador de qualidade da inclusão escolar, ou seja, uma vez que há maior valorização dessas escolas por conta dos seus resultados em avaliações externas, há também uma preocupação maior com a forma como as políticas educacionais são atuadas nesses ambientes, o que inclui a política de inclusão escolar. Além disso, a maior valorização dessas escolas pode levar a maiores investimentos externos, o que poderia justificar a escola E5, cujos alunos possuem maior nível socioeconômico, ser a que atingiu maior nota no índice de qualidade da educação básica.

Os índices de avaliação da política de inclusão escolar tiveram menor variação na perspectiva dos professores do ensino comum (mínimo de 4,91 de E6 e máximo de 5,75 de E1) do que dos professores especializados (mínimo de 5,64 de E5 e máximo de 7,42 para E2). A variação nos índices do professor de ensino comum foi menor entre as escolas (0,87 pontos entre o menor e maior valor) do que os dados da avaliação dos professores do ensino especial (IAPIE-E), cuja variação foi de 1,66. Essa variação é explicada pelo fato de que as atuações relativas à inclusão escolar realizadas por professores do ensino comum nas classes comuns são mais similares entre si do que os atendimentos especializados oferecidos. Isso se dá porque existem diretrizes mais detalhadas sobre o que se espera do professor comum em relação ao currículo de base comum, do que do professor de educação especial, o qual tem suas funções descritas de maneira genérica, havendo uma indefinição do que seria o AEE, além de muitas variações no trabalho realizado neste atendimento (BRASIL, 2012a; MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

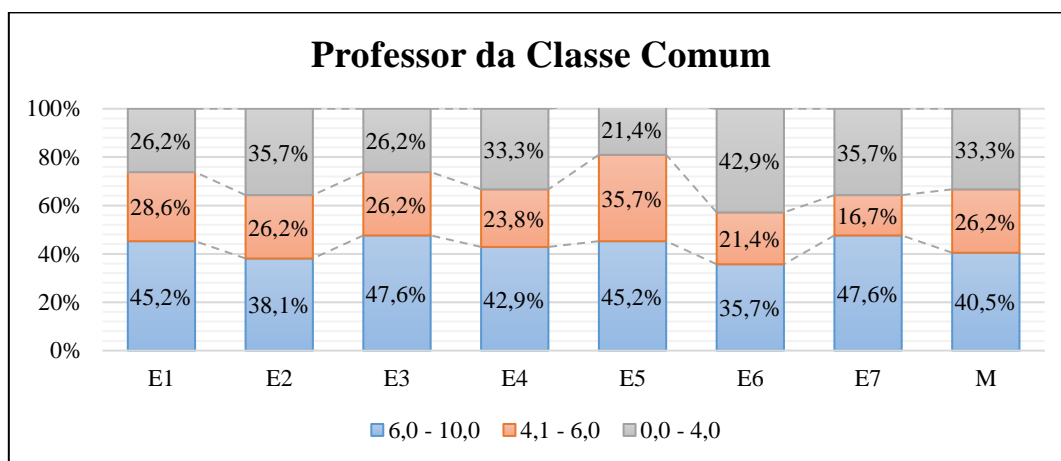
Dois fatos que se destacaram foram, primeiramente, a diferença entre os índices de E5, cuja avaliação da qualidade da educação básica, o IDEB, foi o maior (7,42), mas não teve a política de inclusão escolar, igualmente, bem avaliada por ambos os conjuntos de professores. Esse fato pode mostrar que escolas com melhor desempenho no IDEB não são, necessariamente, as mais inclusivas para alunos PAEE.

O segundo ponto de destaque foi a diferença entre os índices de E2, com avaliações mais positivas do professor do AEE do que dos professores do ensino comum,

o que mostra que, no geral, professores do ensino especial parecem tender a ter avaliações mais positivas da política de inclusão escolar do que seus colegas da classe comum

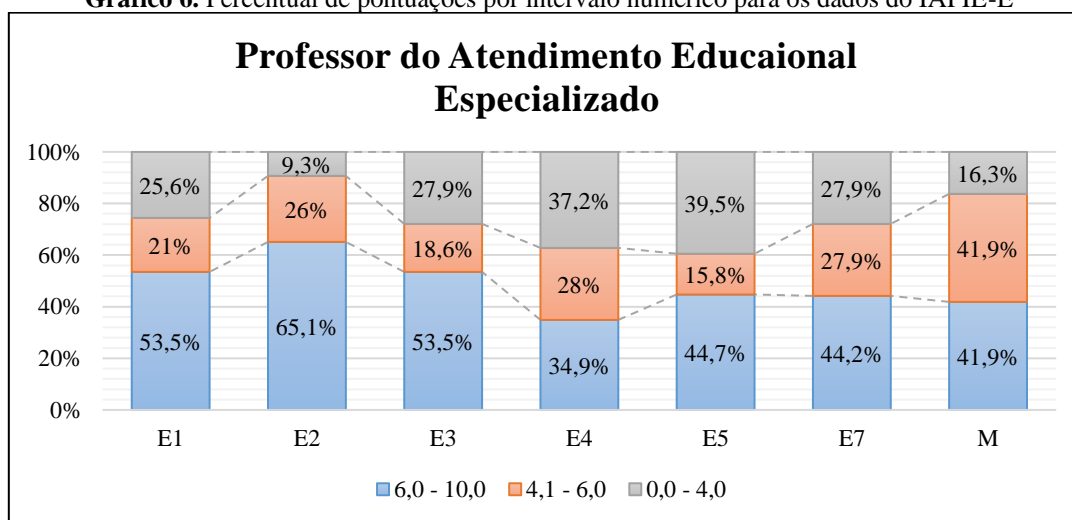
Para aprofundar essa análise por escola elaborou-se os Gráficos 5 e 6, a seguir, trazendo a relação dos índices por escola considerando apenas três intervalos de pontuações: 0 a 4,0, agrupando-se índices insuficientes (0 a 2,0) e fracos (2,1 a 4,0), que juntos sinalizariam uma avaliação predominantemente negativa; 4,0 a 5,0 que evidenciaram avaliações regulares e; 6,0 a 10,0, agregando-se índices bons (6,1 a 8,0) e muito bons (8,1 a 10,0), que caracterizariam uma boa avaliação. No gráfico, para melhor observação agrupou-se a proporção de indicadores considerados bons e muito bons (porção azul), assim como os indicadores fracos e insuficientes (porção cinza) e deixou no entremeio a proporção de indicadores considerados regulares (porção laranja).

Gráfico 5. Percentual de pontuações por intervalo numérico para os dados do IAPIE-C



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 6. Percentual de pontuações por intervalo numérico para os dados do IAPIE-E



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A partir da leitura dos gráficos, pode-se perceber que, no caso dos professores de classe comum, a escola mais bem avaliada foi a E5, com cerca de 81% indicadores superiores a 4,0 pontos, seguida de E3 e E1 (cerca de 74%), E4 (67%), E7 e E2 (64%) e E6 (59%). Segundo os professores do ensino comum, a proporção de indicadores de qualidade da política de inclusão na escola que deveriam melhorar foi de cerca de 43% na E6, 1/3 de E1, E3, E4 e E7 e, mesmo nas escolas mais bem avaliadas (E1 e E3), cerca de 1/4 dos indicadores foram considerados baixos.

Na avaliação dos professores de Educação Especial, baseada nos dados do IAPIE-E, observa-se que a escola mais bem avaliada foi E2 (91%), seguida de E1 (74,5%), E3 e E7 (72%), E4 (63%) e E5 (60,5%). Segundo as respostas dos professores especializados, a proporção de indicadores considerados baixos (fracos ou insuficientes) e que poderiam receber mais investimento foi de 40% nas escolas E5 e E4, 1/4 em E1, E3 e E7 e, aproximadamente, 1/10 em E2. Cabe destacar que os dados de E6 foram perdidos devido a problemas técnicos na plataforma ou à falha no registro dos dados na aplicação do questionário.

Ao comparar estes dados, observa-se que as únicas escolas que mantiveram índices similares ou mais aproximados foram E1, E3 e E4, indicando maior concordância entre a avaliação dos dois tipos de professores. Por outro lado, discrepâncias foram observadas nos resultados gerais das avaliações feitas a partir das respostas dos professores, evidenciadas nos índices de E2 e E7, nos quais as avaliações de professores especializados foram mais positivas, e em E5, cujas avaliações dos professores do ensino comum é que foram mais favoráveis.

Quando se comparam os índices gerais, observa-se que na média, se confirma que a avaliação da qualidade da política de inclusão escolar, por professores especializados, é mais positiva do que para professores do ensino comum, pois para os primeiros cerca de 84% dos indicadores foram regulares, bons ou muito bons; contra cerca de 67% dos indicadores avaliados assim pelos professores do ensino comum. Esse resultado parece indicar que o impacto negativo da política da escola recai mais sobre os professores do ensino comum, que permanecem mais tempo com o aluno, que devem responder às demandas de desempenho baseado no currículo e que devem enfrentar alunos com necessidades diferenciadas no contexto de turmas grandes. Os professores especializados, por sua vez, dentro da proposta do trabalho em SRM, atuam com pequenos grupos ou alunos individuais, têm mais liberdade para definir os objetivos de ensino e são menos cobrados em relação ao desempenho baseado no currículo padrão. Além disso,

professores do ensino especializado podem estar mais bem preparados para aceitar e lidar com a diversidade dos alunos e para compreender a filosofia e a política em função da formação especializada que recebem.

Uma possível relação quanto à variável gênero dos alunos PAEE e os índices obtidos no IAPIE-E pode ser inferida, uma vez observado que as duas escolas com maiores notas neste índice, coincidentemente, foram aquelas nas quais houve menor variação na proporção entre alunos do sexo masculino e feminino (E2 e E3), indicando uma população de alunos PAEE feminina e masculina em proporções mais equilibrada do que se observa normalmente nos dados do censo e nas estatísticas das escolas, os quais evidenciam super-representação de meninos.

Em relação à distribuição das diferentes categorias de alunos PAEE, analisando-se os índices por escola do IAPIE-C e IAPIE-E, acredita-se que os tipos de alunos não impactaram nos índices, talvez, porque a maioria em todas as escolas fosse de alunos com deficiência intelectual, seguido por alunos com autismo.

Em síntese, as variações observadas entre escolas e entre professores nos levam a retomar as concepções de Ball, Maguire e Braun (2016) acerca da atuação de políticas, mais especificamente, compreende-se que as políticas são atuadas em condições materiais, com recursos variados e em relação a problemas específicos, coexistindo com compromissos, valores e experiências. Logo, faz-se necessário aprofundar a análise no sentido de verificar quais foram os aspectos dos indicadores que levaram a esta variação na avaliação das escolas e, também, entre os dois questionários aplicados.

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA QUALIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS.

Os itens do QUAPOIE-PC e do QUAPIE-PE foram agrupados em indicadores, os quais, por sua vez, compuseram os quesitos. Dessa maneira, a análise dos resultados dos questionários foi baseada, respectivamente, em 43 indicadores distribuídos em 13 quesitos para o QUAPOIE-PC e 43 indicadores distribuídos em 14 quesitos para o QUAPOIE-PE. O Quadro 10 traz a relação dos quesitos para ambos os questionários.

Quadro 10. Relação dos quesitos para ambos os questionários analisados.

QUAPOIE-C	QUAPOIE-E
Quesito I – Formação dos professores	Quesito I.a – Formação dos professores

	Quesito I.b – Atuação prática
Quesito II – Condições de trabalho dos professores	Quesito II – Condições de trabalho dos professores
Quesito III – Organização escolar	Quesito III – Organização escolar
Quesito IV – Identificação do alunado PAEE	Quesito IV – Identificação do alunado PAEE
Quesito V – Suportes pessoais para o aluno PAEE	Quesito V – Suportes pessoais para o aluno PAEE
Quesito VI – Suportes pedagógicos para o aluno PAEE	Quesito VI – Suportes pedagógicos para o aluno PAEE
Quesito VII – Cultura escolar	Quesito VII – Cultura escolar
Quesito VIII – Planejamentos	Quesito VIII – Planejamentos
Quesito IX – Estratégias de ensino	Quesito IX – Estratégias de ensino
Quesito X – Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE	Quesito X – Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE
Quesito XI – Interações	Quesito XI – Interações e parcerias
Quesito XII – Atitudes em relação à inclusão escolar	Quesito XII – Atitudes em relação à inclusão escolar
Quesito XIII – Senso de autoeficácia	Quesito XIII – Senso de autoeficácia

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no quadro, certos quesitos foram equivalentes para ambos os questionários, podendo estes serem compostos ou não pelos mesmos itens. Logo, buscou-se organizar os dados de forma agrupada nestes casos, viabilizando a triangulação dos resultados.

5.2.1. Quesito I – Formação dos professores

O primeiro quesito (Tabela 7) era composto por dois indicadores para ambos os questionários, os quais diziam respeito à formação inicial e continuada docente e foram constituídos por três e quatro itens, respectivamente. O primeiro indicador sobre: formação inicial tinha itens sobre nível de escolaridade; tipo de formação inicial; modalidades dos cursos de graduação; dependência administrativa das IES dos cursos de graduação cursadas; se houve ou não formação na área de Educação Especial e sobre quais temas. Para obter conceito máximo, o professor teria que informar que teve, durante a graduação, um curso de licenciatura e teve contato com conteúdo da Educação Especial, Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar por meio de disciplinas específicas.

O segundo indicador sobre formação continuada incluía itens sobre: cursos concluídos ou em andamento; nível; modalidades; dependência administrativa das IES dos cursos de pós-graduação cursados; temas de Educação Especial tratados e; oportunidades de formação continuada em serviço. Foi considerado ideal que os

professores tivessem, pelo menos, um curso de especialização de 360 horas na área de Educação Especial, educação inclusiva, inclusão escolar ou AEE, além de oportunidade de formação em serviço fornecida pela rede em que atuava, a qual pudesse satisfazer a opinião dos professores.

A formação inicial dos professores estudados se mostrou consistente, atendia aos requisitos mínimos para ser professor como, por exemplo, ter um curso de nível superior, especificamente uma licenciatura, havendo predominância pelo curso de pedagogia, mas a formação inicial foi, ligeiramente, mais bem avaliada para os professores do AEE.

Tabela 7. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Formação (Qualificação geral por escola), segundo IAPIE-C e o IAPIE-E das sete escolas municipais da rede investigada..

PROFESSORES DO ENSINO COMUM								
(Quesito I – Formação)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 1	7,67 Bom	7,33 Bom	8,00 Bom	8,00 Bom	8,00 Bom	7,20 Bom	8,00 Bom	7,67 Bom
Indicador 2	5,50 Regular	6,90 Bom	6,14 Bom	5,00 Regular	7,30 Bom	3,20 Fraco	6,25 Bom	4,54 Regular
Média geral do Quesito I: 6,75 - Bom								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO								
(Quesito I – Formação)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	
Indicador 1	8,0 Bom	8,0 Bom	8,0 Bom	9,0 Muito bom	8,0 Bom	10,0 Muito bom	8,5 Muito bom	
Indicador 2	7,5 Bom	7,5 Bom	6,0 Regular	5,0 Regular	7,0 Bom	8,0 Bom	6,9 Bom	
Média geral do Quesito I: 7,13 - Bom								

Indicador 1: Formação inicial; Indicador 2: Formação continuada

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Por outro lado, na formação continuada que esperava-se ser mais especializada para o exercício da função de professor do AEE, esta indicou pouca diferença entre a formação de professores da classe comum e daqueles que atuavam no AEE, e o desenvolvimento profissional de professores especializados se deu, notadamente, em serviço. A respeito da formação de professores especializados, há controvérsias quanto a se esta deve se dar em carreira própria, distinta desde a formação inicial, ou se deve ser desenvolvida na formação continuada, a partir de uma licenciatura já existente (MENDES, 2019). Entretanto, no Brasil, Oliveira e Mendes (2016) encontraram apenas oito cursos de graduação na área, dos quais, quatro em universidades públicas (três na UFSM e um na UFSCar) e outros quatro temporários, de universidades particulares, de

modo que grande parte dos professores em exercício são considerados aptos se atestarem algum curso de especialização na área.

A formação docente é parte componente das culturas profissionais quando se discute a área da educação especial, uma vez que se compreende que a formação docente influencia nas atitudes sociais do professor em relação à inclusão escolar (OMOTE, 2018). Em todas as escolas estudadas obteve-se resultados similares quanto à formação inicial e continuada, tanto dos docentes de classe comum quanto do AEE, sendo que os indicadores dos professores de classe comum foram avaliados de forma, ligeiramente, inferior aos professores de educação especial.

A partir da observação das questões que compuseram os indicadores em questão observou-se que, no que dizia respeito à formação inicial, havia lacuna no que tange à existência de disciplinas ou conteúdo sobre Educação Especial. Este dado condiz com o esperado, uma vez que todas as participantes sinalizaram não ter tido acesso a conteúdos da educação especial durante suas respectivas formações iniciais. Todas as docentes participantes tiveram o ano de conclusão de curso antecedente ao ano de 2015, no qual se promulgou as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada. Estas diretrizes, dentre outros tópicos, determinaram que a formação de profissionais do magistério deveria propiciar condições para “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015e, p. 6).

Durante as entrevistas com o grupo focal com as professoras de classe comum, uma das participantes sinalizou que: *“se você for ver, o especialista do AEE tem a mesma formação que a gente, o que ele tem a mais são os encontros mais pontuais”*, referindo-se aos espaços de planejamento voltados ao ensino dos alunos PAEE. De fato, nenhuma das professoras de educação especial informou ter formação inicial específica em educação especial e o que diferenciava a formação continuada delas, em relação às da classe comum, eram cursos de especialização e tempo de atuação na APAE, uma vez que as professoras de classe comum não possuíam essa experiência prática em escola especial ou em outro serviço educacional voltado ao aluno PAEE.

O tempo transcorrido desde a formação inicial das professoras de educação especial foi abordado no quesito II (Tabela 8). Este indicador buscou verificar o tempo de atuação dos professores do AEE, sendo que a pontuação deste item era crescente de maneira proporcional ao tempo de atuação em serviço de apoio especializado à sala

comum e em serviço de classe especial. Para atingir a pontuação máxima, o docente necessitava ter atuado por mais de 15 anos em ambos os espaços.

Como pode ser observado na Tabela 8, a professora do AEE da escola E4 foi aquela com maior tempo de atuação na área, seguida das professoras da E1, E3 e E7, com cinco pontos cada, da E2 (4,00) e E5 (3,00). Ainda que as pontuações não sejam consideradas adequadas para o indicador, observa-se que todas as professoras possuíam tempo considerável de atuação prática, o que poderia influenciar de forma positiva em suas respectivas atuações. A esse respeito, cabe destacar que a política de inclusão escolar no município teve início em 2008 e que, portanto, a maioria começou a ter experiência depois dessa data, tendo em média dez anos de trabalho contínuo no AEE e no apoio a alunos com dificuldades acadêmicas.

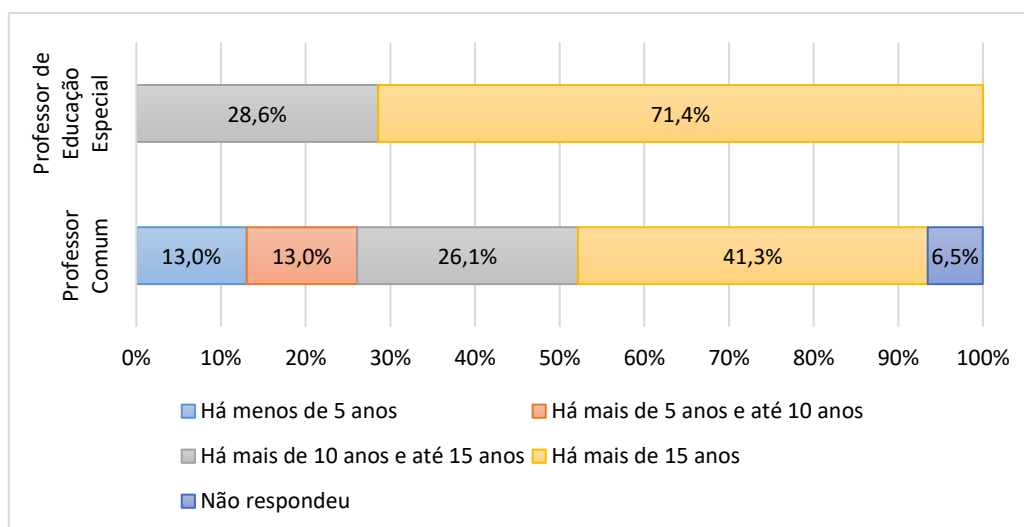
Tabela 8. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Atuação Prática na área da Educação Especial (Qualificação geral por escola), de escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito I – Atuação Prática na área de Educação Especial)							
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 3	5,00 Regular	4,00 Fraco	5,00 Regular	7,00 Bom	3,00 Fraco	5,00 Regular	4,83 Regular
Média geral do Quesito II: 4,83 - Regular							
Indicador 3: Atuação prática na área de Educação Especial							

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de educação especial.

O Gráfico 7 complementa a análise deste indicador, agregando os dados do tempo de formação dos professores de classe comum e do AEE, pois, embora não tenham sido considerados relevantes para a elaboração de indicadores dos professores do ensino comum, são importantes para análise sob a ótica da dimensão contextual das culturas profissionais.

Gráfico 7. Relação da data de conclusão do curso de formação inicial mais recente dos professores participantes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Como pode ser observado no Gráfico 7, todas as professoras do AEE eram experientes, ou seja, já exerciam a profissão há mais de dez anos, enquanto somente 13% das professoras de classe comum concluíram seus cursos de graduação há menos de cinco anos. Ball, Maguire e Braun (2016) colocam que o tempo de atuação do docente influencia na maneira como estes irão atuar, sendo que professores recém-formados trazem como suporte as suas experiências de formação inicial, enquanto os professores que atuam há mais tempo, trazem consigo suas respectivas histórias em escolas anteriores.

Ao mesmo tempo, Jannuzzi (2006) pontua que as vertentes médica e psicológica marcaram a história da educação especial no Brasil, justificando: “todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, assim como, a criação de espaços sociais exclusivos como: escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido” (LAPLANE; CAIADO, 2011, p. 5). Torres (2018), por sua vez, aponta que mesmo quando a formação de professores inserem conteúdos de Educação Especial ou Inclusão Escolar em disciplinas ou na forma de conteúdo, em geral. Os temas tratados são as categorias de deficiências, com práticas voltadas para compensar os déficits e não para o currículo de base comum, incitando os professores a pensarem que há receitas específicas para se ensinar determinados tipos de alunos, reforçando estereótipos e a visão médica, psicologizante das diferenças dos alunos do PAEE.

Tomando como base o referencial de Ball, Maguire e Braun (2016) e considerando-se a prática exercida com os alunos PAEE no Brasil, pode-se concluir que é esperado que as professoras tenham uma tendência a trazer um olhar médico para suas respectivas atuações com os alunos PAEE, principalmente quando atuam em serviços extraclasse, sem relação com o ensino da classe comum.

No caso desse município, essa inferência pode ser corroborada a partir da análise de relatos durante o encontro do grupo focal realizado com as professoras de educação especial, quando uma das docentes, ao ser questionada acerca das diferenciações feitas para avaliar os alunos PAEE na classe comum, comentou: “[...] a criança do AEE está no quinto ano e daria um tempo, só que a gente sabe que as adaptações têm que ser inferiores, às vezes até de primeiro ano. [...]”, apontamento este que não recebeu nenhuma contestação por parte das demais professoras.

Assim, no AEE ainda predominam práticas pedagógicas compensatórias de déficits, enquanto na classe comum as práticas pedagógicas são centradas nos objetivos de aprendizagem dos currículos de base comum e isso configura um divórcio entre os processos de escolarização para alunos do PAEE nos dois contextos, o que acaba atribuindo funções diferentes e mesmo concorrentes à escola para esses alunos (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; TANNUS VALADÃO; MILANESI, 2016). Embora se constate algum movimento na rede pesquisada em relação a alterar essa cultura diferenciada dos profissionais da educação especial e do ensino comum, ainda se faz necessário oferecer formação docente tanto para os professores de classe comum quanto do AEE com vistas a avançar no olhar e nas expectativas que estes possuem sobre seus alunos PAEE e, a partir disso, alterar positivamente as práticas exercidas.

5.2.2. Quesito II – Condições de trabalho dos professores

Adentrando nos contextos materiais, tem-se a Tabela 9 com os dados das condições de trabalho docente, quesito composto por um indicador, com quatro itens que consideravam as condições de trabalho do professor da classe comum, compreendendo: regime de trabalho, remuneração, carga horária e jornadas (locais de trabalho). As condições consideradas ideais foram: ser concursado e efetivo, ganhar no mínimo entre três e seis salários, ter jornada entre 20 e 40 horas e trabalhar em uma única escola. O resultado obtido neste quesito pode ser observado na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Condições de trabalho dos professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado das sete escolas municipais da rede investigada.

PROFESSORES DO ENSINO COMUM
(Quesito II – Condições de trabalho)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 3	7,67 Bom	7,33 Bom	8,00 Bom	8,00 Bom	8,00 Bom	7,20 Bom	8,00 Bom	7,67 Bom
Média geral do Quesito II: 8,34 - Bom								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito II – Condições de trabalho)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	
Indicador 4	9,00 Muito bom	9,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,00 Muito bom	9,33 Muito bom	
Média geral do Quesito III: 9,33 - Muito bom								

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Como pode ser observado na Tabela 9, as condições de trabalho docente tiveram indicadores considerados bons para os professores do ensino comum e muito bons para aqueles do AEE. A diferença nos valores é explicada pelo fato de que parte dos professores do ensino comum atuava em mais de uma escola, enquanto as professoras do AEE atuavam apenas em uma escola e isso impactou no cálculo dos indicadores. Tanto a escola E3 quanto a E7 possuíam apenas uma professora que não trabalhava em mais de uma escola. Em sequência, a escola E2 possuía três das 12 professoras que participaram do estudo que trabalhavam em mais de um local. E1, E4, E5 e E6 possuíam apenas uma docente que trabalhava em mais de um local.

Enfim, como já apontado, professores do AEE e da classe comum têm condições de trabalho diferentes, tais como: tamanho da turma; tempo dedicado ao ensino para um mesmo grupo; currículo adotado, sem contar com as diferenças já observadas na formação e; tempo de atuação. Soma-se a isso o fato de que professores do ensino comum, para completar a carga horária, precisam trabalhar em várias escolas, o que reduz o tempo para planejamento e de compartilhamento com professores especializados, que permanecem lotados em uma única escola. Assim, o fato de o professor trabalhar em duas ou mais escolas, certamente, reduz a possibilidade de envolvimento com profissionais de cada escola, incluindo os professores especializados e isso pode reduzir a eficiência das estratégias para favorecer a inclusão na sala de aula e na escola.

5.2.3. Quesito III – Organização escolar

Nesse quesito analisado para os professores da classe comum, composto por dois indicadores, o primeiro deles tinha quatro itens, os quais abordavam: a organização escolar geral, sendo considerado ideal que o professor fosse informado da entrada de um novo aluno PAEE em sua turma; que não houvesse diferenciação nos critérios de

distribuição dos alunos PAEE nas turmas de ensino comum em relação aos demais alunos; que os critérios utilizados para a distribuição dos alunos PAEE nas turmas dos professores de ensino comum fosse o agrupamento por idade e; por fim, que os professores estivessem satisfeitos quanto à esta distribuição. O indicador 5 versava sobre as turmas nas quais os professores atuavam, sendo considerado ideal lecionar em uma única turma, ter o número máximo de alunos na turma para o nível que lecionava considerado adequado e não ultrapassar 10% de alunos PAEE por turma.

Para os professores do AEE, primeiro tem-se o quesito da organização escolar, composto por dois indicadores, cujos itens questionavam se ele realizava uma conversa individual com os professores da classe comum quando havia a entrada de um novo aluno PAEE na escola e se havia diferença na distribuição dos alunos PAEE nas turmas de ensino comum em relação aos demais alunos. Compreendeu-se como adequado que o professor do AEE sempre realizasse essa conversa inicial e que nunca houvesse diferenciação nos critérios de distribuição dos alunos PAEE nas turmas. O indicador 6, por sua vez, versou sobre a organização dos atendimentos realizados pelo professor do AEE, sendo considerado ideal que ele tivesse até oito turmas, com cada turma recebendo atendimento cinco vezes na semana, com duração de mais de quatro e até cinco horas, cujo agrupamento fosse por idade ou por nível de aprendizagem do aluno.

Como pode ser observado na Tabela 10, nos dados dos professores do ensino comum, apesar da quantidade de alunos como um todo e do percentual de alunos PAEE por turma ser considerado “bom” nas escolas E2 e E6 e muito bom nas E1, E3, E5 e E7, seria recomendável aprimorar a forma como os alunos PAEE estavam sendo inseridos e distribuídos nas turmas de ensino comum, principalmente em E1 e E2. A disparidade nos valores evidenciou traduções diferentes da política entre as escolas, no tocante aos critérios de distribuição e proporção de alunos entre as turmas, segundo a visão de professores da classe comum. Ao encontro destes dados, tem-se o indicador 5 cujos dados corroboram os achados obtidos a partir dos questionários aplicados com os professores do ensino comum.

Tabela 10. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Organização escolar das sete escolas municipais da rede investigada.

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito III – Organização escolar)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 4	3,67	3,42	5,57	5,60	5,00	4,67	6,75	4,67

	Fraco	Fraco	Regular	Regular	Regular	Regular	Bom	Regular
Indicador 5	8,60 Muito bom	7,10 Bom	8,86 Muito bom	8,40 Muito bom	8,83 Muito bom	8,00 Bom	10,00 Muito bom	8,35 Muito bom

Média geral do Quesito III: 6,75 - Bom

Indicador 4: Organização escolar geral; Indicador 5: Turmas e critérios de enturramento

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito IV – Organização escolar)							
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 5	3,00 Fraco	2,00 Insuficiente	2,00 Insuficiente	3,00 Fraco	4,00 Fraco	1,00 Insuficiente	2,50 Fraco
Indicador 6	2,40 Fraco	3,50 Fraco	2,46 Fraco	2,80 Fraco	NC ⁶⁸	2,00 Insuficiente	2,19 Fraco

Média geral do Quesito IV: 2,35 - Fraco

Indicador 5. Organização escolar geral; Indicador 6. Organização dos Atendimentos Especializados

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

A organização do AEE nas escolas estudadas (Indicador 6) atingiu pontuação variando de fraco, em três escolas (E1, E4 e E5), a insuficiente em outras três escolas (E2, E3 e E7). Verificou-se que somente os alunos das escolas E2 e E5 sempre recebiam dupla contabilização do FUNDEB, que os professores de todas as escolas atuavam em mais do que cinco turmas (o que se compreendia como ideal), com carga horária variando entre menos de uma e até duas horas e com carga horária de 50 minutos por atendimento. Também se verificou que havia variação na organização do AEE, sendo os critérios de seleção mais frequentes: as dificuldades dos alunos e tipo de deficiência. Logo, as pontuações variando entre 3,50 e 2,00 foram reflexo da existência de um olhar organicista e clínico em relação ao AEE, que não, necessariamente, dialoga com o ensino da sala comum.

O alto número de alunos atendidos pelos professores do AEE provinha do fato de que eles atendiam alunos tanto do AEE quanto do apoio pedagógico (reforço escolar), fato confirmado no grupo focal realizado com as professoras do AEE.

Essa atribuição pode ser compreendida como um reflexo das culturas profissionais das escolas e do município como um todo, pois o AEE se destinava somente àqueles alunos com diagnóstico fechado, mas ao mesmo tempo, as professoras tinham a atribuição de atuar com os alunos do apoio pedagógico, portanto, não considerados PAEE. Nas entrevistas e grupos focais verificou-se que a atribuição das professoras do AEE para atuar com os alunos do apoio pedagógico foi proveniente de uma decisão de manter a

NC: Devido a problemas técnicos no banco de dados não foi possível resgatar as respostas referentes a este indicador na escola E5.

carga horária de trabalho destas professoras, ainda que não houvesse demanda de alunos PAEE na escola. Assim, tratava-se de uma estratégia para não se fechar salas de recursos e garantir a carga horária integral para as professoras de Educação Especial, conforme apontou, também, a gestora da política do município.

5.2.4. Quesito IV – Identificação do alunado PAEE

O próximo quesito analisado consistiu no processo de identificação dos alunos PAEE (Tabela 11), composto por nove itens no questionário do professor da classe comum e oito no do professor do AEE. Em ambos, se considerava ideal que o aluno PAEE possuísse laudo clínico e parecer educacional, que o professor tivesse acesso ao planejamento educacional individualizado ou similar quando o aluno ingressasse em uma de suas turmas e que houvesse o máximo possível de integrantes participando do processo de avaliação para identificação, a fim de minimizar possíveis vieses.

Tabela 11. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Identificação do PAEE, sete escolas municipais da rede investigada.

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito IV – Identificação do PAEE)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 6	4,08 Regular	5,00 Regular	2,81 Fraco	3,60 Fraco	4,33 Regular	3,75 Fraco	4,67 Regular	4,12 Regular
Média geral do Quesito IV: 4,03 - Regular								
Indicador 6: Processo de identificação								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito V – Identificação do PAEE)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	
Indicador 7	1,18 Insuficiente	5,15 Regular	5,77 Regular	3,29 Fraco	5,00 Regular	1,92 Insuficiente	3,72 Regular	
Média geral do Quesito V: 3,72 - Regular								
Indicador 7: Processo de identificação								

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Sobre o processo de identificação, todas as escolas tiveram pontuações entre fraco e regular, segundo as respostas dos professores do ensino comum, e insuficiente a regular na percepção dos professores do AEE. Este resultado demonstra que, apesar dos alunos PAEE possuírem identificação, esta ocorria de forma não participativa, pois ou eles eram identificados somente por avaliação médica ou pelo professor, mas na maioria dos casos, esse processo ocorria na instituição especializada filantrópica conveniada com o município. A fala de uma das professoras de educação especial a seguir descreve o processo:

Ele (o professor da sala comum) observa a criança, ai encaminha para o coordenador da escola, o coordenador avalia, faz uma anamnese com os pais, daí faz um relatório para encaminhar pro pediatra e o pediatra que encaminha para o neurologista, se for o caso, para o psiquiatra, para o médico que seja necessário, e daí a mãe leva o encaminhamento e a mãe tem a resposta e quanto essa avaliação não acontece com o neuro (neurologista) da Rede, acontece na APAE, ai na APAE é uma avaliação multidisciplinar e a APAE pega e dá o resultado através do laudo ou de um relatório, mas pra estar na sala de recursos tem que ter o laudo médico, no município tem que ter o laudo médico. (professora de educação especial durante grupo focal realizado).

Compreende-se que a delimitação de um procedimento para identificação dos alunos PAEE permite certa homogeneidade nos critérios, entretanto, ao deixar a escola de lado, informações importantes tendem a não ser fornecidas para os professores que atuarão com esses alunos. Nesse quesito, também se confirma a discrepância na percepção dos professores de sala comum sobre o processo feito em suas respectivas escolas, ou seja, variou muito entre os docentes de uma mesma escola as respostas sobre quais eram os critérios e os participantes do processo, de maneira que as respostas deles nem sempre eram coerentes com aquelas do professor do AEE da mesma escola.

5.2.5. Quesito V – Suportes pessoais para o aluno PAEE

A Tabela 12 traz os resultados acerca dos suportes pessoais para o aluno PAEE (quesito V para professores de classe comum e VI para os professores do AEE). Ambos os quesitos eram constituídos por quatro indicadores contendo dois itens cada, logo, oito questões ao todo. Foi considerado ideal que o aluno PAEE ou não precisasse de apoio ou, quando fosse apontada a necessidade desse apoio, que este fosse prestado por profissionais contratados especialmente para essa função, de acordo com o estabelecido na LBI (BRASIL, 2015b), para se evitar que essas atribuições recaiam sobre o professor.

Tabela 12. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Suportes pessoais para o aluno PAEE segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada.

<p>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito V – Suportes pessoais para o aluno PAEE)</p>
--

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 7	10,00 Muito bom	9,88 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,67 Muito bom	10,00 Muito bom	9,92 Muito bom
Indicador 8	10,00 Muito bom	9,88 Muito bom	9,90 Muito bom	9,00 Muito bom	10,00 Muito bom	8,67 Muito bom	9,17 Muito bom	9,57 Muito bom
Indicador 9	10,00 Muito bom	9,94 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,98 Muito bom
Indicador 10	9,17 Muito bom	8,91 Muito bom	10,00 Muito bom	6,00 Regular	7,50 Bom	8,00 Bom	10,00 Muito bom	8,63 Muito bom

Média geral do Quesito V: 9,49 - Muito bom

Indicador 7: Alimentação; Indicador 8: Higiene pessoal; Indicador 9: Locomoção; Indicador 10: Comunicação

**PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(Quesito VI – Suportes pessoais para o aluno PAEE)**

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 8	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	NC	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom
Indicador 9	9,64 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	NC	10,0 Muito bom	9,90 Muito bom
Indicador 10	10,00 Muito bom	9,50 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	NC	10,00 Muito bom	9,90 Muito bom
Indicador 11	10,00 Muito bom	9,75 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	NC	10,00 Muito bom	9,95 Muito bom

Média geral do Quesito VI: 9,94 - Muito bom

Indicador 8: Alimentação; Indicador 9: Higiene pessoal; Indicador 10: Locomoção; Indicador 11: Comunicação

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

O referido quesito foi bem avaliado por professores da classe comum do AEE, com pontuações variando entre bom e muito bom, o que demonstrou que, quando os alunos PAEE demandavam suporte para suas necessidades básicas (alimentação, locomoção, higiene e comunicação), este era oferecido pela rede de ensino por profissionais previstos legalmente.

Os dados que sofreram maior variação diziam respeito ao apoio fornecido para alunos que demandavam auxílio para comunicação, contando com os valores mais baixos no caso da avaliação pelos professores de classe comum. As professoras do ensino comum declararam ter alunos PAEE que demandavam apoio para comunicação, o que pode ser reflexo do tempo superior que essas professoras passavam com os alunos PAEE, em comparação com o tempo despendido pelos alunos no atendimento especializado. Além disso, as professoras do AEE costumavam contar com recursos tecnológicos, tais como, computadores, tablets e recursos de comunicação alternativa, os quais nem sempre estão presentes no contexto da classe comum.

5.2.6. Quesito VI – Suportes pedagógicos para o aluno PAEE

A Tabela 13 traz os dados referentes ao quesito suporte pedagógico para o aluno PAEE composto por seis indicadores com um total de 14 itens, em ambos os questionários. Considerou-se ideal, neste quesito, a existência de uma rede de suporte ao aluno PAEE, contando com a existência de AEE⁶⁹, o qual deveria ser compulsoriamente executado no ambiente de SRM ou em CAEE, e considerou-se ideal que, além deste espaço compulsório, também houvesse, pelo menos, mais algum tipo de suporte à sala de aula comum. Quanto aos demais suportes, considerou-se como ideal a existência de profissionais de apoio⁷⁰, apoio pedagógico (reforço escolar)⁷¹, professores de educação especial atuando na modalidade itinerante⁷², apoio do professor especializado na classe comum (o qual poderia ser tanto ensino colaborativo⁷³ quanto bidocência⁷⁴) e de atendimento oferecido por meio de consultoria colaborativa⁷⁵ ou de atendimento de cunho pedagógico oferecido por equipe multidisciplinar⁷⁶. Pontuou-se, também, o grau de satisfação dos docentes com todos esses tipos de serviços de apoio.

