



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

**GREICE DE SOUZA VERTUAN**

**Avaliação de ações educacionais de Educação Especial em um município paulista de  
pequeno porte**

**São Carlos-SP**

**2021**



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

**GREICE DE SOUZA VERTUAN**

**Avaliação de ações educacionais de Educação Especial em um município paulista de  
pequeno porte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**São Carlos-SP**

**2021**

Souza Vertuan, Greice de

Avaliação de ações educacionais de educação especial em um município paulista de pequeno porte / Greice de Souza Vertuan -- 2021.  
244f.

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

Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga,

Leonardo Santos Amâncio Cabral, Rogério Diniz

Junqueira, Ana Paula Zerbato Bibliografia

1. Políticas educacionais de educação especial . 2. Plano nacional de educação . 3. Avaliação da educação. I. Souza Vertuan, Greice de. 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 Greice de Souza Vertuan, realizada em 18/02/2021.

**Comissão Julgadora:**

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

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato (USP)

Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira (INEP)

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.

Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.

Quando meu olhar  
se perder no nada,  
por favor,  
não me despertem,  
quero reter,  
no adentro da íris,  
a menor sombra,  
do ínfimo movimento.

Quando meus pés  
abrandarem na marcha,  
por favor,  
não me forcem.  
Caminhar para quê?  
Deixem-me quedar,  
deixem-me quieta,  
na aparente inércia.  
Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra.

**- Da calma e do silêncio**

**Conceição Evaristo**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Lucia Helena, ao meu pai Irineu e à minha irmã Jaqueline, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos momentos em que estive ausente. À minha mãe, pela paciência e compreensão, meu pai, pelo carinho de sempre.

À minha orientadora Cristina Lacerda, que foi uma “mãe” durante o doutorado, me orientou com toda sua sabedoria; compartilhando seu conhecimento, me atendendo sempre que possível e me fazendo sábios apontamentos e perguntas no texto para que eu refletisse o que estava escrito.

Aos professores e professoras membros da minha banca, que muito contribuíram para a construção deste trabalho em sua íntegra e por todos os saberes compartilhados.

Ao meu companheiro e parceiro, André, que soube conduzir o relacionamento mesmo quando eu estava surtada, respeitando meu momento e abdicando de planos junto comigo durante o doutorado.

Às amigas e amigos que fiz no doutorado, as conversas, as risadas e os desesperos de quando tínhamos alguma avaliação, ou estávamos na fase da escrita da tese. Principalmente a Wanessa, que era companheira de carona e virou amiga para a vida, e a Tiarles, que dividimos as angústias dos momentos finais de escrita e nos tornamos parceiras.

Ao meu diretor Paulo, que me apoiou e me ajudou em todos os momentos do doutorado, da coleta de dados até a análise e escrita da tese. Aos amigos de trabalho que me deram força até a conclusão do trabalho.

Aos demais amigos e familiares, que também tiveram paciência quando eu não podia estar presente e torceram para que tudo terminasse bem.

Aos professores e pesquisadores que passaram pela minha vida e contribuíram para que eu me constituísse também professora e pesquisadora na área da Educação.

Agradeço também aos participantes da pesquisa, que puderam contribuir com a tese.

## RESUMO

No século XXI, no cenário brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024) propõe entre outras metas, metas para o atendimento educacional do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sem que, entretanto, instrumentos de avaliação estejam disponíveis para analisar a situação específica desse público. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi avaliar aspectos da política de Educação Especial indicados pela Meta 4 do PNE (2014/2024), tendo como objetivo geral avaliar práticas de Educação Especial em escolas regulares de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, a partir da perspectiva de alunos PAEE, familiares dos alunos PAEE, professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), equipe de apoio, equipe multidisciplinar e de gestores, a partir de suas respostas a um questionário aplicado utilizado como instrumento de avaliação. Os questionários foram analisados na perspectiva quali-quantitativa com o intuito de estudar e compreender a efetivação das ações educacionais de inclusão, constituindo esta como uma pesquisa exploratória-descritiva, do tipo estudo de caso. Para este estudo, foram escolhidos 4 eixos de análise: formação, planejamento, ações pedagógicas e avaliação, que emergiram a partir da leitura prévia dos questionários, os quais permitiram a compreensão da situação da Educação Especial no município em questão. Com base nos eixos de análise, foi possível discutir 10, das 19 estratégias propostas pelo PNE na Meta 4. Contudo, o questionário permitiria a análise de 16 estratégias. O instrumento pode ser considerado eficiente para a avaliação da Educação Especial em um município, porém, sua aplicação apresentou algumas limitações. Nesta análise, ainda foi possível verificar a limitação do instrumento em coletar dados com aspectos mais quantitativos que qualitativos, além da extensão de alguns questionários, o que dificultou sua aplicação. O uso dos questionários tem mostrado a necessidade de ouvir os diversos atores para melhor compreensão da qualidade do ensino ofertada ao PAEE, a relevância deste instrumento como avaliação da educação e apoio para a elaboração de políticas públicas de educação, bem como a possibilidade de aperfeiçoamento para a de coleta de dados. Destaca-se a necessidade de se avaliar a educação oferecida ao aluno PAEE, visto que, ele tem tido acesso às escolas regulares, mas, sua aprendizagem, quando pensamos na qualidade de ensino, e a universalização dos serviços, como preconizado pela Meta 4, ainda se mostram insatisfatórias.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais de Educação Especial; Plano Nacional de Educação; Avaliação da Educação.

## ABSTRACT

In the 21st century, in the Brazilian scenario, the National Education Plan (2014-2024) proposes, among other goals, goals for the educational attendance of the Special Education Target Audience (SETA), without, however, an evaluation instrument is available to analyze the specific situation of this public. In this context, the objective of this research was to evaluate aspects of the special education policy indicated by Goal 4 of the NEP (2014/2024), with the general objective of evaluating Special Education practices in regular schools in a small municipality in the state of São Paulo, from the perspective of SETA students, family members of SETA students, teachers of the common room and the Multifunctional Resource Room (MRR), support team, multidisciplinary team and managers, from their responses to an applied questionnaire used as an instrument evaluation. The questionnaire was analyzed from a qualitative and quantitative perspective in order to study and understand the effectiveness of educational inclusion actions, constituting this as an exploratory-descriptive, case study type. For this study, 4 axes of analysis were chosen: training, planning, pedagogical actions and evaluation; that emerged from the previous reading of the questionnaires, which allowed the understanding of the situation of Special Education in the municipality in question. Based on the analysis axes, it was possible to discuss 10 of the 19 strategies proposed by the PNE in Goal 4, however, the questionnaire would allow the analysis of 16 strategies. The instrument can be considered efficient for the assessment of Special Education in a municipality, however, its application had some limitations. In this analysis, it was still possible to verify the instrument's limitation in collecting data with more quantitative than qualitative aspects, in addition to the extension of some questionnaires, which made its application difficult. The use of questionnaires has shown the need to listen to the various actors in order to better understand the quality of education offered to SETA, the relevance of this instrument as an evaluation of education and support for the elaboration of public education policies, as well as the possibility of improvement for data collection. The need to evaluate the education offered to the SETA student is highlighted, since he has had access to regular schools, but his learning, when we think about the quality of teaching, and the universalization of services, as recommended by Goal 4, are still unsatisfactory.