⁶⁹ Compreende-se como AEE o serviço previsto legalmente para suporte aos alunos PAEE, o qual deve ocorrer no contraturno em SRM ou em centros de CAEE, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum (BRASIL, 2012a).

⁷⁰ Compreende-se como profissional de apoio aquele profissional que atua no apoio às necessidades pessoais de alunos PAEE e está previsto na LBI (BRASIL, 2015b).

⁷¹ Compreende-se como apoio pedagógico (reforço escolar) o serviço oferecido pelo município para alunos que apresentam dificuldades acadêmicas e não se enquadram no PAEE. Este é oferecido no mesmo turno do ensino comum tanto por professoras destinadas especificamente para tal quanto por professoras de educação especial. O local em que este serviço ocorre varia de acordo com a escola, sendo sempre fora da sala de aula comum em um espaço destinado para tal, o qual é o mesmo espaço do AEE em situações em que a professora de educação especial exerce essa função.

⁷² Compreende-se o professor itinerante como sendo um “professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio” (Artigo 1, Inciso IV) (SÃO PAULO, 2017).

⁷³ “O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

⁷⁴ Compreende-se bidocência como um trabalho coletivo de dois docentes em uma sala de aula com alunos PAEE, sendo que um desses professores deve possuir formação específica em educação especial (BEYER, 2005). Logo, diferencia-se bidocência de ensino colaborativo, pois o segundo prevê um trabalho de colaboração entre os docentes, o que vai além da proposta de dois professores atuando na mesma sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

⁷⁵ A consultoria colaborativa consiste em uma estratégia de apoio à inclusão escolar, a qual contempla profissionais especialistas como psicológicos, terapeutas ocupais, fisioterapeutas, fonoaudiológicos, entre outros e os professores da sala comum (CALHEIROS; MENDES, 2016; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

⁷⁶ Compreende-se a equipe multidisciplinar como sendo o grupo de profissionais que atua no serviço da “consultoria colaborativa”. Optou-se pela utilização de ambos os termos, pois entende-se que há municípios que fazem uso do termo “equipe multidisciplinar” sem, no entanto, compreender o trabalho exercido por esta equipe como “consultoria colaborativa”.

Tabela 13. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Suportes pedagógicos para o aluno PAEE (Qualificação geral por escola), segundo professores do ensino comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada.

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito VI – Suportes pedagógicos para o aluno PAEE)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 11	8,67 Muito bom	6,83 Bom	8,57 Muito bom	8,80 Muito bom	6,17 Bom	8,17 Muito bom	9,00 Muito bom	7,83 Bom
Indicador 12	7,33 Bom	5,58 Regular	5,14 Regular	4,00 Fraco	4,83 Regular	5,17 Regular	6,00 Regular	5,46 Regular
Indicador 13	1,67 Insuficiente	0,83 Insuficiente	1,43 Insuficiente	2,00 Insuficiente	0,83 Insuficiente	0,83 Insuficiente	0,00 Insuficiente	1,09 Insuficiente
Indicador 14	6,00 Regular	2,08 Fraco	2,14 Fraco	1,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	2,50 Fraco	1,25 Insuficiente	2,20 Fraco
Indicador 15	0,83 Insuficiente	3,58 Fraco	4,29 Regular	4,40 Regular	0,00 Insuficiente	2,83 Fraco	4,00 Fraco	2,89 Fraco
Indicador 16	0,00 Insuficiente	2,08 Fraco	2,29 Fraco	2,20 Fraco	2,50 Fraco	3,50 Fraco	0,00 Insuficiente	1,91 Insuficiente

Média geral do Quesito VI: 3,56 - Fraco

Indicador 11: Atendimento Educacional Especializado; Indicador 12: Profissional de apoio escolar; Indicador 13: Serviço da educação especial na classe comum; Indicador 14: Serviço de professor itinerante de educação especial; Indicador 15: Serviço de apoio pedagógico (reforço escolar); Indicador 16. Outros serviços de apoio

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito VII – Suportes pedagógicos para o aluno PAEE)							
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 12	9,00 Muito bom	9,50 Muito bom	9,00 Muito bom	8,00 Bom	9,00 Muito bom	5,00 Regular	8,25 Muito bom
Indicador 13	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	5,00 Regular	0,00 Insuficiente	8,00 Muito bom	7,17 Bom
Indicador 14	4,50 Regular	6,00 Regular	2,50 Fraco	0,00 Insuficiente	7,50 Bom	5,00 Regular	4,25 Regular
Indicador 15	0,00 Insuficiente	10,00 Muito bom	5,00 Regular	3,00 Fraco	0,00 Insuficiente	5,00 Regular	3,83 Fraco
Indicador 16	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	5,00 Regular	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,17 Muito bom
Indicador 17	3,50 Fraco	6,75 Bom	2,50 Fraco	1,00 Insuficiente	5,00 Regular	10,00 Muito bom	4,79 Regular

Média geral do Quesito VII: 6,24 - Bom

Indicador 12: Atendimento Educacional Especializado; Indicador 13: Serviço de professor itinerante de educação especial; Indicador 14: Serviço da educação especial na classe comum; Indicador 15: Apoio pedagógico (reforço escolar); Indicador 16. Profissional de apoio escolar; Indicador 17: Outros serviços de apoio

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

O serviço de apoio do AEE estava sendo oferecido no município, recebendo pontuações positivas em todas as escolas, em relação à satisfação dos docentes de classe comum e do AEE, exceto no caso do professor do AEE da E7, cujo índice foi regular. Entretanto, vale ressaltar que essa pontuação mais baixa do que as demais se deve ao fato

de que a professora do AEE desta escola trabalhava no serviço de itinerância e não na SRM. Ao mesmo tempo, apesar do AEE ser um serviço presente no município, este nem sempre ocorria no contra turno da classe comum, sendo esta prática distinta do previsto na PNEE-EI (BRASIL, 2008a).

Este dado é reflexo da atuação da política de inclusão escolar neste município, sendo parte componente da dimensão dos contextos situados das escolas estudadas. No decorrer da pesquisa, múltiplos atores foram questionados quanto a este dado e justificaram que o município possuía grande população rural e que havia grande número de alunos que estudavam na zona urbana, mas viviam na zona rural, sendo estes dependentes do transporte público ofertado para irem até a escola. Na dificuldade de promover esses deslocamentos, o AEE precisava ocorrer no mesmo turno para que os estudantes pudessem ser beneficiados pelo serviço, realidade similar à encontrada em outros estudos sobre municípios brasileiros (ANACHE et al., 2015; ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015; COSTA; SANTOS, 2015; SANTOS et al., 2015).

Em estudo nacional sobre a organização e funcionamento do AEE em SRM, Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) evidenciaram que, em geral, o AEE no contraturno dificultava o trabalho colaborativo entre professores especializados e professores de classe comum, de modo que os alunos vivenciam processo de escolarização no AEE apartados. Isso incentivava a crença de que a responsabilidade pelo ensino de alunos PAEE seria de professores especializados e de que a classe comum visava apenas oferecer oportunidades de socialização. Logo, neste aspecto, talvez a execução do AEE no mesmo turno da classe comum possa ser um fator positivo, desde que feito em colaboração e na classe comum. As autoras concluem, ainda, que não há como compensar, com apenas uma ou duas horas de AEE, necessidades educacionais diferenciadas enquanto os alunos permanecem mais de 20 horas na classe comum sem ter, necessariamente, acesso ao currículo de base comum, o que pode reforçar um olhar médico para este atendimento, que é fator negativo para a inclusão escolar. Além disso, cabe destacar que se o aluno for retirado da classe comum para receber AEE extraclasse, ele estará perdendo as oportunidades de aprendizagem da classe comum e, neste caso, o AEE pode servir mais como mecanismo de exclusão do que de inclusão escolar.

Retomando a discussão acerca dos professores itinerantes (indicador 14 do IAPIE-C e 13 do IAPIE-E), parte das docentes de ensino comum das escolas E1, E2, E3, E4, E6 e E7 relataram que este serviço era oferecido em suas respectivas escolas. No caso das professoras do AEE, somente a professora da E5 sinalizou que este serviço não era

oferecido pelo município, sendo que nesta mesma escola nenhuma professora de classe comum relatou a existência do serviço. Enfim, há relatos da gestora da política do município, há menção nos documentos sobre serviços e no PME de que o serviço de ensino itinerante existe, mas ele não parece ser do conhecimento das professoras do AEE, o que indica uma falta de integração entre os serviços de apoio.

No que tange ao serviço de apoio na sala comum (indicador 13 para professores do ensino comum e 14 para professores do AEE), uma pequena parcela das professoras da classe comum de todas as escolas relatou a existência deste serviço e, em consonância, somente a professora de E4 sinalizou não ofertar este tipo de serviço. A partir dos grupos focais realizados com ambos os grupos docentes, constatou-se que o município não ofertava bidocência ou ensino colaborativo sistematicamente, mas, sim, que existiam situações em que a professora de educação especial, que atuava na SRM ou na itinerância realizava pequenas intervenções em sala de aula:

[...] às vezes acontece, por exemplo, vamos supor, ele está em uma hora de leitura, que eu sei que para aquela criança era importante, que eu tinha que fazer, então eu não tiro aquela criança da sala, eu fico junto, espero ela acabar o que tem que fazer e depois eu retiro. Agora, tem criança que tem problemas com o psicomotor, são crianças assim, que são extremamente duras, não pula, não vai. Então você está em uma atividade que [...] a minha criança necessita eu não tiro, eu participo junto e aí, depois que terminou, eu a retiro.
(professora de educação especial durante grupo focal)

De tal modo, apesar de haver uma intenção sinalizada no plano municipal e nos documentos de implantar o serviço de coensino que envolve a parceria do professor da classe comum e do AEE atuando em conjunto na classe comum, os relatórios de acompanhamento do PME evidenciam que esse tipo de serviço vinha sendo difícil de ser implantado porque exigiria contratação de pessoal e teria impacto financeiro, o que, talvez, o município não se mostrasse disposto a assumir. No caso, o AEE na SRM era priorizado, em conformidade com o que recomendava a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), muito embora a oferta nem sempre fosse no contraturno, aqui já representando o município dando uma interpretação que mais lhe convém para as diretrizes da política.

O próximo serviço analisado foi apoio pedagógico (indicador 15). Os dados demonstram que somente as professoras de classe comum da E5 relataram que este serviço não existia. Quanto às professoras do AEE, somente as da E2 e E3 informaram não atuar neste serviço. Entrevistas no grupo focal com as professoras do AEE indicaram que este tipo de situação ocorria, pois elas tinham dupla função, atendendo não somente os alunos PAEE, mas também aqueles estudantes que são caracterizados pelo município

como “alunos de apoio”, ou seja, que apresentam dificuldades acadêmicas, embora sem se enquadrar como PAEE.

Segundo a gestora da educação inclusiva do município, há alguns anos o município adotara critérios mais rígidos no processo de identificação de alunos, de modo a se aproximar mais da definição da PNEE-EI: alunos com deficiências, AH/SD e transtornos globais do desenvolvimento. Com isso, diminuiu o número de alunos considerados PAEE e, para não fechar serviços e deixar as professoras do AEE com carga horária reduzida e diminuir os salários, elas assumiram, também, o serviço de apoio a alunos com dificuldades acadêmicas.

Acerca dos dados dos profissionais de apoio escolar, ou seja, aqueles atuantes com vistas a promover suporte as necessidades pessoais dos alunos PAEE, os dados demonstraram que, frequentemente, as professoras da classe comum acreditavam que a frequência necessária para este tipo de serviço era baixa, além de que houve considerável número de docentes do ensino comum que desconhecia a presença destes profissionais na rede de ensino. As professoras do AEE, por sua vez, pontuaram que existia esse profissional em suas escolas, sendo que a professora da E4 sinalizou que a demanda por esse serviço era baixa.

Enfim, pelos resultados, pode-se deduzir que é pequeno o número de alunos do PAEE com necessidades de suporte na área de locomoção, alimentação, higiene e comunicação e isso evidencia que alunos com impedimentos em níveis mais severos não estão nas escolas da rede. As cláusulas do convênio com a instituição especializada indicam que era ela quem avaliava para identificação e, praticamente, definia quem ia para a escola comum ou ficava na escola especial. Possivelmente, a existência de alguns alunos com prejuízos mais severos na rede representava uma opção das famílias pela escolarização em escolas comuns, uma vez que as escolas não poderiam negar matrícula com base na deficiência do aluno.

Lopes (2018), ao estudar o trabalho de profissionais de apoio, concluiu que esses serviços eram prestados por estagiários ou auxiliares, às vezes terceirizados, que nem sempre recebiam qualificação ou supervisão e que, em muitos locais, acabavam sendo uma estratégia de barateamento da mão de obra dos serviços de apoio, na medida em que estes substituíam funções que deveriam ser de docentes especializados. No caso do município em questão, os auxiliares eram contratados pela rede de ensino, o que foi um fator positivo para a avaliação da política no município. O município também contrata estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia para apoiar alunos em sala de aula.

Por fim, os dados referentes aos outros serviços fornecidos (indicador 16 e 17) demonstraram que apenas cerca de 30% das professoras de classe comum estavam cientes da existência de profissionais atuando em uma equipe multidisciplinar, sendo que nenhuma docente tanto da E1 quanto da E7 apontou conhecer a existência deste serviço. Ao mesmo tempo, as professoras que sinalizaram ciência do serviço avaliaram o mesmo, majoritariamente, de forma negativa. No que tange às professoras do AEE, somente as professoras da E3 e da E7 apontaram atuar em parceria com o serviço de cunho pedagógico oferecido pela equipe multidisciplinar.

Vale ressaltar, ainda, que o município possuía uma equipe multidisciplinar há mais de dez anos atuante na rede e que a necessidade de profissionais da área da saúde para atuar de maneira colaborativa com as professoras foi um dado recorrente trazido pelas professoras de sala comum durante o grupo focal. Ao encontro dessa necessidade, estudos realizados pelo ONEESP também apontaram que esses profissionais são necessários para atuação em prol do aprendizado dos alunos PAEE nas escolas regulares (ANACHE et al., 2015; ARAÚJO; MARTINS; SILVA; 2015; ANJOS et al., 2015; FARIAS et al., 2015).

No PNE, uma das estratégias da Meta 4 que diz respeito a Educação Especial, prevê a provisão de serviços de equipe multidisciplinar para apoiar as políticas de inclusão escolar. No caso do município pesquisado há essa equipe, mas parece que o serviço requer revisão para atingir maior visibilidade e eficiência.

5.2.7 Quesito VII – Cultura escolar

O próximo quesito analisado versou sobre a gestão democrática⁷⁷, sendo composto por dois indicadores, totalizando quatro itens analisados. O primeiro indicador considerou ideal a existência de conselho escolar com participação professores de sala comum e do AEE compondo este conselho. Para pontuação máxima no segundo indicador, o PPP⁷⁸ deveria possuir itens voltados: a) à inclusão escolar; b) ao suporte provido aos alunos PAEE, prevendo materiais/recursos didáticos, equipamentos/recursos tecnológicos e

⁷⁷ Compreende-se como gestão democrática aquelas gestões escolares que promovem a participação de profissionais da educação na elaboração do PPP da escola e que possuam conselhos escolares com participação das comunidades escolares e locais (BRASIL, 1996).

⁷⁸ Compreende-se o PPP como sendo um documento norteador que formula metas, prevê ações e institui os procedimentos demandados para a realização do ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007), sendo por meio deste que as escolas definem suas identidades e expressam suas orientações para as práticas pedagógicas (FARIA; SALLES, 2007).

procedimentos de avaliações voltados ao suporte aos alunos PAEE e; c) articulação entre diferentes instituições viabilizando a execução de planos de transição entre etapas de ensino, articulação entre o professor de sala comum e o professor de educação especial. Também se esperava que os professores avaliassem positivamente a qualidade deste PPP em relação aos assuntos supracitados.

Tabela 14. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Gestão Democrática segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito VII – Gestão Democrática)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 17	10,00 Muito bom	8,33 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,17 Muito bom	5,83 Regular	8,75 Muito bom	8,80 Muito bom
Indicador 18	4,67 Regular	5,08 Regular	5,40 Regular	4,00 Fraco	5,83 Regular	1,50 Insuficiente	2,50 Fraco	4,13 Regular
Média geral do Quesito VII: 6,46 - Bom								
Indicador 17: Conselho Escolar; Indicador 18: Projeto Político Pedagógico da escola.								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito VIII – Gestão Democrática)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	
Indicador 18	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	5,00 Regular	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,17 Muito bom	
Indicador 19	4,00 Fraco	5,50 Regular	7,00 Bom	4,00 Fraco	6,00 Regular	5,00 Regular	5,25 Regular	
Média geral do Quesito VIII: 7,21 - Bom								
Indicador 18: Conselho Escolar; Indicador 19: Projeto Político Pedagógico da escola								

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Como pode ser observado na Tabela 14, os resultados dos professores da classe comum da E6 (IAPIE-C) e do professor do AEE da E4 foram aqueles que destoaram negativamente em relação às demais no primeiro indicador. Os resultados do indicador 18, por sua vez, demonstraram que o PPP das escolas necessitavam ser revisitados para melhor atender os alunos PAEE, em especial na E6 e na E7, segundo os professores do ensino comum; e na E2 e na E4, segundo professores do AEE. No conjunto, os indicadores evidenciaram novamente como, no contexto da prática, a política é traduzida de forma diferente no tocante à gestão democrática.

Ao mesmo tempo, a variação nas escolas entre as professoras da mesma escola em relação aos dados do PPP demonstra que há pouco conhecimento em relação ao conteúdo do PPP voltado à inclusão escolar. Os itens estipulados para serem componentes do PPP das escolas foram embasados em textos políticos componentes da política nacional de inclusão escolar, de maneira que a ausência destes nos PPP das escolas estudadas constitui características das culturas profissionais destas instituições de ensino, tanto no que diz respeito à inclusão escolar, quanto à utilização do PPP em si. Pode-se

inferir que o desconhecimento do conteúdo destes documentos por parte das professoras pode sinalizar: que elas não participaram de tal elaboração, que não se atentavam ao disposto neste documento acerca da educação especial ou, ainda, não costumavam consultar o PPP de suas escolas.

5.2.8. Quesito VIII – Planejamentos

O próximo quesito analisado consistiu nas formas de planejamentos existentes voltados aos alunos PAEE (Tabela 15), sendo composto por dois indicadores com um total de 12 itens para cada um dos questionários. Para professores da classe comum considerou-se adequado que o indicador 19 previsse a existência de reuniões de planejamento educacional individualizado ou similar para alunos PAEE, que estas fossem realizadas em parceria com o professor do AEE, bem como, ter suficiência na carga horária para planejar o ensino individualizado aos alunos PAEE de suas respectivas turmas, havendo, para isso, uma parceria plenamente satisfatória do professor do AEE.

Para o segundo indicador deste quesito esperava-se que, para ambos os índices, fossem realizadas reuniões documentadas de planejamento curricular coletivo de forma mensal ou bimestral, as quais deveriam ser suficientes para planejar o ensino individualizado para os alunos PAEE.

No caso dos professores do AEE, esperava-se que quando os alunos fossem inseridos em suas respectivas turmas, este professor recebesse orientações (de outro professor de educação especial e do professor de sala comum) quando iniciasse esse atendimento com um aluno que já era atendido previamente por outros professores.

Tabela 15. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Planejamentos segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito VIII – Planejamentos)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 19	5,33 Regular	5,58 Regular	9,00 Muito bom	5,00 Regular	5,83 Regular	5,17 Regular	7,00 Bom	5,83 Regular
Indicador 20	4,50 Regular	3,58 Fraco	5,57 Regular	5,20 Regular	5,00 Regular	1,67 Insuficiente	3,75 Fraco	4,13 Regular
Média geral do Quesito VIII: 4,98 - Regular								
Indicador 19: Colaboração e Planejamento Coletivo; Indicador 20: Planejamento voltado ao aluno PAEE								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito IX – Planejamentos)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	

Indicador 20	3,00 Fraco	5,50 Regular	4,00 Fraco	4,00 Fraco	3,00 Fraco	7,00 Bom	4,42 Fraco
Indicador 21	5,00 Regular	4,50 Regular	7,00 Bom	5,00 Regular	4,00 Fraco	5,00 Regular	5,08 Regular

Média geral do Quesito IX: 4,72 - Fraco

Indicador 20: Colaboração e Planejamento Coletivo; Indicador 21: Planejamentos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

O tempo e espaço destinados para o planejamento de atividades para os alunos PAEE foi outro tópico explorado nos resultados do presente estudo. Em relação às professoras da classe comum, quatro delas relataram que existiam reuniões com as professoras do AEE para o planejamento, sendo estas da E3, E4, E5 e E7. Entretanto, as demais professoras sinalizaram que, apesar de existir este tipo de reunião, elas (professoras de classe comum) não participavam das mesmas, sendo: 33% na E1 (2 professoras), 42% na E2 (5 professoras), 29% na E3 (2 professoras), 20% na E4 (1 professora), 17% na E5 (1 professora) e 17% na E6 (1 professora).

Em contrapartida, quando questionadas quanto ao tempo disponível em suas respectivas cargas horárias destinadas, especificamente, para o planejamento voltado aos alunos PAEE, somente cinco professoras de classe comum apontaram possuir tempo suficiente para tal, sendo estas da E2 (1 professora), E3 (2 professoras), E4 (1 professora) e E5 (1 professora). No tocante às professoras de educação especial, somente a professora da E3 sinalizou possuir tempo para elaboração de planejamentos para seu atendimento especializado (ainda que todas tenham declarado que elaboram planejamentos individualizados para o atendimento com seus alunos PAEE). Nenhuma professora do AEE sinalizou ter tempo previsto em suas respectivas cargas horárias para planejamento voltado à sala comum, como foi informado por cinco das sete professoras participantes deste estudo (as exceções consistem nas docentes da E3 e E5).

Logo, considerando a insuficiência e/ou ausência de tempo na carga horária docente para o planejamento de atividades, tanto por parte das professoras de classe comum quanto das professoras do AEE, torna-se possível compreender o motivo pelo qual o atendimento especializado segue o modelo compensatório, dado este que, inclusive, é trazido como frequente em estudos que abordam a temática em todo o país (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Os dados trazidos acerca do planejamento refletem a importância de uma leitura multidimensional quando se realiza a análise de políticas educacionais, uma vez que esta viabiliza compreender que a atuação da política é reflexo, também, dos contextos materiais, ou seja, os investimentos em recursos humanos dessas escolas não propiciam

a realização de um atendimento especializado que enfoque o ensino comum, uma vez que segundo as professoras, não há carga horária suficiente voltada para o planejamento de atividades.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que um dos entraves para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas é a falta de disponibilidade de tempo para o planejamento conjunto de professores de alunos PAEE. Em consonância, Ball (1993) explicita que quanto mais distante um texto é da realidade escolar, mais complexa será sua atuação, sendo que as desigualdades do contexto local influenciam nesta atuação, tal como a sobreposição de diferentes textos políticos irá interferir na atuação destes.

Nesse sentido, a ausência de tempo para planejamento em comum reflete a forma como as culturas profissionais já estabelecidas nestas escolas irão influenciar o uso deste espaço coletivo. Portanto, seria preciso investimento no sentido de propiciar novos espaços para este planejamento, os quais deveriam ser previstos na carga horária docente, quanto à necessidade de ressignificação dos espaços coletivos existentes para o planejamento que busquem ampliar a colaboração.

No caso das professoras do AEE, também parece necessário que se dediquem mais a contribuir para o planejamento do ensino na classe comum, com o intuito de melhorar o ensino para todos os alunos e, assim, tentar reduzir a necessidade de atendimentos extraclasse, compensatórios de déficits que o ensino na classe comum não conseguiu superar.

5.2.10. Quesito IX – Estratégias de ensino

O próximo quesito analisado versou sobre a prática pedagógica dos professores (Tabela 13), sendo que para professores da classe comum este quesito foi constituído por cinco indicadores, totalizando 20 itens. No indicador 21, esperava-se que os alunos PAEE participassem de todas as atividades da sala comum, havendo diferenciações nas práticas pedagógicas dos docentes quando fosse necessário e que estas fossem planejadas com o apoio do professor do AEE de maneira satisfatória. O indicador também avaliou se o professor da classe comum interagia, em alguns momentos, de forma individualizada com os alunos PAEE para solucionar dúvidas, realizar orientações e verificar se eles estavam fazendo as atividades. Os demais indicadores deste quesito objetivaram verificar se o professor realizava diferenciações quando necessário para seus alunos PAEE, de

conteúdo, de estratégias de ensino, nos materiais/recursos didáticos, na infraestrutura de sala de aula e se o professor de AEE auxiliava na realização destas medidas.

O quesito da prática pedagógica para professores do AEE (quesito IX) foi composto por três indicadores, sendo que para pontuação máxima do indicador 22, composto por três itens, o professor deveria sinalizar que sempre fazia atividades consonantes com as da classe comum e que os alunos PAEE participavam de todas as atividades em grupo. Os indicadores 23 e 24, compostos por seis e quatro itens, respectivamente, tinham pontuações máxima atreladas: 1) diferenciações na prática pedagógica para responder às necessidades diferenciadas dos alunos, quando isso fosse necessário e 2) avaliação máxima do grau de satisfação em relação aos materiais/recursos didáticos adaptados e aos recursos de tecnologia assistiva, tanto aqueles que compunham os kits de SRM fornecidos pelo MEC quanto aqueles oferecidos pela gestão da educação da rede à qual as escolas se vinculavam.

Os dados da Tabela 16 demonstraram que, para professores da classe comum, com exceção da E2 e E3, as pontuações obtidas no indicador 21 foram consideradas boas, enquanto nos demais indicadores todas as pontuações variaram entre insuficiente e regular. Logo, estes dados permitiram estimar que, apesar de os alunos PAEE estarem participando das atividades da classe comum de forma minimamente satisfatória, as diferenciações para o ensino não estavam sendo realizadas na mesma intensidade, o que poderia influenciar diretamente no quanto estes estudantes estariam ou não tendo acesso ao currículo. Assim, os resultados indicaram que os alunos PAEE na classe comum eram submetidos às mesmas condições de ensino dos demais alunos e, se precisassem de alguma medida de equiparação para tornar o ensino efetivo, essas medidas não eram adotadas porque os professores do ensino comum não sabiam como responder à diversidade desses alunos.

Tabela 16. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Estratégias de ensino (Qualificação geral por escola), segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM
(Quesito IX – Estratégias de ensino)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 21	8,00 Bom	6,50 Bom	6,71 Bom	8,20 Muito bom	7,33 Bom	6,50 Bom	7,25 Bom	7,09 Bom
Indicador 22	4,33 Regular	2,08 Fraco	4,29 Regular	3,00 Fraco	4,17 Regular	1,17 Insuficiente	2,50 Fraco	3,00 Fraco
Indicador 23	5,33 Regular	5,00 Regular	5,71 Regular	6,60 Bom	5,67 Regular	6,00 Regular	4,75 Regular	5,52 Regular
Indicador 24	4,50 Regular	4,42 Regular	4,29 Regular	4,20 Regular	5,00 Regular	3,50 Fraco	5,50 Regular	4,43 Regular
Indicador 25	3,50 Fraco	2,42 Fraco	1,43 Insuficiente	1,20 Insuficiente	4,00 Fraco	1,33 Insuficiente	2,50 Fraco	2,35 Fraco

Média geral do Quesito IX: 4,54 - Regular

**Indicador 21: Participação do aluno PAEE; Indicador 22: Diferenciações curriculares;
Indicador 23: Estratégias de ensino; Indicador 24: Materiais/Recursos didáticos; Indicador 25:
Infraestrutura física da sala de aula**

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(Quesito X – Estratégias de ensino)

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 22	1,00 Insuficiente	4,50 Regular	5,00 Regular	3,00 Fraco	8,00 Bom	1,00 Insuficiente	3,75 Fraco
Indicador 23	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	10,00 Muito bom	0,00 Insuficiente	1,67 Insuficiente
Indicador 24	3,00 Fraco	4,50 Regular	7,00 Bom	4,00 Fraco	2,00 Insuficiente	4,00 Fraco	4,28 Regular

Média geral do Quesito X: 3,17 - Fraco

**Indicador 22: Participação do aluno; Indicador 23: Diferenciações curriculares; Indicador 24:
Materiais, equipamentos e Tecnologia Assistiva**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Quanto aos dados dos professores do AEE, observou-se que as práticas pedagógicas, possivelmente, eram reflexo das limitações dos recursos fornecidos, exceto nos casos das professoras da E5, que tiveram práticas que se enquadravam entre bom e muito bom, apesar de considerarem os materiais disponibilizados insuficientes. Em contraponto, E3 apresentou pontuações regular e insuficiente para as práticas pedagógicas e boa para os materiais disponibilizados.

Logo, a partir da leitura destes dados, é possível inferir que há a necessidade de maior investimento financeiro para a disponibilização de materiais para os atendimentos, bem como, parece preciso aprimorar as práticas exercidas, além da maximização do uso dos recursos existentes. De modo geral, pode-se concluir, ainda, que os indicadores evidenciam diferentes condições materiais e concepções de como devem ser as práticas pedagógicas de professores especializados entre as escolas.

Ao mesmo tempo, acredita-se que a insuficiência de tempo para o planejamento de atividades para os alunos PAEE, discutida anteriormente, é um fator crucial para situações como a descrita a seguir, também reflexo do resultado acerca do baixo índice de diferenciações curriculares elaboradas pelas professoras do ensino comum:

[...] tem uma que tem laudo e eu tenho 8 que tem uma dificuldade absurda, tem um que eu dou aula de pré pra ele, porque nem letra ele conhece. E o resto da classe querendo ler, fazendo as coisas, então eu estou perdidinha, porque eu acho que depois de tanto trabalho, eu quero dar atenção pra eles, mas eu não consigo, porque a turma tá andando e eles me pedem mais atividade, eles acabam: 'tia já acabei, eu já acabei', e você vai deixar a classe pegar fogo, então eu escolho um por dia, desses oito. Então quer dizer, eu não sinto que eu estou fazendo muita coisa, mas é isso, porque a classe tem que andar (relato de professora de classe comum).

O relato juntamente com os dados obtidos das práticas de professores da classe comum e do AEE refletem aspectos, principalmente, dos contextos materiais, uma vez que tanto a carga horária docente, parte componente do custo fixo das escolas por meio dos salários dos funcionários, quanto a disponibilização de recursos para atuação com os alunos PAEE em atendimento especializado são componentes dos orçamentos das escolas, os quais, tal como trazido por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 54), “[...] são, talvez, o mais ‘material’ de todos os fatores contextuais”. Além disso, em consonância com esta questão, vale ressaltar que as decisões acerca do financiamento podem “[...] moldar as decisões de investimento de maneiras inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre as oportunidades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 51).

Desta forma, é preciso que a decisão de favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE seja concebida como uma ação política, compreendida como uma via para igualdade. Compreende-se, ainda, que tal modificação na cultura profissional escolar somente será possível por meio de engajamento de profissionais externos às escolas e da promoção de formações que modifiquem a compreensão dos docentes em relação a estes alunos.

5.2.10. Quesito X – Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE

Os dados da Tabela 17 versam sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE, sendo que o quesito 10 foi composto por seis indicadores para professores da classe comum, os quais abarcavam um total de 21 itens, sendo considerado ideal: a) existência e satisfação dos professores quanto ao apoio recebido por parte dos professores do AEE para realizar diferenciações nas avaliações; b) que os professores da classe comum nunca solicitassem que o professor do AEE aplicasse avaliação escrita nos alunos PAEE fora da sala comum; c) que os alunos PAEE participassem tanto das em provas de larga escala quanto das avaliações usuais; d) que os critérios utilizados para avaliar os

alunos PAEE fossem os mesmos utilizados com os demais alunos; e) que fossem realizadas diferenciações nas formas de avaliações para os alunos PAEE de acordo com a necessidade dos mesmos; f) que os alunos PAEE nunca recebessem certificado de terminalidade específica⁷⁹ e que os professores do ensino comum não considerassem essa prática de abreviação do percurso de escolarização adequada; g) que existisse planos de transição⁸⁰ voltados para todos os alunos.

Para professores do AEE, por sua vez, este quesito era composto por quatro indicadores, totalizando 21 itens, sendo que se esperava que: a) os alunos PAEE participassem tanto das provas de larga escala quanto das avaliações usuais e o professor da classe comum nunca deveria solicitar que o professor do AEE aplicasse avaliações escritas para os alunos PAEE em local separado do restante da turma; b) que o professor da educação especial realizasse avaliações de forma contínua nos atendimentos; c) que fossem realizadas acomodações nas avaliações aplicadas com os alunos PAEE sempre que necessário; d) que fossem elaborados planos de transição para os alunos PAEE e) que os alunos PAEE nunca recebessem certificado de terminalidade específica e os professores do AEE não considerassem essa prática de abreviação do percurso de escolarização adequada.

Tabela 17. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE (Qualificação geral por escola), segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM

⁷⁹ De acordo com a LDBN o certificado de terminalidade específica é voltado para alunos PAEE “que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;” (BRASIL, 1996, *on-line*).

⁸⁰ Compreende-se como plano de transição o planejamento para facilitação da transição de estudantes entre etapas de ensino (ensino fundamental para o ensino médio), nível de instituição de ensino (ensino básico para ensino técnico ou ensino básico para ensino superior) ou, ainda, para o mercado de trabalho.

(QUESITO X – Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 26	4,17 Regular	3,50 Fraco	6,43 Bom	4,00 Fraco	4,33 Regular	2,33 Fraco	1, 25 Insuficiente	3,85 Fraco
Indicador 27	8,00 Bom	5,67 Regular	4,71 Regular	9, 20 Muito bom	8,67 Muito bom	6,17 Bom	6, 25 Bom	6,72 Bom
Indicador 28	7,00 Bom	4,83 Regular	6,86 Bom	9, 20 Muito bom	6,67 Bom	4,00 Fraco	3,50 Fraco	5,91 Regular
Indicador 29	6,17 Bom	4,50 Regular	6,43 Bom	5,00 Regular	6,67 Bom	6,83 Bom	2,75 Fraco	5,50 Regular
Indicador 30	8,50 Muito bom	7,58 Bom	6,57 Bom	8,00 Bom	9,33 Muito bom	5,17 Regular	6,75 Bom	7,43 Bom
Indicador 31	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente

Média geral do Quesito X: 4,90 - Regular

Indicador 26. Apoio fornecido pelo professor de educação especial para adaptações nas avaliações; Indicador 27. Avaliações escritas e provas de larga escola; Indicador 28. Critérios de avaliação; 29. Acomodações pedagógicas nas avaliações; Indicador 30. Certificado de Terminalidade específica; 31. Planos de Transição

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (QUESITO XI – Avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE)							
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 25	7,00 Bom	8,50 Muito bom	2,00 Insuficiente	6,00 Regular	6,00 Regular	5,00 Regular	5,75 Regular
Indicador 26	7,00 Bom	9,00 Muito bom	9,00 Muito bom	6,00 Regular	7,00 Bom	0,00 Insuficiente	6,33 Regular
Indicador 27	0,00 Insuficiente	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	0,00 Insuficiente	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	6,67 Bom
Indicador 28	10,00 Muito bom	5,00 Regular	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	9,17 Muito bom

Média geral do Quesito XI: 6,98 - Bom

Indicador 25: Planejamento das avaliações; Indicador 26: Acomodações; Indicador 27: Planos de Transição; Indicador 28: Certificado de terminalidade específica

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Neste quesito sobre avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE a maioria dos índices para professores da classe comum variou entre regular e insuficiente, demonstrando que seria preciso aprimorar as diferenciações nas avaliações voltadas aos alunos PAEE, neste caso, no que tange à sua participação em avaliações, à forma como as adequações eram providenciadas tanto no ensino quanto na avaliação da aprendizagem de alunos PAEE. Também é importante destacar que o indicador 31 teve pontuação nula em todas as escolas, pois todos os professores de ensino comum que participaram do estudo responderam que não realizavam planos de transição para nenhum aluno.

Exceto nos indicadores 30 e 31, que apresentaram certa consistência entre as escolas, sendo o primeiro bem avaliado e o segundo avaliado negativamente, novamente, se percebe certa discrepância nos índices das escolas, segundo avaliação feita pelos

professores do ensino comum, o que mais uma vez, evidencia como as culturas profissionais variam de acordo com a escola e como os atores interpretam, diferentemente, a política do município de inclusão escolar, no tocante a como deve ser a avaliação do desempenho de alunos PAEE.

No tocante aos professores do AEE, a partir da leitura dos dados da Tabela 14, verificou-se que somente na E1 e na E2 os alunos PAEE realizavam avaliações escritas na sala de aula de maneira similar aos demais estudantes. Na E2 e na E3 os professores realizavam as diferenciações necessárias nas avaliações dos alunos PAEE, enquanto na E7 estas não eram realizadas.

Outro dado significativo dizia respeito à visão dos professores e das escolas quanto à terminalidade específica para alunos do PAEE e pode-se observar que duas escolas (E1 e E4), segundo informações dos professores especializados, forneciam certificados de terminalidade específica aos alunos PAEE. Lima e Mendes (2011), ao estudarem a questão da terminalidade específica para alunos com deficiência intelectual que não conseguiam finalizar determinado nível de ensino, destacaram que, se este procedimento for adotado pela escola sem que esta tenha tomado as medidas de diferenciação que o aluno requer, tanto durante a instrução quanto na avaliação da aprendizagem, esta pode se configurar mais como uma estratégia de exclusão do que de inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

Por fim, acerca dos planos de transição, somente na E2 relatou-se que nem sempre eram fornecidos estes planos. Nas demais escolas, na perspectiva dos professores especializados, eram elaborados planos de transição, ao passo que na visão dos professores da classe comum esses não existiam. Ao que tudo indica, mais uma vez, parece que a responsabilidade pela escolarização de alunos do PAEE acabava recaindo sobre os professores especializados e não era assumida pela escola como um todo, o que contraria a ideia de escola inclusiva.

5.2.11. Quesito XI – Interações

O próximo quesito analisado consistiu nas interações e parcerias entre diferentes profissionais e os professores estudados (Tabela 15). Os indicadores de 32 a 36 para o professor da classe comum e de 32 a 36 para professores do AEE objetivaram analisar o mesmo tipo de relacionamentos entre diferentes atores, ou seja, questionou-se quanto à autonomia e/ou oportunidade de expressar, com os diferentes tipos de profissionais, os

avanços, conhecimentos, estratégias, dificuldades, opiniões, insatisfações e/ou dúvidas relacionadas à inclusão escolar que ocorressem na escola e em relação aos alunos PAEE da mesma, bem como, medir o grau de satisfação com essas interações. Considerou-se ideal que o professor assinalasse sempre possuir essa autonomia/oportunidade e que a qualidade dessas interações fosse pontuada de forma máxima.