**Keywords:** Special Education Educational Policies; National Education Plan; Education Evaluation.



**Lista de Figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Relação de matrículas por seguimento do município pesquisado..... | 65 |
|---|----|

### Lista de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da Educação Básica. ....                                   | 61  |
| <b>Quadro 2:</b> Etapa de ensino oferecida nas unidades de Educação Básica do município. ....   | 65  |
| <b>Quadro 3:</b> Relação de participantes do estudo de acordo com o tipo da rede de ensino e o grupo ao qual pertencem.....   | 68  |
| <b>Quadro 4:</b> Constructos do questionário do gestor e a quantidade de itens presentes.....   | 71  |
| <b>Quadro 5:</b> Constructos do questionário da família e a quantidade de itens presentes. ....   | 72  |
| <b>Quadro 6:</b> Constructos do questionário do aluno e a quantidade de itens presentes. ....   | 73  |
| <b>Quadro 7:</b> Constructos do questionário da equipe de apoio e a quantidade de itens presentes. ....   | 73  |
| <b>Quadro 8:</b> Constructos do questionário da equipe multidisciplinar e a quantidade de itens presentes.....  | 74  |
| <b>Quadro 9:</b> Constructos do questionário do professor da sala comum e a quantidade de itens presentes.....  | 75  |
| <b>Quadro 10:</b> Constructos do questionário do professor da Educação Especial e a quantidade de itens presentes. ....   | 76  |
| <b>Quadro 11:</b> Caracterização dos respondentes com relação à formação inicial e continuada. ....   | 82  |
| <b>Quadro 12:</b> Caracterização dos respondentes com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial. ....  | 83  |
| <b>Quadro 13:</b> Relação do professor da SRM e alunos PAEE para que lecionam. ....   | 118 |
| <b>Quadro 14:</b> Relação do professor da sala comum e alunos PAEE para que lecionam.....   | 120 |
| <b>Quadro 15:</b> Relação da quantidade de alunos e a etapa educacional em que estudam.....   | 125 |
| <b>Quadro 16:</b> Caracterização dos alunos PAEE respondentes.....  | 126 |
| <b>Quadro 17:</b> Identificação do aluno com a relação de defasagem idade/série em que se encontram.....  | 126 |
| <b>Quadro 18:</b> Relação entre a prática pedagógica modificada pela professora do AEE e o nível de modificação, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino atendida. ....             | 150 |
| <b>Quadro 19:</b> Relação entre tendência curricular utilizada e a frequência de uso, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino à qual a professora da SRM pertence. ....             | 151 |
| <b>Quadro 20:</b> Relação entre a prática pedagógica modificada e o nível de modificação, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino à qual o professor da sala comum pertence.....    | 153 |
| <b>Quadro 21:</b> Relação entre tendência curricular utilizada e a frequência de uso, de acordo com a quantidade de alunos para cada rede de ensino a qual o professor da sala comum pertence. .... | 155 |
| <b>Quadro 22:</b> Avaliação dos responsáveis com relação ao desempenho do aluno PAEE na escola.....   | 178 |
| <b>Quadro 23:</b> Expectativa dos responsáveis com relação à conclusão dos estudos do aluno PAEE.....   | 178 |

### Lista de Abreviaturas e Siglas

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado  
**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
**ATPC** - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
**BPC** - Benefício de Prestação Continuada  
**CONAE** - Conferência Nacional de Educação  
**DI** – Deficiência Intelectual  
**EJA** – Ensino de Jovens e Adultos  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**HTPC**- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
**FMI** - Fundo Monetário Internacional  
**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
**Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**NEE** - Necessidades Educacionais Especiais  
**PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial  
**PAP**- Planejamento de Ações Pedagógicas  
**PEI** - Plano Educacional Individualizado  
**PIB** - Produto Interno Bruto  
**PIC** - Projeto Intensivo no Ciclo I  
**PNAD** - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
**Saeb** - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SRM** - Sala de Recurso Multifuncional  
**TALE** - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TEA** – Transtorno do Espectro Autista  
**TILS** - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais  
**TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO .....   | 15  |
| INTRODUÇÃO.....  | 18  |
| 1. MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DO EXCEPCIONAL À<br>EDUCAÇÃO PARA TODOS.....                            | 22  |
| 1.1. O acesso do PAEE à educação no século XXI .....   | 28  |
| 1.2 A interrelação entre os atores que participam da escolarização do PAEE .....                             | 33  |
| 2. CAMINHOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....   | 41  |
| 2.1. A Educação Especial nos Planos Nacionais de Educação .....  | 50  |
| 2.2. O que os Planos Estadual e Municipal trazem sobre a Educação Especial .....                             | 58  |
| 2.3. Contribuição dos relatórios bianuais do PNE 2014-2024.....  | 61  |
| 3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....   | 63  |
| 3.1. Aspectos éticos.....  | 64  |
| 3.2. Local da coleta de dados .....  | 64  |
| 3.3. Critérios de inclusão de participantes.....   | 66  |
| 3.4. Participantes da pesquisa .....   | 66  |
| 3.5. Instrumentos para a coleta de dados .....   | 69  |
| 3.5.1. Descrição do questionário elaborado para o gestor .....   | 70  |
| 3.5.2. Descrição do questionário elaborado para a família .....  | 71  |
| 3.5.3. Descrição do questionário elaborado para o aluno PAEE.....  | 72  |
| 3.5.4. Descrição do questionário elaborado para a equipe de apoio .....                                      | 73  |
| 3.5.5. Descrição do questionário elaborado para a equipe multidisciplinar<br>(multiprofissional).....        | 74  |
| 3.5.6. Descrição do questionário elaborado para o professor da sala comum .....                              | 75  |
| 3.5.7. Descrição do questionário elaborado para o professor da Educação Especial .....                       | 76  |
| 3.6. Materiais e Equipamentos .....  | 76  |
| 3.7. Procedimentos de coleta de dados .....  | 76  |
| 3.7. Procedimentos de análise e tratamento de dados .....  | 79  |
| 4. EVIDÊNCIAS E INFERÊNCIAS POSSÍVEIS A PARTIR DOS EIXOS DE<br>ANÁLISE QUE EMERGIRAM DOS QUESTIONÁRIOS ..... | 81  |
| 4.1. Análise dos questionários: formação dos profissionais envolvidos no atendimento do<br>PAEE .....        | 81  |
| 4.1.1. Formação dos gestores.....  | 83  |
| 4.1.2. Formação dos professores da sala comum .....  | 88  |
| 4.1.3. Formação dos professores da Educação Especial.....  | 102 |
| 4.1.4. Formação da equipe de apoio.....  | 110 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.1.5. Formação da equipe de multiprofissional .....                              | 113        |
| 4.2. Análise dos questionários: Planejamento das Práticas Educacionais .....      | 117        |
| 4.2.1. Gestores .....   | 118        |
| 4.2.2. Professor da Educação Especial .....                                       | 118        |
| 4.2.3. Professor da Sala Comum .....  | 120        |
| 4.2.4. Equipe de Apoio .....  | 123        |
| 4.2.5. Equipe Multiprofissional .....   | 124        |
| 4.2.6. Família .....  | 125        |
| 4.2.7. Alunos .....   | 125        |
| 4.2.8. Discussão sobre o planejamento das práticas pedagógicas .....              | 126        |
| 4.3. Análise dos questionários: Desenvolvimento das Ações Pedagógicas .....       | 145        |
| 4.3.1. Gestores .....   | 147        |
| 4.3.2. Professor da Educação Especial .....                                       | 150        |
| 4.3.3. Professor da Sala Comum .....  | 153        |
| 4.3.4. Equipe de Apoio .....  | 156        |
| 4.3.5. Equipe Multiprofissional .....   | 157        |
| 4.3.6. Família .....  | 158        |
| 4.3.7. Alunos .....   | 158        |
| 4.3.8. Discussão sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas .....              | 159        |
| 4.4. Análise dos questionários: Avaliação da aprendizagem.....                    | 174        |
| 4.4.1. Professor da Educação Especial .....                                       | 175        |
| 4.4.2. Professor da Sala Comum .....  | 175        |
| 4.4.3. Família .....  | 177        |
| 4.4.4. Aluno .....  | 178        |
| 4.4.5. Discussão sobre a avaliação da aprendizagem.....                           | 179        |
| 5. UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO ESTUDADO ....                     | 191        |
| 5.1. Estratégias relativas à Meta 4 (PNE) atingidas integral ou parcialmente..... | 194        |
| 5.2. Estratégias relativas à Meta 4 não atingidas.....                            | 197        |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 199        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>203</b> |
| ANEXOS .....  | 217        |
| Anexo 1- Folha de aprovação do CEP.....   | 217        |
| APÊNDICES.....  | 218        |
| APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A) .....                                 | 219        |

|  |     |
|--|-----|
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR DA SALA REGULAR.....      | 220 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 223 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EQUIPE DE APOIO .....               | 226 |
| APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR .....       | 229 |
| APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A FAMÍLIA .....                     | 232 |
| APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EQUIPE GESTORA .....                | 235 |
| APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS ALUNOS/AS .....                | 238 |
| APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....       | 240 |
| APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DO(A) DIRIGENTE DE ENSINO .....   | 242 |
| APÊNDICE K – AUTORIZAÇÃO DO(A) SECRETÁRIO(A) DA EDUCAÇÃO .....                                   | 243 |
| APÊNDICE L – ACESSO AOS QUESTIONÁRIOS.....   | 244 |

## APRESENTAÇÃO

Nada do que foi escrito aqui teria sido possível sem o apoio incondicional dos meus pais nesta jornada. Minha trajetória, como estudante na Educação Básica, foi cumprida majoritariamente em escolas da rede privada, com bolsa de estudo parcial. Iniciei meus estudos, aos 3 anos de idade, em uma pequena cidade, no interior de São Paulo, em salas regulares da rede pública ao final da década de 1980; ali prossegui até completar, em 1996, a 4ª série. A partir daí minha rotina mudou muito, quando uma professora relatou a meus pais o meu gosto pelos estudos e que, se eles tivessem condições, deveriam matricular-me numa escola da rede privada, dando indícios de que não confiava, infelizmente, na qualidade do ensino ofertado pela rede pública. Assim meus pais fizeram. Eu viajava todos os dias de ônibus para estudar em outra cidade, pois onde meus pais moravam, com aproximadamente 5 mil habitantes, não havia escolas da rede privada. Terminei, então, meus estudos, na Educação Básica, em 2003, aos 17 anos de idade. Embora meus pais não tivessem a oportunidade de cursar o Ensino Superior, sempre foram meus grandes incentivadores.

Em 2004, ingressei no ensino superior, no curso de Licenciatura em Química, na Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP-RP), para onde, naquele momento, me mudei. Era um curso novo no campus – fiz parte da 2ª turma – e boa parte dos professores eram os mesmos do curso de bacharelado, e, provavelmente por isso, davam demasiada importância às disciplinas técnicas e pouca às disciplinas que pertenciam à grade exclusiva da licenciatura. Na época, eu não notava o quanto isso iria refletir na carreira de nós formandos; só pude perceber anos depois, visto que, dentre os concluintes do curso, aproximadamente apenas um quarto deles atuava como professor; os demais foram para a engenharia ou pós-graduações, afastando-se da docência. Já eu acabei ficando em “cima do muro”.

Terminei a graduação em 2009 e, em 2010, iniciei o mestrado na área de Química Inorgânica na mesma universidade em que cursei a graduação. Em meados de 2010, comecei a dar aulas na Educação Básica, na rede estadual de ensino público e foi quando comecei a me constituir enquanto professora e a ter contato com o Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Aliás, a escola em que lecionei tinha uma sala de recursos multifuncional para alunos surdos e com deficiência auditiva que frequentavam as salas comuns.