Nenhum professor relatou ter contato com: orientadores educacionais, tradutores/intérpretes de Libras, professores bilíngues, instrutor de Libras, guia intérpretes e brailistas. Nestes casos, pontuou-se de maneira máxima no indicador, uma vez que estes profissionais não constavam, de fato, na realidade estudada. Entretanto, cabe destacar a ausência de alunos cegos e surdos na rede municipal e, conseqüentemente, a falta de profissionais que pudessem apoiá-los. Resta saber se no município não há nenhum aluno nessas condições ou se eles não estão sendo escolarizados nas escolas regulares municipais.

O indicador 38 do professor da classe comum e o 37 para o professor do AEE, por sua vez, consideraram como adequado que o professor nunca precisasse intervir para que o aluno PAEE participasse de grupos com os demais alunos, que eles interagissem espontaneamente e fossem recebidos de forma positiva nestas interações com seus pares não PAEE e, por fim, que existissem colegas que cooperassem, espontaneamente, com os alunos PAEE em atividades.

Com base nos dados da Tabela 18, pode-se inferir que a melhor relação dos professores da classe comum era com os profissionais de apoio, único integrante do indicador 35 existente no município. Em contraponto, os dados do professor do AEE trazem uma avaliação baixa para E2 e E4 em comparação com as demais para esta interação.

Os dados das interações dos professores da classe comum e do AEE com profissionais externos à escola e com as famílias tiveram pontuações baixas, o que pode impactar negativamente nos resultados da política de inclusão escolar adotado pelas escolas, uma vez que o primeiro desses dois grupos influencia na distribuição de recursos financeiros para as escolas e o segundo consiste, justamente, nos responsáveis legais pelos alunos PAEE.

Tabela 18. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Interações (Qualificação geral por escola), segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM
(Quesito XI – Interações)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 32	0,83 Insuficiente	0,92 Insuficiente	0,14 Insuficiente	0,80 Insuficiente	2,00 Insuficiente	0,17 Insuficiente	0,25 Insuficiente	0,76 Insuficiente
Indicador 33	8,17 Muito bom	6,67 Bom	7,00 Bom	6,60 Bom	8,33 Muito bom	5,67 Regular	8,25 Muito bom	7,13 Bom
Indicador 34	7,67 Bom	5,92 Regular	6,71 Bom	7,40 Bom	5,50 Regular	5,50 Regular	7,75 Bom	6,48 Bom
Indicador 35	9,33 Muito bom	9,42 Muito bom	10,00 Muito bom	9,00 Muito bom	10,00 Muito bom	8,83 Muito bom	9,50 Muito bom	9,46 Muito bom
Indicador 37	2,67 Fraco	1,67 Insuficiente	1,00 Insuficiente	1,60 Insuficiente	4,17 Regular	2,17 Fraco	4,50 Regular	2,33 Fraco
Indicador 38	6,00 Regular	5,00 Regular	4,71 Regular	8,00 Bom	5,33 Regular	7,33 Bom	8,75 Muito bom	6,09 Regular

Média geral do Quesito XI: 6,46 - Bom

Indicador 32: Profissionais externos à escola; Indicador 33: Profissionais administrativos que compõem a equipe escolar; Indicador 34: professores que compõem a equipe escolar; Indicador 35: outros profissionais garantidos por lei; Indicador 36: demais profissionais da educação especial; Indicador 37: famílias de alunos PAEE; Indicador 38: Interação dos alunos PAEE com os demais alunos da turma.

**PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(Quesito XII – Interações)**

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 31	4,00 Fraco	4,50 Fraco	7,00 Bom	6,00 Regular	7,00 Bom	6,00 Regular	5,75 Regular
Indicador 32	5,00 Regular	10,00 Muito bom	9,00 Muito bom	10,00 Muito bom	7,00 Bom	10,00 Muito bom	8,50 Bom
Indicador 33	5,00 Regular	8,50 Muito bom	5,00 Regular	4,00 Fraco	3,00 Fraco	6,00 Regular	5,25 Regular
Indicador 34	8,00 Bom	9,00 Muito bom	5,00 Regular	5,00 Regular	8,00 Bom	10,00 Muito bom	7,50 Bom
Indicador 35	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom	10,00 Muito bom
Indicador 36	5,00 Regular	4,00 Regular	1,00 Insuficiente	1,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	1,00 Insuficiente	2,00 Insuficiente
Indicador 37	7,00 Bom	9,00 Muito bom	5,00 Regular	10,00 Muito bom	5,00 Regular	1,00 Insuficiente	6,17 Regular

Média geral do Quesito XIII: 6,45 - Regular

Indicador 31: Profissionais externos à escola; Indicador 32: Profissionais administrativos que compõem a equipe escolar; Indicador 33: Outros professores; Indicador 34: Outros profissionais da educação especial garantidos por lei; Indicador 35: Demais profissionais da educação especial; Indicador 36: Famílias de alunos PAEE; Indicador 37: Interação entre alunos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

As relações com os profissionais administrativos da escola foi o indicador mais bem pontuado, com exceção da E6 para professores da classe comum e E1 para os do AEE. Em relação à interação entre docentes, observou-se que os índices dos professores da classe comum foram melhores do que os dos professores do AEE, refletindo que os professores de classe comum se sentem mais à vontade com os profissionais administrativos da escola.

O indicador 38, por sua vez, oscilou entre as escolas para ambos os índices, sendo que para professores do ensino comum os índices foram regulares para a maioria das

Indicador 29	8,00 Bom	8,00 Bom	4,00 Fraco	4,00 Fraco	5,00 Regular	6,00 Regular	5,83 Regular
Indicador 30	6,00 Regular	7,00 Bom	0,00 Insuficiente	6,00 Regular	0,00 Insuficiente	6,00 Regular	4,17 Fraco
Média geral do Quesito XII: 5,00 - Regular							
Indicador 29: Parceria com o professor da classe comum; Indicador 30: Parceria com profissionais da área da saúde							

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de educação especial.

Sintetizando os demais dados dessa tabela, pode-se verificar que as parcerias de professores do AEE com os professores da classe comum eram mais satisfatórias do que com os profissionais da saúde, entretanto, em ambos os casos, parece preciso que se trabalhe no sentido de melhorar estes índices, em especial do indicador 29, uma vez que esta colaboração irá impactar diretamente no aprendizado do aluno PAEE na classe comum.

A esse respeito pode-se destacar o Decreto nº 7.611 que define as atribuições dos professores do AEE como sendo de atendimento direto ao aluno PAEE, de suporte aos profissionais da escola às famílias de estudantes e de articulador da proposta de inclusão escolar na escola e na comunidade (BRASIL, 2011a). Mendes (2019) considera que essas atribuições são muito ambiciosas para profissionais que, nem sempre, recebem uma qualificação adequada e que precisam trabalhar com todos os tipos de estudantes do PAEE, de todas as faixas etárias e em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, pondera que essas atribuições colocam o professor do AEE como o principal articulador da política de inclusão escolar, quando esta responsabilidade deveria ser de todos os educadores e não continuar sendo atribuída à Educação Especial, reforçando o fosso histórico que há entre Educação Geral e Especial, além de incentivar uma cultura profissional que não caminha no sentido de promover colaboração, participação e aprendizagem mais satisfatórias para os alunos PAEE.

5.2.12. Quesito XII – Atitudes em relação à inclusão escolar

A Tabela 20 apresenta os dados do quesito sobre as atitudes em relação à inclusão escolar, um indicador com cinco itens, com vistas à avaliar a filosofia de inclusão existente na escola, sendo adequado que o professor pontuasse de maneira máxima seu grau de satisfação com a política de inclusão escolar realizada na escola, bem como, que os alunos PAEE fossem convidados e participassem de todas as atividades escolares, no caso: a) festas ou eventos durante o horário letivo; b) festas ou eventos fora do horário

letivo; c) passeios escolares na mesma cidade da escola d) passeios escolares em outras cidades.

Tabela 20. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre Atitudes em relação à inclusão escolar (Qualificação geral por escola), segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (Quesito XII – Atitudes em relação à inclusão escolar)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 39	9,33 Muito bom	8,42 Muito bom	8,14 Muito bom	8,20 Muito bom	9,67 Muito bom	8,50 Muito bom	9,50 Muito bom	8,74 Muito bom
Média geral do Quesito XII: 8,82 - Muito bom								
Indicador 39: Inclusão realizada na escola								
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Quesito XIII – Atitudes em relação à inclusão escolar)								
	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M	
Indicador 38	8,00 Bom	9,50 Muito bom	8,00 Bom	8,00 Bom	9,00 Muito bom	9,50 Muito bom	8,67 Muito bom	
Média geral do Quesito XIV: 8,67 - Muito bom								
Indicador 38: Inclusão realizada na escola								

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de classe comum.

Este indicador recebeu pontuações entre bom e muito bom para ambos os índices, com uma média geral de 8,74 para os professores de classe comum e 8,67 para professores do AEE. Este resultado é positivo, pois demonstra que os alunos PAEE estavam participando das atividades escolares. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que este quesito deveria receber pontuação máxima em todas as escolas, pois diz respeito aos aspectos mais básicos da inclusão escolar, ou seja, a participação dos alunos PAEE nas atividades de socialização. Vale pontuar que a variação entre os valores obtidos por escola pode simbolizar a cultura profissional de cada instituição de ensino no sentido de como a política de inclusão é encenada nessas escolas.

Por outro lado, quando se compara os dados dos indicadores sobre as condições de ensino e sobre as avaliações da aprendizagem dos alunos, em geral, com avaliações menos positivas, com os indicadores de interações, muito bem avaliado, pode-se deduzir que a função principal da escola para alunos do PAEE, ainda, é mais de socializar e menos de dar acesso ao currículo, o que acentua as desigualdades educacionais entre alunos do PAEE e demais alunos.

5.2.13. Quesito XIII – Senso de autoeficácia

Finalmente, tem-se a Tabela 21, com dados relativos ao senso de autoeficácia⁸¹. Os indicadores deste quesito visaram avaliar o grau de conhecimento docente, a autoavaliação do trabalho e a necessidades formativa. Logo, considerou-se como pontuação adequada o maior valor para cada item, sendo que quanto maior o grau de conhecimento, menor deveria ser a demanda formativa apontada pelo professor para o mesmo assunto.

No caso dos professores da classe comum, o indicador 40 questionava sobre grau de conhecimento do docente em relação às necessidades pedagógicas dos seus alunos como um todo e de seus alunos PAEE, em particular. O indicador 41 versou sobre o grau de conhecimento do docente em relação: a) aos procedimentos/materiais/recursos didáticos e equipamentos/recursos tecnológicos que atendem às necessidades pedagógicas dos seus alunos PAEE; b) as legislações que compõem a política de inclusão escolar; c) aos direitos e deveres do professor de classe comum que possui alunos PAEE; d) aos direitos dos alunos PAEE. O indicador 42 demandava ao docente sua autoavaliação sobre: práticas pedagógicas, as diferenciações realizadas, a interação com seus alunos PAEE e o manejo de relações de preconceito. Por fim, o indicador 14 visou avaliar as demandas formativas dos docentes, logo, trazia as mesmas questões do conceito anterior, entretanto, esperando-se que o professor não apontasse demandas formativas sobre os temas.

No caso dos professores do AEE, o indicador 39 questionava quanto ao grau de conhecimento do docente acerca das necessidades pedagógicas dos alunos PAEE, bem como, dos materiais e recursos pedagógicos, dos recursos de TA e dos direitos e deveres dos docentes dos alunos PAEE. O indicador 40 tinha os mesmos tópicos do 39, entretanto, questionando se havia demandas formativas do professor do AEE nesses aspectos. O indicador 41, por sua vez, versou sobre a autoavaliação dos planejamentos realizados pelo docente sobre: 1) o grau de satisfação quanto à autonomia para organizar a carga horária de trabalho; 2) o grau de satisfação quanto à elaboração de pareceres educacionais; 3) o grau de satisfação quanto à elaboração de planejamentos educacionais individualizados voltados à sala comum.

Tabela 21. Indicadores da política de inclusão escolar no Quesito sobre o Senso de autoeficácia (Qualificação geral por escola), segundo professores da classe comum e do AEE das sete escolas municipais da rede investigada

⁸¹ Compreende-se autoeficácia como sendo “[...] um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 783).

PROFESSORES DO ENSINO COMUM
(Quesito XIII – Senso de autoeficácia)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
Indicador 41	3,83 Fraco	1,50 Insuficiente	2,86 Fraco	3,80 Fraco	4,67 Regular	4,33 Regular	2,50 Fraco	3,13 Fraco
Indicador 42	2,67 Fraco	3,67 Fraco	2,71 Fraco	4,20 Regular	4,67 Regular	3,67 Fraco	4,25 Regular	3,63 Fraco
Indicador 43	5,50 Regular	6,67 Bom	5,57 Regular	7,40 Bom	6,50 Bom	7,00 Bom	5,75 Regular	6,37 Bom
Indicador 44	0,00 Insuficiente	0,33 Insuficiente	0,29 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,33 Insuficiente	1,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	0,30 Insuficiente

Média geral do Quesito XIII: 3,42 - Fraco

Indicador 40: Autoeficácia relacionada à prática docente voltada aos alunos PAEE; Indicador 41: Comparativo do senso de autoeficácia do professor da classe comum em relação aos alunos em geral e do PAEE; Indicador 42: Conhecimento; Indicador 43: Autoavaliação; Indicador 44: Demandas formativas

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(Quesito XIV – Senso de autoeficácia)

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	M
Indicador 39	8,00 Bom	8,50 Muito bom	4,00 Fraco	10,00 Muito bom	2,00 Insuficiente	8,00 Bom	6,75 Bom
Indicador 40	8,00 Bom	5,00 Regular	8,00 Bom	5,00 Regular	2,00 Insuficiente	6,00 Regular	5,67 Regular
Indicador 41	6,00 Regular	6,50 Bom	7,00 Bom	6,00 Regular	2,00 Insuficiente	3,00 Fraco	5,08 Regular
Indicador 42	6,00 Regular	6,00 Regular	7,00 Bom	6,00 Regular	4,00 Fraco	6,00 Regular	5,83 Regular
Indicador 43	8,00 Bom	9,50 Muito bom	10,00 Muito bom	2,00 Insuficiente	0,00 Insuficiente	2,00 Insuficiente	5,25 Regular

Média geral do Quesito XV: 5,72 - Regular

Indicador 39: Conhecimento; Indicador 40: Necessidade formativa; Indicador 41: Autoavaliação quanto ao planejamento; Indicador 42: autoavaliação quanto à prática docente; Indicador 43: Autoavaliação quanto às parcerias existentes.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa referentes aos professores de educação especial.

Para os professores da classe comum, o único indicador que apresentou resultados classificados como bons foi o 43, da autoavaliação docente. Uma observação importante é que os indicadores 42 e 44 são complementares, uma vez que se o docente sinalizasse ter conhecimento sobre um assunto, ele não deveria precisar de formação sobre esse mesmo tema. Os resultados dos professores da classe comum apresentaram maior coerência, ou seja, quanto maior o conhecimento, menor o índice de necessidade formativa assinalada. Nos resultados dos professores do AEE, ainda que informassem ter conhecimento sobre determinado assunto, eles ainda demandavam formação sobre aqueles assuntos.

Compreende-se que a motivação e o engajamento do docente nas atividades são, comumente, associados à autopercepção de eficácia (RODRÍGUEZ et al., 2009; THOONEN et al., 2011), bem como que a autoeficácia é um dos fatores que determinam

as concepções dos professores quanto à capacidade de seus alunos (CASANOVA; AZZI, 2015), o que sinaliza que os baixos índices obtidos neste quesito como um todo podem compreender problemas relacionados à prática docente em relação ao estudante PAEE, tal como foi expresso pelas professoras de classe comum durante o grupo focal:

[...]eu acho que é frustrante, eu não consigo atender a dificuldade que eles precisam de ajuda. Eu não tenho competência nem habilidade para isso (relato de professora de classe comum).

[...] eu busquei, mas mesmo assim eu não pude ajudar[...] não tem como (relato de professora de classe comum).

[...] até a gente entender como é a criança, qual é a dificuldade dela, o caminho que você vai conseguir pra chegar até ela[...] é doloroso. Porque você quer ajudar, você quer fazer, mas ao mesmo tempo, você se sente impotente, aí a gente fica procurando ajuda da pessoa que não está sentindo a mesma situação que nós, então assim, eu sinto dificuldade, eu não sou feliz trabalhando com inclusão. Eu acho que não estou preparada para aquela situação, eu sofro demais com isso (relato de professora de classe comum).

Vale, ainda, ressaltar que as falas acerca da autoavaliação retratam um pouco mais das culturas profissionais das escolas, uma vez que nenhuma professora de classe comum avaliou bem seu trabalho com os alunos PAEE.

As professoras do AEE, por outro lado, embora tenham uma percepção mais positiva do próprio trabalho e, supostamente, tenham mais conhecimento sobre o assunto, ainda assim, apresentaram mais demandas formativas. Mendes (2019) pontua que a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva exigiu uma reconversão da profissão docente, pois professores antes preparados de modo categorial, ou seja, para ensinar aluno com determinado tipo de deficiência, passaram a ter que ensinar alunos com todos os tipos de deficiência, de todas as idades, níveis de ensino, além de terem que articular com a escola, a família e a comunidade. Dessa forma, como lhes foram atribuídas funções muito mais complexas, na atualidade, aumentam as demandas formativas que eles apresentam e, em geral, essas demandas ainda se apresentam como necessidade de conhecer determinada deficiência, como se existisse uma metodologia para cada categoria.

5.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRÁTICA

Este capítulo tem início com a descrição da metodologia empregada para análise do contexto de prática, considerando as dimensões contextuais da teoria de atuação de políticas. No que tange aos contextos situados, observou-se que o município tinha

característica rural, bem como, necessitava de cuidados sociais quanto às áreas da saúde e, levando em conta os dados econômicos, seus problemas sociais mereciam atenção.

Quanto à caracterização das escolas estudadas, a E2, apesar de ser aquela com menor número de sala de aulas, possuía o maior número de alunos PAEE, enquanto a escola E5 foi aquela com alunos com maior índice socioeconômico e E3 com o menor. No âmbito da caracterização destes alunos, tem-se predominância tanto de estudantes com deficiência intelectual quanto do sexo masculino.

No tocante à comparação dos índices gerais das escolas trazidos no estudo (IAPIE-C e IAPIE-E), observou-se que há uma possível relação entre estes índices com o IDEB, sendo que a qualidade da política de inclusão escolar parece menos bem avaliada do que os indicadores da qualidade da Educação Básica, medido pelo IDEB. Entretanto, sugere-se mais estudos para aprofundar este tema, especificamente. Ao mesmo tempo, ao se comparar os índices gerais do IAPIE-C e do IAPIE-E, observou-se que as avaliações dos professores acerca da política de inclusão escolar do AEE tenderam a ser mais positivas do que os professores da classe comum.

A análise das demais dimensões contextuais se deu por meio da exploração dos dados dos 13 quesitos para professores de classe comum e do AEE, tendo-se como conclusão que para compreender a atuação da política no contexto local é preciso ter um olhar multidimensional, o qual foi possível por meio dos instrumentos utilizados.

Um ponto importante a ser observado seria a ausência de formação suficiente na área de educação especial, associado à falta de carga horária destinada para um planejamento colaborativo entre as professoras de classe comum e do AEE, o que parece ocasionar dificuldades no tocante às práticas pedagógicas, com impacto na participação e, principalmente, na aprendizagem dos estudantes PAEE.

Os resultados quanto à autoavaliação do trabalho exercido, bem como, do grau de conhecimento e necessidade formativa, estes indicam problemáticas no tocante à compreensão da política e da atuação com os alunos PAEE, principalmente, no caso dos professores da classe comum. Sugere-se que isso possa ser melhorado a partir de formação continuada e de investimentos materiais para melhoria dos espaços de aprendizado dos alunos PAEE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a política de inclusão escolar em um município de pequeno porte paulista sob a ótica da ACP. Para tal, levou-se em conta os três contextos componentes da abordagem: o contexto de influência, de produção de texto e de prática.

Para análise do contexto de influência, fez-se uso da literatura científica e de textos oficiais internacionais, nacionais e locais, bem como, de entrevistas realizadas com atores que participaram da história da educação especial no âmbito local. Observou-se, neste contexto, que a política brasileira sofreu influência das conferências mundiais ao longo dos anos de 1990 e 2000 no sentido de iniciar um discurso em prol da educação inclusiva, sendo que o Banco Mundial foi uma das agências internacionais com maior influência sobre estas conferências e, conseqüentemente, a forma como o Brasil, entre outros diversos países, recebeu esta política. Nesse sentido, as influências internacionais pressionam para que as reformas educacionais tornassem as escolas e o sistema público cada vez mais inclusivos. Ao mesmo tempo, tais influências tendem para uma minimização no papel do estado na prestação de serviços, o que no caso da Educação Especial no contexto brasileiro, acaba reforçando a privatização e a terceirização que já é histórica no setor, criando conflitos e resistências para políticas locais de inclusão escolar.

De fato, o contexto de influência local, por sua vez, mostrou que, apesar do compromisso assumido pela rede municipal com a educação de alunos do PAEE no sistema educacional geral, ainda há muitas forças que reforçam a terceirização e, conseqüentemente, o movimento filantrópico, já tradicional neste setor. Resta, portanto, equacionar a relação entre o papel do poder público e do terceiro setor e, nesse sentido, o município investigado pode ter algumas lições a ensinar ao país, embora reste muito a se fazer ainda para garantir qualidade no ensino a todos os alunos do sistema público. Na política local, o papel da instituição especializada é bem definido para não competir na oferta de serviços com o sistema educacional municipal. Embora o município tenha ampliado o acesso e os serviços de apoio ao longo do período investigado e apesar da rede pública concentrar a maioria das matrículas, considerando-se escolas estaduais e municipais, em termos absolutos, ainda, continua sendo a escola especial da APAE, portanto, a rede privada, que tem o maior número de matrículas de estudantes do PAEE. Além das matrículas em escolas especiais, a instituição ainda presta serviços de avaliação e diagnóstico, atenção à saúde e reabilitação, inserção no mercado de trabalho, atendimento às famílias e, de fato, representa o principal centro de referência para famílias

e estudantes PAEE. Isso tudo, obviamente, subvencionado com verbas públicas provenientes de vários setores, para além do educacional e, também, de instâncias administrativas, para além dos convênios com o município.

Assim, as relações entre setor público e privado, ainda que filantrópico, e as redes de serviços educacionais, de saúde, reabilitação e assistência social, das várias instâncias administrativas (municipal, estadual e federal) exemplifica, em alguma escala, a complexidade das redes de governança da política de escolarização de estudantes do PAEE em contextos locais. No tocante ao contexto de produção de texto, realizou-se um levantamento dos documentos legais componentes tanto da política nacional de inclusão escolar quanto a municipal.

A análise dos textos produzidos entre 2003 e 2019 em âmbito nacional, indicam que, no período entre 2003 e 2016, houve uma profusão de textos oficiais publicados e as informações nele veiculadas evidenciaram que, de fato, houve uma preocupação em melhorar a situação de escolarização de crianças e jovens do PAEE no país e que, seguindo as influências mundiais, esta era embasada na filosofia de inclusão escolar, defendendo o direito de escolarização em classes comuns de escolas regulares. Um segundo ponto a destacar é o de que essa política de inclusão escolar, iniciada em meados dos anos 2000, veio no bojo de uma política mais ampla de inclusão social de populações vulneráveis e, com a melhora na economia, os programas, projetos e planos foram acontecendo ao longo do tempo alicerçados pela injeção de recursos do governo federal para estados e municípios, no caso da Educação Especial, tirando a invisibilidade que o setor tinha para a sociedade brasileira. Assim, no contexto local, constata-se que a política nacional teve impacto direto na formatação da política de inclusão escolar do município, a partir de 2008.

A análise dos documentos municipais indica que houve uma preocupação do município em regulamentar o setor e de estabelecer diretrizes para a política de inclusão escolar, com a publicação de três conjuntos de documentos.

O primeiro, mais numeroso e muito mais detalhado do que os documentos da esfera nacional, foi destinado a operacionalizar a política nas escolas e na rede municipal e, embora pressuponham ciência e um nível de colaboração de professores de classe comum, eram especialmente dirigidos aos professores do atendimento educacional especializados, sinalizando para o sistema, de certa forma, de quem era a responsabilidade pela escolarização desses estudantes.

O segundo conjunto de documentos versou sobre o Plano Municipal de Educação e seus três relatórios anuais de autoavaliação e monitoramento, considerando-se especificamente a Meta 4 que espelha muito do que é apontado como estratégias para a política de Educação Especial do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, cabe destacar primeiramente que a Meta 4, se alcançada no plano nacional e municipal, chegando-se a universalizar o acesso à escola e a oferta do AEE a todos os estudantes PAEE, não garantiria que esses alunos permanecessem na escola e acessassem o currículo porque a proposta de atendimento extraclasse é uma medida conservadora, acomoda a escola e não demanda melhoria na qualidade do ensino para todos no contexto da classe comum.

Comparando-se o PNE com o PME do município investigado, percebe-se que há muito espelhamento das estratégias, mas também há inovação, com a proposição de outras diferentes. Entretanto, as estratégias carecem de melhor operacionalização, pois, sem isso, acabam sendo mais um exercício de ficção do que de avaliação e, em alguns momentos, parecem mera formalidade, um instrumento burocrático que dificilmente servirá para melhorar a escolarização do PAEE no contexto local.

Entretanto, cabe destacar que não é possível prever como tais textos serão colocados em prática, uma vez que sua decodificação dependerá das condições locais, dos atores, dos contextos situados e materiais. Para isso, torna-se importante estudar o contexto da prática, que pode nos dar notícias sobre essas outras interpretações, encenações e efeitos da política.

No presente estudo, para análise do contexto de prática, fez-se uso de dois instrumentos fechados, denominados QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE, por meio de entrevistas estruturadas para coleta dos dados quantitativos, além de entrevista com grupo focal para coletar dados qualitativos. Para análise, dividiu-se estes dados em quesitos, os quais abordavam os diferentes tópicos estudados e cuja discussão foi realizada à luz das dimensões contextuais da teoria de atuação de políticas. Os resultados permitiram verificar como diferentes aspectos interagem e se influenciam, demonstrando assim, a importância de analisar a política no âmbito local com um olhar amplo, que leve em conta aspectos locais, profissionais, materiais e externos.

Acredita-se que o presente estudo atingiu seus objetivos, bem como, que o uso dos questionários viabilizou uma análise que compreendeu a amplitude do contexto local, levando em conta as singularidades de cada escola, considerando os diferentes aspectos que influenciam nas atuações locais da política de inclusão escolar. Logo, acredita-se que

estes instrumentos possuem potencial no que tange a uma análise em larga escala, viabilizando estudos comparativos nacionais, com apontamentos de caráter construtivo e não performativo, com vistas a melhorar a qualidade da política de inclusão escolar nas escolas brasileiras, o que, invariavelmente, inclui melhorar as condições de trabalho docente, os espaços escolares e o aprendizado dos alunos PAEE.

Outro aspecto da análise do contexto de prática que cabe destaque consistiu em considerar os olhares dos diferentes atores que atuam na inclusão escolar. A partir dos dados obtidos, pode-se perceber que há variação entre os indivíduos, bem como, entre os grupos de profissionais (professores da classe comum e do AEE). A partir das análises realizadas e do referencial teórico empregado, acredita-se que este olhar com foco nos atores é essencial para se alcançar resultados mais acurados no que tange à análise da política de inclusão escolar, uma vez que as diferentes histórias dos atores, suas formações e práticas influenciam na maneira como estes atuam a política.

Ao mesmo tempo, no conjunto, esses indicadores dos professores de educação especial, baseados nas demandas formativas e na autoavaliação, juntamente com outros que avaliaram as interações desses profissionais com outros atores envolvidos na questão da inclusão escolar, parecem indicar que muito do trabalho do professor do AEE ainda é direcionado aos alunos do PAEE, enquanto as demais atribuições, que implicariam em articular com os profissionais da escola, com a família e a comunidade, ainda não saíram do papel. Por outro lado, professores do ensino comum ainda concebem que a função da presença do aluno PAEE na sua turma é de proporcionar socialização, ficando a responsabilidade pela aprendizagem atribuída aos professores do AEE.

Há que se destacar, entretanto, que essa percepção é formatada pela política nacional de Educação Especial que pressupõe que o aluno fique cerca de 20 horas por semana numa classe comum, com um professor sem suporte e que tem, não apenas uma turma grande de alunos, mas várias porque é obrigado a lecionar em várias escolas para completar sua jornada de trabalho e melhorar seu salário, sem nenhuma formação para responder à diversidade de seus alunos. Como suporte, a política nacional prevê o AEE complementar ou suplementar, de uma ou duas horas por semana, no contraturno da frequência do estudante em classe comum, ofertado por um professor supostamente especializado.

Dessa maneira, a política de inclusão escolar ainda concebe a deficiência ou a diferença como uma característica pessoal dos alunos, organiza o apoio circunscrito no espaço da SRM, enquanto a escola pouco muda para contemplar a diversidade dos alunos.

Nesse sentido, defende-se como essencial a promoção de formação para ampliar a concepção do modelo social de deficiência, da cultura colaborativa e do trabalho coletivo na escola, o que exigiria mudança na sistemática de apoio aos estudantes PAEE e poderia melhorar a qualidade da política de inclusão escolar no país, assim como na rede investigada.

Os resultados do contexto local também demonstraram a necessidade de uma mudança na concepção do AEE, de forma que seu foco seja alterado para a atuação com vistas ao apoio do professor comum dentro da sala regular, bem como, para a existência de uma rede de serviços que se complemente e atue em prol do estudante PAEE. Sendo assim, a partir da finalização desta pesquisa, sugere-se à rede municipal estudada: que sejam ampliadas as formações em serviço para construção de uma cultura colaborativa escolar; a realização de estudos de acompanhamento e monitoramento do PME baseados em dados mais objetivos e; a investigação de medidas que ampliem a participação e a aprendizagem de alunos como um todo no contexto da escola regular.

No âmbito científico, defende-se a realização de pesquisas com indicadores quantitativos para análise da política de inclusão escolar em outros municípios para permitir um olhar amplo das realidades locais, levando em conta as diferentes dimensões contextuais existentes. Além disso, sugere-se que, em estudos futuros, os instrumentos utilizados sejam ainda aprimorados, para que sejam menos cansativos para aplicação e viabilizem análises mais diretas.

Ao mesmo tempo, sugere-se a ampliação de estudos que utilizem tanto a ACP quanto a teoria de atuação de políticas, uma vez que se acredita que estas se complementam e permitem realizar uma análise completa e pragmática da política educacional na realidade escolar. Sendo que se defende o uso destas teorias em concomitância com instrumentos como os utilizados na presente pesquisa, uma vez que esta combinação permite a avaliação da política em larga escala com um olhar que não corrobore discursos que visem ampliar a performatividade dos indicadores de qualidade das escolas.

Quanto à limitação do presente estudo, destaca-se o tempo para uma pesquisa de doutorado como sendo insuficiente para explorar todos os fatores necessários em um estudo que traga inovação científica. Certamente, se esse não fosse um estudo em rede, feito por uma equipe de pesquisadores e com financiamento externo, não seria possível realizá-lo.

No presente estudo foram usadas as técnicas de entrevista com grupo focal, mas prioritariamente com professores utilizando-se roteiros estruturados, que foram os questionários. Para estudos futuros, sugere-se métodos mistos, utilizando uma abordagem etnográfica com técnicas de observação direta nas escolas e em sala de aula, entrevistas recorrentes e imersão prolongada no campo, a fim de complementar e testar a utilidade dos questionários que se propõem a uma análise da política econômica e em larga escala da política de inclusão escolar.

Quanto à replicação em larga escala, compreende-se que há a necessidade de sumarização dos itens dos questionários, uma vez que sua extensão possa limitar o número de participantes em estudos futuros, cabendo, assim, a necessidade de mais estudos que atuem nesse sentido.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. M. **Beabá Dos Mec-Usaid**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa 1968.
Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf:
Acessado em 28 de fev. 2018.
- ANACHE, A. A.; AGOSTINI, M. F.; BRUNO, M. G. M. ; SILVA, A. M. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D' AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. v. 2, p. 279-300.
- ANJOS, H. P. et al. Atendimento educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém - Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. v. 4, p. 93-114.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos Alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021.
- ARAÚJO, E. S. O.; MARTINS, L. A. R. M.; SILVA, K. S. P. Os desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE , 2015. v. 4, p. 269-292.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BALL, S. J. **Política e formulação de políticas em educação**: explorações em sociologia política. Londres: Routledge. 1990
- _____. What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n.2, p. 10-17, 1993.
- _____. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 164p.
- BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: A personal. Review of recente education policy and policy research. **British Education Research Journal**, v. 23, p. 257-274. 1997. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1502044?seq=1>> Acesso em: 23 mar. 2021.
- _____. **The education debate**, 2ª edition. The Policy Press. 2013

_____. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270p.

_____. *Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics*, **Peabody Journal of Education**, v. 92 n.1, p. 29-41, 2017.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. Education Policy and Philanthropy – The Changing landscape of English Educational Governance, **International Journal of Public Administration**, v. 34, p. 646-661, 2001.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: _____. (Org.) **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-20.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-18, out., 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf> Acesso em: 16 set. 2019.

BONIN, J. A. Explorações sobre prática metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, n. 37, p. 121-127, dec. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550193018.pdf>> Acesso em: 23 set. 2019.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, A; TEIXEIRA, N.; ALMEIDA, S. A. Análise Empírica dos Instrumentos e Estratégias de Avaliação Pedagógica no Ensino Superior. **Revista do Sindicato Nacional do Ensino Superior**. n. 13, mai./jun. 2004. Disponível em: <<http://snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EEZyFAFkkVOayMNNSH>> Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº. 9.394** de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto nº. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2001b.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 06 de mar. 2019

_____. **O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004.

_____. **Resolução nº 309**, de 01 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Conselho Federal de Fonoaudiologia, Brasília, DF, 2005a.

_____. **Resolução nº 10**, de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, DF, 2005b.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm> Acesso em: 06 de mar. 2019

_____. **Decreto-lei nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2007a.

_____. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Presidência da República. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Portaria nº 18**, de 2007. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>> Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. **Decreto 6.215**, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2007d.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 9 mar 2021.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2008c

_____. **Nota Técnica 13**, de 22 de dezembro de 2008. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação Especial, Brasília, DF, 2008d.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Parecer nº 14**, de 23 de fevereiro de 2009. Parecer sobre Terminalidade Específica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação Especial. 2009b.

_____. **Nota técnica nº 09**, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, GAB, Brasília, DF, 2010a.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 10**, de 13 de maio de 2010. Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros às escolas públicas com alunos da educação especial inseridas no programa Escola Acessível. Brasília, 2010b. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3392-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-13-de-maio-de-2010#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transfer%C3%Aancia%20de,inseridas%20no%20programa%20Escola%20Acess%C3%ADvel.&text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988.,17%20de%20setembro%20de%202008.>> Acesso em: 9 mar. 2021

_____. **Nota técnica nº 15 / 2010 / MEC / CGPEE / SEESP**. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília, 2010c. Disponível em: <<https://bemvin.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=13>> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.612%2C%20DE%2017,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em: 06 de mar. 2019

_____. **Nota técnica nº 005 / 2011 / MEC / SEESP / GAB**. Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 27**, de 2 de junho de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011. Brasília, 2011d. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3450-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-27-de-2-de-junho-de-2011#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20destina%C3%A7%C3%A3o%20de,ensino%20regular%2C%20que%20tenham%20sido>> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Nota técnica nº 62** / 2011 / MEC / SECADI / DPEE

Data: 08 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011e. Disponível em:
<https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 168**, de 2011. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2011f. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99929>> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. BPC na Escola: Documento Orientador. Grupo Gestor Interministerial. Brasília, DF, 2011g. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/bpc_escola_documento_orientador.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Parecer Técnico nº 261**, de 11 de dezembro de 2012, Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631- A de 2011, do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2012a. Disponível em:
<<https://bemvin.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=16>> Acesso em: 9 mar.2021.

_____. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012b. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatuizada-pe.html>> Acesso em: 9 mar.2021.

_____. **Nota técnica nº 41** / 2012 / MEC / SECADI / DPEE. Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças. Brasília, 2012c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11126-notatecnica41-resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&Itemid=30192> Acesso em: 9 mar.2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 27**, de 27 de julho de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012. Brasília, 2012d. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **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, 2013a

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 06 de mar. 2021

_____. **Nota técnica nº 24** / 2013 / MEC / SECADI / DPEE de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192> Acesso em: 06 de mar. 2021

_____. **Nota técnica nº 055** / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, 2013d. Disponível em: <<https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>> Acesso em: 06 de mar. 2021

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.368%2C%20DE%20,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em: 06 de mar. 2021

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Mensagem nº 246**, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/msg/vep-246.htm> Acesso em: 16/01/2020.

_____. **Lei nº 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o

termo de fomento; e altera as Leis n° 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n° 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei n° 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília, 2015d. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113204.htm> Acesso em: 14 mar. 2021.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 mar. 2021.

_____. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Ministério da Educação, SECADI, DPEE. Brasília, DF, 2016a. Disponível em:

<http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. **Portaria nº 243**, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília, 2016b. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21413342/do1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232> Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm#:~:text=D9099&text=Disp%C3%B5es%20sobre%20o%20Programa%20Nacional%20do%20Livro%20e%20do%20Material%20Did%C3%A1tico.&text=Art.,-1%C2%BA%20O%20Programa&text=V%20%2D%20a%20garantia%20de%20isonomia,obras%20did%C3%A1ticas%2C%20pedag%C3%B3gicas%20e%20liter%C3%A1rias.>> Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 9.296**, de 1º de março de 2018. Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2018a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9296.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20art.,vista%20o%20disposto%20no%20art.>> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Nota Técnica Conjunta nº 1 / 2018 / DPEE / DTI / DTDIE**. Pareamento de dados do programa BPC na Escola referente aos anos de 2014 a 2016. Brasília, 2018b

_____. **Nota Técnica Conjunta nº 2 / 2018 / DPEE / DTDIE**. Pareamento de dados do programa BPC na Escola referente ao ano de 2017. Brasília, 2018c

_____. **Decreto nº 9.784**, de 7 de maio de 2019. Declara a revogação, para fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, e no art. 9º do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, de decretos normativos. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9784.htm> Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286> Acesso em: 10 mar. 2021.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, K. R.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no gt 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 23 mar. 2021.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, v.46, n.162, pp.1100-1123. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401100&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 23 mar. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 176 p.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015.

CASTRO, M. H. G. Apresentação. In: CARREIRA, D. (Org) **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000, p.11-13. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002588.pdf>> acessado em: 06 mar. 2021.

CAVALCANTE, M. **Inclusão escolar**: a revolução de 2003 a 2016 que vamos lutar para defender. INCLUSAO JÁ, 12/05/2016, 2016. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/dilma-rousseff/>> Acesso em: 13 mar. 2021.

CHAGAS, A.T.R. O questionário na pesquisa científica. **Administração On line: Prática, Pesquisa e Ensino**, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000.