Em 2012, efetivei-me como professora de Química na rede estadual. Defendi a dissertação de mestrado em janeiro de 2013 - descobri que gostava mesmo era de trabalhar na área da educação, de dar aulas. Ainda que meu orientador conversasse comigo para que eu prosseguisse com o projeto de pesquisa para o doutorado em Química Inorgânica, não era o que eu buscava no momento, e eu pensava que minha vida de pós-graduanda terminaria ali.

No ano de 2015, a professora Dra. Joana de Jesus de Andrade, professora de Licenciatura em Química da USP-RP, convidou-me para atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola em que eu lecionava, onde tive a oportunidade de conhecer e trabalhar enquanto pesquisadora da área da educação em Química até o findar de 2017. Fui apresentada também a uma outra professora da mesma universidade, Dra Ana Cláudia Balieiro Lodi, com quem cursei como aluna especial a disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Química, a qual me indicou a pós-graduação em Educação Especial da UFSCar (PPGEEs) e a professora, Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, como possível orientadora. Diante disso, ingressei no doutorado no PPGEEs, em 2017, sob a orientação da professora Dra. Cristina Lacerda.

Atualmente, sou coordenadora pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede estadual, sendo professora da rede pública há 10 anos. Continuei lecionando durante todo o período da pós-graduação e isso não foi fácil, até porque havia um denso conteúdo a ser estudado, e eu estava migrando para uma nova área de conhecimento, a Educação Especial. O contato que tivera com a Educação Especial foi como professora de sala comum com alunos surdos, e, inicialmente, o meu projeto de pesquisa teria este foco, mas, foi modificando-se com o passar do tempo, influenciado, inclusive, por minha atuação como coordenadora pedagógica. Com a orientação da professora Dra. Cristina, o estudo foi deslocado do ensino para alunos surdos, para um contexto mais amplo, o estudo de políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Dirigi, portanto, meus estudos, primeiramente, para a compreensão do contexto político no qual a Educação Especial está inserida e o percurso para chegarmos à legislação atual e, posteriormente, fui aprofundando os estudos de maneira a compreender aspectos da política educacional do município, lócus da pesquisa. Ao mesmo tempo, foram-me apresentados os questionários usados nesta pesquisa, desenvolvidos pelos grupos de pesquisa "Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial" e



"Surdez e Abordagem Bilíngue", coordenados pelas professoras Dra. Eniceia Gonçalves Mendes e Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, respectivamente. Apesar de não ter feito parte do desenvolvimento destes, já que tiveram início anterior ao meu ingresso no doutorado, eles me pareceram interessantes e adequados para a finalidade de meu estudo.

Logo, o grande desafio do doutorado foi adentrar os estudos de políticas educacionais e ampliar meu olhar para possíveis avaliações de práticas inclusivas desenvolvidas junto ao PAEE em escolas públicas de um pequeno município. Espero que este estudo possa contribuir em alguma medida para o melhor atendimento educacional desse público, além da ampliação alcançada em minha formação pessoal.

## INTRODUÇÃO

Este estudo articula-se a um conjunto amplo de pesquisas desenvolvido pelos grupos de pesquisa "Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial" e "Surdez e Abordagem Bilíngue", ambas da Universidade Federal de São Carlos/CNPq, que, a partir de solicitação e financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para um estudo denominado “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, iniciou a elaboração de questionários (com seus respectivos manuais e glossários) com vistas a avaliar a política de inclusão escolar no Brasil (BRASIL, 2016). Atualmente, estes questionários vêm sendo aplicados como “estudos piloto” em diferentes cidades do estado de São Paulo (BRANCO, 2020; SANTOS, 2020).

As propostas educacionais destinadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) angariaram força após a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), momento em que se discutia mundialmente a democratização da educação e boas práticas educacionais para aqueles que possuíam necessidades educacionais. O Brasil teve uma tímida participação nestes movimentos, o país esperava com isto uma melhoria socioeconômica, isto é, que o acesso à educação promovesse profissionais mais qualificados e que o aumento do consumo de bens interferisse positivamente na economia do país (LOPES, 2016).

A partir destes acontecimentos, também houve a necessidade de ser elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que acompanhasse a democratização da educação, oferecendo diretrizes para a elaboração de novas políticas educacionais para aquele momento. No âmbito da Educação Especial, foi estabelecido que o aluno com deficiência, quando possível, fosse matriculado em sala comum e recebesse o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno ao ensino regular (BRASIL, 1996). Contudo, a ampliação ao acesso do PAEE ao ensino regular não garante que o ensino destinado a este seja de qualidade (MELETTI; BUENO, 2011) tampouco que os profissionais que atuam com este público tenham qualificação profissional para atender à demanda.

Para organizar a Educação Especial como modalidade de ensino, foi instituída, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que tinha como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem do PAEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de

estabelecer parâmetros para a realização do AEE, almejando a permanência deste alunado no ensino regular e seu acesso ao ensino superior. Entretanto, tais metas nem sempre têm sido alcançadas, e como qualquer política pública, cabe uma avaliação das ações realizadas, visando compreender seus limites e necessidades.

Por conseguinte, em 2001, foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) (BRASIL, 2001a), um plano decenal, composto por diversas metas e que deveria ser avaliado periodicamente quanto à sua eficácia. O foco deste plano era de ascender o nível de escolarização da população, diminuindo as desigualdades sociais na educação pública. A avaliação das metas desse plano seria realizada a partir de dados coletados pelo Censo Escolar e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2001a), mas, a quantidade de metas estabelecidas neste plano dificultou sua avaliação.

O segundo PNE teve um atraso em sua sanção, demandado pela demora no chamamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010); conferência que contou com a participação popular em sua realização e elaboração do documento.

O PNE atual 2014-2024 (INEP, 2015) é constituído por 20 metas aferíveis, devendo servir como referência aos demais planos estaduais e municipais de educação, e com o objetivo de reduzir desigualdades e efetivar o direito à educação. Estas metas deveriam passar por avaliação a cada 2 anos e seu monitoramento deveria ser realizado por meio dos dados obtidos pelo Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Censo Demográfico e da Capes.

Para as finalidades desta pesquisa, o foco está na Meta 4 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a); que consiste em universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE para pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. O monitoramento desta meta deveria acontecer com base nos dados do Censo Demográfico e do Censo da Educação Básica. Esta meta refere-se ao acesso deste público à educação, entretanto, os dados dos Censos não possibilitam avaliar a qualidade do ensino oferecido ao PAEE.