CORREA, L. N. **Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos Surdos**. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COSTA, V. A.; SANTOS, L. B. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: o que revelam as escolas públicas de Niterói (RJ). In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G.. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. v. 4, p. 315-330.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRONBACH, L. J.; MEEHL, P. E. Construct validity in psychological tests. **Psychological Bulletin**, online, v. 52, n. 4, p. 281-302. 1955. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1956-03730-001>> Acesso em: 14 mar. 2021.

DELEVATI, A. C. **AEE**: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DOUNIS, A. B. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral**: mediações de um processo colaborativo. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6887/1/Rede%20de%20apoio%20C3%A0%20inclus%3%A3o%20escolar%20de%20uma%20estudante%20com%20paralisia%20cerebral%3A%20media%3%A7%3B5es%20de%20um%20processo%20colaborativo.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

ESPINOZA, O. “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Reflexiones y Enfoques Alternativos. In: TELLO, C. G. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 143-159.

ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Portal de Estatísticas do estado de São Paulo. **Informações dos Municípios Paulistas**, 2016.

Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>> Acesso em: mar. 2019.

FARIA, V.; SALLES, F. O currículo como um dos elementos da proposta pedagógica. In: _____. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. p. 20-42.

FARIAS, A. Q. et al. Atendimento Educacional Especializado: política, concepção e diretrizes para o funcionamento da sala de recurso multifuncional no município de Campina Grande - Paraíba. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 247-268.

FONTANA, E. C. **Tradução das políticas de inclusão escolar em dois municípios catarinense**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FRANÇOZO, R. V. **O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2014.

GADOTTI, M. Da palavra à ação. In: CARREIRA, D. (Org) **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002588.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2021.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online], vol.17, n. 1, p.105-124, mai./ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 21 de out. 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2º ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

IBGE. **Estimativa Populacional**. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/batatais.html>> Acesso em 19 dez. 2019.

INEP, **Painel Educacional**. s/d. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>>. Acesso em 23 mar. 2021

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do ‘deficiente mental’ no Brasil**. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1985.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Cien. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR**. 144 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 231, 243, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online]. 2011, n. 41, p. 61-79. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em 12 jan, 2019.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 93-106.

LACERDA, C. B.F., MENDES, E.G.. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela educação? In: Simpósio Nacional de História, XXIX, 2017, Brasília. **Anais[...]** Brasília: UNB, 2017, v. 1, p. 1-12. Disponível em: <<https://is.gd/bhJ1Cl>>. Acesso em: 09 set. 2019.

LANE, K., MENZIES, H. M., KALBERG, J. R., OAKES, U. B.. A comprehensive, integrated three-tier model to meet students academic, behavioral, and social needs. In: HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; URDAN T. (Eds.), **APA educational psychology handbook**, Washington, DC: APA 2012. v. 3, p. 551–581.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai./ago. 2014.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. Inclusão Escolar: das políticas às práticas pedagógicas. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25 e 2, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0005.pdf>> Acesso em: 23mar. 2021.

LAPLANE, A. L. F de; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55. 2016.

LARNER, W.; LAURIE, N. Travelling technocrats, embodied knowledges: Globalising privatisation in telecoms and water. **Geoforum**, [online], v. 41, n. 2, 218–226, mar. 2010. Disponível em: <<https://is.gd/nBFnMv>>. Acesso em: 19 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Portal MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ilda-peliz>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LIMA, R. S.; MENDES, E.G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 mar. 2021.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>> Acesso em: 23 mar. 2021.

LOUREIRO, W. N. **O Financiamento da Educação no Brasil: contextualização**. www.ufg.br. s/d. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/3_LOUREIRO__Walderes_Nunes.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 157-177, ago. 2015.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2013, 185 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr., 2009. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/5c5a/542ba1af3bd384a08564892ba64ab08d94c4.pdf>> Acessado em: 04 de mar. 2019.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S. ; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J.. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2021.

MARQUES, A.; VASQUES, C. K. Da Escola Especial ao Centro de Atendimento Educacional Especializado: olhares em movimento. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 411-422, 2012.

MARTINS, E. M. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf> Acesso em: 06 mar. 2021.

MARTINS, L. S. **Educação especial no estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2012.

MARTINS, G. B.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007. 225 p.

MATURANA, A. P. P. M.; PAULINO, V.; MENDES, E. G.; GONÇALVES, A. G. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 11, p. 455-468, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/15563>> Acesso em: 14 mar. 2021.

MARQUET, M. G. **Políticas De Inclusão Escolar – O Contexto Do Município De Capão Da Canoa- Rs (2007- 2018)**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405. 2006.

_____. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v.27, n. 22, p. 1-27, 2019.

MENDES, E.G. **Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas**. Relatório Fapesp Processo nº 2017/06129-6. Acesso restrito. 815 p. São Carlos – SP, 2020.

MENDES, E.; ALMEIDA, M, A.; TOYODA, C. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M. O que os professores especializados dizem sobre a avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 507-520

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) **Inclusão escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Online, v.15, n. 3, p. 417-430, 2009.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; D'AFFONSECA, S. M. Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do Observatório Nacional de Educação Especial. **Revista Teias**, [online], v. 17, n. 46, p. 5-22, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25891/18543>> Acesso em: 23 mar. 2021.

MENDES, E. G.; TANNUS-VALADAO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 17, p. 45-67, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>> Acesso em: 23 mar. 2021.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Lei nº 3.387**, de 23 de junho de 2015. Institui o plano municipal de educação em conformidade com o parágrafo 1º, do artigo 217 da Lei orgânica de Município, estado de São Paulo, 2015, p. 1-26.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Relatório de Avaliação do 1º ano de vigência do Plano Municipal de Educação**. São Paulo, Município, 2016a.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Regimento comum das escolas municipais de educação básica.** São Paulo, Município, 2016b.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Avaliação do 2º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME).** São Paulo, Município, 2017a, p.1-45.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Plano de atuação das salas de recursos na rede municipal de educação do município de Município,** São Paulo, Município, 2017b, p. 1-12.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Plano de Atendimento Educacional Especializado,** São Paulo, Município, 2017c, p. 1-6.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Planejamento anual das salas de recursos da rede municipal de Município.** São Paulo, Município, 2017d, p.1-8.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Guia de orientação para elaboração das adaptações curriculares.** São Paulo, Município, 2017e, p. 1-15.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado. Itinerância.** São Paulo, Município, 2017f, p. 1.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Caderno de dados** – informações e indicadores educacionais. N 01. Ed. Especial. São Paulo, Município, 2017g, p. 1-99.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Avaliação do 3º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME).** São Paulo, Município, 2018a, p.1-52.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Plano de trabalho** – Termo de colaboração/celebração de parceria. São Paulo, Município, 2018b, p. 1-3.

MUNICÍPIO, SEMEC. **Termo de colaboração que entre si celebram a prefeitura municipal da estância turística de Município, estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Apae de Município, para ofertar atendimento a educandos com atrasos significativos no desenvolvimento e que necessitam de apoio permanente, com idade entre seis meses e cinco anos e 11 meses, que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular.** São Paulo, Município. 2018c, p. 1-13.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado. Projeto de Apoio Pedagógico.** São Paulo, Município, 2019.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado. Ficha de orientação e acompanhamento.** São Paulo, Município, S/D(a), p. 1.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado. Sugestão de Roteiro para Observação e Acompanhamento em Sala de aula.** São Paulo, Município, S/D(b), p. 1.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Flexibilização Curricular**. São Paulo, Município, S/D(c), p; 1.

MUNDY, K.; VERGER, A. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. **International Journal of Educational Development**, v. 40, p. 9-18, 2015.

NASCIMENTO, A. S. B. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de implementação na Rede Municipal de Ensino de Santo André (2008-2016)**. 2018. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais: o projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais ...** p.1-16. 2008. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/896.pdf> Acesso em 16 set 2019.

OEA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>> Acesso em: 06 mar. 2021.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 21-32, 2018.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, P. S. de; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 1, p. 1-17, 2016.

PANINI, R. R.; PIEGO, D.; LAPLANE, A. L. F. Matrículas de alunos com transtorno do espectro autista no estado de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-13.

PASQUALI, L. **Psicometria**. Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes. 2003.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 49, 153-172, 2018

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.

_____, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 61-78.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de Educação Especial no Município de Sorocaba, de 1988 a 2012**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. das D. M. **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260p.

Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf> Acessado em 02 de mai. 2019.

RABELO, J.; LEITÃO, V. Introdução aos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES, M. D. (Org.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

RESENDE, A.A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, jul./set. 2013.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; VALLE, A.; BLAS, R.; ROSARIO, P. Auto-eficacia docente, Motivación del Profesor y Estrategias de enseñanza. **Escritos de Psicología**, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2009. Disponível em:

<http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001#:~:text=Keywords%3A%20teacher's%20self%2Defficacy%2C,self%2Desteem%2C%20teaching%20strategies.&text=Los%20expertos%20consideran%20que%20la,el%20aprendizaje%20de%20los%20alumnos.> Acesso em: 23 mar. 2021

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [online], v. 33, n. 2, p. 355-376, mai./ago., 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/71503/43542>> Acesso em: 23 mar. 2021.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. Educação especial e educação escolar indígena: uma interface a ser construída. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-16.

SÁ, M. A.; CIA, F. Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n 5, p. 41-52, jan./abr. 2015.

SANTOS, M. C. P. dos. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-Bahia. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SANTOS, V. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar**: uma proposta metodológica. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SANTOS, V. et al. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine e Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 389-406.

SÃO PAULO. **Resolução SE 68**, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Secretária de Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM> Acesso em: 23 mar. 2021.

SETUBAL, M. A. Efeitos da participação da sociedade civil organizada. In: CARREIRA, D. (Org) **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 73-78. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002588.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2021.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, C. M. et al. Dados do censo escolar MEC/INEP: contextualizando a educação especial na rede municipal de Santa Maria/RS. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-12.

SILVA, M. V. T. **Trajetórias Escolares De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista E Expectativas Educacionais Das Famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, R. C. D. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2018.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível, **Revista on line de Política e Gestao Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 732-747, 2018.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SOUZA, S. R. C. **Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. **World Yearbook of Education**, London and New York: Routledge, 2012. p. 3-18.

THOONEN, E. J.; SLEEGERS, P.; PEETSMA, T.; GEIJSEL, F. P. How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, **Educational Administration Quality**, online, v. 47, n. 496, p. 496-536, out. 2011. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X11400185>> Acesso em: 23 mar.2021

TORRES, J. P. Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TOSTA, E. I. L. **Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-2012)**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher Efficacy: capturing an elusive construct, **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 1988. Disponível em:
<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acessado em 06 de mar. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Deli, 1998 Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3dfb4520-0471-4839-9a53-1383be663e08>> Acesso em: 06 mar. 2021.

UNESCO, **Incheon Declaration and Framework for Action** Incheon, 2015.

Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf> Acesso em 06 mar. 2021.

UNESCO. CONSED. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Ação Educativa, Brasília-DF, 2000. 70p. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2018.

VEIGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, S. A. A. **Política Estadual da Educação Especial no Espírito Santo**:

Cartografando Espaços Locais. 2018, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VOSS, D.M.S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, janeiro/abril 2011.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do inventário Portage**

Operacionalizado – Avaliação do desenvolvimento de Crianças de 0 -6 anos. Curitiba: Juruá, 2018.

YIN, R .K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

8. APÊNDICES

APÊNDICE 1. QUADRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS NO ESTUDO DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR	251
APÊNDICE 2. ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DE GRUPO FOCAL (PROFESSOR COMUM)	259
APÊNDICE 3. ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DE GRUPO FOCAL (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)	261
APÊNDICE 4. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTOR(A) E/OU EX-GESTOR(A) DE INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	263
APÊNDICE 5. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO ENSINO COMUM	265
APÊNDICE 6. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	273
APÊNDICE 7. QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS (QUAPOIE – C)	281
APÊNDICE 8. QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS (QUAPOIE – E)	293

APÊNDICE 1. QUADRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS NO ESTUDO DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR

LEGENDA DOS TIPOS DE DOCUMENTOS

LEIS: normas jurídicas ditadas pelos legisladores do congresso nacional e que são de cumprimento obrigatório, podendo ser ordinárias ou complementares.

D: DECRETOS- atos editados pelo Presidente da República.

NT: NOTA TÉCNICA: documento elaborado por técnicos especializados em determinados assuntos educacionais;

R: RESOLUÇÃO: Atos administrativos normativos de autoridades dos órgãos públicos com finalidade de disciplinar matéria de sua competência específica, e sem, contudo, contrariarem regulamentos e os regimentos.

PN: PORTARIA NORMATIVA- ato administrativo, no caso do Ministério de Educação, que visava à correta aplicação da lei, contendo ordens/instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços, a fim de esclarecer ou informar sobre atos ou eventos realizados internamente em órgão público.

PT: PARECER TÉCNICO: documento emitido por técnicos especializados do Ministério da Educação que difere da nota técnica por apresentar uma análise completa do contexto, histórico e fundamento legal, para embasar informações relevantes.

MP: MEDIDA PROVISÓRIA: ato do presidente da República, com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo, que posteriormente será chamado a analisa-la e aprova-la

DN: DOCUMENTO NORTEADOR: documento que apresenta as diretrizes ou mostra o caminho a seguir.

Tipo	Número	Data	Descrição
L		5/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil
L	8.069	13/07/1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
DN	Não se aplica	10/06/1994	Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
L	9.394	20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
D	3.956	08/10/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
L	10.436	24/04/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
P	3.284	07/11/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
MP	139	21/11/2003	Convertida na Lei nº 10.845, de 2004
L	10.845	05/03/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências
DN Ministério Público Federal	Não se aplica	2004	Cartilha: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular,
R CNE/CEB	1	21/04/2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos
D	5.296	02/12/2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
D	5.397	22/03/2005	Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.
D	5.626	22/12/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
DN		2005	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Norteador

P	976	4/05/2006	Dispõe que eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto
DN ME/SEESP	Não se aplica	2006	Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais
P	1010	10/05/2006	Dispõe que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais
D	5.904	21/09/2006	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
DN Secretaria Especial dos Direitos Humanos/MEC/Ministério da Justiça e UNESCO	Não se aplica	2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DN	Não se aplica	2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
D	6.094	24/04/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade
P	13	24/04/2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"
P interministerial	18	24/04/2007	Instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.
DN	Não se aplica	05/06/2007	MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
D	6.215	28/9/2007	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
D	6.571	17/10/2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto 7.612/11.

D	186	24/12/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
PT MEC/SEESP/DPEE	Não se aplica	13/05/2009	Parecer sobre a proposta de emenda à Constituição no. 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal”.
D	6.949	25/08/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
R CNE/CEB	4	02/10/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
NT MEC/SEESP/GAB	17	09/12/2009	Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução.
NT MEC/SEESP/GB	18	14/12/2009	Resultado do I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças
NT MEC/SEESP/DPEE	13	22/12/2009	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de Ensino
D	7.084	27/01/2010	Dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas
PT MEC / SEESP /DPEE	14	23/02/2010	Terminalidade Específica
NT MEC/SEESP/GAB	09	09/04/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado
NT /EESP/GAB/	11	07/05/2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais
R (CD1/FNDE2)	10	13/05/2010	Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências
NT MEC/CGPEE/SEESP	15	02/07/2010	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada
PT MEC / SEESP / GAB	124	16/08/2010	Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 347 - A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do artigo 208.
NT /MEC/SEESP/GAB	19	08/09/2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

¹ Conselho Deliberativo (CD).

² Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

PT	136	15/09/2010	Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência
NT MEC / SEESP / DPEE	05	11/03/2011	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy
NT MEC / SEESP /DPEE	06	11/03/2011	Avaliação de estudante com deficiência intelectual
PT MEC / SECADI /DPEE	19	03/03/2011	Parecer sobre o Projeto de Lei N° 7.699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência.
NT NTMEC / SEESP /DPEE	07	30/03/2011	INES e IBC
NT MEC / SEESP / GAB	08	20/04/2011	Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais
D	7.480	16/05/2011	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão (Extinção da SEESP)
R CD/FNDE	27	02/06/2011	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011.
D	7.611	17/11/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
D	7612	17/11/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite
NT	62	08/12/2011	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n° 7.611/2011.
NT MEC / SECADI / DPEE	41	22/06/2012	Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
R CD/FNDE	27	27/07/2012	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012
NT MEC / SECADI /DPEE	51	18/07/2012	Implementação da Educação Bilíngue
PT	261	11/12/2012	Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei n° 1.631- A de 2011, do Senado Federal (PLS N° 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal

L	12.764	27/12/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990
NT MEC / SECADI / DPEE	13/2013 /	20/02/2013	Material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na Escola
NT MEC / SECADI / DPEE	24 / 2013 /	21/03/2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
NT MEC / SECADI / DPEE	28 / 2013	21/03/2013	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva
NT MEC / SECADI / DPEE	46	22/04/2013	Altas Habilidades/Superdotação
NT MEC/SECADI/DPEE	55	01/05/2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva
NT MEC / SECADI / DPEE	51	02/05/2013	Pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012
PT	71	02/05/2013	Consonância da Lei nº 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva
R CD/FNDE	19/	21/05/2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais
NT MEC/SECADI/DPEE	101/	12/08/2013	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
NT MEC / SECADI / DPEE	Nº 106 / 2013	19/08/2013	Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
NT MEC / SECADI / DPEE	108	21/08/2013	Redação Meta 4 do PNE
NT MEC/SECADI/DPEE	123	24/09/2013	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli
NT MEC / SECADI / DPEE	146	27/11/2013	Resultados do III Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
NT MEC/SECADI/DPEE	04	23/01/2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
NT MEC/SECADI/DPEE	29	14/04/2014	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis
L	13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
NT	38	17/11/2014	Pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013

MEC/SECADI / DPEE			
NT	73	18/11/2014	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva
MEC / SECADI / DPEE			
D	8.368	02/12/2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
NT	15	03/03/2015	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014.
MEC / SECADI /DPEE			
NT MEC/SECADI/DPEE	20	18/03/2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.
L	13.146	06/06/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
NT	40	15/06/2015	O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação
MEC/SECADI/DPEE			
NT	42	16/06/2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
MEC/SECADI/DPEE			
NT	50	14/07/2015	Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM
MEC/SECADI/DPEE			
NT	02	04/08/2015	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
MEC/SECADI/DPEE			
NT	94	30/10/2015	Orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas
MEC/SECADI/DPEE			
NT	50015	10/12/2015	Orientações para definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do PNLD/2018
MEC/SECADI/DPEE			
PT	171	2015	Processo 23000.001909/2015-75.Interessado: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI ASSUNTO: Consulta sobre efeito da recusa à matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino municipal privada e competência para aplicação de sanção.
CONJUR-MEC/CGU/AGU			
NT	16	21/01/2016	Pareamento de dados do Programa PBC na Escola
MEC/SECADI/DPEE			
NT	25	16/03/2016	Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil
MEC/SECADI/DPEE			
NT DPEE/SECADI/SECADI	29	30/03/2016	Resultado do Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais
NT	33	14/04/2016	Informe de decisão judicial e recomendação aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012
DPEE / SECADI / MEC			

P MEC/ GAB	243	15/04/2016	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
NT	35/2016	20/04/2016	Informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016
NT	36/2016	22/04/2016	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos
NT CONJUNTA MEC/INEP	1	27/02/2018	Pareamento dos dados do BPC na escola referente aos anos de 2014-2016
NT CONJUNTA MEC/INEP	2	01/08/2018	Pareamento dos dados do BPC na escola referente aos anos de 2014-2016
D	9.465	02/01/2019	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE
D	10.014	06/09/2019	Diário Oficial da União nº 174, de 09 de setembro de 2019 – Seção 1– pág. 02 Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
D	10.014	06/09/2019	Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
L	13.977	08/01/2020	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE 2. ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DE GRUPO FOCAL (PROFESSOR COMUM)

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1 – Breve apresentação dos participantes (Formação inicial e continuada em Educação Especial /Trabalho atual)

AVALIAÇÃO DO ALUNO PAEE

2 – Como ocorre o encaminhamento para identificação do aluno público-alvo da Educação Especial?

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

3 – Como é a sua relação/trabalho junto ao professor de Educação Especial? (Planejamento/apoio/parceria)

4 – Quais os apoios que você e/ou o aluno público-alvo da Educação Especial têm em sala de aula?

5 – Como são as avaliações dos alunos público-alvo da Educação Especial? (Adaptações/pareceria com o professor de Educação Especial/avaliação de larga escala)

INTERAÇÃO

6 – Com quais profissionais da escola ou de fora dela você discute/compartilha, tira dúvidas ou recebe apoio para estruturar seu trabalho em sala de aula direcionado ao aluno público-alvo da Educação Especial? (equipe gestora/equipe multidisciplinar/ profissionais que atendem o aluno/outros professores da escola/professor de educação especial)

7 – Como é sua interação com seu aluno público-alvo da Educação Especial em relação às atividades em sala de aula? (explicação/orientação/participação / tempo para sentar junto/dúvidas)

8 – Como é a interação do seu aluno público-alvo da Educação Especial com os demais alunos da turma? (fazem atividades juntos/brincam juntos/ajudam-se mutuamente)

AUTO-AVALIAÇÃO

9 – Como você avalia seu trabalho?

FINANCIAMENTO

10 – A escola recebe algum financiamento para a política de inclusão? (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, dupla matrícula, Escola Acessível, Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE)

APÊNDICE 3. ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DE GRUPO FOCAL (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1 – Breve apresentação dos participantes (Formação inicial e continuada/ Trabalho atual)

AValiação DO ALUNO PAEE

2 – Como ocorre o processo de avaliação para identificação e elegibilidade do aluno público-alvo da Educação Especial? (quem avalia/de onde vem a indicação para avaliar/de onde vem a indicação para o AEE/laudo/parecer pedagógico)

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

3 – Como é a sua relação/trabalho junto ao professor da classe comum? (Planejamento/apoio/parceria)

4 – Seus alunos público-alvo da Educação Especial recebem algum apoio além do Atendimento Educacional Especializado? (cuidador/atendimento coma equipe multidisciplinar/ensino colaborativo/intérprete)

5 – Como são as avaliações dos alunos público-alvo da Educação Especial? (Adaptações/pareceria com o professor da classe comum/somente na SRM/avaliação de larga escala)

6 – Como se dá a estruturação e prática do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado? (planejamento/PEI/família/material/reforço/atividades/individual ou em grupo/parcerias/orientações aos professores)

INTERAÇÃO

7 – Com quais profissionais da escola ou de fora dela você discute/compartilha, tira dúvidas ou recebe apoio para estruturar seu trabalho junto ao aluno público-alvo da Educação Especial? (equipe gestora/equipe multidisciplinar/ profissionais que atendem o aluno/ professor da escola/ outros professores de educação especial)

8 – Como é a participação/interação dos seus alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades da escola? (eventos/comemorações/recreio)

AUTO-AVALIAÇÃO

9 – Como você avalia seu trabalho?

FINANCIAMENTO

10 – A escola recebe algum financiamento para a política de inclusão? (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, dupla matrícula, Escola Acessível, Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE)

APÊNDICE 4. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTOR(A) E/OU EX-GESTOR(A) DE INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta entrevista tem como objetivo conhecer como foi a sua participação na história da educação especial aqui no município. Mais especificamente, do processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Nome:

1 - Conte sobre sua trajetória enquanto profissional que atua com alunos público-alvo da educação especial. Como começou? Quais cargos você desempenhou até agora?

2 – Quais eram as perspectivas vigentes na época na equipe gestora do município em relação à inclusão escolar de alunos PAEE? Você acredita que sua atuação impactou na mudança dessas? Ou você compartilhava dessas visões?

3 – Quando você começou a atuar, já era oferecido algum serviço voltado ao PAEE? Se sim, fale sobre.

4 – Você realizou propostas de elaboração de políticas durante este período? Se sim, como foi a recepção das mesmas? Elas foram aceitas? Houve mudanças?

5 – E em relação a prática? Você propôs ou criou algum serviço voltado ao PAEE no município? Se sim, fale sobre este(s), seu funcionamento, adesão, modificações etc.

6 – Foi elaborado um ou mais documentos norteadores da política no município? Se sim, qual foi seu papel para a elaboração do mesmo?

7 – Em algum momento você sentiu que houve influência estadual em relação as práticas desenvolvidas quanto à inclusão escolar no município? Fale sobre. Quanto isso impactou na prática?

8 – E em relação ao governo federal? Fale sobre. Quanto isso impactou na prática?

9 – Por fim, o quanto você acha que suas ações impactaram na forma como ocorre hoje o processo de inclusão escolar no município?

Deseja complementar dizendo mais alguma coisa sobre um ou mais temas supracitados?

APÊNDICE 5. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO ENSINO COMUM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes.

Você foi selecionado por ser professor atuante em sala comum e possuir um ou mais alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma que também é/são participante(s) deste estudo. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, com a instituição de ensino em que você trabalha ou mesmo com a Universidade Federal de São Carlos.

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em um convite a responder um questionário fechado elaborado previamente cujo tema é diz respeito a de que forma se dá o processo de inclusão em seu ambiente de trabalho, bem como, aspectos relacionados aos estudantes PAEE que você possui em sua turma. A aplicação ocorrerá pelos membros da equipe de trabalho deste projeto, em forma de entrevista estruturada individual e terá duração de aproximadamente 2 horas, em local e horário a ser combinado previamente, havendo gravação da mesma em forma de áudio para eventual análise futura. Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a aplicação, podendo ou não retornar posteriormente.

Vale destacar que a aplicação do questionário permitirá reflexão em relação a sua prática, beneficiando assim seu trabalho com os estudantes PAEE.

O procedimento não causará nenhum dano algum à integridade do participante ou da instituição e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que sua identidade será ocultada.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras.

Após a coleta e análise dos dados, será dada devolutiva aos participantes em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016, através de atividade formativa para os profissionais da educação do município sobre inclusão escolar, com duração de 30 horas/aula, cujo cronograma será elaborado posteriormente e você será convidado(a) a participar, configurando, desta forma, outro benefício em relação a sua participação neste estudo. .

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Prof^ª. Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Eu, _____, portador(a) do RG _____, autorizo minha participação nas atividades de aplicação de questionário em forma de entrevista estruturada referentes à pesquisa “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho de 2018. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número 2069672¹, o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

¹ Para consultar a veracidade do parecer acesse o site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante em sala comum e possuir um ou mais alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma que também são participantes deste estudo.

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, com a instituição de ensino em que você trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos. Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Você foi convidado para participar de um grupo focal que será constituído entre sete e dez professores de sala comum que possuem alunos PAEE em suas respectivas turmas, o conteúdo proponente ao referido estudo será dividido entre duas e cinco sessões, a variar, de acordo com as demandas que surgirão dos participantes e do desenvolvimento dos roteiros de questões norteadoras, cujo foco consiste na análise da sua prática com relação aos seu(s) aluno(s) PAEE, bem como, ao contexto de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho.

O grupo focal será conduzido por uma das pesquisadoras envolvidas no estudo, com duração aproximada de 2 horas por sessão, em local e horário a ser definido previamente com você participante envolvido(a). Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a sua participação, podendo ou não retornar posteriormente.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade ou da instituição e asseguramos total sigilo de sua participação. Ela é muito importante pois auxiliará na obtenção de dados que

poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que possam trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que sua identidade será ocultada.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você participante, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras. Ao participar das sessões do grupo focal haverá momentos em que você irá interagir com outros participantes, o que poderá ocasionar algum desconforto devida a verbalização sobre práticas cotidianas no ambiente de sala de aula comum.

Caso surjam desconfortos, no decorrer do grupo focal serão proporcionadas pausas se você desejar. Além disso, sinta-se livre para compartilhar apenas conteúdos que lhes são confortáveis. Ao mesmo tempo, as interações no grupo focal permitirão reflexão quanto a sua prática e de seus colegas, podendo assim enriquecer seu trabalho e, conseqüentemente, o de toda equipe.

Após a coleta e análise dos dados, você receberá devolutiva em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016. Você também será convidado(a) a participar de atividade formativa junto com outros profissionais da educação deste município, os quais participam deste estudo, sobre inclusão escolar, com duração de 30 horas/aula, cujo cronograma será elaborado e disponibilizado posteriormente.

Destaca-se que sua participação nessa atividade de formação pode configurar benefícios para sua atuação profissional e, conseqüentemente, para toda equipe. Saiba que os dados coletados junto a você e os demais participantes deste estudo serão analisados e apresentados sob a forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, autorizo minha participação nas atividades de grupo focal referentes à pesquisa “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho de 2018. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número 2069672², o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

² Para consultar a veracidade do parecer acesse o site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

APÊNDICE 6. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes.

Você foi selecionado por ser professor atuante em serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno da sala de aula comum para alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) pois um ou mais deste(s) aluno(s) também compõe(m) os participantes deste estudo. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, com a instituição de ensino em que você trabalha ou mesmo com a Universidade Federal de São Carlos.

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala. Sua participação nesta pesquisa consistirá em um convite a responder um questionário fechado elaborado previamente cujo tema é diz respeito à de que forma se dá o processo de inclusão em seu ambiente de trabalho, bem como, aspectos relacionados aos estudantes PAEE com quem você realiza atendimento.

A aplicação ocorrerá pelos membros da equipe de trabalho deste projeto, em forma de entrevista estruturada individual e terá duração de aproximadamente 2 horas, em local e horário a ser combinado previamente, havendo gravação da mesma em forma de áudio para eventual análise futura. Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a aplicação, podendo ou não retornar posteriormente. Vale destacar que a aplicação do questionário permitirá reflexão em relação a sua prática, beneficiando assim seu trabalho com os estudantes PAEE.

O procedimento não causará nenhum dano algum à integridade do participante ou da instituição e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que sua identidade será ocultada.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras.

Após a coleta e análise dos dados, será dada devolutiva aos participantes em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016, através de atividade formativa para os profissionais da educação do município sobre inclusão escolar, com duração de 30 horas/aula, cujo cronograma será elaborado posteriormente e você será convidado(a) a participar, configurando, desta forma, outro benefício em relação a sua participação neste estudo. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, autorizo minha participação nas atividades de aplicação de questionário em forma de entrevista estruturada referentes à pesquisa “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho de 2018. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número 2069672³, o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

³ Para consultar a veracidade do parecer acesse o site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante no serviço de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncional junto a um ou mais aluno(a) Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) participantes deste estudo.

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, nem mesmo com a instituição de ensino em que você trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Você foi convidado para participar de um grupo focal que será constituído entre sete e dez professores que atuam enquanto professores especializados em serviço de AEE em salas de recursos multifuncionais, o conteúdo proponente ao referido estudo será dividido entre duas e cinco sessões, a variar, de acordo com as demandas que surgirão dos participantes e do desenvolvimento dos roteiros de questões norteadoras, cujo foco consiste na análise da sua prática com relação aos seu(s) aluno(s) PAEE, bem como, ao contexto de inclusão escolar existente em seu ambiente de trabalho.

O grupo focal será conduzido por uma das pesquisadoras envolvidas no estudo, com duração aproximada de 2 horas por sessão, em local e horário a ser definido previamente com você participante envolvido(a). Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a sua participação, podendo ou não retornar posteriormente.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade ou da instituição e asseguramos total sigilo de sua participação. Ela é muito importante pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando

maiores informações e discussões que possam trazer benefícios para a área de Educação Especial.

Vale destacar que sua identidade será ocultada. As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você participante, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras.

Ao participar das sessões do grupo focal haverá momentos em que você irá interagir com outros participantes, o que poderá ocasionar algum desconforto devida verbalização sobre práticas cotidianas no ambiente de atuação. Caso surjam desconfortos no decorrer do grupo focal serão proporcionadas pausas se você desejar.

Além disso, sinta-se livre para compartilhar apenas conteúdos que lhes são confortáveis. Ao mesmo tempo, as interações no grupo focal permitirão reflexão quanto a sua prática e de seus colegas, podendo assim enriquecer seu trabalho e, conseqüentemente, o de toda equipe. Após a coleta e análise dos dados, você receberá devolutiva em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016.

Você também será convidado(a) a participar de atividade formativa junto com outros profissionais da educação deste município, os quais participaram deste estudo, sobre inclusão escolar, com duração de 30 horas/aula, cujo cronograma será elaborado e disponibilizado posteriormente. Destaca-se que sua participação nessa atividade de formação podem configurar benefícios para sua atuação profissional e, conseqüentemente, para toda equipe. Saiba que os dados coletados junto a você e os demais participantes deste estudo serão analisados e apresentados sob a forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG
Telefone

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, autorizo minha participação nas atividades de grupo focal referentes à pesquisa “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho de 2018. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número 2069672⁴, o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

⁴ Para consultar a veracidade do parecer acesse o site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

APÊNDICE 7. QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS (QUAPOIE – C)

QUESITOS	INDICADOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	ITENS DE RESPOSTA E VALOR
I. FORMAÇÃO INICIAL Zero a 10	1. FORMAÇÃO INICIAL Zero a 10	C.1 –ESCOLARIDADE: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 0; e) 0; f) 0; g) 0; h) 3,0; i) 0; j) 5,0
		C.2 TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL: 0 a 3,0	a) 1,0; b) 3,0; c) 1,0; d) 0
		C.3.1 –CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0
	2.FORMAÇÃO CONTINUADA Zero a 10	C.4 –CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 5,0; d) 5,0; e) 0,0
		C.5 –REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 2,0; c) 1,0; d) 0
		C.6 –FREQUÊNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
		C.6.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES: 0, a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)2,0
II. CONDIÇÕES DE TRABALHO Zero a 10	3. CONDIÇÕES DE TRABALHO Zero a 10	C.7 –SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: 0 a 3,0	a)3,0; b)0; c)0; d)2,0; e) -
		C.8 –FAIXA SALARIAL: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)3,0; d)4,0; e)4,0; f)4,0; g)4,0
		C.9 –CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE: 0 a 2,0	a)1,0; b)2,0; c)0; d)0
		C.10 –LECIONA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTA: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0; d)0; e) 0; f) 0
III. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR Zero a 10	4.CRITÉRIOS DE ENTURMAMENTO Zero a 10	C.11 –ENTRADA NA ESCOLA DE NOVOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, OS PROFESSORES SÃO INFORMADOS: 0 a 5,0	a) 0; b) 2,0; c) 3,0; d)4,0; e) 5,0 f) 0
		C.12 –REUNIÕES PLANEJAMENTO, HÁ DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PAEE NAS TURMAS: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0 c) 0; d) 0; e) 0;
		C.13 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PAEE, INDIQUE O(S) CRITÉRIO(S) UTILIZADO(S): 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0; e) 0; f) 0; g) 0; h) 0; i) 0; j) 0; k) 0; l) 0; m) 0

		C.14 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PAEE INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MESMA: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; e)2,0
5.TURMAS		C.15 – INDIQUE EM QUANTAS TURMAS EM QUE VOCÊ ATUA POSSUI PAEE: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 1,0; demais alternativas maior ou igual a 3 equivalem a 0
Zero a 10		C. 15.1– ANO/SÉRIE DA TURMA: 0 a 2,0	Para calcular o indicador no caso das escolas com vários níveis de ensino e várias turmas, deve-se tirar a média
		C. 15.2 – INDIQUE O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS EM SUA SALA DE AULA: 0 a 4,0	Educação Infantil: a) 4,0; b)1,0; c) 0; d) 0; e) 0 Ensino Fundamental e EJA fundamental: a) 4,0; b) 4,0; c) 0; d) 0; e)0 Ensino Médio e EJA: a) 4,0; b) 4,0; c) 4,0; d)0; e)0
		C. 15.3 – INDIQUE O NÚMERO DE ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	Ideal que seja o número máximo de 10% dos alunos, portanto a pontuação vai depender do item de número de alunos na turma. Menor ou igual a 10% valem 2,0 pontos, maior que 10% da turma 0
IV. IDENTIFICAÇÃO DO PAEE	6.PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO	C.16 –LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 2,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 0
Zero a 10	Zero a 10	C.16.1 –VOCÊ TEVE ACESSO AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 0; d) 0
		C.17 –POSSUI ACESSO AO PARECER EDUCACIONAL E/OU LAUDO CLÍNICO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 0
		C.18 –PARTICIPOU NA ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS): 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0; g) 0
		C.19 – EQUIPE DOCENTE:0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0; e) 0; f) 0;
		C.20 – DIRETOR E/OU VICE DIRETOR E EQUIPE DE GESTÃO DO MUNÍCIPIO: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; h) 0; i) 0
		C.21 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; h) 1,0; i) 1,0; j) 1,0; k) 1,0; l) 0;
		C.22 – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 0; h) 0
		C.23 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0; d) 0

V. SUPORTES PESSOAIS PARA O ALUNO PAEE Zero a 10	7.APOIOS PESSOAIS/ALIMENTAÇÃO Zero a 10	C.24 – ALIMENTAÇÃO: 0 a 5,0 C.24.1 –QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 5,0 a) 5,0; b) 4,0; c) 0; d) 3,0 e) 2,0; f) 0; g) 1,0
	8.APOIOS PESSOAIS/HIGIENE PESSOAL Zero a 10	C.25– HIGIENE PESSOAL: 0 a 5,0 C.25.1–QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 5,0 a) 5,0; b) 4,0; c) 0; d) 3,0 e) 2,0; f) 0; g) 1,0
	9.APOIOS PESSOAIS/LOCOMOÇÃO Zero a 10	C.26 – LOCOMOÇÃO: 0 a 5,0 C.26.1 –QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 5,0 a) 5,0; b) 4,0; c) 0; d) 3,0 e) 2,0; f) 0; g) 1,0
	10.APOIOS PESSOAIS/COMUNICAÇÃO Zero a 10	C.27 – COMUNICAÇÃO:0 a 5,0 C.27.1 –QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 5,0 a) 5,0; b) 4,0; c) 0; d) 3,0 e) 2,0; f) 0; g) 1,0
VI. SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS PAEE Zero a 10	11.APOIOS/ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Zero a 10	C.28 –ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0
		C.30 –LOCAL O SERVIÇO OCORRE: 0 a 3,0	Alternativas b e f assinaladas valem 2,0; caso mais das alternativas a, b, c, d, e, f e g forem assinaladas 3,0; h) 0
	12.APOIOS/ PROFISSIONAIS DE APOIO A ESCOLA Zero a 10	C.30.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0
		C.31 – APOIO/SERVIÇO – PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0
		C.32 –ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO: 0 a 2,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 0; e) 0
		C.32.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; d) 3,0
13. APOIOS/SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CLASSE COMUM Zero a 10	C.33 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (BIDOCÊNCIA)/ C.34 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (ENSINO COLABORATIVO): 0 a 5,0	C.33 e C.34 serão computados juntas, a) 5,0; b) 0; c) 0	
	C.35.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 4,0; d) 5,0	
	C.36 – APOIO/SERVIÇO – SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0	