Dourado e Oliveira (2009) discutem o quão difícil é estabelecer parâmetros sobre a qualidade da educação, até porque este conceito, em constante disputa hegemônica, envolve diversos atores da comunidade escolar, cada qual com suas relações sociais com

os demais e sua concepção sobre escola e ensino. Assim, se faz necessário pensar em instrumentos que possam avaliar a qualidade do ensino oferecido ao PAEE, dando voz aos envolvidos neste processo.

Buscando, então, avaliar aspectos da política de educação especial indicados pela Meta 4 do PNE (2014/2024), o objetivo geral deste estudo consiste em avaliar as práticas de Educação Especial em escolas regulares de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, utilizando um questionário estruturado como instrumento de avaliação. Os objetivos específicos são:

- Avaliar limites e possibilidades do instrumento usado para dar indícios sobre a qualidade da educação oferecida ao PAEE.
- Discutir como ocorre a relação entre os diversos atores participantes da educação do PAEE e as implicações desta para o ensino e aprendizagem deste público.
- Verificar semelhanças e diferenças entre as redes estadual e municipal frente ao atendimento do PAEE no município investigado.

O município lócus da pesquisa é um pequeno município que fica à nordeste no estado de São Paulo, com uma população de aproximadamente 5.500 pessoas. Sua situação econômica é retratada pela população ocupada, que corresponde a 15,4% da população e o ganho médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos; o PIB per capita corresponde a R\$17.950,69 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,76. Na área da educação, a taxa de escolarização das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos é de 97,8%, com o Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental de 6,2 e para os anos finais do ensino fundamental de 5,5, Não há dados do Ideb para o ensino médio<sup>1</sup>.

Esta é uma pesquisa exploratória-descritiva, do tipo estudo de caso, em que a escolha de um pequeno município possibilitou que a coleta de dados fosse realizada com a maioria dos atores da comunidade escolar envolvidos com o PAEE (SIGELMANN, 1984), o que pode permitir circunscrever a realidade educacional do município. Este estudo se realiza pela aplicação e análise de questionários elaborados por pesquisadores

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados foram obtidos no site do IBGE em 18 de novembro de 2019.

especialistas na área da Educação Especial e se diferencia de tantos outros por poder realizá-los com a maioria do público participante da educação do PAEE do município.

Este estudo está descrito em cinco capítulos. O primeiro apresenta conceitos e o embasamento legal sobre a Política Educacional de Inclusão e de Educação Especial no Brasil ao longo do tempo. O segundo traz aspectos quanto ao Plano Nacional de Educação desde a sua primeira elaboração e o monitoramento da avaliação da Educação Especial de acordo com a Meta 4 para Educação Básica.

No terceiro capítulo, é descrito o método e o instrumento usado nesta pesquisa. Já o quarto capítulo é composto pela apresentação dos dados obtidos e a discussão destes, separados em quatro eixos de análise: (i) formação; (ii) planejamento; (iii) ações pedagógicas; e (iv) avaliação da aprendizagem. O quinto capítulo traz os pontos principais do capítulo anterior e retoma o cumprimento da Meta 4 e suas estratégias e, ao final, são apresentadas as considerações finais do estudo e as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

## 1. MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DO EXCEPCIONAL À EDUCAÇÃO PARA TODOS

No Brasil, o marco ao atendimento à pessoa com deficiência em instituições públicas especializadas teve início na época do Império no século XIX, após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de oferecer educação a estas pessoas (JANNUZZI, 2004). Ainda naquela época, o atendimento a este público era realizado com uma concepção médica e não pedagógica, na qual a pessoa com deficiência era atendida ou ficava recolhida em instituições (PESSOTI, 2012).

Em meados da década de 1950, houve um crescimento relativo ao número de instituições privadas de cunho filantrópico, tais como APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Sociedade Pestalozzi do Brasil, responsáveis pelo atendimento à pessoa com deficiência. Este crescimento deveu-se ao apoio político e financeiro dado a estas instituições por motivos complementares; parcerias com o governo permitiram que estas fossem financiadas com recursos da área de assistência social, assumindo a responsabilidade educacional, já que as escolas regulares eram omissas em relação à educação destes alunos (MENDES, 2010).

O ato de isentar a responsabilidade dos órgãos públicos de promover a “Educação dos Excepcionais<sup>2</sup>”, delegando esta função a instituições parceiras, postergou a inclusão destas pessoas em escolas regulares e a adaptação dos espaços escolares para receber estes alunos, o que favoreceu ações de exclusão.

As propostas educacionais específicas para pessoas com deficiência tiveram início na década de 1960 com a proposta de uma Educação Integradora, porém, a educação, no âmbito do ensino inclusivo em salas de aula comum da rede regular de ensino, foi instituída apenas na década de 1990. Inicialmente, a LDB de 1961 era idealizada para poucos e tinha como uma de suas finalidades “[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, p. 01). O texto também apresenta que a educação é direito de todos; com dois artigos que abarcam a Educação Especial – ainda chamada de Educação de Excepcionais – o sujeito deve enquadrar-se no

---

<sup>2</sup>Nomenclatura usada pelos documentos da época.

sistema geral da educação, quando possível, integrando a pessoa com deficiência à sociedade.

Politicamente, a década de 1960 foi de muitas mudanças; o golpe da ditadura militar, em 1964, agravou a situação econômica do país, promovendo o empobrecimento da população, o êxodo rural e a repressão a manifestações políticas (MENDES, 2010). A educação, concebida como mercadoria, era contemplada com escassos investimentos do poder público, que deveriam gerar bons resultados – priorizando uma educação tecnicista para que as pessoas saíssem da escola prontas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as pessoas mais qualificadas teriam melhor renda, o que deveria refletir no crescimento econômico do país (SAVIANI, 2008). Para a Educação Especial, esta década ficou marcada pela concepção assistencialista na educação da pessoa com deficiência.

Ainda no período da ditadura, foi publicada a Lei Nº 5.692, a LDB foi reformulada, em 1971, e, dessa vez, o PAEE foi caracterizado no Art. 9º como a clientela que possuísse deficiência física ou mental, superdotação, ou que ainda apresentasse uma incompatibilidade na relação idade/série – indicado por um atraso na escolaridade – devendo receber atendimento especial em consonância com as normas dos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Naquele período, houve um aumento expressivo quanto ao número geral de matrículas na Educação Básica, impulsionado pelo apoio governamental para iniciativa privada, contribuindo com a fundação de muitas escolas privadas (SAVIANI, 2008).