	14. APOIOS/ SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Zero a 10	C.36.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 4,0; d) 5,0
	15. APOIOS/ SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO Zero a 10	C.37 – APOIO/SERVIÇO – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (REFORÇO ESCOLAR): 0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0
		C.37.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 4,0; d) 5,0
	16. OUTROS SERVIÇOS DE APOIO Zero a 10	C.38 – APOIO/SERVIÇO – SUPORTE VIA SERVIÇO DE CONSULTORIA COLABORATIVA OU ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE CUNHO EDUCACIONAL/ C.39 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SEM CUNHO EDUCACIONAL E/OU OUTRO(S) SERVIÇO(S) ESPECIALIZADO(S) DE CUNHO EDUCACIONAL: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0
		C.38.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO/ C.39.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 4,0; d) 5,0
VII. CULTURA ESCOLAR Zero a 10	17. GESTÃO DEMOCRÁTICA Zero a 10	C.40 –ESCOLA POSSUI CONSELHO ESCOLAR:0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 0
		C.40.2 VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 0
	18. COLABORAÇÃO Zero a 10	C.41 –VOCÊ POSSUI CONTATO COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 3,0; e) 3,0; f) 0; g) 0
		C.41.3 –FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO: 0 a 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 0; d) 0; e) 0; f) 0
		C.42 –FREQUÊNCIA O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0; e) 0
		C.42.1 –A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0

	19. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA Zero a 10	C.43 –PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA PREVÊ ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) AOS ALUNOS PAEE 0 a 7,0 C.44 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS RELACIONADOS AOS ALUNOS PAEE: 0 a 3,0	Deve-se somar os valores para obter o conceito final, a) 1,0; b) 0; c) 1,0; d) 0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; h) 1,0; i) 1,0; j) 0; k) 0; l) 0 a) 0; b) 0; d) 1,0; e) 2,0 f) 3,0; g) 0
VIII. PLANEJAMENTOS Zero a 10	20. PLANEJAMENTO PARA O ALUNO PAEE Zero a 10	C.45 –REUNIOES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PAEE, VOCÊ PARTICIPA?: 0 a 3,0 C.46 –VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS: 0 a 2,0 C.47 –VOCÊ POSSUI APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 2,0 C.47.1–GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 3,0	a) 3,0; b) 2,0; c) 1,0; d) 0; e) 0 a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0; g) 0 a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
IX. ESTRATÉGIAS DE ENSINO Zero a 10	21. PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PAEE Zero a 10	C.48 –OS ALUNOS PAEE DAS SUAS TURMAS PARTICIPAM OU NÃO DAS ATIVIDADES DA TURMA QUE ESTES COMPÕEM: 0 a 3,0 C.49 –VOCÊ REALIZA MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PAEE: 0 a 2,0 C.49.1 –FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES: 0 a 2,0 C.49.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 3,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0 a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0 a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0 a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
	22. DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES Zero a 10	C.50 –OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO00 a 4,0 C.50.1 –FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS FLEXIBILIZAÇÕES: 0 a 3,0	a) 4,0; b) 3,0; c) 2,0; d) 1,0; e) 0; f) 0 a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0

		C.50.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS FLEXIBILIZAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
23. ESTRATÉGIAS DE ENSINO Zero a 10		C.51 – NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: 0 a 4,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0; e) 4,0; f) 0
		C.51.1 –VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3
		C.51.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3
24. MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS Zero a 10		C.52 – NOS MATERIAIS DIDÁTICOS: 0 A 4,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0; e) 4,0; f) 0
		C.52.1 –FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 A 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
		C.52.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3
25. INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA Zero a 10		C.53 – NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA: 0 a 4,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0; e) 4,0; f) 0
		C.53.1 –FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
		C.53.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
X. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PAEE	26. APOIO FORNECIDO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ADAPTAÇÕES NAS AVALIAÇÕES Zero a 10	C.54 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO: 0 a 4,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0; e) 4,0; f) 0; g) 0
		C.54.1 –FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0

Zero a 10	C.54.2 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
27. AVALIAÇÕES ESCRITAS E PROVAS DE LARGA ESCOLA Zero a 10	C.55 –FREQUÊNCIA VOCÊ SOLICITA QUE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OU OUTRO PROFISSIONAL APLIQUE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO(S) SEU(S): ALUNO(S) PAEE EM LOCAL SEPARADO: 0 a 4,0	a) 4,0; b) 3,0; c) 2,0; d) 0; e) 0; f) 0
	C.56 –FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PAEE PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES: 0 a 4,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 3,0; e) 4,0 f) 5,0
	C.57 – NÃO APLICO AVALIAÇÃO ESCRITA PARA MEUS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 2,0; c) 0; d) 0
28. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Zero a 10	C.58 – IDENTIFICAR O QUE FOI APRENDIDO: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
	C.59 – IDENTIFICAR AS DIFICULDADES: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
	C.60 –PLANEJAR INTERVENÇÕES: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
	C.61 – OBSERVAR OS RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
	C.62 – AJUDAR O ALUNO A SE DESENVOLVER, TER AUTONOMIA E SENTIR-SE SEGURO: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
	C.63 – FAVORECER A SOCIALIZAÇÃO: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
29. ACOMODAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS AVALIAÇÕES Zero a 10	C.64 – TEMPO DE DURAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA: 0 a 3,0	a) 0; b) 2,0; c) 3,0
	C.65– CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO ESCRITA: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0
	C.66 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0
	C.67 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0
	C.68 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0
	C.69 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES: (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO): 0 a 2,0	a) 0; b) 2,0; c) 2,0
30. CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA Zero a 10	C.70 – MODO DE IMPRESSÃO: (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.): 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 1,0
	C.71 –VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PAEE DEVEM RECEBER CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.72 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PAEE RECEBEM CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 0; d) 0; e) 0

	31. PLANEJAMENTO DE TRANSIÇÃO Zero a 10	C.73 – PLANO DE TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS DE ENSINO: C.74 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: C.75 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO TECNOLÓGICO: C.76 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR 0 a 10,0	Computar apenas uma das questões, que for a que se aplica no nível de ensino em questão, a) 0; b) 5,0; c) 5,0; d) 10,0; e) 10,0
X. INTERAÇÕES Zero a 10	32. PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA Zero a 10	C.77 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
		C.77.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0
		C.78 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
		C.78.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0
		C.79 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0 e) 1,0 f) 0
		C.79.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO:0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0
	33. PROFISSIONAIS ADMINISTRATIVOS QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR Zero a 10	C.80 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0 f) 0
		C.80.1 GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0
		C.81 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0 f) 0
		C.81.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0
		C.82 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0;f) 0
		C.82.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 3,0
		C.83 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL:0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0
34. PROFESSORES QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR	C.84 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 2,0; d) 4,0; e) 5,0; f) 0	
	C.84.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO:0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 2,0; d) 4,0; e) 5,0	

	Zero a 10		
	35. OUTROS PROFISSIONAIS GARANTIDOS POR LEI	C.85 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 2,0; d) 3,0; e) 0
	Zero a 10	C.85.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0 d) 2,0
		C.86 –VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, A RESPEITO DE SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE PODEM OCORRER NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PAEE: 0 a 3,0	a) 0; b) 0; c) 2,0; d) 3,0; e) 0
		C.86.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 1,0 d) 2,0
	36.FAMÍLIAS DE ALUNOS PAEE	C.91–VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM AS FAMÍLIAS DE ALUNOS PAEE:0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 2,0; d) 4,0; e) 5,0; f) 0
	Zero a 10	C.91.1 –GRAU DE SATISFAÇÃO: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 2,0; d) 4,0; e) 5,0
	37. INTERAÇÃO DOS ALUNOS PAEE COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA	C.102 – O ALUNO PAEE PARTICIPA DAS ATIVIDADES EM GRUPO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0 f) 0
	Zero a 10	C.103 – EM SITUAÇÕES DE ATIVIDADES EM GRUPO PRECISO INTERVIR PARA QUE O ALUNO PAEE SEJA INCLUIDO EM ALGUM DOS GRUPOS: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 2,0; c) 1,0; d) 0; e) 0; f) 2,0
		C.104 – O ALUNO PAEE INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
		C.105 – QUANDO O ALUNO PAEE INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
		C.106 – O ALUNO PAEE TEM COLEGAS QUE COOPERAM ESPONTANEAMENTE COM ELE0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
XII. ATITUDES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	38. INCLUSÃO REALIZADA NA ESCOLA	C.107 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A FORMA COMO SE DEU A ENTRADA DOS ALUNOS PAEE NA SUA TURMA: 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0
Zero a 10	Zero a 10	C.108 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0

XIII. SENSO DE AUTO EFICÁCIA Zero a 10	39. AUTOEFICÁCIA RELACIONADA À PRÁTICA DOCENTE VOLTADA AOS ALUNOS PAEE Zero a 10	C.111 –GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0
		C.112 –GRAU DE SATISFAÇÃO MEDIANTE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0
	40. COMPARATIVO DO SENSO DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DO ENSINO COMUM EM RELAÇÃO AOS ALUNOS EM GERAL E DO PAEE Zero a 10	C.109–GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO CONJUNTO DOS SEUS ALUNOS :0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0
		C.110 –GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE: 0 a 5,0	a) 0; b) 1,0; c) 3,0 d) 4,0; e) 5,0
	41. CONHECIMENTO ZERO A 10 Zero a 10	C.113 –GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0 e) 2,0
		C.114 –GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0 e) 2,0
		C.115 –GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0 e) 2,0
		C.116 –GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR QUE ATUA COM ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0 e) 2,0
		C.117 –GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0 e) 2,0
		42. AUTO AVALIAÇÃO Zero a 10	C.118 – MODIFICAÇÕES NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: 0 a 1,0
C.119 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0		

	C.120 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS SUAS DE ENSINO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
	C.121 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
	C.122 – NAS DIFERENCIAÇÕES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SUA SALA DE AULA: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
	C.123 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE AVALIAÇÃO: 0 a 2,0	a) 0; b) 0; c) 1,0; d) 2,0; e) 2,0; f) 0
	C.124 – NO MANEJO EM RELAÇÃO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
	C.125 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 1,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
43. DEMANDAS FORMATIVAS Zero a 10	C.126 –ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS COMO UM TODO: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.127 –ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.128 –NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE: 0 a 2,0	a) 2,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.129 –ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PAEE L: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.130 –ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0
	C.131 –ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES	a) 1,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0

ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE
ATUA COM ALUNOS PAEE: 0 a 1,0

C.132 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM
RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PAEE: 0 a 1,0 a) 1,0; b) 1,0; c) 0; d) 0; e) 0

APÊNDICE 8. QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS (QUAPOIE – E)

INDICADOR (QUESITO)	ITEM DO QUESTIONÁRIO	VALOR	ITENS DE RESPOSTA E VALOR
1. Formação inicial (I)	E.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 3,0; j) 5,0
	E.2 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL	0 – 3,0	a) 1,0; b) 3,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.2.1.1.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLA CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 1,0; d) 0,0
2. Formação continuada (I)	E.4 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 4,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.5 – CONSIDERANDO AS OPÇÕES A SEGUIR, QUAL FOI O TIPO DE CURSO MAIS RECENTE QUE VOCÊ REALIZOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.6 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.60.6 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E/OU OUTRO PROFISSIONAL MINISTRAM FORMAÇÃO RELACIONADA À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.60.6.3 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	3. Atuação prática (II)	E.8 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NO SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO À CLASSE COMUM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE	0 – 5,0
E.9 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO EM CLASSE ESPECIAL		0 – 5,0	a) 1,0; b) 2,0; c) 3,0; d) 4,0; e) 5,0; f) 0,0
4. Condições de trabalho (III)	E.13 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO	0 – 3,0	a) 3,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.14 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL	0 – 4,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 3,0; d) 4,0; e) 4,0; f) 4,0; g) 4,0

	E.15 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE	0 – 2,0	a) 1,0; b) 2,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.16 – INDIQUE SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTA	0 – 1,0	a) 1,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
5. Organização escolar (IV)	E.60.3 – INDIQUE SE, QUANDO HÁ A ENTRADA NA ESCOLA DE NOVOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, VOCÊ FAZ UMA CONVERSA INDIVIDUAL SOBRE ESTES ALUNOS E/OU SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM TODO COM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM DURANTE A REUNIÃO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ACERCA DESSA ENTRADA	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
	E.60.3.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA, DURANTE AS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO QUE VOCÊ PRESENCIA, HÁ DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE CLASSE COMUM EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0
	E.60.3.1.2 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O(S) CRITÉRIO(S) UTILIZADO(S)	0 – 2,0	a) 2,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0; i) 0,0; j) 0,0; k) 0,0; l) 0,0; m) 0,0
	E.60.3.1.3 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MESMA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS CONSIDERADOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0
6. Organização dos Atendimentos Especializados (IV)	E.38 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE SEUS ALUNOS RECEBEM DUPLA CONTABILIZAÇÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – FUNDEB	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.39 – INDIQUE O TOTAL DE TURMAS NAS QUAIS VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	0 – 2,0	a) 2,0; b) 2,0; c) 2,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0; i) 0,0; j) 0,0; k) 0,0; l) 0,0; m) 0,0; n) 0,0; o) 0,0; p) 0,0; q) 0,0; r) 0,0; s) 0,0; t) 0,0; u) 0,0; v) 0,0; w) 0,0; x) 0,0; y) 0,0

			0,0; z) 0,0; aa) 0,0; bb) 0,0; cc) 0,0; dd) 0,0; ee) 0,0; ff) 0,0; gg) 0,0; hh) 0,0; ii) 0,0
	TE.4 - INDIQUE SE O ATENDIMENTO É INDIVIDUALIZADO OU EM GRUPOS E, CASO SEJA EM GRUPOS, COMO SE DEU A SELEÇÃO DO GRUPO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 2,0; d) 1,0; e) 0,0; f) 1,0
	TE.5 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO COM ESTE ALUNO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	TE.6 – INDIQUE A CARGA HORÁRIA POR ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	TE.8 – INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO	0 – 2,0 ¹	a) 1,0; b) 0,0; c) 2,0; d) 0,0; e) 1,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0; i) 2,0; j) 1,0; k) 0,0
7. Processo de identificação (V)	E.39.4 – INDIQUE SE O ALUNO POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 0,0; f) 0,0
	E.39.9 – QUANDO ESTE ALUNO ENTROU EM SUA TURMA VOCÊ TEVE ACESSO AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.44 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.49 – EQUIPE DOCENTE	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 0,0; f) 0,0
	E.50 – EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO MUNÍCIPIO	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; e) 0,0; f) 0,0
	E.51 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; h) 1,0; i) 1,0; j) 1,0; k) 0,0; l) 0,0; m) 0,0

¹ Considera-se ideal que o atendimento ocorra em pelo menos dois espaços, sendo um desses a SRM (f) ou o CAEE (a). Logo, pontuar 2,0 se uma dessas alternativas forem assinaladas juntamente com outra alternativa que pontue 1,0.

	E.52 – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 0,0; h) 1,0
	E.53 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO	0 – 2,0 ²	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0
8. Alimentação (VI)	E.39.10 – ALIMENTAÇÃO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 5,0
	E.39.10.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO	0 – 5,0	a) 5,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 3,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 5,0
9. Higiene pessoal (VI)	E.39.11 – HIGIENE PESSOAL	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 5,0
	E.39.11.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO	0 – 5,0	a) 5,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 3,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 5,0
10. Locomoção (VI)	E.39.12 – LOCOMOÇÃO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 5,0
	E.39.12.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO	0 – 5,0	a) 5,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 3,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 5,0
11. Comunicação (VI)	E.39.13 – COMUNICAÇÃO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 5,0
	E.39.13.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO	0 – 5,0	a) 5,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 3,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 5,0
12. Atendimento Educacional Especializado (VII)	E.18 – APOIO/SERVIÇO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0 – 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.18.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE	0 – 3,0	
	E.19 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
13. Serviço de professor itinerante de educação especial (VII)	E.20 – APOIO/SERVIÇO: SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.21 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0

² Pontua-se 2,0 caso se assinale ambas as alternativas “a” e “b”.

14. Serviço de educação especial na classe comum (VII)	22 ou 24	0 – 5,0	a) 5,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0
	23 ou 25	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
15. Serviço de apoio pedagógico (reforço escolar) (VII)	E.26 – APOIO/SERVIÇO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (REFORÇO ESCOLAR)	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.27 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
16. Profissional de apoio escolar (VII)	E.28 – APOIO/SERVIÇO: PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.29 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
17. Outros serviços de educação especial (VII)	E.30 – APOIO/SERVIÇO: SUPORTE VIA SERVIÇO DE CONSULTORIA COLABORATIVA OU E.32 – APOIO/SERVIÇO: ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE CUNHO EDUCACIONAL	0 – 5,0	a) 5,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0
	E.31 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO OU E.33 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
	E.17 – INDIQUE SE SUA ESCOLA SEDE POSSUI CONSELHO ESCOLAR	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 0,0
18. Gestão democrática (VIII)	E.17.1.1 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 0,0
	E.60.1 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO	0 – 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0
19. Colaboração e planejamento coletivo (VIII)	E.60.4 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0; f) 0,0
	E.60.5 – INDIQUE SE A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 2,0; e) 3,0;
	E.66.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ORIENTAÇÕES DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO A COMO DEVERÁ SER A ELABORAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 2,0; b) 2,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 1,0; f) 0,0; g) 1,0; h) 0,0; i) 0,0; j) 0,0; l) 0,0; m) 0,0
	E.54 – EM RELAÇÃO AO(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DESTES(S)	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0

20. Projeto Político Pedagógico da escola (VIII)	E.58 – INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE E/OU DA(S) ESCOLA(S) COMUM(NS) EM QUE VOCÊ POSSUI ALUNO(S) COM O(S) QUAL/QUAIS VOCÊ ATUA MATRICULADO(S) PREVÊ/PREVÊEM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S) ALUNO(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM	0 – 7,0 ³	a) 1,0; b) 0,0; c) 1,0; d) 0,0; e) 1,0; f) 1,0; g) 1,0; h) 1,0; i) 1,0; j) 0,0; k) 0,0; m) 0,0
	E.59 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE(S) PROJETO(S) POLÍTICO(S) PEDAGÓGICO(S)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0
21. Planejamento coletivo (IX)	E.61.5 – INDIQUE SE AS SUAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO DOCUMENTADAS	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.61.6 – INDIQUE SE VOCÊ PENSA QUE A SISTEMÁTICA DAS REUNIÕES DESTES PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.62 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.66 – INDIQUE SE VOCÊ ELABORA/REELABORA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS	0 – 2,0	
	E.66.3 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REELABORADO	0 – 1,0	a) 1,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0; i) 0,0
	E.67 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0; g) 0,0
	E.68 – EM CASOS DE ATENDIMENTOS QUE NÃO TENHAM CUNHO DE BIODOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.68.1 – EM CASOS DE ATENDIMENTOS QUE NÃO TENHAM CUNHO DE BIODOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO NA CLASSE COMUM	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0
22. Participação do aluno PAEE (X)	E.70 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS, INCLUINDO OS DE BIODOCÊNCIA OU ENSINO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0; f) 0,0

³ Para cálculo deste item realize a soma das pontuações por resposta

	COLABORATIVO, SÃO CONSONANTES COM AS REALIZADAS PELO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CLASSE COMUM		
	E.95 – TRABALHAR CONJUNTAMENTE AS ATIVIDADES REALIZADAS NA CLASSE COMUM	0 – 5,0	a) 0,0; b) 5,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.192 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPA DAS ATIVIDADES EM GRUPO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0
23. Diferenciações curriculares (X)	E.96 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.97 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.98 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS	0 – 3,0	a) 0,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.99 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0; e) 0,0
24. Materiais, equipamentos e TA (X)	E.103 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS QUE COMPÕEM O(S) KIT(S) DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PREVISTOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.104 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS POR PARTE DA ÓRGÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO AO QUAL A ESCOLA ESTÁ VINCULADA QUANDO NECESSÁRIO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	E.129 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA QUE COMPÕEM O(S) KIT(S) DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PREVISTOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.131 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PARTE DO ÓRGÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO AO QUAL A ESCOLA ESTÁ VINCULADA QUANDO NECESSÁRIO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
25. Planejamento de avaliações (XI)	E.169.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REALIZAM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO OS DEMAIS ALUNOS DA CLASSE COMUM O FAZEM	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.169.10 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA DA SALA COMUM	0 – 2,0	a) 2,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0

	E.170 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.167 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA, EM SEU ATENDIMENTO, A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0
26. Acomodações (X)	E.169.2 – TEMPO DE DURAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA	0 – 2,0	a) 0,0; b) 2,0; c) 2,0; d) 0,0
	E.169.3 – CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO ESCRITA	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.169.4 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)	0 – 3,0	a) 0,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 0,0
	E.169.5 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.169.6 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.169.7 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	E.169.8 – MODO DE IMPRESSÃO (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 0,0
	27. Planejamento de transição (XI)	E.171 – INDIQUE SE VOCÊ É CONVIDADO/SOLICITADO PARA AUXILIAR NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE TRANSIÇÃO PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E, EM CASO POSITIVO, QUAL/QUAIS O(S) TIPO(S) DE PLANO(S)	0 – 10,0
28. Terminalidade específica (XI)	E.173 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RECEBEM TERMINALIDADE ESPECÍFICA	0 – 10,0	a) 10,0; b) 3,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0
29. Professor da classe comum (XII)	E.152 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM	0 – 5,0	a) 1,0; b) 3,0; c) 5,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0; h) 0,0; i) 0,0
	E.158 – INDIQUE DE QUE FORMA SE DÁ ESTE APOIO (5,0)	0 – 5,0	a) 3,0; b) 1,0; c) 5,0; d) 3,0; e) 3,0; f) 0,0; g) 5,0; h) 5,0; i) 0,0; j) 0,0
30. Profissionais da área da saúde (XII)	E.162 – INDIQUE, CASO EXISTENTE, COM QUAIS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE VOCÊ REALIZA PARCERIA	0 – 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 3,0; e) 3,0; f) 3,0; g) 3,0; h) 3,0; i) 0,0

	E.163 – INDIQUE O TIPO DE PARCERIAS QUE VOCÊ REALIZA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE	0 – 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 3,0; e) 0,0; f) 0,0
	E.164 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM AS PARCERIAS QUE VOCÊ POSSUI COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE	0 – 4,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 4,0; f) 0,0; g) 0,0
31. Profissionais externos à escola (XIII)	E.174 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA? (SUPERVISOR DA REDE DE ENSINO)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.174.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.175 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE ENSINO)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.175.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 4,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 4,0
	E.176 - INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (MEMBROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO MUNICÍPIO)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.176.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
32. Profissionais administrativos da escola (XIII)	E.177 - INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (DIRETOR E/OU VICE-DIRETOR)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0

	E.177.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	E.178 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0,0
	E.178.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.179 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.179.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
33. Outros professores (XIII)	E.180 - INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (PROFESSOR DA CLASSE COMUM)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.180.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 4,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 4,0
	E.181 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (OUTROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.181.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0

34. Outros profissionais da educação especial garantidos por lei (XIII)	E.183 INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (ACOMPANHANTE/ATENDENTE PESSOAL/PROFISSIONAL DE APOIO)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0
	E.183.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.187 INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA)	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0
	E.187.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0; f) 3,0
35. Demais profissionais da educação especial (XIII)	E.182 INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (PROFESSOR BÍLINGUE- LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.182.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0
	E.184 - INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (BRAILISTA)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.184.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0
	E.185 INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0

	INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (INSTRUTOR DE LIBRAS)		
	E.185.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.186 INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA (GUIA-INTÉRPRETE)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.186.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
36. Famílias de alunos PAEE (XIII)	E.189 FAMILIARES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
	E.189.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0
37. Interação entre alunos (XIII)	E.193 – EM SITUAÇÕES DE ATIVIDADES EM GRUPO O PROFESSOR DA CLASSE COMUM E/OU EU PRECISAMOS INTERVIR PARA QUE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEJA INCLUIDO EM ALGUM DOS GRUPOS	0 – 5,0	a) 5,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0; f) 0,0; g) 0,0
	E.195 – QUANDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS NA CLASSE COMUM ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0; f) 0,0; g) 0,0
	E.196 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM COLEGAS QUE COOPERAM ESPONTANEAMENTE COM ELE NAS ATIVIDADES EM SALA COMUM	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0; g) 0,0
38. Inclusão realizada na escola (XIV)	E.197 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0; g) 0,0

	E.198 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DO HORÁRIO LETIVO	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0; g) 0,0
	E.199 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0; g) 0,0
	E.200 - OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA EM OUTRA CIDADE	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 2,0; g) 0,0
	E.204 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
39. Conhecimento (XV)	E.205 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	E.207 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.211 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS AUXÍLIOS PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS ESCOLARES)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.215 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.223 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS PARA ACESSIBILIDADE	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.225 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.231 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.233 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.235 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
40. Necessidade formativa (XV)	E.206 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 2,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0

	E.208 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.212 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE AUXÍLIO PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ESCOLARES)	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.216 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.226 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.232 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.234 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
	E.236 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 0,0; d) 0,0; e) 0,0
41. Autoavaliação – planejamento (XV)	E.201 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ORGANIZAR CRONOGRAMA DE TRABALHO	0 – 5,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 5,0; f) 0,0
	E.238 – NA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.239 – NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DE SEUS ALUNOS PARA O ATENDIMENTO OU PARA SALA COMUM EM CASOS DE BIDOCÊNCIA E/OU ENSINO COLABORATIVO	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0; f) 0,0
42. Autoavaliação – prática (XV)	E.240 – NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE SEUS ATENDIMENTOS E/OU ATUAÇÃO EM FORMA BIDOCÊNCIA E/OU ENSINO COLABORATIVO	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0
	E.241 – NA CONFECÇÃO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS QUE VOCÊ REALIZA	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0; f) 0,0
	E.244 – NO ENSINO DE BRAILE	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0

	E.245 – NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.247 – NO ENSINO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.252 – NA AVALIAÇÃO DE DEMANDA QUE VOCÊ REALIZA QUANTO AO USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
	E.257 – NO MANEJO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 1,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 1,0
43. Autoavaliação – parceria (XV)	E.255 – NA SUA PARCERIA COM O(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0
	E.256 – NA SUA PARCERIA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	E.259 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 2,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 2,0
	E.260 – NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0 – 3,0	a) 0,0; b) 0,0; c) 0,0; d) 1,0; e) 3,0

8. ANEXOS

ANEXO 1. FOLHA DE APROVAÇÃO DO CEP	309
ANEXO 2. COMPARATIVO DAS METAS DO PNE COM O PME	310
ANEXO 3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR DO ENSINO COMUM	320
ANEXO 4. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO	367

ANEXO 1. FOLHA DE APROVAÇÃO DO CEP

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

68140317.9.0000.5504

Número do Parecer:

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

DO CICLO DE POLÍTICAS

Número do CAAE:

68140317.9.0000.5504

Número do Parecer:

2069672

Quem Assinou o Parecer:

Priscilla Hortense

Pesquisador Responsável:

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Data Início do Cronograma:

01/07/2017

Data Fim do Cronograma:

30/06/2019

Contato Público:

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

ANEXO 2. COMPARATIVO DAS METAS DO PNE COM O PME¹

Quadro. Comparativo da estratégia 4.1 do Plano Nacional da Educação e do Plano Municipal de Educação e resultados apontados nos relatórios de acompanhamento dos anos de 2016 a 2018.

Meta 4.1				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Contabilizar, para fins do repasse do FUNDEB ² , as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE ³ complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, profissionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado	Número de alunos em 2016: 115 alunos na rede municipal (creche, EF e EJA)	Número de alunos em 2016: 112 alunos na rede municipal (creche, EF e EJA). Aumento do número de alunos com autismo: 4 (2016) para 22 (2017)	Número de alunos em 2018: 102 alunos na rede municipal. Total de 36 Autistas
Meta 4.2				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolas dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas ao estabelecimento de condições	Necessidade de aprimorar os mecanismos de acompanhamento o na Educação Infantil. Fortalecer a rede de assistência socioassistencial	Ampliação do AEE para 3 creches.	Prioridade na atribuição por perfil e especialização na área TEA.

¹ Quadros elaborados com base nos dados do Plano Municipal de Educação do Município estudado (MUNICÍPIO, 2018a) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

³ Atendimento educacional especializado

	adequadas para ao sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.			
Meta 4.3				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de Comunidades quilombolas;	Ampliar convênios com as entidades assistenciais e com o Poder Público, que atuam no atendimento em caráter substitutivo e/ou complementar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, avaliados por equipe multidisciplinar e com a participação da família.	Convênio com a APAE para atendimento. Parceria com o CER para avaliação para diagnóstico.	Termo de Colaboração com a APAE para atendimento de oito crianças da Educação Infantil com deficiências severas e para dois alunos de Programa Socioeducacional.	Termo de colaboração com a APAE para atendimento de 10 alunos com deficiência severa
Meta 4.4				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio	Organizar um sistema de informações em rede sobre a população a ser atendidas e também a que esteja em atendimento pela Educação Especial (escolas regulares e escolas especiais) para que essas informações sejam disponibilizadas à escola.	Troca informal de informações. Criar um sistema informatizado	Levantamento de dados sobre o atendimento de alunos da Educação Especial na rede pública e privada pelo Conselho Municipal de Educação, que servirá de diagnóstico para elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Especial.	Levantamento de dados sobre o atendimento de alunos da Educação Especial na rede pública e privada pelo Conselho Municipal de Educação, que servirá de diagnóstico para elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Especial.

de avaliação, ouvidos a família e o aluno				
Meta 4.5				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	Equiparar as Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos com equipamentos e recursos pedagógicos específicos às necessidades dos alunos, após avaliação por profissional especializado na área.	Disponibilização de materiais de forma a atender a demanda.	As escolas dispõem de equipamentos e recursos pedagógicos, porém com o aumento do número de alunos autistas são necessários novos investimentos	Levanta mento de materiais e brinquedos para educação infantil
Meta 4.6				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;	Garantir o transporte escolar adaptado aos alunos matriculados na rede pública de ensino que comprovem sua efetiva necessidade, de acordo com os critérios definidos pela legislação, garantindo o acesso desses aos diferentes níveis e modalidades de ensino.	Atendimento a toda a demanda (2 micro-ônibus e 1 kombi para transporte diário)	O transporte é garantido a todos que demanda. A Prefeitura assumiu o transporte para APAE.	O transporte é garantido a todos que demandam. A Prefeitura assumiu o transporte para APAE.
Meta 4.7				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;	4.7. Fortalecer o trabalho na perspectiva colaborativa entre Educação Especial e Ensino Regular, por meio da implantação gradativa do coensino nas escolas municipais	Inexistência de um trabalho colaborativo	Início de um trabalho colaborativo na Creche L.	Início de um trabalho colaborativo numa Creche
--	---	--	---	--

Meta 4.8

PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;	Ampliar as salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e incentivar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e profissionais de apoio, devendo ser extensivo às Creches e a Educação de Jovens e Adultos.	Necessidade de fortalecer o trabalho nas creches e na EJA.	Formação - Palestra realizada pela Especialista em Neuro aprendizagem sobre os temas: Como os alunos aprendem? Deficiência Intelectual e Autismo. Professoras do AEE promoveram duas palestras: Práticas Pedagógicas com Autismo, Autismo para Educadores de Creche.	Contratação efetiva de um cuidador e contratação provisória de quatro professores auxiliares

Meta 4.9

PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento	Garantir o atendimento educacional especializado em salas de recursos	Atendimento pleno a toda a demanda.	Publicação de Resolução de Atribuição de aulas de AEE para Educação	Atendimento pleno a demanda

educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude	multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno, articulado ao processo de escolarização na sala de aula.		de Jovens e Adultos na área de Deficiência Intelectual e Surdez, mas não houve interessados que atendessem os critérios de formação específica.	
Meta 4.10				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	Organizar programas que viabilizem parcerias com as áreas de assistência social, cultura, instituições e redes de ensino, para tornar disponíveis em estabelecimentos de ensino, livros falados, em Braille e com caracteres ampliados, além da comunicação alternativa suplementar.	Materiais disponibilizados pelo MEC.	As escolas possuem materiais disponibilizados pelo MEC.	As escolas possuem materiais disponibilizados pelo MEC.
Meta 4.11				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas	Disponibilizar o auxílio de desenvolvimento educacional - cuidadores - nas unidades escolares,	Disponibilização de acordo de com as necessidades da criança, conforme legislação específica.	Disponibilização de acordo de com as necessidades da criança, conforme	Contratação de um cuidador

intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado.	depois de avaliadas as necessidades de apoio na alimentação, higiene e locomoção dos alunos, público-alvo, da Educação Especial		legislação específica.	
Meta 4.12				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;	Implantar o ensino de Língua Brasileira de Sinais LIBRAS para todos os alunos surdos e, gradativamente, para seus familiares, demais alunos e profissionais, da Unidade Escolar, mediante programa de formação.	Atendimento especializado de alunos surdos.	A rede possui uma profissional surda usuária de Libras que ensina os alunos e suas famílias.	A rede possui uma profissional surda usuária de Libras que ensina aos alunos e suas famílias atuando na EJA
Meta 4.13				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado,	Garantir a observação e o cumprimento da legislação da infraestrutura das escolas, conforme estabelecido nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e respectivo Sistema de Ensino, para o recebimento e permanência dos alunos público-alvo	Garantia de acessibilidade de acordo com as necessidades da criança.	A rede municipal não enfrenta problemas de infraestrutura para garantia da acessibilidade.	A rede municipal não enfrenta problemas de infraestrutura para garantia da acessibilidade

profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues	da Educação Especial			
Meta 4.14				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	Garantir que os recursos destinados à Educação Especial, na Rede Pública, assegurem a manutenção e ampliação dos programas e serviços destinados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Atendimento pleno a estratégia. Aluno com PAEE que frequenta sala de recurso recebe uma complementação financeira via FUNDEB.	Atendimento pleno a estratégia. Aluno com PAEE que frequenta sala de recurso recebe uma complementação financeira via FUNDEB.	Atendimento pleno a estratégia
Meta 4.15				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos	Implantar nas Creches aos serviços de identificação, estimulação e acompanhamento de crianças identificadas com atraso no desenvolvimento, por meio de programas específicos de estimulação precoce.	CEDAP ⁴ Implantação do Portage nas creches.	Ampliação de 23 para 34 salas que fazem o uso do Portage.	Totalidade de salas da creche (53) desenvolvem o trabalho com o Portage.
	Organizar um sistema de informações em rede, sobre a população a ser atendidas e também a que esteja em atendimento pela Educação Especial	Troca informal de informações. Criar um sistema informatizado.	Levantamento de dados sobre o atendimento de alunos da Educação Especial na rede pública e privada pelo Conselho	Levantamento de dados sobre o atendimento de alunos da Educação Especial na rede pública e privada pelo Conselho Municipal de

⁴ Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional – CEDAP.

	(escolas regulares e escolas especiais) para que essas informações sejam disponibilizadas à escola.		Municipal de Educação, que servirá de diagnóstico para elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Especial.	Educação, que servirá de diagnóstico para elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Especial.
Meta 4.16				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Reduzir, gradativamente, o número de alunos na sala de aula regular, onde esteja matriculado aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, por meio de programas específicos de estimulação precoce.	Adequação contínua de acordo com as necessidades do aluno.	Em geral as salas com alunos PAEE possuem 22 alunos	Adequação contínua de acordo com as necessidades do aluno
Meta 4.17				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.	Garantir a flexibilização curricular, quando necessário e em casos específicos, de acordo com as necessidades do aluno, respeitando-se o currículo, as disciplinas e os temas previstos para as aulas	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE. Necessidade de avaliar o impacto das adaptações na aprendizagem dos alunos PAEE	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE. Necessidade de avaliar o impacto das adaptações na aprendizagem dos alunos PAEE e aprimorar o Plano de Atendimento Individualizado	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE. Necessidade de avaliar o impacto das adaptações na aprendizagem dos alunos PAEE e aprimorar o Plano de Atendimento Individualizado.
Meta 4.18				

PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;	Garantir a diversidade dos instrumentos de avaliação, possibilitando o acompanhamento do avanço dos estudantes.	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE. Necessidade de avaliar o impacto das adaptações na aprendizagem dos alunos PAEE.	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE. Necessidade de avaliar o impacto das adaptações na aprendizagem dos alunos PAEE e aprimorar o Plano de Atendimento Individualizado.	Prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE
Meta 4.19				
PNE	PME	Ações		
		2016	2017	2018
Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.	Oferecer tradutores, intérpretes e outros profissionais de apoio, após avaliação das necessidades do aluno por profissional especialista na área	Possui profissionais de apoio (cuidadores e estagiários), mas não dispõe de Tradutores e interpretes em tempo integral	No processo seletivo estava previsto vaga para Interprete de Libras, mas não houve candidatos aprovados. Publicação de Resolução de Atribuição de aulas de AEE para Educação de Jovens e Adultos na área de Deficiência Intelectual e Surdez, mas não houve interessados que atendessem os critérios de formação específica. Há profissional que atua com complementação de carga horária na EJA.	Não há demanda que necessite ampliação do serviço no momento

Quadro. Estratégias adicionais vinculadas à Meta 4, exclusivas do Plano Municipal de Educação e resultados dos relatórios de acompanhamento de 2016 a 2018

PME	Ações		
	2016	2017	2018
4.20 Promover a sinalização das escolas, utilizando comunicação alternativa como Libras, Braille e outros recursos	Não atende	Não atende	Não há demanda que necessite a ampliação do serviço no momento
4.21. Ampliar o número de especialistas em Educação Especial, iniciando na Educação Infantil e perpassando o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, e Educação de Jovens e Adultos	Não ampliou, pois não houve demanda na rede municipal.	Aumento de uma profissional para atuar na creche. Foi ofertado novas vagas em complementação, mas não houve profissional interessado com a qualificação exigida.	Necessidade de um profissional que faça AEE sistemático na Educação Infantil, especialmente no segmento creche
4.22. Ampliar o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial em salas de recursos multifuncionais e incentivar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e para os profissionais de apoio	Atende à demanda. A ampliação está relacionada a necessidade da rede.	Formação - Palestra realizada pela Especialista em Neuro aprendizagem sobre os temas: Como os alunos aprendem? Deficiência Intelectual e Autismo. Professoras do AEE promoveram duas palestras: Práticas Pedagógicas com Autismo, Autismo para Educadores de Creche.	Incentivo aos profissionais para capacitação individual
4.23. Estabelecer gradativamente o coensino na rede municipal de educação, de forma a priorizar a aprendizagem em sala de aula dos alunos público-alvo da educação especial	Não atende. Exige um outro profissional, o que provoca impacto orçamentário.	Início de um trabalho colaborativo na Creche L.	Não consta em 2018
4.24. Incentivar programas de formação profissional e inserção dos alunos público-alvo da educação especial no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas e privadas.	Não atende. Necessidade de conhecer melhor a demanda.	Não atende. Necessidade de conhecer melhor a demanda.	Não atende. Necessidade de conhecer melhor a demanda.
4.25. Fortalecer parcerias com a Secretaria de Saúde, Assistência Social e Instituição Especializada para atendimentos necessários à população alvo da educação especial em idade escolar.	Aprimorar a articulação.	Melhoria na articulação com a APAE, no encaminhamento, agilidade na avaliação e nas devolutivas. Estudos de caso nas creches e escolas.	Aprimorar a articulação
4.26. Incentivar a formação de equipes multiprofissionais nas escolas, formada por especialistas nas áreas da pedagogia, assistência social, psicologia, fonoaudiologia, considerando a perspectiva institucional do serviço, a promoção universal da aprendizagem e a atuação na cultura escolar	Implantação do CEDAP.	A formação dos Gestores visa atender as demandas de promoção universal da aprendizagem e reflexão da cultura escolar.	Atuação sistemática do CEDAP

ANEXO 3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR(A) DE CLASSE COMUM

Autoria:
Vivian Santos
Ana Paula Silva Cantarelli
Lais Paloma de Oliveira
Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

Atenção! Professor, tenha em mãos os 3 (três) tipos de cartões de resposta. Um dos cartões compreende nas respostas do questionário geral, outro corresponde às questões de Turma e o outro às questões de Aluno. Todas as questões (geral, turma e aluno) estão impressas neste documento. Apenas os cartões de resposta estão divididos e indicaremos o momento EXATO para a utilização dos cartões de respostas de apoio (turma e aluno) no cartão de respostas do questionário geral.

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município, como nos exemplos abaixo:

C.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:	0	7	/	2	0	1	8
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

C.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE
SÃO CARLOS

O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e pintar o quadrado da resposta que você deseja escolher. Nessas questões pedimos para que você pinte o quadrado inteiro ou sua questão precisará ser anulada!

EXEMPLO CORRETO:



EXEMPLOS INCORRETOS:



Agradecemos imensamente sua participação!

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO: /

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR
NOME DA ESCOLA
NOME DO PROFESSOR

FORMAÇÃO
C.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE:
<ul style="list-style-type: none"> a) Ensino Fundamental Incompleto b) Ensino Fundamental Completo c) Ensino Médio – Comum Incompleto d) Ensino Médio – Comum Completo e) Ensino Médio – Técnico Incompleto f) Ensino Médio – Técnico Completo g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo i) Ensino Superior Incompleto j) Ensino Superior Completo
C.2 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL:
<ul style="list-style-type: none"> a) Ensino Superior – Bacharelado b) Ensino Superior – Licenciatura c) Ensino Superior – Tecnológico d) Não possuo
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”
C.2.1 – NO CASO DE CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DO TIPO “LICENCIATURA”, INDIQUE QUANTO(S) VOCÊ POSSUI E DESCREVA O(S) MESMO(S):
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
CURSO 1
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”
C.2.1.1.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTES CURSOS DE LICENCIATURA:
a) A distância b) Presencial c) Semipresencial
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”
C.2.1.1.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTES CURSOS DE LICENCIATURA:
a) Municipal b) Estadual c) Federal d) Privada
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”
C.2.1.1.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:
<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">a) Artes Visuais <li style="width: 50%;">b) Ciências Biológicas <li style="width: 50%;">c) Ciência da Terra <li style="width: 50%;">d) Ciências da natureza para o ensino fundamental <li style="width: 50%;">e) Ciências Exatas <li style="width: 50%;">f) Ciências Naturais <li style="width: 50%;">g) Ciências Sociais <li style="width: 50%;">h) Dança <li style="width: 50%;">i) Educação Artística <li style="width: 50%;">j) Educação Especial <li style="width: 50%;">k) Educação Física <li style="width: 50%;">l) Educação Religiosa <li style="width: 50%;">m) Enfermagem <li style="width: 50%;">n) Filosofia

o) Física	p) Geografia		
q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.1.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.1.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.1.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.1.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 2			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Artes Visuais	b) Ciências Biológicas		
c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		

c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		
i) Educação Artística	j) Educação Especial		
k) Educação Física	l) Educação Religiosa		
m) Enfermagem	n) Filosofia		
o) Física	p) Geografia		
q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	y) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.3.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.3.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 4			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.4.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.6.1.4.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”**C.2.1.5.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:**

- a) Municipal b) Estadual c) Federal d) Privada

- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”**C.2.1.5.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:**

- | | |
|---|--|
| a) Artes Visuais | b) Ciências Biológicas |
| c) Ciência da Terra | d) Ciências da natureza para o ensino fundamental |
| e) Ciências Exatas | f) Ciências Naturais |
| g) Ciências Sociais | h) Dança |
| i) Educação Artística | j) Educação Especial |
| k) Educação Física | l) Educação Religiosa |
| m) Enfermagem | n) Filosofia |
| o) Física | p) Geografia |
| q) História | r) Informática |
| s) Letras – Língua Estrangeira | t) Letras – Língua Portuguesa |
| u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira | v) Libras |
| w) Licenciatura Intercultural Indígena | x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas |
| y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo | z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica |
| aa) Matemática | bb) Música |
| cc) Psicologia | dd) Química |
| ee) Teatro | ff) Outro curso de Licenciatura não listado |

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”**C.2.1.5.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:****- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”****C.2.1.5.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Não
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema
d) Não me recordo

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”**- QUESTÃO C.2.1.5.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”****C.2.1.5.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:****(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Educação especial de forma geral
b) Altas habilidades/Superdotação
c) Deficiência auditiva e/ou surdez
d) Deficiência física
e) Deficiência intelectual
f) Deficiência múltipla
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
i) Surdocegueira
j) Outro tema não listado

FORMAÇÃO CONTINUADA

C.3 – INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO:	
a) Especialização (mínimo de 360 horas) b) Mestrado profissional c) Mestrado acadêmico d) Doutorado e) Não possuo	
- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”	
C.3.1 – INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO QUE O CURSO FOI REALIZADO:	
a) A distância	b) Presencial
c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”	
C.3.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE O CURSO FOI REALIZADO:	
a) Municipal	b) Estadual
c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”	
C.3.3 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:	
C.4 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:	
a) Especialização (mínimo de 360 horas) c) Mestrado acadêmico e) Mesmo curso já indicado anteriormente	b) Mestrado profissional d) Doutorado f) Não possuo
- QUESTÃO C.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”	
C.4.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
a) Educação especial de forma geral b) Altas habilidades/Superdotação c) Deficiência auditiva e/ou surdez d) Deficiência física e) Deficiência intelectual f) Deficiência múltipla g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão) h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento i) Surdocegueira j) Outro tema não listado	
- QUESTÃO C.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”	
C.4.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A MUITO EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA)	
a) 01	b) 02
c) 03	d) 04
e) 05	f) Não se aplica
C.5 – INDIQUE, CONSIDERANDO AS OPÇÕES A SEGUIR, QUAL FOI O TIPO DE CURSO MAIS RECENTE QUE VOCÊ REALIZOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:	
a) Curso de curta duração (até 30 horas) c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas)	b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas) d) Não se aplica
- QUESTÃO E.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”	
C.5.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
a) Educação especial de forma geral	

- b) Altas habilidades/Superdotação
- c) Deficiência auditiva e/ou surdez
- d) Deficiência física
- e) Deficiência intelectual
- f) Deficiência múltipla
- g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)
- h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- i) Surdocegueira
- j) Outro tema não listado

- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”

C.5.2 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:

- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”

C.5.3 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE ESTE CURSO FOI REALIZADO:

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal
- d) Privada

- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”

C.5.4 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A MUITO EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05
- f) Não se aplica

C.6 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Não
- b) Sim, nos últimos doze meses
- c) Sim, há mais de doze meses
- d) Não sei

ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.7 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos
- c) Há mais de 5 e até 10 anos
- d) Há mais de 10 e até 15 anos
- e) Há mais de 15 anos

C.7.1 – INDIQUE, EM RELAÇÃO A ESTE TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SE VOCÊ POSSUIU ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA TURMA E, EM CASO POSITIVO, POR QUANTO TEMPO:

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos
- c) Há mais de 5 e até 10 anos
- d) Há mais de 10 e até 15 anos
- e) Há mais de 15 anos

C.8 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO EM CLASSE ESPECIAL:

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos
- c) Há mais de 5 e até 10 anos
- d) Há mais de 10 e até 15 anos
- e) Há mais de 15 anos
- f) Não se aplica

C.9 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO À CLASSE COMUM:

(EX: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos
- c) Há mais de 5 e até 10 anos
- d) Há mais de 10 e até 15 anos
- e) Há mais de 15 anos
- f) Não se aplica

C.10 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA COMUM:

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos
- c) Há mais de 5 e até 10 anos
- d) Há mais de 10 e até 15 anos

e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica
C.11 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DIRETOR(A) OU VICE-DIRETOR:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA

C.12 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

a) Concursado/efetivo/estável
b) Contrato temporário
c) Contrato terceirizado
d) Contrato CLT
e) Outra opção não listada

C.13 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:

a) Até 1 salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1.000,00)
b) De 1 a 3 salários mínimos
c) De 3 a 6 salários mínimos
d) De 6 a 9 salários mínimos
e) De 9 a 12 salários mínimos
f) De 12 a 27 salários mínimos
g) Mais de 27 salários

C.14 – INDIQUE A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:

a) De 1 a 20 horas	b) De 20 a 40 horas	c) De 40 a 60 horas	d) Acima de 60 horas
--------------------	---------------------	---------------------	----------------------

C.15 – INDIQUE SE VOCÊ LECIONA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTES:

a) Não
b) Sim, escola comum pública
c) Sim, escola comum privada
d) Sim, instituição especializada de educação especial pública
e) Sim, instituição especializada de educação especial pública
f) Outro local não indicado

C.16 – INDIQUE SE ESTA ESCOLA POSSUI CONSELHO ESCOLAR:

a) Não	b) Sim	c) Não sei
--------	--------	------------

- QUESTÃO C.16 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO” OU “NÃO SEI”

C.16.1 – INDIQUE SE HÁ A POSSIBILIDADE DE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DA SALA COMUM PARTICIPAR DESTES CONSELHOS:

a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
----------	--------------	-------------	-------------------	-----------	------------

- QUESTÃO C.16.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.16.1.1 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DA SALA COMUM COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA:

a) Não	b) Sim	c) Não sei
--------	--------	------------

C.17 – INDIQUE EM QUAL/QUAIS ANO(S)/SÉRIE(S) VOCÊ LECIONA NESTA ESCOLA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

a) Educação Infantil – Creche
b) Educação Infantil – Pré-escola

- c) Ensino Fundamental – 1º Ano
- d) Ensino Fundamental – 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental – 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental – 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental – 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio – 1º Ano
- m) Ensino Médio – 2º Ano
- n) Ensino Médio – 3º Ano
- o) Ensino Médio – 4º Ano
- p) Ensino Médio – Não seriado
- q) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano
- u) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado
- v) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
- w) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
- x) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
- y) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
- z) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
- aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
- bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
- cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
- ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico

C.18 – INDIQUE SE NESTA ESCOLA VOCÊ POSSUI CONTATO COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE QUE FORMA O MESMO ATUA:

- a) Sim, atua em serviço de Atendimento Educacional Especializado
- b) Sim, atua em bidocência
- c) Sim, outro tipo de atuação
- d) Sim, atua em ensino colaborativo
- e) Sim, atua em serviço itinerante
- f) Possuo contato, mas não sei onde ele atua
- g) Não possuo contato

C.19 – INDIQUE EM QUANTAS TURMAS EM QUE VOCÊ ATUA POSSUI ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REFERENTE A ESCOLA EM QUE VOCÊ INDICOU NO INÍCIO DESTE QUESTIONÁRIO:

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7 h) 8 i) 9 j) 10 k) 11 l) 12 m) 13
 n) 14 o) 15 p) 16 q) 17 r) 18 s) 19 t) 20 u) 21 v) 22 w) 23 x) 24 y) 25

TURMA

C. 19.1– ANO/SÉRIE DA TURMA:

- a) Educação Infantil – Creche

- b) Educação Infantil – Pré-escola
- c) Ensino Fundamental – 1º Ano
- d) Ensino Fundamental – 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental – 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental – 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental – 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio – 1º Ano
- m) Ensino Médio – 2º Ano
- n) Ensino Médio – 3º Ano
- o) Ensino Médio – 4º Ano
- p) Ensino Médio – Não seriado
- q) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano
- u) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado
- v) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
- w) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
- x) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
- y) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
- z) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
- aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
- bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
- cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
- ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico

C. 19.2 – INDIQUE O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS EM SUA SALA DE AULA:

- a) De 0 a 20 alunos b) De 21 a 30 alunos c) De 31 a 40 alunos d) Acima de 40 alunos

C. 19.3 – INDIQUE O NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA:

- a)1 b)2 c)3 d)4 e)5 f)6 g)7 h)8 i)9 j)10
k)11 l)12 m)13 n)14 o)15 p)16 q)17 r)18 s)19 t)20

ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTA TURMA

C.19.3.1 – INDIQUE SE O ALUNO POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:

- a) Não b) Sim, ambos c) Sim, laudo clínico d) Sim, parecer educacional e) Não sei

- QUESTÃO C.19.3.1 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, PARECER EDUCACIONAL” OU “SIM, AMBOS”

C.19.3.2 – INDIQUE O LOCAL QUE FOI ELABORADO O PARECER EDUCACIONAL DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Instituição Especial Pública b) Instituição Especial Privada c) Unidade escolar pública anterior

- d) Unidade escolar pública atual e) Unidade escolar privada anterior f) Unidade escolar privada atual
g) Não sei

- QUESTÃO C.19.3.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, LAUDO CLÍNICO” OU “SIM, AMBOS”

C.19.3.3 – INDIQUE O LOCAL QUE OCORREU O LAUDO CLÍNICO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Instituição Especial Privada b) Instituição Especial Pública c) Sistema de Saúde Privado
d) Sistema de Saúde Pública e) Não sei f) Não se aplica

C.19.3.4 – ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IDENTIFICADO COM:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Altas habilidades/Superdotação b) Baixa visão
c) Cegueira d) Deficiência auditiva
e) Deficiência física f) Deficiência intelectual
g) Deficiência múltipla h) Surdez
i) Surdocegueira j) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento

C.19.3.5 – INDIQUE SE VOCÊ FOI INFORMADO DA ENTRADA DESTA ALUNO NA SUA TURMA ANTES DA MESMA OCORRER:

- a) Não b) Sim c) Não me lembro d) Não se aplica

- QUESTÃO C.19.3.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”

C.19.3.6 – QUANDO ESTE ALUNO ENTROU EM SUA TURMA VOCÊ TEVE ACESSO AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:

- a) Não tive b) Sim, tive c) O aluno não possuía d) Não me lembro

INDIQUE SE ESTE ALUNO DEMANDA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E/OU LOCOMOÇÃO E SE, CASO POSITIVO, ESTE RECEBE APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.

C.19.3.7 – ALIMENTAÇÃO:

- a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica

- QUESTÃO C.19.3.7 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

C.19.3.7.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
b) Estagiário
c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
d) Outro profissional designado especificamente para esta função
e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
f) Outro aluno
g) Outra pessoa não listada

C.19.3.8 – HIGIENE PESSOAL:

- a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica

- QUESTÃO C.19.3.8 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

C.19.3.8.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
b) Estagiário
c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
d) Outro profissional designado especificamente para esta função
e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função

- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

C.19.3.9 – LOCOMOÇÃO:

- a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica

- QUESTÃO C.19.3.9 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

C.19.3.9.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
- b) Estagiário
- c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
- d) Outro profissional designado especificamente para esta função
- e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

C.19.3.10 – COMUNICAÇÃO:

- Sim, mas não possui apoio extra Sim, possui apoio extra Não se aplica

- QUESTÃO C.19.3.10 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

C.19.3.10.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
- b) Estagiário
- c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
- d) Outro profissional designado especificamente para esta função
- e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.20 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OCORRE ANTERIORMENTE À ENTRADA NA ESCOLA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

C.21 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS FAMILIARES DOS ALUNOS SÃO SOLICITADOS PARA AUTORIZAR O ENCAMINHAMENTO À AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO ENQUANTO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- g) Não sei
- f) Não se aplica

C.22 – CASO A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TENHA OCORRIDO POSTERIORMENTE À ENTRADA NA ESCOLA, INDIQUE QUEM INDICOU A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) A coordenação pedagógica
- b) A família do aluno

- c) A equipe docente como um todo que atua com o aluno
- d) Diretor e/ou vice diretor
- e) Eu indico esta necessidade de encaminhamento
- f) O conselho escolar
- g) O professor de educação especial
- h) Outra opção não listada
- i) Não sei
- j) Não se aplica

- QUESTÃO C.22 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SEI” OU “NÃO SE APLICA”

C.22.1 – INDIQUE QUAIS PRÁTICAS FUNDAMENTAM/FUNDAMENTARAM A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO DE SEUS ALUNOS PARA IDENTIFICAÇÃO ENQUANTO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Análise das avaliações do aluno realizadas na classe comum
- b) Conversa com o aluno em questão
- c) Observações em sala de aula
- d) Observações no intervalo
- e) Orientação da coordenação pedagógica
- f) Resultados de avaliações de rendimento escolar realizadas na sala comum
- g) Reunião com a equipe de professores da classe comum que atuam com o aluno
- h) Reunião com familiares do aluno
- i) Reunião com o professor de educação especial
- j) Solicitação para que profissional especializado da área da saúde aplique instrumentos padronizados que visem a identificação do aluno
- k) Solicitação para que a equipe multidisciplinar da rede realize a avaliação do aluno
- l) Outro procedimento não descrito

- m) Não sei
- n) Não se aplica

C.23 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PARECER EDUCACIONAL E/OU LAUDO CLÍNICO:

- a) Não sei se tenho acesso
- b) Não tenho acesso
- c) Tenho acesso com autorização ao parecer educacional
- d) Tenho acesso com autorização ao laudo clínico
- e) Tenho livre acesso ao laudo clínico
- f) Tenho livre acesso ao parecer educacional
- g) Não se aplica

C.24 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPOU NA ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS):

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei
- g) Não se aplica

INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS)

(NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)

C.25 – EQUIPE DOCENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Outro(s) professor(es) da classe comum	b) Outro tipo de professor		
c) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa	d) Professor(es) de educação especial		
e) Não sei	f) Não se aplica		
C.26 – DIRETOR E/OU VICE DIRETOR E EQUIPE DE GESTÃO DO MUNICÍPIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Coordenador pedagógico da escola			
b) Diretor e/ou vice diretor			
c) Orientador educacional da escola			
d) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino			
e) Supervisor de ensino da sua rede de ensino			
f) Outro profissional de dentro da escola			
g) Outro profissional de fora da escola			
h) Não sei			
i) Não se aplica			
C.27 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Assistente Social	b) Clínico geral		
c) Fisioterapeuta	d) Fonoaudiólogo		
e) Médico especialista	f) Professor de educação especial		
g) Pedagogo	h) Psicopedagogo		
i) Psicólogo	j) Terapeuta Ocupacional		
k) Outra profissão da não listada	l) A escola não possui uma equipe multidisciplinar própria		
m) Não sei			
C.28 – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio à inclusão escolar			
b) Instrutor de Libras			
c) Guia-intérprete			
d) Brailista			
e) Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa			
f) Outro profissional que atue especificamente no apoio à inclusão escolar			
g) Não sei			
h) Não se aplica			
C.29 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Aluno	b) Família	c) Não sei	d) Não se aplica

DESDOBRAMENTOS DA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL					
C.30 – EXISTÊNCIA DE PROCEDIMENTO(S)/ENCAMINHAMENTO(S) APÓS O PARECER EDUCACIONAL E/OU LAUDO CLÍNICO:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
INDIQUE TODOS OS APOIOS/SERVIÇOS UTILIZADOS ATUALMENTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					

C.31 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:					
a) Existe o serviço		b) Não existe o serviço		c) Não sei se existe o serviço	
- QUESTÃO C.31 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”					
C.31.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Educação domiciliar					
b) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
c) Classe hospitalar					
d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
e) Na sala comum					
f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
g) Outro local fora da escola comum e não listado					
h) Não sei					
- QUESTÃO C.31 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”					
C.31.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01		b) 02		c) 03	
				d) 04	
				e) 05	
C.32 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:					
a) Nunca		b) Raramente		c) Às vezes	
				d) Frequentemente	
				e) Sempre	
				f) Não sei	
C.33 – APOIO/SERVIÇO – SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:					
a) Existe o serviço		b) Não existe o serviço		c) Não sei se existe o serviço	
- QUESTÃO C.33 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”					
C.33.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Educação domiciliar					
b) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
c) Classe hospitalar					
d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
e) Na sala comum					
f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
g) Outro local fora da escola comum e não listado					
h) Não sei					
- QUESTÃO C.33 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”					
C.33.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01		b) 02		c) 03	
				d) 04	
				e) 05	
C.34 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:					
a) Nunca		b) Raramente		c) Às vezes	
				d) Frequentemente	
				e) Sempre	
				f) Não sei	
C.35 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (BIDOCÊNCIA):					
a) Existe o serviço		b) Não existe o serviço		c) Não sei se existe o serviço	
- QUESTÃO C.35 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”					
C.35.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
b) Na sala comum					
c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
d) Outro local fora da escola comum e não listado					

e) Não sei
- QUESTÃO C.35 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.35.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.36 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.37 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (ENSINO COLABORATIVO):
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.37 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.37.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar b) Na sala comum c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum d) Outro local fora da escola comum e não listado e) Não sei
- QUESTÃO C.37 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.37.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.38 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.39 – APOIO/SERVIÇO – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (REFORÇO ESCOLAR):
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.39 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.39.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Educação domiciliar b) Centro de Atendimento Educacional Especializado c) Classe hospitalar d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar e) Na sala comum f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum g) Outro local fora da escola comum e não listado h) Não sei
- QUESTÃO C.39 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.39.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.40 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.41 – APOIO/SERVIÇO – PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.41 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.41.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
b) Na sala comum					
c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
d) Outro local fora da escola comum e não listado					
e) Não sei					
- QUESTÃO C.41 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.41.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
C.42 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
C.43 – APOIO/SERVIÇO – SUPORTE VIA SERVIÇO DE CONSULTORIA COLABORATIVA:					
a) Existe o serviço		b) Não existe o serviço		c) Não sei se existe o serviço	
- QUESTÃO C.43 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.43.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:					
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
b) Classe Especial					
c) Classe hospitalar					
d) Educação domiciliar					
e) Educação a distância					
f) Escola especial/Instituição especializada					
g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
g) Na sala comum					
i) Outro local					
j) Não sei					
- QUESTÃO C.43 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.43.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
C.44 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
C.45 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE CUNHO EDUCACIONAL:					
a) Existe o serviço		b) Não existe o serviço		c) Não sei se existe o serviço	
- QUESTÃO C.45 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.45.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:					
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Educação domiciliar					
b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola					
c) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
d) Classe hospitalar					
e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
f) Na sala comum					
g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
h) Outro local fora da escola comum e não listado					

i) Não sei
- QUESTÃO C.45 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.45.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.46 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.47 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SEM CUNHO EDUCACIONAL:
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.47 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.47.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Educação domiciliar b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola c) Centro de Atendimento Educacional Especializado d) Classe hospitalar e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar f) Na sala comum g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum h) Outro local fora da escola comum e não listado i) Não sei
- QUESTÃO C.47 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.47.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.48 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.49 – APOIO/SERVIÇO – OUTRO(S) SERVIÇO(S) ESPECIALIZADO(S) DE CUNHO EDUCACIONAL NÃO CONTEMPLADO NAS OPÇÕES LISTADAS:
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.49 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.49.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Centro de Atendimento Educacional Especializado b) Classe Especial c) Classe hospitalar d) Educação domiciliar e) Educação a distância f) Escola especial/Instituição especializada g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar h) Na sala comum i) Outro local j) Não sei
- QUESTÃO C.49 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”
C.49.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
C.50 INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei

PLANEJAMENTO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
C.51 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU OU PARTICIPA DA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COMUM QUE VOCÊ INDICOU NO INÍCIO DESTES QUESTIONÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.52 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:
a) Não tenho acesso b) Não sei se tenho acesso c) Tenho acesso com autorização d) Tenho livre acesso e) Não se aplica
C.53 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ CONSULTA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.54 – INDIQUE SE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA PREVÊ ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<p>a) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico</p> <p>b) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial</p> <p>c) O Projeto Político Pedagógico descreve os materiais/recursos didáticos e equipamentos/recursos tecnológicos necessários para atender e ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial</p> <p>d) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos</p> <p>e) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum</p> <p>f) O Projeto Político Pedagógico prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da educação especial</p> <p>g) O Projeto Político Pedagógico prevê a existência de profissionais de apoio, quando necessário, para alunos público-alvo da educação especial</p> <p>h) O Projeto Político Pedagógico prevê a proposta de educação bilíngue para alunos surdos</p> <p>i) Os tópicos relacionados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico estão diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal</p> <p>j) Outra opção não listada</p> <p>k) A escola não possui Projeto Político Pedagógico</p> <p>l) Não sei informar</p>
C.55 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS RELACIONADOS AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
<p>a) 01</p> <p>b) 02</p> <p>c) 03</p> <p>d) 04</p> <p>e) 05</p> <p>f) O Projeto Político Pedagógico da escola não contempla assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola</p> <p>g) Não sei informar</p>

PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO (DIZ RESPEITO AO PLANEJAMENTO REALIZADO COM FOCO NAS AÇÕES QUE SERÃO REALIZADAS AO LONGO DO BIMESTRE, SEMESTRE OU ANO)	
C.56 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.1 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)	
a) Mensal b) Bimestral c) Semestral d) Anual e) Outra frequência inferior a semestral f) Outra frequência superior a semestral	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.2 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NOS PARTICIPANTES DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)	
a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor c) Familiar(es) de aluno(s) d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar e) Membro(s) da equipe multidisciplinar f) Orientador educacional da escola da escola g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa h) Professor(es) de educação especial i) Professor(es) do ensino comum j) Profissional responsável pela Educação Especial da sua k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino Rede de Ensino l) Outro profissional de dentro da escola m) Outro profissional de fora da escola	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.3 – QUANDO HÁ A ENTRADA NA ESCOLA DE NOVOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, OS PROFESSORES SÃO INFORMADOS EM REUNIÃO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ACERCA DESSA ENTRADA:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.4 – INDIQUE SE, DURANTE AS REUNIÕES PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO, HÁ DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei	
- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”	
C.56.4.1 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE QUEM REALIZA ESSA DIFERENCIAÇÃO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NESSAS DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALAR A MAIS USUAL) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor c) Familiar(es) de aluno(s) d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar e) Membro(s) da equipe multidisciplinar f) Orientador educacional da escola da escola g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa h) Professor(es) de educação especial i) Professor(es) do ensino comum j) Profissional responsável pela Educação Especial da sua k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino Rede de Ensino l) Outro profissional de dentro da escola m) Outro profissional de fora da escola	
- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”	
C.56.4.2 CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O(S) CRITÉRIO(S) UTILIZADO(S):	

(CASO HAJA VARIAÇÃO NESSAS DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALAR A MAIS USUAL)
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Agrupamento por idade do aluno
- b) Alocação do aluno por nível de aprendizagem do mesmo, independentemente da idade
- c) Decisão judicial
- d) Escolha do professor independente de critério de pontuação por tempo de serviço e formação
- e) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial no ensino comum
- f) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial em instituição especializada
- g) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial via atendimento especializado (ex: Sala de Recursos Multifuncionais ou espaço similar)
- h) O aluno é alocado na turma com menor número de alunos de sua respectiva série/ano
- i) Pontuação por tempo de serviço e formação
- j) Revezamento de professores para com esses alunos
- k) Sorteio dos alunos público-alvo da educação especial entre os professores que lecionarão no ano/série em que o aluno está matriculado
- l) Outro critério
- m) Não há critério

- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.56.4.3 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MESMA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

C.57 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

C.58 – INDIQUE SE A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

C.59 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO MINISTRADAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ÀS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.59.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola sede está vinculada
- b) Membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual minha escola sede está vinculada
- c) O diretor e/ou vice-diretor
- d) Professor de educação especial
- e) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação
- f) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial
- g) Outra opção não listad

- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.59.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES:

- a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores da classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial

- b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial
- c) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo
- d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola
- e) Legislações que compõem a política de inclusão escolar
- f) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo
- g) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola
- h) Outro assunto não listado

- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.59.3 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

(EXEMPLO: HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC), AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC) ETC.)

C.60 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não participo

- QUESTÃO C.60 DEVERÁ TER RESPOSTA “NUNCA”

C.60.1 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO PARTICIPA, INDIQUE O MOTIVO:

- a) Não participo pois não tenho tempo
- b) Não participo pois não acho necessário
- c) Não participo pois não tenho autorização mesmo quando solicito
- d) Não participo pois não sou convidado ou convocado
- e) Não há carga horária destinada para reuniões de planejamento do trabalho pedagógico na minha escola sede
- f) Não há carga horária destinada para participação em reuniões de planejamento do trabalho pedagógico de outras escolas
- g) Este planejamento ocorre juntamente com o planejamento coletivo dos professores de educação especial
- h) Não se aplica

C.61 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Este planejamento é individualizado
- b) Professor(es) da classe comum
- c) Professor(es) de educação especial
- d) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa
- e) Coordenador pedagógico da escola
- f) Membro(s) da direção escolar
- g) Orientador educacional da escola
- h) Membro(s) da equipe multidisciplinar
- i) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino
- j) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar
- l) Familiares de alunos
- k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino
- n) Outro profissional de fora da escola
- m) Outro profissional de dentro da escola

C.62 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)

- a) Uma vez na semana b) Duas vezes na semana c) Três ou mais vezes na semana
- d) Quinzenal e) Mensal f) Bimestral
- g) Semestral h) Anual i) Outra frequência inferior a semestral
- j) Outra frequência superior a semestral

- QUESTÃO C.62 DEVERÁ TER RESPOSTA IGUAL A “2 VEZES POR SEMANA” OU “1 VEZ POR SEMANA”

C.62.1 – CASO AS REUNIÕES OCORRAM UMA OU MAIS VEZES NA SEMANA, A DURAÇÃO DE CADA REUNIÃO É DE:		
a) Até 1 hora	b) Mais de 1 e até 2 horas	c) Mais de 2 e até 3 horas
d) Mais de 3 horas e até 4 horas	e) Acima de 4 horas	
C.63 – INDIQUE SE SÃO MINISTRADAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE AS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:		
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes
d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
- QUESTÃO C.63 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”		
C.63.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
a) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola sede está vinculada		
b) Membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual minha escola sede está vinculada		
c) O diretor e/ou vice-diretor		
d) Professor de educação especial		
e) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação		
f) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial		
g) Outra opção não listada		
- QUESTÃO C.63 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”		
C.63.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores da classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial		
b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial		
c) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo		
d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola		
e) Legislações que compõem a política de inclusão escolar		
f) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo		
g) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola		
h) Outro assunto não listado		
PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
C.64 – INDIQUE SE EXISTE REUNIÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS E, CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA, SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS MESMOS:		
a) Existe e participo	b) Existe, mas não possui documentação	
c) Existe, mas não participo	d) Não existe	
e) Não sei se existe		
- QUESTÃO C.64 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE” OU “NÃO SEI SE EXISTE”		
C.64.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTAS REUNIÕES OCORREM: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)		
a) Semanal		
b) Bimestral		
c) Semestral		
d) Anual		
e) Cada fim de etapa de ensino		

- f) Quando alguém solicita
- g) Outra frequência inferior a semestral
- h) Outra frequência superior a semestral
- i) Não existe

C.65 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05
- f) Não planejo
- g) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado ao planejamento

C.66 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.66 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

C.66.1– INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05

C.67 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DE MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.67 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

C.67.1– INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DE MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

C.68 – INDIQUE SE OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS SUAS TURMAS PARTICIPAM OU NÃO DAS ATIVIDADES DA TURMA QUE ESTES COMPÕEM:

- a) Não participam
- b) Participam de menos da metade (abaixo de 50%)
- c) Participam de mais da metade (acima de 50%)
- d) Participam de todas as atividades

C.69 – INDIQUE SE VOCÊ REALIZA MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica
- b) Quando necessário, raramente realizo modificações na minha prática pedagógica
- c) Quando necessário, as vezes realizo modificações na minha prática pedagógica
- d) Quando necessário, frequentemente realizo modificações na minha prática pedagógica
- e) Quando necessário, sempre realizo modificações na minha prática pedagógica

- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA”

C.69.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

C.69.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

C.69.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam se adaptar as minhas práticas pedagógicas
 b) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial não devam receber modificações extras do que os demais alunos
 c) Não possuo formação necessária para realizar estas modificações
 d) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas
 e) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas modificações
 f) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas modificações
 g) Outro motivo não listado

C.70 – ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE:

- a) Nunca são realizadas atividades de estimulação precoce
 b) Raramente, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
 c) Às vezes, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
 d) Frequentemente, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
 e) Sempre que necessário são realizadas atividades de estimulação precoce
 f) Não se aplica

- QUESTÃO C.70 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA” OU “NÃO SE APLICA”

C.70.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS ATIVIDADES:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

- QUESTÃO C.70 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA” OU “NÃO SE APLICA”

C.70.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS ATIVIDADES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE DEMANDAM AS DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES LISTADAS A SEGUIR INDIQUE SE, QUANDO NECESSÁRIO, ESTAS SÃO REALIZADAS.

C.71 – NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO:

- a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
- b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
- c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
- d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos objetivos
- f) Não se aplica

- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA”

C.71.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA”

C.71.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05

- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA”

C.71.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO PADRÃO PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir objetivos diferenciados dos demais
- b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações
- c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações
- d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações
- e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações
- f) Outro motivo não listado

C.72 – NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO:

- s) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino
- b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino
- c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino
- d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas estratégias de ensino
- f) Não se aplica

- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA”

C.72.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA”

C.72.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
<p>- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.72.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>				
<p>a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir estratégias de ensino diferenciadas dos demais</p> <p>b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações</p> <p>c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações</p> <p>d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações</p> <p>e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações</p> <p>f) Outro motivo não listado</p>				
<p>C.73 – NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS:</p>				
<p>a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos materiais/recursos didáticos</p> <p>f) Não se aplica</p>				
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:</p>				
<p>a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre</p>				
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)</p>				
<p>a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05</p>				
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>				
<p>a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir materiais/recursos diferenciados dos demais</p> <p>b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações</p> <p>c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações</p> <p>d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações</p> <p>e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações</p> <p>f) Outro motivo não listado</p>				

g) Não se aplica

C.74 – NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA:

- a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula
- b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula
- c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula
- d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações na infraestrutura física da sala de aula
- f) Não se aplica

- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”

C.74.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”

C.74.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”

C.74.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir a mesma infraestrutura física na sala de aula diferente dos demais
- b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações
- c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações
- d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações
- e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações
- f) Outro motivo não listado
- g) Não se aplica

C.75 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:

- a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
- b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
- c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
- d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas formas de avaliação
- f) O aluno não realiza avaliações
- g) Não se aplica

- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”

C.75.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”
C.75.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”
C.75.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir formas de avaliação diferentes dos demais
- b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações
- c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações
- d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações
- e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações
- f) Outro motivo não listado
- g) Não se aplica

AValiação DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.76 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DO ANO/SÉRIE NA QUAL ELES SE ENCONTRAM:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.77 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CORRESPONDE AO PLANEJAMENTO PARA O MESMO:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.78 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SOLICITA QUE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OU OUTRO PROFISSIONAL APLIQUE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO(S) SEU(S): ALUNO(S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.79 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.80 – NÃO APLICO AVALIAÇÃO ESCRITA PARA NENHUM DOS MEUS ALUNOS:

a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não se aplica

C.81 – NÃO APLICO AVALIAÇÃO ESCRITA PARA MEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

d) Não utilizada e) Utilizada f) Não é necessária d) Não se aplica

INDIQUE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ UTILIZA COM SEUS ALUNOS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.82 – IDENTIFICAR O QUE FOI APRENDIDO:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.83 – IDENTIFICAR AS DIFICULDADES:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.84 – PARA PLANEJAR INTERVENÇÕES:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.85 – OBSERVAR OS RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.86 – AJUDAR O ALUNO A SE DESENVOLVER, TER AUTONOMIA E SENTIR-SE SEGURO:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.87 – FAVORECER A SOCIALIZAÇÃO:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
C.88 – ANALISAR MEU TRABALHO DOCENTE:		
a) Critério utilizado para todos os alunos		
b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial		
c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial		
d) Não utilizo este critério para nenhum aluno		
ADAPTAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
C.89 – TEMPO DE DURAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA:		
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária
C.90 – CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO ESCRITA:		
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária
C.91 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:		
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária
C.92 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL:		
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária
C.93 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO:		
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária

C.94 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES: (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO)				
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária		
C.95 – MODO DE IMPRESSÃO: (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.)				
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária		
C.96 – OUTRA FORMA DE ADAPTAÇÃO NÃO LISTADA:				
a) Não utilizada	b) Utilizada	c) Não é necessária		
INDIQUE SE VOCÊ REALIZA PLANO DE TRANSIÇÃO PARA OS SEUS ALUNOS. (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
C.97 – PLANO DE TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS DE ENSINO: (POR EXEMPLO, ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL)				
a) Não realizo para nenhum aluno				
b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial				
c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial				
d) Realizo para todos os alunos				
e) Não se aplica				
C.98 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: (DESTINADO À PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO)				
a) Não realizo para nenhum aluno				
b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial				
c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial				
d) Realizo para todos os alunos				
e) Não se aplica				
C.99 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO TECNOLÓGICO: (DESTINADO À PROFESSORES DO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL OU DO ENSINO MÉDIO)				
a) Não realizo para nenhum aluno				
b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial				
c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial				
d) Realizo para todos os alunos				
e) Não se aplica				
C.100 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: (DESTINADO À PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO OU PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CASO DE ALUNOS COM AH/SD)C				
a) Não realizo para nenhum aluno				
b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial				
c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial				
d) Realizo para todos os alunos				
e) Não se aplica				
C.101 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DEVEM RECEBER CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.102 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RECEBEM CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre

INTERAÇÃO

PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA

SUPERVISOR DE ENSINO DA SUA REDE DE ENSINO

C.103 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.103 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.103.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.107.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.107.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA REDE DE ENSINO:

C.104 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.104 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.104.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.104 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.104.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.104.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

MEMBROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

C.105 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.105 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.105.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.105 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.105.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.105.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR

DIRETOR E/OU VICE DIRETOR

C.106 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.106 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.106.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.106 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.106.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.106.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA:

C.107 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.107 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.107.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.107 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.107.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.107.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

C.108 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE

PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.108 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.108.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.108 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.108.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.108.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

OUTRO(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM

C.109 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.109 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.109.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.109 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.109.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.109.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFESSOR(ES) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.110 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.110 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.110.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.110. DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.110.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.110.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFESSOR(ES) BILÍNGUE – LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

C.111 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.111 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.111.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.111 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.111.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL”

OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”**C.111.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ACOMPANHANTE(S)/ATENDENTE(S) PESSOAL(IS)/PROFISSIONAL(IS) DE APOIO

C.112 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.112 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”**C.112.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.112 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”**- QUESTÃO C.112.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”****C.112.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

BRAILISTA

C.113 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES

E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.113 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.113.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- Questão C.113 deverá ser diferente de “Nunca” ou “Não se aplica”.
- QUESTÃO C.113.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.113.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola
INSTRUTOR DE LIBRAS:
C.114 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.114 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.114.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.114 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
- QUESTÃO C.114.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.114.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

GUIA-INTÉRPRETE:

C.115 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- Questão C.115 deverá ser diferente de “Nunca” ou “Não se aplica”.