Para compreender o atual cenário da educação no Brasil, é preciso recorrer a fatos anteriores que nos permitam compreender o caminho percorrido junto a outros países, que partiu de uma educação seletiva e elitista para o acesso em massa à educação; uma educação voltada para todos e que foi impulsionada na década de 1990. O evento que fortaleceu a luta da “Educação Para Todos” foi a convenção de Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990). A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos foi concebida sob a perspectiva de assegurar a Educação Básica e reduzir as desigualdades educacionais, pois ainda era bastante alta a taxa de analfabetismo entre adultos, sendo a maioria desta compreendida por mulheres e crianças sem acesso à educação primária (UNESCO, 1990).

O cenário não era o mais favorável; a crise econômica e o aumento populacional eram alguns dos problemas enfrentados por diversos países, fazendo com que agências financiadoras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), começassem a pressionar estes países à espera de melhorias em diversos setores.

Neste momento de crise, o capitalismo começou a exigir mudanças no âmbito educacional para que os países menos desenvolvidos pudessem se inserir no mundo globalizado, e o pilar para isto seria a ampliação ao acesso à educação (LOPES, 2016). O intuito da universalização da educação era também de possibilitar que os países subdesenvolvidos crescessem economicamente, visto que, com o aumento do grau de escolaridade da população, haveria uma melhoria no desenvolvimento do país, gerando melhores empregos e melhores salários. Isso possibilitaria o aumento do poder aquisitivo da população e o consumo de bens, favorecendo o funcionamento capitalista.

A Declaração de Jomtien (1990) é centrada na democratização da Educação Básica, a fim de promover equidade, focar na aprendizagem e em um ambiente que promovesse aprendizagem, considerando que estas são bases para o desenvolvimento humano (UNESCO, 1990). Um dos objetivos da declaração prega que:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990, p. 3).

Neste sentido, é possível perceber o quanto ainda é preciso avançar para alcançar tais objetivos determinados na Declaração e o quão importante é o papel da sociedade e da escola como instituição de ensino frente às questões que envolvem reconhecimento e legitimação de direitos. Assim, em quase 30 anos da Declaração de Jomtien, ampliou-se o acesso à educação (MELETTI; BUENO, 2011), mas, ainda há de se cuidar destes temas transversais, uma vez que permanecem a intolerância e o desrespeito ao outro nas diversas esferas da sociedade.

Segundo Garcia (2006), a organização do trabalho pedagógico na Educação Especial, de acordo com os documentos orientadores da política educacional no Brasil – no âmbito da Educação Básica – apresenta foco em duas proposições: uma primeira que tenta se opor ao modelo médico-psicológico de atendimento ao PAEE e outra que apoia a heterogeneidade da escola regular. A primeira proposta tende a deslocar a ideia da deficiência baseada no diagnóstico clínico; que segrega e limita o reconhecimento da aprendizagem do aluno PAEE, para as necessidades educacionais apresentadas no



decorrer de seu percurso escolar e a superação destas, de maneira que os espaços educacionais se adaptem ao aluno. Ainda que os documentos sobre políticas educacionais apontem para uma concepção social da deficiência (PICCOLO; MENDES, 2012), o fracasso escolar do aluno PAEE continua sendo atribuído ao próprio sujeito ou à família.

A segunda proposta, referente à heterogeneidade do atendimento escolar, abarca, entre algumas situações, a flexibilização do currículo que, por vezes, é compreendida pelos profissionais da educação como uma restrição aos conhecimentos descritos neste ao serem apresentados ao PAEE. Na verdade, essa flexibilização está relacionada à forma pela qual os conteúdos do currículo serão desenvolvidos com este público, envolvendo diferentes estratégias e materiais apropriados que corroborem com o processo de ensino e aprendizagem do aluno (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019, ZERBATO; MENDES, 2018).

Ainda que as políticas educacionais de inclusão tenham a proposta de incluir, não é bem isso que tem sido praticado, já que o currículo e o conhecimento para o PAEE têm sido apresentados de forma reduzida, retomando a ideia do que o aluno é capaz de aprender baseado no diagnóstico clínico, oferecendo, por vezes, um ensino de pouca qualidade e retomando a concepção de uma escola segregacionista e pouco democrática.

No final do século XX, uma outra Declaração trouxe políticas e boas práticas para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais<sup>3</sup>, retomando os objetivos da declaração de Jomtien; definindo quem seria este público e assegurando a educação para pessoas com deficiências. O documento apresenta o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) como:

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3).

Desse modo, a Declaração de Salamanca esclarece que as NEE não se referem exclusivamente às pessoas com deficiência, mas também às dificuldades de aprendizagem que podem ser transitórias ou permanentes. Destarte, quando pensamos em dificuldades de aprendizagem transitórias, ampliamos o PAEE para além das pessoas com

---

<sup>3</sup> Nomenclatura usada na época para designar entre outros públicos, pessoas com deficiência, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

deficiência, com superdotação ou altas habilidades, agregando a este público pessoas com dificuldades provenientes de outras causas.

No momento da Declaração de Salamanca, todo público que possuía alguma dificuldade de aprendizagem, independente da origem desta dificuldade, era considerado como aluno de responsabilidade da Educação Especial, de maneira que as classes comuns contemplavam apenas alunos com nível de aprendizagem adequada. Assim, o idealizado pela declaração é tornar as escolas espaços inclusivos, assumindo que as diferenças são normais e que é a escola quem deve se adaptar às necessidades educacionais da criança (UNESCO, 1994).

Para isso, a Declaração de Salamanca convocou os países a investirem em políticas de formação para professores de modo a qualificar sua atuação profissional, e investirem também na identificação e intervenção precoce de pessoas PAEE (UNESCO, 1994). Mas, é importante lembrar que se tratou de um momento de crise econômica mundial; o Brasil passava por troca de governo e reforma do Estado e a necessidade de mudança na educação impulsionou uma reforma educacional no país (LOPES, 2016).

Ainda que o Brasil simpatizasse e tivesse assinado os documentos de Salamanca e Jomtien, não possuía um plano ou uma legislação que corroborasse com a Educação Especial na perspectiva desses documentos internacionais. Assim, se fazia necessário pensar em políticas que tivessem como objetivo a ampliação de vagas nas escolas e a eliminação de barreiras – sejam estas sociais, educacionais ou físicas – para proporcionar uma educação inclusiva com a pedagogia centrada na criança.

Tendo em vista esta necessidade em definir políticas e proporcionar uma educação de qualidade para todos, em 1996, a LDB foi reelaborada para adequar às necessidades daquele momento (BRASIL, 1996). Destinou o Capítulo V para dispor sobre a Educação Especial, oferecendo ao PAEE o acesso à educação preferencialmente em salas regulares de ensino, prevendo, ainda, serviços de apoio especializado aos educandos na escola regular, quando necessário. Esta lei federal assegura ao educando a opção de frequentar escolas, classes ou serviços especializados quando este não tiver condições de se integrar nas classes comuns do ensino regular por conta de sua NEE.

O termo NEE foi inicialmente usado na Declaração de Salamanca e posteriormente incorporado a LDB/96, porém, abarcava diversas condições que apresentavam dificuldades de aprendizagem além da deficiência. Assim, este conceito muito amplo prejudicou a identificação deste público que necessitaria de apoio educacional especializado por conta da deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que, conseqüentemente, dificultou o direcionamento de investimento e a criação de políticas públicas educacionais específicas para este público. Um público com dificuldade de aprendizagem não necessariamente é de responsabilidade da Educação Especial, visto que dificuldades de aprendizagem podem ser resolvidas e trabalhadas pelo professor da sala comum (MELETTI; BUENO, 2011, BRASIL, 1996). Já o termo PAEE foi definido pela PNEEPEI, em 2008, (BRASIL, 2008) de maneira a circunscrever quem seria este público e melhor direcionar as políticas públicas de inclusão<sup>4</sup>.

Este movimento político, em prol da educação, iniciado na década de 1990, conseguiu promover a ampliação ao acesso à educação, ao aumentar a quantidade de matrículas desse público nas escolas de Educação Básica; deixando, contudo, a desejar no que diz respeito à qualidade de modo geral. O modo como o sistema está organizado e a falta de estrutura e de profissionais capacitados criam barreiras atitudinais e de comunicação, prevalecendo a ideia de que a educação ao PAEE seria delegada a instituições extraescolares, não conseguindo incluir a todos em escolas regulares de Educação Básica.

Um estudo de Meletti e Bueno (2011) indicou que houve um aumento expressivo quanto ao número de matrículas no ensino regular para pessoas PAEE, mas não se observa a presença de indicadores quanto à qualidade do ensino oferecido, tampouco preocupação política em relação a esta situação. O referido estudo apresentou, ainda, um decréscimo no tocante às matrículas de crianças PAEE em idade pré-escolar, fase importante para que a criança seja estimulada, fato que não despertou interesse do poder público.

Mesmo com todos estes esforços, o país ainda tem muito a avançar para uma política educacional integradora eficaz – que vise garantir a educação a todos – sendo necessários diversos tipos de recursos e profissionais especializados de várias áreas para efetivar os direitos de aprendizagem do PAEE (ZEPPONE, 2011). Estas mudanças necessárias perpassam as políticas públicas, que devem ser efetivadas mediante investimentos na área da educação, formação de professores e pela construção de uma cultura e de uma concepção de inclusão baseada no modelo social de deficiência, na qual a comunidade escolar deve participar, respeitando as diferenças e reconhecendo a capacidade da pessoa com deficiência, minimizando os estigmas causados historicamente.

---

<sup>4</sup> Neste estudo, foi usado o termo PAEE para designar pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O princípio de inclusão apresentado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta como escolas integradoras aquelas que focam na aprendizagem de todas as crianças, de maneira que estas tenham oportunidade de aprenderem juntas, com as necessidades de cada aluno reconhecidas e atendidas (ZEPPONE, 2011). O que podemos observar em nosso sistema educacional é que nem sempre a escola consegue criar situações de aprendizagem favoráveis a todos, reconhecendo a heterogeneidade desta, a necessidade e capacidade de cada aluno, e excluindo a visão assistencialista ainda presente na sociedade quando se trata do PAEE.

### **1.1. O acesso do PAEE à educação no século XXI**

Em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazendo como princípios a preservação da dignidade humana, a busca pela identidade e o exercício da cidadania (BRASIL, 2001b). A implantação destas diretrizes ampliou e determinou qual seria o PAEE, corroborando com o que já havia sido previsto pela LDB/96 e traçando caminhos para a inclusão destas pessoas na Educação Básica.

Essas diretrizes também explanam as modalidades da organização do atendimento na rede regular de ensino. Contudo, ao longo destes anos, tem sido possível notar que muitos destes alunos PAEE não recebem o devido atendimento, aguardando por anos o serviço especializado e vivenciando ao longo do processo o próprio fracasso escolar (ZEPPONE, 2011) ocasionado pela falta de estrutura e de profissionais qualificados na rede regular de ensino, indo na contramão dos princípios propostos pelas Diretrizes de 2001 (BRASIL, 2001).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) apoiou-se em dados do censo escolar que apontavam a ampliação de matrículas referentes ao PAEE em salas regulares, e o decréscimo de matrículas em escolas ou classes especiais – além do aumento de matrículas em escolas públicas quando comparado às escolas privadas – e tinha como objetivo a promoção da participação e da aprendizagem do PAEE em escolas regulares garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 10).

Esse documento trazia a intenção de reestruturar a Educação Especial e enfatizar que o AEE deveria ser realizado em caráter complementar ou suplementar – não sendo substitutivo à educação em salas regulares – e ser realizado em turno oposto ao do ensino regular frequentado pelo alunado; articulado com o ensino comum.

O atendimento poderia ser realizado, portanto, na mesma unidade escolar em que o aluno cursa o ensino regular ou ainda em centros especializados, sendo esta oferta obrigatória, visto que é função do atendimento corroborar com o desenvolvimento educacional do PAEE. Este atendimento tem a função, então, de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Esta política apresentou aspectos inerentes à Educação Especial; que deve ser oferecida em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino ao aluno que necessite receber o AEE. Também foram traçadas perspectivas de trabalho para o AEE que deviam ter início desde o nascimento da criança e perpassar por todas as fases da educação escolar – abrangendo desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Entretanto, para que todas estas mudanças se efetivem, é necessário muito mais que políticas que garantam a matrícula destes alunos PAEE nas escolas de Educação Básica ou Superior. Faz-se necessária a permanência e o aprendizado deste público na educação e, para isso, outras ações são demandadas. O documento é finalizado com o seguinte texto:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 13).

Para a permanência desses alunos nas escolas, com um bom aproveitamento pedagógico, é importante que exista um maior investimento em educação em diferentes áreas: desde reformas de prédios para a redução de barreiras arquitetônicas, passando pela capacitação profissional para atender de forma adequado a todos os alunos, até recursos materiais (tecnológicos entre outros) e humanos, e de uma mudança de concepção sobre as potencialidades do PAEE.