C.115.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.115 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.115.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.115.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

TRADUTOR(ES) E INTÉRPRETE(S) DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA:

C.116 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.116 DEVERÁ SER DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.116.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.116 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.116.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.116.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

OUTRO PROFISSIONAL DE DENTRO DA ESCOLA QUE ATUE ESPECIFICAMENTE NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR:

C.117 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.117 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.117.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.117 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.117.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.117.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

FAMILIARES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.118 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM AS FAMÍLIAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS,

DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.118 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.118.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.118 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA” - QUESTÃO C.118.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.118.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola
SUA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
C.119 – INDIQUE SE SUA FREQUÊNCIA DE INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É SIMILAR À DOS DEMAIS ALUNOS:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
- QUESTÃO C.119 DEVE SER DIFERENTE DE “SEMPRE”
C.119.1 – CASO SUA FREQUÊNCIA DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEJA DIFERENTE DA DOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE SE:
a) A frequência é menor b) A frequência é maior c) Não sei informar
C.120 – INDIQUE SE VOCÊ ORIENTA, QUANDO NECESSÁRIO, SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE FORMA INDIVIDUALIZADA PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.121 – INDIQUE SE VOCÊ PERGUNTA PARA OS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SE ELES POSSUEM DÚVIDAS E/OU DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO QUE VOCÊ ESTÁ ENSINANDO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.122 – INDIQUE SE QUANDO SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSAM DÚVIDAS E DIFICULDADES SE VOCÊ BUSCA SOLUCIONÁ-LAS:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.123 – INDIQUE SE VOCÊ DESIGNA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AUXILIA-LO(LA) EM ATIVIDADES DA TURMA, COMO, POR EXEMPLO, APAGAR A LOUSA, DISTRIBUIR OS LIVROS ETC.:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.124 – INDIQUE SE EM SITUAÇÕES QUE VOCÊ VERIFICA SE SEUS ALUNOS ESTÃO REALIZANDO A ATIVIDADE QUE VOCÊ DESIGNOU, SE VOCÊ TAMBÉM O FAZ COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.125 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.126 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DO HORÁRIO LETIVO:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.127 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.128- OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA EM OUTRA CIDADE:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA					
INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGEM COM OS DEMAIS ALUNOS NAS SEGUINTE SITUAÇÕES:					
C.129 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPA DAS ATIVIDADES EM GRUPO:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.130 – EM SITUAÇÕES DE ATIVIDADES EM GRUPO PRECISO INTERVIR PARA QUE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEJA INCLUIDO EM ALGUM DOS GRUPOS:					
a) Nunca	b) Raramente	C) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica
C.131 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS DA SUA TURMA:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	
C.132 – QUANDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	
C.133 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM COLEGAS QUE COOPERAM ESPONTANEAMENTE COM ELE NAS ATIVIDADES EM SALA:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	

SENSO DE AUTOEFICÁCIA

C.134 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A FORMA COMO SE DEU A ENTRADA DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA TURMA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.134 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “5 – TOTALMENTE SATISFATÓRIO”

C.134.1 – INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acredito que não seja meu papel atuar com os alunos público-alvo da educação especial
- b) Falta de apoio da gestão escolar (coordenador pedagógico e/ou vice-diretor e/ou diretor)
- c) Falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua Rede de Ensino
- d) Falta de infraestrutura física na escola como um todo
- e) Insuficiência de apoio financeiro Insuficiência de formação
- f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados
- g) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.
- h) Insuficiência de formação

i) Outro motivo não listado				
C.135 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
- QUESTÃO C.135 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “05 – TOTALMENTE SATISFATÓRIO”				
C.135.1 INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Acredito que não seja meu papel atuar com os alunos público-alvo da educação especial				
b) Falta de apoio da gestão escolar (coordenador pedagógico e/ou vice-diretor e/ou diretor)				
c) Falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua Rede de Ensino				
d) Falta de infraestrutura física na escola como um todo				
e) Insuficiência de apoio financeiro Insuficiência de formação				
f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados				
g) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.				
h) Insuficiência de formação				
i) Outro motivo não listado				
C.136 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS COMO UM TODO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.137 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS COMO UM TODO:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.138 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.139 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.140 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.141 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.142 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.143 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS				

NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.144 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.145 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.146 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.147 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.148 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.149 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.150 – EM CASOS QUE VOCÊ SINTA NECESSIDADES FORMATIVAS, DE QUE MANEIRA VOCÊ PENSA QUE ESTAS DEVERIAM ACONTECER DE FORMA QUE SEJA VIÁVEL A SUA PARTICIPAÇÃO:				
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Com a disponibilização de material/recurso didático para consulta autodidata b) Com a experiência prática na escola e na sala de aula c) Compartilhamento de opiniões/experiência com os profissionais da escola em espaços de planejamento coletivo escolar d) Cursos de curta duração para aperfeiçoamento e/ou atualização e) Cursos de especialização a distância f) Cursos de especialização presencial g) Cursos de especialização semipresencial h) Deveria ter sido trabalhada na minha formação inicial i) Mestrado acadêmico j) Mestrado profissional k) Doutorado l) No trabalho conjunto com o professor de educação especial m) Por meio de buscas e pesquisas individuais n) Por meio de orientações de profissionais da área em espaços de planejamento coletivo escolar o) Por meio de um novo curso de formação inicial p) Outra opção não listada q) Não se aplica r) Não sei				

AValiação DO SEU TRAbalHO					
AVAlIE SEU TRAbalHO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RElaÇÃO A:					
C.151 – MODIFICAÇÕES NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.152 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.153 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS SUAS DE ENSINO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.154 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.155 – NAS DIFERENCIAÇÕES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SUA SALA DE AULA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.156 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.157 – NO MANEJO EM RElaÇÃO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.158 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações

ANEXO 4. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autoria:
Vivian Santos
Lais Paloma de Oliveira
Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

Atenção! Professor(a), tenha em mãos os 3 (três) tipos de cartões de resposta. Um dos cartões será utilizado para preenchimento das respostas do questionário geral, outro para as questões de Turma e o outro para as questões de Aluno. Todas as questões (geral, turma e aluno) estão impressas neste documento. Apenas os cartões de resposta estão divididos e indicaremos o momento EXATO para a utilização dos cartões de respostas de apoio (turma e aluno) no cartão de respostas do questionário geral.

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município, como nos exemplos abaixo:

C.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:	0	7	/	2	0	1	8
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

C.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE
SÃO CARLOS

O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e pintar o quadrado da resposta que você deseja escolher. Nessas questões pedimos para que você pinte o quadrado inteiro ou sua questão precisará ser anulada!

EXEMPLO CORRETO:



EXEMPLOS INCORRETOS:



Agradecemos imensamente sua participação!

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO: /

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR

NOME DA ESCOLA

NOME DO PROFESSOR

FORMAÇÃO

E.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE:

- a) Ensino Fundamental Incompleto
- b) Ensino Fundamental Completo
- c) Ensino Médio – Comum Incompleto
- d) Ensino Médio – Comum Completo
- e) Ensino Médio – Técnico Incompleto
- f) Ensino Médio – Técnico Completo
- g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto
- h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo
- i) Ensino Superior Incompleto
- j) Ensino Superior Completo

- QUESTÃO E.1 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR COMPLETO”

E.2 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL:

- a) Ensino Superior – Bacharelado
- b) Ensino Superior – Licenciatura
- c) Ensino Superior – Tecnológico
- d) Não possui

- QUESTÃO E.6 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.1 – NO CASO DE CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DO TIPO “LICENCIATURA”, ESPECIFIQUE QUANTO(S) VOCÊ POSSUI E DESCREVA O(S) MESMO(S):

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

CURSOS

- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.2.1.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:

- a) A distância
- b) Presencial
- c) Semipresencial

- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.2.1.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal
- d) Privada

- QUESTÃO E.6 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.2.1.3 – INDIQUE QUAL CURSO DE LICENCIATURA VOCÊ CURSOU:

- a) Artes Visuais
- b) Ciências Biológicas
- c) Ciência da Terra
- d) Ciências da natureza para o ensino fundamental
- e) Ciências Exatas
- f) Ciências Naturais
- g) Ciências Sociais
- h) Dança
- i) Educação Artística
- j) Educação Especial

k) Educação Física	l) Educação Religiosa
m) Enfermagem	n) Filosofia
o) Física	p) Geografia
q) História	r) Informática
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras
x) Licenciatura Intercultural Indígena	w) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica
aa) Matemática	bb) Música
cc) Psicologia	dd) Química
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado

- QUESTÃO E.2.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.2.1.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:

- QUESTÃO E.2.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

E.2.2.1.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Não
- b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas
- c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema
- d) Não me recordo

- QUESTÃO E.2.2.1.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”

E.2.2.1.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação especial de forma geral
- b) Altas habilidades/Superdotação
- c) Deficiência auditiva e/ou surdez
- d) Deficiência física
- e) Deficiência intelectual
- f) Deficiência múltipla
- g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)
- h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- i) Surdocegueira
- j) Outro tema não listado

FORMAÇÃO CONTINUADA

E.3 – INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO:

- a) Especialização (mínimo de 360 horas)
- b) Mestrado profissional
- c) Mestrado acadêmico
- d) Doutorado
- e) Não possuo

- QUESTÃO E.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”

E.3.1 – INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO QUE FOI REALIZADO:

- a) A distância
- b) Presencial
- c) Semipresencial

- QUESTÃO E.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”

E.3.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE O CURSO FOI REALIZADO:

a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”			
E.3.3 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
E.4 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Especialização (mínimo de 360 horas)	b) Mestrado profissional		
c) Mestrado acadêmico	d) Doutorado		
e) Mesmo curso já indicado anteriormente	f) Não possui		
- QUESTÃO E.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”			
E.4.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral b) Altas habilidades/Superdotação c) Deficiência auditiva e/ou surdez d) Deficiência física e) Deficiência intelectual f) Deficiência múltipla g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão) h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento i) Surdocegueira j) Outro tema não listado			
- QUESTÃO E.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”			
E.4.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSA FORMAÇÃO PARA SUA ATUAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA):			
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04
e) 05			
E.5 – CONSIDERANDO AS OPÇÕES A SEGUIR, QUAL FOI O TIPO DE CURSO MAIS RECENTE QUE VOCÊ REALIZOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Curso de curta duração (até 30 horas)	b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas)		
c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas)	d) Não se aplica		
- QUESTÃO E.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”			
E.5.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral b) Altas habilidades/Superdotação c) Deficiência auditiva e/ou surdez d) Deficiência intelectual e) Deficiência física f) Deficiência múltipla g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão) h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento i) Surdocegueira j) Outro tema não listado			
- QUESTÃO E.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”			
E.5.2 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO E.8 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”			

E.5.3 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE ESTE CURSO FOI REALIZADO:					
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada		
- QUESTÃO E.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”					
E.5.4 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA):					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.6 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:					
a) Não	b) Sim, nos últimos doze meses	c) Sim, há mais de doze meses	d) Não sei		
ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL					
E.7 – INDIQUE DESDE QUE ANO VOCÊ ATUA COMO DOCENTE DE SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO À CLASSE COMUM COMO UM TODO:					
(EX: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)					
E.8 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NO SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO À CLASSE COMUM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE:					
(EX: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				
E.9 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO EM CLASSE ESPECIAL:					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				
E.10 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				
- QUESTÃO E.10 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”					
E.10.1 – INDIQUE, EM RELAÇÃO A ESTE TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ POSSUIU ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA TURMA:					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				
E.11 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA COMUM:					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				
E.12 – INDIQUE O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DIRETOR(A) OU VICE-DIRETOR NO TOTAL:					
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos				
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos				
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica				

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA

E.13 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Concursado/efetivo/estável b) Contrato temporário c) Contrato terceirizado d) Contrato CLT e) Outra opção não listada
E.14 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:
a) Até 1 salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1.000,00) b) De 1 a 3 salários mínimos c) De 3 a 6 salários mínimos d) De 6 a 9 salários mínimos
e) De 9 a 12 salários mínimos f) De 12 a 27 salários mínimos g) Mais de 27 salários
E.15 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:
a) De 1 a 20 horas b) De 20 a 40 horas c) De 40 a 60 horas d) Acima de 60 horas
E.16 – INDIQUE SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTA:
a) Não b) Sim, escola comum pública c) Sim, escola comum privada d) Sim, instituição especializada de educação especial pública e) Sim, instituição especializada de educação especial pública
E.17 – INDIQUE SE SUA ESCOLA SEDE POSSUI CONSELHO ESCOLAR:
a) Não b) Sim c) Não sei
- QUESTÃO E.17 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO” OU “NÃO SEI”
E.17.1 – INDIQUE SE HÁ A POSSIBILIDADE DE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAR DESTA CONSELHO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
- QUESTÃO E.17.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”
E.17.1.1 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE:
a) Não b) Sim c) Não sei
INDIQUE A EXISTÊNCIA E EM QUAL/QUAIS SERVIÇOS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DISPONIBILIZADOS PELA REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ ATUA PARA ATENDIMENTO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
E.18 – APOIO/SERVIÇO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
a) Existe e atuo b) Existe, mas não atuo c) Não sei se existe o serviço d) Não existe o serviço
- QUESTÃO E.18 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”
E.18.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Educação domiciliar

- b) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- c) Classe hospitalar
- d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- e) Na sala comum
- f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- g) Outro local fora da escola comum e não listado
- h) Não sei

E.19 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

E.20 – APOIO/SERVIÇO: SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.20 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.20.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- c) Classe hospitalar
- d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- e) Na sala comum
- f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- g) Outro local fora da escola comum e não listado
- h) Não sei

E.21 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

E.22 – APOIO/SERVIÇO: BIDOCÊNCIA:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.22 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.22.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- b) Na sala comum
- c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- d) Outro local fora da escola comum e não listado
- e) Não sei

E.23 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

E.24 – APOIO/SERVIÇO: ENSINO COLABORATIVO:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.24 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”**E.24.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- b) Na sala comum
- c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- d) Outro local fora da escola comum e não listado
- e) Não sei

E.25 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

E.26 – APOIO/SERVIÇO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (REFORÇO ESCOLAR):

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.26 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”**E.26.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- c) Classe hospitalar
- d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- e) Na sala comum
- f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- g) Outro local fora da escola comum e não listado
- h) Não sei

E.27 – VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

E.28 – APOIO/SERVIÇO: PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.28 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”**E.28.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- b) Na sala comum
- c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- d) Outro local fora da escola comum e não listado
- e) Não sei

E.29 – ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

E.30 – APOIO/SERVIÇO: SUPORTE VIA SERVIÇO DE CONSULTORIA COLABORATIVA:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.30 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.30.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- b) Classe Especial
- c) Classe hospitalar
- d) Educação domiciliar
- e) Educação a distância
- f) Escola especial/Instituição especializada
- g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- g) Na sala comum
- i) Outro local
- j) Não sei

E.31 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

E.32 – APOIO/SERVIÇO: ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE CUNHO EDUCACIONAL:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.32 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.32.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola
- c) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- d) Classe hospitalar
- e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- f) Na sala comum
- g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- h) Outro local fora da escola comum e não listado
- i) Não sei

E.33 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

E.34 – APOIO/SERVIÇO: ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SEM CUNHO EDUCACIONAL:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.34 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.34.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola
- c) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- d) Classe hospitalar
- e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- f) Na sala comum
- g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- h) Outro local fora da escola comum e não listado
- i) Não sei

E.35 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

E.36 – APOIO/SERVIÇO: OUTRO(S) SERVIÇO(S) DE CUNHO EDUCACIONAL NÃO CONTEMPLADO NAS OPÇÕES ANTERIORES:

- a) Existe e atuo
- b) Existe, mas não atuo
- c) Não sei se existe o serviço
- d) Não existe o serviço

- QUESTÃO E.36 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE O SERVIÇO” OU “NÃO SEI SE EXISTE O SERVIÇO”

E.36.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- b) Classe Especial
- c) Classe hospitalar
- d) Educação domiciliar
- e) Educação a distância
- f) Escola especial/Instituição especializada
- g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- h) Na sala comum
- i) Outro local
- j) Não sei

E.37 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

E.38 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE SEUS ALUNOS RECEBEM DUPLA CONTABILIZAÇÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – FUNDEB:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

(As questões referentes às turmas devem se repetir acordo com o total de turmas indicado pelo professor)

E.39 – INDIQUE O TOTAL DE TURMAS EM QUE VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO:

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7 h) 8 i) 9 j) 10 k) 11 l) 12 m) 13
n) 14 o) 15 p) 16 q) 17 r) 18 s) 19 t) 20 u) 21 v) 22 w) 23 x) 24 y) 25 z) 26
aa) 27 bb) 28 cc) 29 dd) 30 ee) 31 ff) 32 gg) 33 hh) 34 ii) 35

TURMA**E.39.1 – INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO NESTA TURMA:**

- a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
- b) Atendimento Educacional Especializado
- c) Bidocência
- d) Ensino Colaborativo
- e) Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante
- f) Serviço de professor itinerante de educação especial
- g) Suporte via serviço de consultoria colaborativa
- h) Outro serviço especializado não contemplado nas opções listadas

E.39.2 – EM CASO DE BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE O ANO/SÉRIE DA TURMA:

- a) Educação Infantil – Creche
- b) Educação Infantil – Pré-escola
- c) Ensino Fundamental – 1º Ano
- d) Ensino Fundamental – 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental – 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental – 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental – 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio – 1º Ano
- m) Ensino Médio – 2º Ano
- n) Ensino Médio – 3º Ano
- o) Ensino Médio – 4º Ano
- p) Ensino Médio – Não seriado
- q) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano
- u) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado
- v) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
- w) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
- x) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
- y) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
- z) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
- aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
- bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
- cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
- ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico

E.39.3 – EM CASO DE BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS NA SALA DE AULA:

- a) De 0 a 20 alunos
- b) De 20 a 30 alunos
- c) De 30 a 40 alunos
- d) Acima de 40 alunos

ALUNO**E.39.4 – INDIQUE SE O ALUNO POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:**

- a) Não b) Sim, ambos c) Sim, laudo clínico d) Sim, parecer educacional e) Não sei

- QUESTÃO E.39.4 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, PARECER EDUCACIONAL” OU “SIM, AMBOS”

E.39.5 – INDIQUE O LOCAL QUE FOI ELABORADO O PARECER EDUCACIONAL DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Instituição Especial Pública
- b) Instituição Especial Privada
- c) Unidade escolar pública anterior
- d) Unidade escolar pública atual
- e) Unidade escolar privada anterior
- f) Unidade escolar privada atual
- g) Não sei

- QUESTÃO E.39.4 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, LAUDO CLÍNICO” OU “SIM, AMBOS”

E.39.6 – INDIQUE O LOCAL QUE OCORREU O LAUDO CLÍNICO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Instituição Especial Privada b) Instituição Especial Pública c) Sistema de Saúde Privado
d) Sistema de Saúde Pública e) Não sei f) Não se aplica

E.39.7 – ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IDENTIFICADO COM:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Altas habilidades/Superdotação b) Baixa visão
c) Cegueira d) Deficiência auditiva
e) Deficiência física f) Deficiência intelectual
g) Deficiência múltipla h) Surdez
i) Surdocegueira j) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento

E.39.8 – INDIQUE SE VOCÊ FOI INFORMADO DA ENTRADA DESTE ALUNO NA SUA TURMA ANTES DA MESMA OCORRER:

- a) Não b) Sim c) Não me lembro d) Não se aplica

- QUESTÃO E.39.8 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”

E.39.9 – QUANDO ESTE ALUNO ENTROU EM SUA TURMA VOCÊ TEVE ACESSO AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:

- a) Não tive b) Sim, tive c) O aluno não possuía d) Não me lembro

INDIQUE SE ESTE ALUNO DEMANDA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E/OU LOCOMOÇÃO E SE, CASO POSITIVO, ESTE RECEBE APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.

E.39.10 – ALIMENTAÇÃO:

- a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica

- QUESTÃO E.39.10 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

E.39.10.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
b) Estagiário
c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
d) Outro profissional designado especificamente para esta função
e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
f) Outro aluno
g) Outra pessoa não listada

E.39.11 – HIGIENE PESSOAL:

- a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica

- QUESTÃO E.39.11 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”

E.39.11.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
b) Estagiário
c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
d) Outro profissional designado especificamente para esta função
e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
f) Outro aluno
g) Outra pessoa não listada

E.39.12 – LOCOMOÇÃO:
a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica
- QUESTÃO E.39.12 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”
E.39.12.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) Outro aluno g) Outra pessoa não listada
E.13 – COMUNICAÇÃO:
a) Sim, mas não possui apoio extra b) Sim, possui apoio extra c) Não se aplica
- QUESTÃO E.11 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”
E.39.13.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) Outro aluno g) Outra pessoa não listada

AValiação PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
E.40 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OCORRE ANTERIORMENTE À ENTRADA NO SERVIÇO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
E.41 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS FAMILIARES DOS ALUNOS SÃO SOLICITADOS PARA AUTORIZAR O ENCAMINHAMENTO À AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO ENQUANTO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E.42 – CASO A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OCORRA POSTERIORMENTE À ENTRADA NA ESCOLA, INDIQUE QUEM APONTA A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) A coordenação pedagógica b) A família do aluno c) A equipe docente como um todo que atua com o aluno d) Eu indico esta necessidade de encaminhamento

a) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa	b) Outro(s) professor(es) de educação especial		
c) Professor(es) do ensino comum	d) Outro tipo de professor		
e) Não sei	f) Não se aplica		
E.50 – EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO MUNÍCIPIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Coordenador pedagógico da escola	b) Outro profissional de dentro da escola		
c) Diretor e/ou vice diretor	d) Orientador educacional da escola		
e) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino	f) Supervisor de ensino da sua rede de ensino		
g) Outro profissional de fora da escola			
h) Não sei	i) Não se aplica		
E.51 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Assistente Social	b) Clínico geral		
c) Fisioterapeuta	d) Fonoaudiólogo		
e) Médico especialista	f) Professor de educação especial		
g) Pedagogo	h) Psicopedagogo		
i) Psicólogo	j) Terapeuta Ocupacional		
k) Outra profissão da não listada	l) A escola não possui uma equipe multidisciplinar própria		
m) Não sei			
E.52 – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio à inclusão escolar			
b) Instrutor de Libras			
c) Guia-intérprete			
d) Brailista			
e) Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa			
f) Outro profissional que atue especificamente no apoio à inclusão escolar			
g) Não sei			
h) Não se aplica			
E.53 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Aluno	b) Família	c) Não sei	d) Não se aplica

PLANEJAMENTO

PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S)

E.54 – EM RELAÇÃO AO(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DESTES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sim, na minha escola sede
- b) Sim, sempre participo nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo matriculados
- c) Sim, participo quando solicitado nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo estão matriculados
- d) Sim, participo quando acredito ser necessário nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo estão matriculados
- e) Não participo

- QUESTÃO E.54 DEVERÁ TER RESPOSTA “NÃO PARTICIPO”

E.54.1 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO PARTICIPA, INDIQUE O MOTIVO

- a) Não participo pois não tenho tempo

- b) Não participo pois não acho necessário
- c) Não participo pois não tenho autorização mesmo quando solicito
- d) Não participo pois não sou convidado ou convocado
- e) Não se aplica

E.55 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA SEDE:

- a) Sim, tenho acesso sempre que solicitado
- b) Sim, tenho livre acesso
- c) Não sei se tenho acesso
- d) Não tenho acesso

E.56 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA(S) OUTRAS ESCOLAS NAS QUAIS VOCÊ POSSUI ALUNOS COM OS QUAIS ATUA MATRICULADOS:

(CASO HAJA VARIAÇÃO NO TIPO DE ACESSO, ASSINALE A MAIS USUAL)

- a) Sim, tenho acesso sempre que solicitado
- b) Sim, tenho livre acesso
- c) Não sei se tenho acesso
- d) Não tenho acesso
- e) Não se aplica

E.57 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ CONSULTA ESSES(S) PROJETO(S) POLÍTICO(S):

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica

E.58 – INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE E/OU DA(S) ESCOLA(S) COMUM(NS) EM QUE VOCÊ POSSUI ALUNO(S) COM O(S) QUAL/QUAIS VOCÊ ATUA MATRICULADO(S) PREVÊ/PREVÊEM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S) ALUNO(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM:

(CASO HAJA VARIAÇÃO NO TIPO DE CONTEÚDO, ASSINALE A MAIS USUAL)

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) A(s) escola(s) não possui/possuem Projeto(s) Político Pedagógico(s)
- b) A(s) escola(s) possui/possuem itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico
- c) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) não aborda(m) assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial
- d) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) descreve(m) os materiais/recursos didáticos e equipamentos/recursos tecnológico necessários para atender e ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial
- e) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) prevê/Preveem a articulação com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos
- f) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) prevê/preveem a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum
- g) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) prevê/preveem procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da educação especial
- h) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) prevê/preveem a existência de profissionais de apoio à inclusão escolar, quando necessário, para alunos público-alvo da educação especial
- i) O(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) prevê/preveem a proposta de educação bilíngue para alunos surdos
- j) Os tópicos relacionados à inclusão escolar no(s) Projeto(s) Político Pedagógico(s) está diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal
- k) Outra opção não listada
- l) Não sei informar

E.59 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE(S) PROJETO(S) POLÍTICO(S) PEDAGÓGICO(S):

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01
- b) 02

- c) 03
 d) 04
 e) 05
 f) O(s) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) da(s) escola(s) não contempla(m) assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na(s) mesma(s)
 g) Não sei informar

PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO DA(S) ESCOLA(S) EM QUE O(S) ALUNO(S) COM OS QUAIS VOCÊ ATUA ESTÃO MATRICULADOS

(DIZ RESPEITO AO PLANEJAMENTO REALIZADO COM FOCO NAS AÇÕES QUE SERÃO REALIZADAS AO LONGO DO BIMESTRE, SEMESTRE OU ANO)

E.60 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DESSE(S) PLANEJAMENTO(S) CURRICULAR(ES) COLETIVO(S):

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.60 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.60.1 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DAS REUNIÕES, ASSINALE A MAIS USUAL CONSIDERANDO A QUE VOCÊ MAIS FREQUENTA)

- a) Mensal b) Bimestral c) Semestral
 d) Anual e) Outra frequência inferior a semestral f) Outra frequência superior a semestral

- QUESTÃO E.60 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.60.2 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

(CASO HAJA VARIAÇÃO NOS PARTICIPANTES, ASSINALE A MAIS USUAL CONSIDERANDO A QUE VOCÊ MAIS FREQUENTA)

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor
 c) Familiar(es) de aluno(s) d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar
 e) Membro(s) da equipe multidisciplinar f) Orientador educacional da escola da escola
 g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa h) Professor(es) de educação especial
 i) Professor(es) do ensino comum j) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino
 k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino l) Outro profissional de dentro da escola m) Outro profissional de fora da escola

- QUESTÃO E.60 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” E “NÃO SE APLICA”

E.60.3 – INDIQUE SE, QUANDO HÁ A ENTRADA NA ESCOLA DE NOVOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, VOCÊ FAZ UMA CONVERSA INDIVIDUAL SOBRE ESTES ALUNOS E/OU SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM TODO COM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM DURANTE A REUNIÃO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ACERCA DESSA ENTRADA:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

- QUESTÃO E.60.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.60.3.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA, DURANTE AS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO QUE VOCÊ PRESENCIA, HÁ DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE CLASSE COMUM EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.60.3.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.60.3.1.1 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE QUEM REALIZA ESSA DIFERENCIAÇÃO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)
 (CASO HAJA VARIAÇÃO NESTA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALE A MAIS USUAL)
 (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Coordenador pedagógico da escola
- b) Diretor e/ou vice diretor
- c) Familiar(es) de aluno(s)
- d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar
- e) Membro(s) da equipe multidisciplinar
- f) Orientador educacional da escola
- g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa
- h) Professor(es) do ensino comum
- i) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino
- j) Professor(es) de educação especial
- k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino
- l) Outro profissional de dentro da escola
- m) Outro profissional de fora da escola

- QUESTÃO E.60.3.1 DEVERÁ SER DIFERENTE DE “NUNCA”.

E.60.3.1.2 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O(S) CRITÉRIO(S) UTILIZADO(S):

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)
 (CASO HAJA VARIAÇÃO NESTAS DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALE A MAIS USUAL)
 (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Agrupamento por idade do aluno
- b) Alocação do aluno por nível de aprendizagem do mesmo, independentemente da idade
- c) Decisão judicial
- d) Escolha do professor independente de critério de pontuação por tempo de serviço e formação
- e) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial no ensino comum
- f) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial em instituição especializada
- g) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial via atendimento especializado (ex: Sala de Recursos Multifuncionais ou espaço similar)
- h) O aluno é alocado na turma com menor número de alunos de sua respectiva série/ano
- i) Pontuação por tempo de serviço e formação
- j) Revezamento de professores para com esses alunos
- k) Sorteio dos alunos público-alvo da educação especial entre os professores que lecionarão no ano/série em que o aluno está matriculado
- l) Outro critério
- m) Não há critério

- QUESTÃO E.60.3.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.60.3.1.3 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MESMA:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)
 (CASO HAJA VARIAÇÃO NA DIFERENCIAÇÃO, ASSINALE A MAIS USUAL)
 (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A POUCO SATISFATÓRIO E 05 A MUITO SATISFATÓRIO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
E.60.4 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO: (CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
E.60.5 – INDIQUE SE A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS) (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não sei informar
E.60.6 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E/OU OUTRO PROFISSIONAL MINISTRAM FORMAÇÃO RELACIONADA À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO: (CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
- QUESTÃO E.60.6 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”					
E.60.6.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Eu ministro					
b) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola sede está vinculada					
c) Membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual minha escola sede está vinculada					
d) O diretor e/ou vice-diretor					
e) Outro professor de educação especial					
f) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação					
g) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial					
h) Outra opção não listada					
- QUESTÃO E.60.6 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” E “NÃO SEI”					
E.60.6.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES:					
a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores da classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial					
b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial					
c) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo					
d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola					
e) Legislações que compõem a política de inclusão escolar					
f) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo					
g) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola					
h) Outro assunto não listado					
- QUESTÃO E.60.6 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”					
E.60.6.3 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
PLANEJAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL					
E.61 – INDIQUE A EXISTÊNCIA E, EM CASO POSITIVO, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA REDE DE ENSINO:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não existe
- QUESTÃO E.61 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”					

**E.61.1 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DESTE PLANEJAMENTO:
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)**

- a) Uma vez na semana
- b) Duas vezes na semana
- c) Três ou mais vezes na semana
- d) Quinzenal
- e) Mensal
- f) Bimestral
- g) Semestral
- h) Anual
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

- QUESTÃO E.61 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.61.2 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- | | |
|--|--|
| a) Este planejamento é individualizado | b) Coordenador pedagógico da escola |
| c) Diretor e/ou vice diretor | d) Familiar(es) de aluno(s) |
| e) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar | f) Membro(s) da equipe multidisciplinar |
| g) Orientador educacional da escola da escola | h) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa |
| i) Professor(es) de educação especial | j) Professor(es) do ensino comum |
| k) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino | l) Supervisor de ensino da sua rede de ensino |
| n) Outro profissional de fora da escola | m) Outro profissional de dentro da escola |

- QUESTÃO E.61 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.61.4 – INDIQUE OS TÓPICOS ABORDADOS NAS REUNIÕES DESTE PLANEJAMENTO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Compartilhamento relacionado aos conhecimentos sobre educação especial
- b) Compartilhamento de estratégias de ensino utilizadas
- c) Discussões acerca dos alunos Público-Alvo da Educação Especial
- d) Discussões acerca da inclusão escolar como um todo
- e) Discussões acerca da legislação vigente em educação especial
- f) Dúvidas acerca dos alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Elaboração de materiais e/ou recursos adaptados
- h) Entrada de novos alunos Público-Alvo da Educação Especial
- i) Insatisfações relacionadas ao desenvolvimento dos alunos Público-Alvo da Educação Especial atendidos pelos professores participantes do planejamento
- j) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- k) Insatisfações relacionadas a colaboração com o professor da classe comum como um todo
- l) Insatisfações relacionadas a colaboração com o professor da classe comum para elaboração de estratégias e/ou materiais/recursos adaptados
- m) Insatisfações relacionadas a infraestrutura física dos locais em que estes professores atuam
- n) Insatisfações relacionadas as condições de trabalho docente
- o) Satisfações em relação aos avanços dos alunos Público-Alvo da Educação Especial atendidos pelos professores participantes do planejamento
- p) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- q) Satisfações relacionadas a colaboração com o professor da classe comum como um todo

- r) Satisfações relacionadas a colaboração com o professor da classe comum para elaboração de estratégias e/ou materiais/recursos adaptados
- s) Satisfações relacionadas a infraestrutura física dos locais em que estes professores atuam
- t) Satisfações relacionadas as condições de trabalho docente
- u) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar como um todo

- QUESTÃO E.61 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.61.5 – INDIQUE SE O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

- QUESTÃO E.61 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.61.6 – INDIQUE SE VOCÊ PENSA QUE A SISTEMÁTICA DAS REUNIÕES DESTE PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A POUCO SUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE):

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

(EXEMPLO: HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC), AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC) ETC.)

E.62 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sim, na minha escola sede
- b) Sim, sempre participo nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo matriculados
- c) Sim, participo quando solicitado nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo estão matriculados
- d) Sim, participo quando acredito ser necessário nas outras escolas nas quais tenho alunos com os quais atuo estão matriculados
- e) Não participo

- QUESTÃO E.62 DEVERÁ TER RESPOSTA “NÃO PARTICIPO”

E.62.1 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO PARTICIPA, INDIQUE O MOTIVO:

- a) Não participo pois não tenho tempo
- b) Não participo pois não acho necessário
- c) Não participo pois não tenho autorização mesmo quando solicito
- d) Não participo pois não sou convidado ou convocado
- e) Não há carga horária destinada para reuniões de planejamento do trabalho pedagógico na minha escola sede
- f) Não há carga horária destinada para participação em reuniões de planejamento do trabalho pedagógico de outras escolas
- g) Este planejamento ocorre juntamente com o planejamento coletivo dos professores de educação especial
- h) Não se aplica

E.63 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- | | |
|--|--|
| a) Este planejamento é individualizado | b) Professor(es) da classe comum |
| c) Professor(es) de educação especial | d) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa |
| e) Coordenador pedagógico da escola | f) Membro(s) da direção escolar |
| g) Orientador educacional da escola | h) Membro(s) da equipe multidisciplinar |
| i) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino | j) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar |
| l) Familiares de alunos | k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino |
| n) Outro profissional de fora da escola | m) Outro profissional de dentro da escola |

E.64 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)

- | | | |
|--|-------------------------|--|
| a) Uma vez na semana | b) Duas vezes na semana | c) Três ou mais vezes na semana |
| d) Quinzenal | e) Mensal | f) Bimestral |
| g) Semestral | h) Anual | i) Outra frequência inferior a semestral |
| j) Outra frequência superior a semestral | | |

E.65 – INDIQUE SE VOCÊ E/OU OUTROS PROFISSIONAIS MINISTRAM FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ÀS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE AS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:

(CASO VOCÊ PARTICIPE EM MAIS DE UMA ESCOLA, ASSINALE AQUELA QUE VOCÊ FREQUENTA MAIS)

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

- QUESTÃO E.65 DEVERÁ SER DIFERENTE DE “NUNCA”

E.65.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Eu ministro
- b) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola está vinculada
- c) Membro da equipe multidisciplinar a qual a escola está
- d) O diretor e/ou vice-diretor
- e) Outro professor de educação especial
- f) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação
- g) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial
- h) Outra opção não listada

- QUESTÃO E.65 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.65.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS QUE JÁ FORAM ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores de classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial
- b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial
- c) Legislações que compõem a política de inclusão escolar
- d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo
- e) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola
- f) Procedimentos, materiais e recursos pedagógicos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola
- g) Procedimentos, materiais e recursos pedagógicos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo
- h) Outro assunto não listado

PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E.66 – INDIQUE SE VOCÊ ELABORA/REELABORA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS:

- a) Não elaboro/reelaboro
- b) Elaboro/reelaboro, mas não há documentação
- c) Elaboro e há documentação

- QUESTÃO E.66 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO ELABORO/REELABORO”

E.66.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ORIENTAÇÕES DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO A COMO DEVERÁ SER A ELABORAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Em casos em que irei atuar com um ou mais alunos que já recebia/recebiam atendimento prévio de outro professor de educação especial, recebo orientações deste professor
- b) Recebo orientações do(s) professor(es) que atua(m) com os alunos na classe comum
- c) Recebo orientações do coordenador pedagógico da escola
- d) Recebo orientações de diretor e/ou vice diretor
- e) Recebo orientações de familiares dos alunos
- f) Recebo orientações do Supervisor de ensino da sua rede de ensino em que atuo
- g) Recebo orientações do Profissional responsável pela Educação Especial da minha Rede de Ensino
- h) Recebo orientações de membros da equipe multidisciplinar do município
- i) Recebo orientações de profissional de apoio à inclusão escolar
- j) Recebo orientações do conselho escolar
- k) Recebo orientações de outro profissional de dentro da escola
- l) Recebo orientações de outro profissional de fora da escola
- m) Não recebo orientações

- QUESTÃO E.66.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO RECEBO ORIENTAÇÕES”

E.66.1.1 – EM CASOS EM QUE VOCÊ RECEBE ORIENTAÇÃO, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A ESTAS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFATÓRIO E 05 A MUITO SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.66 DEVERÁ TER RESPOSTA POSITIVA.