Como medida para fins de garantia de permanência do aluno no AEE, a resolução 4/2009 instituiu como política pública de financiamento que, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, seria contabilizada a dupla matrícula para os alunos PAEE que frequentam a sala de aula regular e o AEE, visto que este último deve ser realizado de maneira complementar ou suplementar e no turno oposto ao da sala regular (BRASIL, 2009).

Meletti e Ribeiro (2014) discutem o acesso e permanência do PAEE a partir de análise dos microdados do Censo da Educação Básica do Brasil, relacionando a idade e a série na qual o aluno PAEE está matriculado. Nesse sentido, as autoras apontaram que ainda que tenha ocorrido a ampliação ao acesso a escolas regulares para este público, há uma grande parcela que ainda continua segregada sem acesso à escolarização e outra parcela que permanece matriculada em instituições e classes especiais.

Além disso, a maior parcela de alunos PAEE do ensino regular está matriculada no Ensino Fundamental, indicando para onde a maioria das políticas públicas está voltada e que o poder público tem dado menor importância para políticas educacionais em outras etapas da escolarização. O estudo apresentou que na faixa etária de 10 a 15 anos está a maior concentração de matrículas e defasagem bastante acentuada – superior a 2 anos – em relação à idade/série de escolarização adequada, indicando que isto pode ter ocorrido pela entrada tardia do aluno na escola ou por sua retenção (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Desse modo, podemos avaliar que houve avanço em relação ao acesso à Educação Básica no ensino regular aos alunos PAEE. Entretanto, é preciso, ainda, ponderar sobre as questões de permanência destes em salas de aula regulares, visto que o estudo mostrou um direcionamento de políticas educacionais para um determinado seguimento, além da defasagem idade/série, apontando que a qualidade deste ensino não é satisfatória também para este público.

Um trabalho apresentado por Laplane e Caiado (2011) mostrou aspectos relacionados à alfabetização tardia de alunos PAEE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, subentendendo a permanência deste aluno na escola regular. O trabalho apresenta as condições de intervenção pedagógica em uma sala de alfabetização do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) para alfabetizar crianças no 4º ano do Ensino Fundamental com 2 alunos PAEE.

Segundo as autoras, as avaliações realizadas depois da intervenção, apresentaram melhor desempenho dos alunos de modo geral. O fato de ter alunos matriculados em sala PIC já indica que estes alunos não tiveram um ensino que os alfabetizasse satisfatoriamente. Isto revela aspectos sobre a permanência deste público em salas regulares, enfatizando a defasagem entre idade/série na escolarização destes alunos.

De tal modo, fica claro que há políticas públicas que orientam o acesso ao PAEE em salas regulares, mas, a efetivação do processo de escolarização com educação de qualidade não tem sido garantida para estas pessoas.

Até o final do século XX, a educação oferecida ao PAEE acontecia em instituições especializadas que atendiam somente a este público - segregando estas pessoas - oferecendo atendimento especializado em salas reduzidas e com profissionais com formação específica na área. A partir da elaboração de políticas nacionais de educação inclusiva, este aluno tem migrado para escolas regulares e frequentado salas comuns; com professores que possuem pouca ou nenhuma formação para lidar com o PAEE, ou em estabelecimentos que não possuem adequação para receber este público (KASSAR, 2011).

Nesse sentido, houve a ampliação do número de matrículas desse público na rede regular de ensino, mas, a qualidade do ensino ofertada pode não favorecer uma escolarização adequada ao considerar-se os investimentos empreendidos para a redução de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Em 2009, foi publicada a Resolução nº4 (BRASIL, 2009) com a responsabilidade de instituir diretrizes operacionais para o AEE, reforçando e direcionando o que estava

posto no ano anterior para a Educação Especial. A Resolução ainda ampliou o PAEE, incluindo também alunos com algumas síndromes (Asperger e Rett) e psicoses no atendimento educacional especializado, e trazendo outras definições a respeito das atribuições do profissional que atua no AEE e sobre a sua organização. O Art. 9º delega que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, 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 necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Isto deixa evidente que a avaliação sobre as necessidades educacionais do PAEE deve envolver os familiares e outros profissionais para além do professor de Educação Especial, visto que há um conjunto de habilidades a serem avaliadas para a elaboração do plano de AEE, que será desenvolvido pelo professor da Educação Especial. Por isso, é importante a participação dos responsáveis pelo aluno na elaboração deste plano, bem como o estabelecimento de uma parceria entre família e escola e entre professor da sala regular e professor do AEE, de modo que o plano possa ser reelaborado e reajustado de acordo com as necessidades educacionais do aluno.

Destaca-se a dificuldade em construir esta relação de parceria família-escola. Importante salientar que algumas famílias pouco participam do processo de escolarização, dificultando o acesso ao AEE e seu desenvolvimento pleno no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; LEITE, 2011). As autoras discutem também aspectos sobre a prática docente do professor do AEE, que, apesar de sua formação específica, ainda encontra certa dificuldade na elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para cada aluno. Este deve contemplar as habilidades e competências que cada aluno já possui e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas, além de intervenções e formas de avaliação adequadas que o faça avançar, na sala comum e no AEE (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016).

Vale ressaltar que o PEI não é de elaboração exclusiva do professor do AEE e deve contemplar a participação de todos que contribuem com a escolarização do aluno PAEE numa perspectiva de trabalho colaborativo. Outro fato é que a escola também precisa fortalecer a participação da família na vida escolar dos alunos, corroborando com a aprendizagem e contribuindo na elaboração do PEI.



## **1.2 A interrelação entre os atores que participam da escolarização do PAEE**

Um estudo publicado por Fettback e Baldin (2014) teve por objetivo analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a PNEEPEI, buscando compreender a interação entre família, escola e AEE, através de instrumentos como: fichas de observação, diário de campo, caderno de notas, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e observações nas escolas. Os autores concluíram que o processo inclusivo exige parcerias e colaboração entre familiares, equipe de apoio e multidisciplinar, sendo a família essencial para a inserção do aluno na sociedade. Também relataram a importância do AEE na escolarização do aluno e do estreitamento da relação escola-família.

A escolarização do aluno PAEE é de responsabilidade dos gestores e dos professores da sala comum e do AEE; daí a importância em se estabelecer relações que possibilitem a articulação de todos na aprendizagem do estudante. No Brasil, não há uma proposta de trabalho colaborativo entre estes agentes, exceto em situações pontuais, ainda com caráter experimental, evidenciando