E.66.2 – INDIQUE OS TÓPICOS CONTEMPLADOS NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Anamnese e histórico do aluno Público-Alvo da Educação Especial
- b) Avaliação do desenvolvimento e acompanhamento do aluno
- c) Definição do tipo de oferta do serviço (individual ou em pequenos grupos)
- d) Identificação do laudo clínico do aluno
- e) Identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno
- f) Interlocução realizada com o(s) professor(es) da classe comum
- g) Materiais e recursos pedagógicos necessários para realização das atividades previstas
- h) Periodicidade e carga horária do atendimento
- i) Planejamento das atividades a serem realizadas
- j) Equipamentos/recursos tecnológicos necessários para realização das atividades previstas
- k) Não elaboro planejamento individualizado
- l) Outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno

- QUESTÃO E.66 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO ELABORO PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO” OU “OUTRAS INFORMAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO”

E.66.3 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REELABORADO:

(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)

- a) Semanal b) Bimestral c) Semestral
- d) Anual e) Cada fim de etapa de ensino f) Quando alguém solicita
- g) Outra frequência inferior a semestral h) Outra frequência superior a semestral i) Não existe

E.67 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não planejo g) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado ao planejamento
E.68 – EM CASOS DE ATENDIMENTOS QUE NÃO TENHAM CUNHO DE BIODCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO E.68 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.68.1 – EM CASOS DE ATENDIMENTOS QUE NÃO TENHAM CUNHO DE BIODCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO NA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 10 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não planejo g) Não se aplica h) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado ao planejamento

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
E.69 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SEGUE O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR ELABORADO PARA SEUS ALUNOS:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
E.70 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS, INCLUINDO OS DE BIODCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO, SÃO CONSONANTES COM AS REALIZADAS PELO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CLASSE COMUM:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
INDIQUE AS ATIVIDADES QUE VOCÊ PENSA SEREM NECESSÁRIAS PARA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E QUAIS DESSAS VOCÊ DESENVOLVE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
QUESTÕES GERAIS PARA TODO TIPO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
E.71 – ATIVIDADES ARTÍSTICAS, COMO DESENHO, PINTURA E COLAGEM:
a) Não desenvolvo b) Desenvolvo c) Não é necessária d) Não sei se é necessária
E.72 – ATIVIDADES NÃO DIRIGIDAS/ATIVIDADES LIVRES:
a) Não desenvolvo b) Desenvolvo c) Não é necessária d) Não sei se é necessária
E.73 – ATIVIDADES COM FOCO EM DESENVOLVER A PERCEPÇÃO DE SI E COMPREENDER SUAS CAPACIDADES E NECESSIDADES:
a) Não desenvolvo b) Desenvolvo c) Não é necessária d) Não sei se é necessária
E.74 – ATIVIDADES DE DISCRIMINAÇÃO VISUAL DAS CORES:
a) Não desenvolvo b) Desenvolvo c) Não é necessária d) Não sei se é necessária
E.75 – ATIVIDADES DE DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA:

a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.76 – ATIVIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.77 – ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.78 – ATIVIDADES QUE DE ESTÍMULO À LEITURA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.79 – ATIVIDADES DE RECONHECIMENTO DOS NÚMEROS E A SEQUÊNCIA NUMÉRICA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.80 – ATIVIDADES QUE VISEM ENSINAR A AUTONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.81 – ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.82 – ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE FATOS E SEQUÊNCIA LÓGICA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.83 – ATIVIDADES QUE PROMOVAM A ESTIMULAÇÃO SENSORIAL E MOTORA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.84 – ATIVIDADES QUE VISEM ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA E REFINADA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.85 – ATIVIDADES QUE VISEM ESTIMULAR O PENSAMENTO CRIATIVO E BUSCA DE DIFERENTES SOLUÇÕES PARA UM MESMO DESAFIO:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.86 – ENSINO DE BRAILE:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.87 – ENSINO DA FUNCIONALIDADE DA INFORMÁTICA ACESSÍVEL:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.88 – ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.89 – ENSINO DO USO DE MÁQUINA BRAILE:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.90 – ENSINO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.91 – ENSINO DO USO DE RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.92 – ENSINO DO USO DE REGLETE E PUNÇÃO:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.93 – ENSINO DO USO DO SOROBAN:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
E.94 – TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:			
a) Não desenvolvo	b) Desenvolvo	c) Não é necessária	d) Não sei se é necessária
QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA ATENDIMENTOS EM FORMA DE BIODOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
E.95 – TRABALHAR CONJUNTAMENTE AS ATIVIDADES REALIZADAS NA CLASSE COMUM: (SOMENTE PARA BIODOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)			

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.96 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.97 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.98 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.99 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.100 – REALIZAÇÃO DE DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária
- e) Não se aplica

E.101 – REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU À INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM TODO:
(SOMENTE PARA BIDOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)

- a) Não desenvolvo
- b) Desenvolvo
- c) Não é necessária
- d) Não sei se é necessária

e) Não se aplica

MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS

E.102 – INDIQUE A ORIGEM DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS À ELABORAÇÃO E/OU AQUISIÇÃO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS QUE SÃO UTILIZADOS PELOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Recursos disponibilizados na Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- b) Recursos financeiros próprios
- c) Recursos financeiros providos por familiares dos alunos
- d) Recursos financeiros providos pelo professor da classe comum
- e) Recursos financeiros providos pela escola comum
- f) Recursos financeiros providos por verba do conselho escolar
- g) Recursos financeiros providos por verba arrecadada na comunidade para este fim
- h) Outra fonte de recurso financeiro de pessoa física
- i) Outra fonte de recurso financeiro de pessoa jurídica
- j) Não sei informar
- k) Não utilizo materiais/recursos didáticos adaptados

E.103 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS QUE COMPÕEM O(S) KIT(S) DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PREVISTOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não se aplica

E.104 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS POR PARTE DA ESCOLA COMUM QUANDO NECESSÁRIO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.105 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS POR PARTE DA ÓRGÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO AO QUAL A ESCOLA ESTÁ VINCULADA QUANDO NECESSÁRIO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.106 – INDIQUE QUEM CONFECCIONA OU DISPONIBILIZA MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Familiares dos alunos público-alvo da educação especial confeccionam/disponibilizam os materiais/recursos didáticos adaptados
- b) Eu confecciono/adquiro meus próprios materiais/recursos didáticos adaptados sem auxílio de outras pessoas
- c) Eu confecciono/adquiro meus próprios materiais/recursos didáticos adaptados em parceria com outro(s) professor(es) de educação especial
- d) Eu confecciono/adquiro meus próprios materiais/recursos didáticos adaptados em parceria com o(s) professor(es) da classe comum
- e) Eu confecciono/adquiro materiais/recursos didáticos adaptados de acordo com o que é disponibilizado na Sala de Recursos Multifuncionais.
- f) O(s) professor(es) da classe comum confecciona(m)/disponibiliza(m) os materiais/recursos didáticos adaptados
- g) Eu confecciono/adquiro meus materiais/recursos didáticos adaptados de acordo com o que é disponibilizado pela por órgão responsável pela Educação Especial da minha Rede de Ensino
- h) Outra opção não listada

i) Não se aplica

QUESTÃO E.106 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “FAMILIARES DO ALUNO”

E.107 – EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS CONFECCIONADOS POR VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE PARA QUE ESPAÇOS ESTES SÃO UTILIZADOS PELOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Não são confeccionados materiais/recursos didáticos adaptados
- h) Não sei

EM RELAÇÃO AOS ATENDIMENTOS QUE VOCÊ REALIZA, INDIQUE, DE ACORDO COM O TIPO DE MATERIAL/RECURSO DIDÁTICO, A FREQUÊNCIA COM QUE SEUS ALUNOS UTILIZAM OS MESMOS

E.108 – SOFTWARE QUE FOI DESENVOLVIDO COM FOCO EDUCATIVO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.109 – SOFTWARE QUE NÃO FOI DESENVOLVIDO COM FOCO EDUCATIVO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.110 – JOGO CONCRETO QUE FOI DESENVOLVIDO COM FOCO EDUCATIVO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.111 – JOGO CONCRETO QUE NÃO FOI DESENVOLVIDO COM FOCO EDUCATIVO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.112 – MATERIAL/RECURSO DIDÁTICO PRODUZIDO INDUSTRIALMENTE:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.113 – MATERIAL/RECURSO DIDÁTICO ADAPTADO PRODUZIDO INDUSTRIALMENTE PARA ESTE FIM:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.114 – MATERIAL/RECURSO DIDÁTICO PRODUZIDO ARTESANALMENTE:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.115 – MATERIAL/RECURSO DIDÁTICO ADAPTADO PRODUZIDO ARTESANALMENTE PARA ESTE FIM:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.116 – OUTRA OPÇÃO NÃO LISTADA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA UTILIZADOS PELOS SEUS ALUNOS

INDIQUE, DE ACORDO COM AS CATEGORIAS, A FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS QUE DEMANDAM AUXÍLIOS, ACESSÓRIOS E/OU RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POSSUEM ACESSO AOS MESMOS

E.117 – ACESSÓRIOS PARA MOBILIDADE EM VEÍCULOS (CONSIDERAR AQUELES UTILIZADOS PARA O TRANSPORTE DO ALUNO PARA O AMBIENTE ESCOLAR):

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.118 – AUXÍLIOS PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS ESCOLARES):

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.119 – AUXÍLIOS PARA QUALIFICAÇÃO DA HABILIDADE VISUAL E RECURSOS QUE AMPLIAM A INFORMAÇÃO A PESSOAS COM BAIXA VISÃO OU CEGAS:

a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.120 – COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA):						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.121 – EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS E/OU ESTRATÉGIAS DE AUXÍLIOS DE MOBILIDADE:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.122 – ÓRTESES E PRÓTESES:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.123 – PROJETO DE ADEQUAÇÃO POSTURAL E/OU RECURSOS QUE AUXILIAM E ESTABILIZAM A POSTURA:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.124 – PROJETOS ARQUITETÔNICOS PARA ACESSIBILIDADE:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.125 – RECURSOS DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.126 – RECURSOS PARA O ESPORTE E LAZER:						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.127 – SISTEMAS DE CONTROLE DE AMBIENTE (EX: USO DE CONTROLE REMOTO AS PESSOAS COM LIMITAÇÕES MOTORAS):						
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei	g) Não se aplica
E.128 – INDIQUE A PRECEDÊNCIA FINANCEIRA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA QUE SÃO UTILIZADOS PELOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)						
a) Meus alunos não fazem uso de recursos de tecnologia assistiva b) Recursos financeiros próprios c) Recursos financeiros providos por familiares d) Recursos financeiros providos pelo professor da classe comum e) Recursos financeiros providos pela escola comum f) Recursos financeiros providos pelo conselho escolar g) Recursos disponibilizados na Sala de Recursos Multifuncionais ou similar h) Recursos disponibilizados pelo órgão de gestão da educação ao qual a escola está vinculada para este fim i) Recursos financeiros providos por verba arrecadada na comunidade para este fim j) Outra fonte de recurso financeiro de pessoa física k) Outra fonte de recurso financeiro de pessoa jurídica l) Não sei informar						
E.129 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA QUE COMPÕEM O(S) KIT(S) DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PREVISTOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)						
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica	
E.130 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PARTE DA ESCOLA COMUM QUANDO NECESSÁRIO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)						
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05		
E.131 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE NOVOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PARTE DO ÓRGÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO AO QUAL A ESCOLA ESTÁ VINCULADA QUANDO NECESSÁRIO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A MUITO INSATISFEITO E 05 A MUITO SATISFEITO)						
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05		

E.132 – INDIQUE QUEM CONFECCIONOU OU DISPONIBILIZOU OS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA UTILIZADOS PELOS SEUS ALUNOS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Familiares dos alunos público-alvo da educação especial confeccionaram/disponibilizaram os recursos de tecnologia assistiva necessários
- b) Eu confeccionei/adquiri os recursos de tecnologia assistiva necessários sem auxílio de outras pessoas
- c) Eu confeccionei/adquiri os recursos de tecnologia assistiva necessários em parceria com outro(s) professor(es) de especial
- d) Eu confeccionei/adquiri os recursos de tecnologia assistiva necessários em parceria com o(s) professor(es) da classe comum
- e) O(s) professor(es) da classe comum confeccionaram/disponibilizaram os recursos de tecnologia assistiva necessários
- f) Recursos disponibilizados pela gestão escolar
- g) Outra opção não listada
- h) Não se aplica

INDIQUE, POR CATEGORIA, EM QUAIS ESPAÇOS OS ALUNOS QUE DEMANDAM RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA TÊM ACESSO AOS MESMOS:

E.133 – ACESSÓRIOS PARA MOBILIDADE EM VEÍCULOS (AQUELES UTILIZADOS PARA O TRANSPORTE DO ALUNO PARA O AMBIENTE ESCOLAR):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.134 – AUXÍLIOS PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS ESCOLARES):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.135 – AUXÍLIOS PARA QUALIFICAÇÃO DA HABILIDADE VISUAL E RECURSOS QUE AMPLIAM A INFORMAÇÃO A PESSOAS COM BAIXA VISÃO OU CEGAS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola

- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.136 – COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.137 – EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS E/OU ESTRATÉGIAS DE AUXÍLIOS DE MOBILIDADE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.138 – ÓRTESES E PRÓTESES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.139 – PROJETO DE ADEQUAÇÃO POSTURAL E/OU RECURSOS QUE AUXILIAM E ESTABILIZAM A POSTURA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.140 – PROJETOS ARQUITETÔNICOS PARA ACESSIBILIDADE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo

- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.141 – RECURSOS DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.142 – RECURSOS PARA O ESPORTE E LAZER:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.143 – SISTEMAS DE CONTROLE DE AMBIENTE (EX: USO DE CONTROLE REMOTO AS PESSOAS COM LIMITAÇÕES MOTORAS):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Espaço em que é realizado o atendimento especializado
- b) Classe comum quando há bidocência ou ensino colaborativo
- c) Classe comum quando não há bidocência ou ensino colaborativo
- d) Na escola comum, mas fora da classe comum
- e) Na residência do aluno e outros espaços externos à escola
- f) Outra opção não listada
- g) Esta categoria de recursos de tecnologia assistiva não é utilizada por nenhum dos meus alunos
- h) Não sei

E.144 – INDIQUE COMO SÃO IDENTIFICADAS AS DEMANDAS DA NECESSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE NOVOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) A partir de visitas que realizo à classe comum em que observo as necessidades do aluno
- b) A partir de visitas que realizo a casa do aluno em que observo as necessidades do aluno
- c) A partir de visitas que realizo à escola comum em que o aluno frequenta a classe comum em que observo as necessidades do aluno
- d) A partir de conversas com o(s) professor da classe comum em que o mesmo levanta a demanda
- e) A partir de conversas com Coordenador pedagógico da escola em que o mesmo levanta a demanda
- f) A partir de conversas com diretor e/ou vice diretor em que o(s) mesmo(s) levantam a demanda

- g) A partir de deliberações e/ou sugestões do conselho escolar em que o(s) mesmo(s) levantam a demanda
- h) A partir de deliberação ou sugestão do conselho escolar
- i) A partir de conversas com as famílias em que os mesmos levantam a demanda
- j) A partir de conversas com outros profissionais de dentro da escola
- K) A partir de conversas com outros profissionais de fora da escola
- l) A partir de conversas com o próprio aluno acerca das suas demandas
- m) A partir de uma avaliação inicial que realizo com o aluno quando inicio o atendimento do mesmo
- n) A partir do contato com o aluno durante os atendimentos que realizo com o mesmo
- o) Outra opção não listada
- p) Não reavalio a demanda

E.145 – INDIQUE A PARTIR DO QUE VOCÊ REAVALIA A DEMANDA DE UTILIZAÇÃO, MODIFICAÇÃO OU INSERÇÃO DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) A partir de visitas que realizo à classe comum em que observo as necessidades do aluno
- b) A partir de visitas que realizo a casa do aluno em que observo as necessidades do aluno
- c) A partir de visitas que realizo à escola comum em que o aluno frequenta a classe comum em que observo as necessidades do aluno
- d) A partir de conversas com o(s) professor da classe comum em que o mesmo levanta a demanda
- e) A partir de conversas com Coordenador pedagógico da escola em que o mesmo levanta a demanda
- f) A partir de conversas com diretor e/ou vice-diretor em que o(s) mesmo(s) levantam a demanda
- g) A partir de deliberações e/ou sugestões do conselho escolar em que o(s) mesmo(s) levantam a demanda
- h) A partir de deliberação ou sugestão do conselho escolar
- i) A partir de conversas com as famílias em que os mesmos levantam a demanda
- j) A partir de conversas com outros profissionais de dentro da escola
- K) A partir de conversas com outros profissionais de fora da escola
- l) A partir de conversas com o próprio aluno acerca das suas demandas
- m) A partir de uma avaliação inicial que realizo com o aluno quando inicio o atendimento do mesmo
- n) A partir do contato com o aluno durante os atendimentos que realizo com o mesmo
- o) Outra opção não listada
- p) Não reavalio a demanda

- QUESTÃO E.145 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO REAVALIO A DEMANDA”

E.145.1 – CASO VOCÊ REALIZE AVALIAÇÕES PERIÓDICAS, INDIQUE A FREQUÊNCIA DAS MESMAS: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES, ASSINALE A MAIS USUAL)

- a) Mensal
- b) Bimestral
- c) Semestral
- d) Anual
- e) Outra frequência inferior a semestral
- f) Outra frequência superior a semestral
- g) Não se aplica

INDIQUE SE, QUANDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FAZ USO DE UM RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA, VOCÊ REALIZA ORIENTAÇÃO SOBRE COMO O RECURSO FUNCIONA, PERMITINDO ASSIM QUE A PESSOA AUXILIE O ALUNO QUANDO NECESSÁRIO

E.146 – O(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM QUE ATUAM COM O ALUNO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei
- g) Não se aplica

E.147 – OS OUTROS ALUNOS DA CLASSE COMUM QUE O ALUNO FREQUENTA:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei
- g) Não se aplica

E.148 – O(S) OUTRO(S) ALUNO(S) DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO QUE O ALUNO REALIZA COM VOCÊ: (DESCONSIDERAR QUESTÃO EM CASO DE BIODOCÊNCIA OU ENSINO COLABORATIVO)
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E.149 – OUTROS PROFISSIONAIS DE DENTRO DA ESCOLA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E.150 – OUTROS PROFISSIONAIS DE FORA DA ESCOLA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E.151 – FAMILIARES DE ALUNOS:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

PARCERIAS
PARCERIA COM O PROFESSOR DA CLASSE COMUM
E.152 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO APOIO, ASSINALE A MAIS USUAL)
a) Uma vez na semana b) Duas vezes na semana c) Três ou mais vezes na semana d) Quinzenal e) Mensal f) Bimestral g) Semestral h) Anual l) Outra frequência inferior a semestral
QUESTÃO E.152 DEVERÁ TER RESPOSTA “SEMANAL”
E.153 – INDIQUE A DURAÇÃO POR DIA DESTE APOIO:
a) Até 1 hora b) Mais de 1 hora e até 2 horas c) Mais de 2 horas e até 3 horas d) Acima de 3 horas e) Não se aplica
E.154 – INDIQUE O GRAU DE SUFICIÊNCIA DA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADA PARA REALIZAR APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE):
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado à esta finalidade
E.155 – INDIQUE EM QUE MOMENTO VOCÊ REALIZA APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Durante reunião de planejamento do trabalho pedagógico (ex: HTPC, ATPC, HTFC etc.) b) Durante horário destinado a planejamento de aula do professor comum c) Durante o atendimento especializado no geral d) Durante o atendimento especializado realizado para alunos do professor da classe comum e) Durante o período de aula na classe comum f) Em reunião individual com o professor de classe comum destinada para este fim g) Fora do horário de trabalho do professor da classe comum h) Não há um momento específico definido para tal i) Outra opção não listada j) Não se aplica
E.156 – INDIQUE O LOCAL EM QUE VOCÊ REALIZA APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM:
a) Na escola em que o aluno do professor da classe comum frequenta o ensino comum

- b) Na(s) escola(s) em que você realiza o atendimento especializado
- c) Na minha casa e/ou na casa do professor da classe comum
- d) Não há local definido
- e) O apoio acontece de forma virtual e/ou por telefone
- f) Outra opção não listada
- g) Não se aplica

E.157 – INDIQUE O TIPO DE APOIO QUE VOCÊ REALIZA AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Em relação às modificações na prática pedagógica do professor da classe comum para trabalhar com o(s) aluno(s) público-alvo da educação especial
- b) Na infraestrutura física da sala de aula em que são realizadas as aulas do ensino comum
- c) Nas estratégias de ensino realizadas pelo professor da classe comum com os alunos como um todo
- d) Nas estratégias de ensino realizadas pelo professor da classe comum com o aluno público-alvo da educação especial
- e) Nas formas de avaliação do(s) aluno(s) público-alvo da educação especial
- f) Nos materiais/recursos didáticos necessários para o(s) aluno(s) público-alvo da educação especial
- g) Nos objetivos previstos no currículo padrão
- h) Outra opção não listada
- i) Não se aplica

E.158 – INDIQUE DE QUE FORMA SE DÁ ESTE APOIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Adaptação de avaliações para os alunos público-alvo da educação especial com base nas avaliações a serem realizadas com toda a turma
- b) Explicações acerca das especificidades do aluno público-alvo da educação especial e de estratégias gerais para o mesmo
- c) Elaboração conjunta de planos de aula para toda turma que contemplem as necessidades do aluno público-alvo da educação especial
- d) Elaboração de estratégias específicas para o aluno público-alvo da educação especial
- e) Elaboração de materiais e recursos pedagógicos para o aluno público-alvo da educação especial
- f) Elaboração de avaliações alternativas às utilizadas para os demais alunos da turma da classe comum
- g) Participação presencial na classe comum em forma de bidocência
- h) Participação presencial na classe comum em forma de ensino colaborativo
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

E.159 – INDIQUE PARA QUAIS ALUNOS VOCÊ REALIZA ESTES APOIOS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Para alunos público-alvo da educação especial que não recebem atendimento especializado
- b) Para os alunos que são da(s) minha(s) turmas de atendimento especializado
- c) Para os alunos que recebem atendimento especializado de outro professor de educação especial
- d) Para qualquer aluno que o professor da classe comum apresente necessidade
- e) Outra opção não listada

PARCERIAS COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

E.160 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI E, EM CASO POSITIVO, A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADA PARA EXECUTAR PARCERIAS COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE:

(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DE CARGA HORÁRIA, ASSINALE A MAIS USUAL)

- a) Uma vez na semana
- b) Duas vezes na semana
- c) Três ou mais vezes na semana
- d) Quinzenal
- e) Mensal
- f) Bimestral
- g) Semestral
- h) Anual
- i) Outra frequência inferior a semestral
- j) Outra frequência superior a semestral
- k) Não existe carga horária de trabalho destinada
- l) Não se aplica

E.161 – INDIQUE O GRAU DE SUFICIÊNCIA DA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADA PARA REALIZAR PARCERIAS COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05
- f) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado à esta finalidade

E.162 – INDIQUE, CASO EXISTENTE, COM QUAIS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE VOCÊ REALIZA PARCERIA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Assistente Social
- b) Fisioterapeuta
- c) Psicólogo
- d) Terapeuta Ocupacional
- e) Enfermeiro
- f) Fonoaudiólogo
- g) Médico
- h) Outro profissional não listado
- i) Não se aplica

E.163 – INDIQUE O TIPO DE PARCERIAS QUE VOCÊ REALIZA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Planejamento de atividades conjuntas com viés pedagógico
- b) Realização de avaliações diagnósticas
- c) Realização de atividades conjuntas com viés pedagógico
- d) Troca de informações acerca de atendimentos que o(s) seu(s) alunos realizam com profissionais da área da saúde e do atendimento que você realiza com seu(s) aluno(s)
- e) Outro tipo de parceria
- f) Não possuo parcerias com profissionais da saúde

E.164 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM AS PARCERIAS QUE VOCÊ POSSUI COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO):

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05
- f) Não tenho contato com este profissional
- g) Não realizo parcerias com profissionais da área da saúde

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E.165 – O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DO SÉRIE/ANO NA QUAL ELES SE ENCONTRAM

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei
- g) Não se aplica

E.166 – O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, CORRESPONDE AO SEU PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS MESMOS

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não elaboro planejamento

**E.167 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA, EM SEU ATENDIMENTO, A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA AVALIAÇÃO, ASSINALE A MAIS USUAL)**

- a) Semanal
- b) Bimestral
- c) Semestral
- d) Anual
- e) De forma contínua, a cada atendimento
- f) Outra frequência inferior a semestral
- g) Outra frequência superior a semestral
- h) Não realizo avaliação dos meus alunos

E.168 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ ELABORA RELATÓRIO DO DESEMPENHO INDIVIDUALIZADO DE SEUS ALUNOS:

- a) Semanal
- b) Bimestral
- c) Semestral
- d) Anual
- e) De forma contínua, a cada atendimento
- f) Outra frequência inferior a semestral
- g) Outra frequência superior a semestral
- h) Não elaboro relatório do desempenho individualizado do meus alunos

- QUESTÃO E.168 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO ELABORO RELATÓRIO DO DESEMPENHO INDIVIDUALIZADO DOS MEUS ALUNOS”

E.168.1 – INDIQUE O QUE OS RELATÓRIOS DO DESEMPENHO INDIVIDUALIZADO DE SEUS ALUNOS CONTEMPLAM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Descrever as atividades desempenhadas no atendimento pelo aluno
- b) Descrever as atividades desempenhadas na sala comum pelo aluno
- c) Descrever as avaliações desempenhadas na sala comum pelo aluno
- d) Verificar se os objetivos previstos no planejamento educacional individualizado ou similar do aluno para o atendimento foram alcançados
- e) Outra opção não listada
- f) Não elaborar relatório do desempenho individualizado do aluno

- QUESTÃO E.168.1 DEVERÁ SER “DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESEMPENHADAS NO ATENDIMENTO PELO ALUNO”

E.168.1.1 – CASO VOCÊ DESCREVA AS ATIVIDADES DESEMPENHADAS NO ATENDIMENTO, INDIQUE COMO VOCÊ REALIZA A AVALIAÇÃO DAS MESMAS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Análise das avaliações escritas do aluno referentes às atividades desenvolvidas na sala comum
- b) Análise das produções do aluno nas atividades desenvolvidas
- c) Observação da realização das atividades no atendimento
- d) Utilização de um instrumento próprio e específico desenvolvido para o aluno com esta finalidade
- e) Outra opção não listada

- QUESTÃO E.168.1 DEVERÁ TER RESPOSTA “DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESEMPENHADAS NA SALA COMUM PELO ALUNO”

E.168.1.2 – CASO VOCÊ DESCREVA AS ATIVIDADES DESEMPENHADAS NA CLASSE COMUM, INDIQUE COMO VOCÊ O FAZ:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Análise das avaliações do aluno nas atividades desenvolvidas
- b) Análise das produções do aluno nas atividades desenvolvidas
- c) Observação da realização das atividades na classe comum
- d) Utilização de um instrumento próprio e específico desenvolvido para o aluno com esta finalidade
- e) Outra opção não listada

E.169 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES ESCRITAS PARA OS ALUNOS DA CLASSE COMUM QUE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FREQUENTA

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.169.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REALIZAM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO OS DEMAIS ALUNOS DA CLASSE COMUM O FAZEM

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

INDIQUE QUAIS OS TIPOS DE ADAPTAÇÕES EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUE SÃO UTILIZADAS PELOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUANDO NECESSÁRIO

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.169.2 – TEMPO DE DURAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA:

- a) Não utilizada
- b) Utilizada
- c) Não é necessária
- d) Não sei

- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.169.3 – CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO ESCRITA:

- a) Não utilizada
- b) Utilizada
- c) Não é necessária
- d) Não sei

- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

E.169.4 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL):
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.5 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL:
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.6 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO:
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.7 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO)
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.8 – MODO DE IMPRESSÃO (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.):
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.9 – OUTRA FORMA DE ADAPTAÇÃO NÃO LISTADA:
a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não sei
- QUESTÃO E.169 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”
E.169.10 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA DA SALA COMUM:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
E.170 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E-171 – INDIQUE SE VOCÊ É CONVIDADO/SOLICITADO PARA AUXILIAR NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE TRANSIÇÃO PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E, EM CASO POSITIVO, QUAL/QUAIS O(S) TIPO(S) DE PLANO(S): (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Sim, plano de transição entre etapas de ensino b) Sim, plano de transição para o mercado de trabalho c) Sim, plano de transição para o ensino tecnológico d) Sim, plano de transição para o ensino superior e) Não sou convidado/solicitado, mas são elaborados planos de transição f) Não sou convidado/solicitado e não são elaborados planos de transição g) Não sou convidado/solicitado e não sei se são elaborados planos de transição
E.172 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DEVAM RECEBER TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
E.173 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RECEBEM TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
INTERAÇÃO
PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA
SUPERVISOR DE ENSINO DA SUA REDE DE ENSINO

E.174 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.174 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.174.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.174.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.174.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA REDE DE ENSINO

E.175 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.175 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.175.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.175.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.175.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

MEMBROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

E.176 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.176 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.176.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.176.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.176.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR

DIRETOR E/OU VICE DIRETOR

E.177 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.177 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.177.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.177.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”.

E.177.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA

E.178 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.178 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.178.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.178.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.178.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA

E.179 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.179 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”**E.179.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.179.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”**E.179.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM

E.180 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.180 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”**E.180.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.180.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”**E.180.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo

l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

OUTRO(S) PROFESSOR(ES) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

E.181 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.181 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.181.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.181.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.181.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFESSOR(ES) BILÍNGUE – LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

E.182 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.182 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.186.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.182.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.182.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo

- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ACOMPANHANTE(S)/ATENDENTE(S) PESSOAL(IS)/PROFISSIONAL(IS) DE APOIO

E.183 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.183 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.187.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO):

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.183.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.183.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

BRAILISTA

E.184 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.184 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.184.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.184.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.184.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

INSTRUTOR DE LIBRAS

E.185 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.185 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.185.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.185.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.185.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

GUIA-INTÉRPRETE

E.186 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES

E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO E.186 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
E.190.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO E.186.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
E.186.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola
TRADUTOR(ES) E INTÉRPRETE(S) DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA
E.187 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO E.187 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
E.187.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO E.187.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
E.187.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola

- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
 k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
 l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

OUTRO PROFISSIONAL DE DENTRO DA ESCOLA QUE ATUE ESPECIFICAMENTE NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

E.188 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.188 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.188.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.188.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.188.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
 b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
 c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
 d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
 e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
 f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
 g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
 h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
 i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
 j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
 k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
 l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

FAMILIARES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E.189 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM AS FAMÍLIAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO E.189 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

E.189.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.189.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

E.189.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
 b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

SUA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E.190 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ QUESTIONA OS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUANTO AS SUAS DÚVIDAS E DIFICULDADES:

- a) Nunca b) Frequentemente c) Às vezes d) Raramente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.191 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSAM DÚVIDAS E DIFICULDADES SE VOCÊ BUSCA SOLUCIONA-LAS:

- a) Nunca b) Frequentemente c) Às vezes d) Raramente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA DA CLASSE COMUM

INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGEM COM OS DEMAIS ALUNOS NAS SEGUINTE SITUAÇÕES:

E.192 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPA DAS ATIVIDADES EM GRUPO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.193 – EM SITUAÇÕES DE ATIVIDADES EM GRUPO O PROFESSOR DA CLASSE COMUM E/OU EU PRECISAMOS INTERVIR PARA QUE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEJA INCLUIDO EM ALGUM DOS GRUPOS:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.194 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS DA SUA TURMA DA CLASSE COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica

g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.195 – QUANDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS NA CLASSE COMUM ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.196 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM COLEGAS QUE COOPERAM ESPONTANEAMENTE COM ELE NAS ATIVIDADES EM SALA COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.197 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.198 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DO HORÁRIO LETIVO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum
- h) Não sei

E.199 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica

g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

E.200 - OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA EM OUTRA CIDADE:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não se aplica
- g) Não tenho contato com o ambiente da sala comum

SENSO DE AUTOEFICÁCIA

E.201 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ORGANIZAR CRONOGRAMA DE TRABALHO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.201 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “TOTALMENTE SATISFATÓRIO”

E.201.1 – INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Falta de infraestrutura física na escola como um todo
- b) Falta de infraestrutura física no ambiente em que realizo atendimento especializado
- c) Falta de equipamentos/recursos de tecnologia assistiva
- d) Falta de materiais/recursos didáticos adaptados
- e) Insuficiência de formação
- f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados
- g) Insuficiência de apoio financeiro
- h) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.
- i) Insuficiência de tempo para atuar em parceria com outros profissionais
- j) Não acredito que seja minha função elaborar meu cronograma de trabalho
- k) Não possuo autorização para elaborar meu cronograma de trabalho
- l) Familiares dos alunos possuem resistência à adesão do cronograma que proponho
- m) Outro motivo não listado

E.202 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DE PARECER EDUCACIONAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não se aplica

- QUESTÃO E.202 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “TOTALMENTE SATISFATÓRIO”

E.202.1 – INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Falta de infraestrutura física na escola como um todo
- b) Falta de infraestrutura física no ambiente em que realizo atendimento especializado
- c) Falta de equipamentos/recursos de tecnologia assistiva
- d) Falta de materiais/recursos didáticos adaptados
- e) Insuficiência de formação
- f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados
- g) Insuficiência de apoio financeiro

- h) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.
- i) Insuficiência de tempo para atuar em parceria com outros profissionais
- j) Não acredito que seja minha função participar da elaboração do parecer educacional
- k) Não possuo autorização e/ou sou convidado a participar da elaboração do parecer educacional
- l) Outro motivo não listado

E.203 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS ALUNOS:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.203 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “TOTALMENTE SATISFATÓRIO”

E.203.1 – INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Falta de infraestrutura física na escola como um todo
- b) Falta de infraestrutura física no ambiente em que realizo atendimento especializado
- c) Falta de equipamentos/recursos de tecnologia assistiva
- d) Falta de materiais/recursos didáticos adaptados
- e) Insuficiência de formação
- f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados
- g) Insuficiência de apoio financeiro
- h) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.
- i) Insuficiência de tempo para atuar em parceria com outros profissionais
- j) Não acredito que seja minha função elaborar planejamentos individualizados para meus alunos
- k) Não possuo autorização para elaborar planejamentos individualizados para meus alunos
- l) Outro motivo não listado

E.204 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO E.204 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “TOTALMENTE SATISFATÓRIO”

E.204.1 INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Falta de infraestrutura na escola como um todo
- b) Há divergências de concepção de inclusão entre os profissionais da escola, o que dificulta o processo inclusivo
- c) Insuficiência de formação
- d) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados
- e) Insuficiência de apoio financeiro
- f) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc.
- g) Os outros profissionais da escola não colaboram com o processo de inclusão pois acreditam que seja apenas meu papel atuar com os alunos público-alvo da educação especial
- h) Familiares dos alunos possuem resistência à adesão de estratégias propostas
- i) Outro motivo não listado

E.205 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.206 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.207 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.208 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.209 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS ACESSÓRIOS PARA MOBILIDADE EM VEÍCULOS (CONSIDERAR AQUELES UTILIZADOS PARA O TRANSPORTE DO ALUNO PARA O AMBIENTE ESCOLAR):				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.210 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS ACESSÓRIOS PARA MOBILIDADE EM VEÍCULOS (CONSIDERAR AQUELES UTILIZADOS PARA O TRANSPORTE DO ALUNO PARA O AMBIENTE ESCOLAR):				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.211 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS AUXÍLIOS PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS ESCOLARES):				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.212 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE AUXÍLIO PARA A VIDA DIÁRIA E VIDA PRÁTICA (ALIMENTAÇÃO, VESTUÁRIO E/OU MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ESCOLARES):				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.213 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE AUXÍLIO PARA QUALIFICAÇÃO DA HABILIDADE VISUAL E RECURSOS QUE AMPLIAM A INFORMAÇÃO A PESSOAS COM BAIXA VISÃO OU CEGAS:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.214 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE AUXÍLIO PARA QUALIFICAÇÃO DA HABILIDADE VISUAL E RECURSOS QUE AMPLIAM A INFORMAÇÃO A PESSOAS COM BAIXA VISÃO OU CEGAS:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.215 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA):				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.216 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA):				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.217 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS E/OU ESTRATÉGIAS DE AUXÍLIOS DE MOBILIDADE:				
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

E.218 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS E/OU ESTRATÉGIAS DE AUXÍLIOS DE MOBILIDADE:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.219 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DE ÓRTESES E PRÓTESES:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.220 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DE ÓRTESES E PRÓTESES:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.221 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROJETOS DE ADEQUAÇÃO POSTURAL E/OU RECURSOS QUE AUXILIAM E ESTABILIZAM A POSTURA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.222 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROJETOS DE ADEQUAÇÃO POSTURAL E/OU RECURSOS QUE AUXILIAM E ESTABILIZAM A POSTURA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.223 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS PARA ACESSIBILIDADE:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.224 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS PARA ACESSIBILIDADE:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.225 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.226 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.227 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ESPORTE E LAZER:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.228 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ESPORTE E LAZER:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.229 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS PARA FINS DE SISTEMAS DE CONTROLE DE AMBIENTE (EX: USO DE CONTROLE REMOTO AS PESSOAS COM LIMITAÇÕES MOTORAS):

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.230 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA POSSUIR NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS RECURSOS PARA FINS DE SISTEMAS DE CONTROLE DE AMBIENTE (EX: USO DE CONTROLE REMOTO AS PESSOAS COM LIMITAÇÕES MOTORAS):

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.231 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.232 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR O SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.233 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.234 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.235 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.236 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

E.237 – EM CASOS QUE VOCÊ SINTA NECESSIDADES FORMATIVAS, DE QUE MANEIRA VOCÊ PENSA QUE ESTAS DEVERIAM ACONTECER DE FORMA QUE SEJA VIÁVEL A SUA PARTICIPAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Com a disponibilização de material/recurso didático para consulta autodidata
- b) Com a experiência prática na escola e na sala de aula
- c) Compartilhamento de opiniões/experiência com os profissionais da escola em espaços de planejamento coletivo escolar
- d) Cursos de curta duração para aperfeiçoamento e/ou atualização
- e) Cursos de especialização a distância
- f) Cursos de especialização presencial
- g) Cursos de especialização semipresencial
- h) Deveria ter sido trabalhada na minha formação inicial
- i) Doutorado
- j) Mestrado acadêmico
- k) Mestrado profissional
- l) No trabalho conjunto com o professor de educação especial
- m) Por meio de buscas e pesquisas individuais
- n) Por meio de orientações de profissionais da área em espaços de planejamento coletivo escolar
- o) Por meio de um novo curso de formação inicial
- p) Outra opção não listada
- q) Não se aplica
- r) Não sei

AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO					
AVALIE SEU TRABALHO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RELAÇÃO A:					
E.238 – NA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.239 – NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DE SEUS ALUNOS PARA O ATENDIMENTO OU PARA SALA COMUM EM CASOS DE BIODCÊNCIA E/OU ENSINO COLABORATIVO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.240 – NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE SEUS ATENDIMENTOS E/OU ATUAÇÃO EM FORMA BIODCÊNCIA E/OU ENSINO COLABORATIVO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.241 – NA CONFEÇÃO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS QUE VOCÊ REALIZA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.242 – AOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ DISPONIBILIZA PARA SEUS ALUNOS:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.243 – NA CONFEÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA QUE VOCÊ REALIZA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.244 – NO ENSINO DE BRAILE:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.245 – NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.246 – NO ENSINO DO USO DE MÁQUINA BRAILE:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.247 – NO ENSINO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.248 – NO ENSINO DO USO DE RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.249 – NO ENSINO DO USO DE REGLETE E PUNÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.250 – NO ENSINO DO USO DO SOROBAN:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.251 – NO ENSINO DAS TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.252 – NA AVALIAÇÃO DE DEMANDA QUE VOCÊ REALIZA QUANTO AO USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.253 – NA REAVALIAÇÃO DE DEMANDA QUE VOCÊ REALIZA QUANTO AO USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.254 – NAS ORIENTAÇÕES QUE VOCÊ REALIZA SOBRE FUNCIONAMENTO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMO OUTRA(S) PESSOA(S) PODE(M) AUXILIAR O ALUNO QUANDO NECESSÁRIO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.255 – NA SUA PARCERIA COM O(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.256 – NA SUA PARCERIA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.257 – NO MANEJO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.258 – NO MANEJO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO/PROFISSÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.259 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
E.260 – NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica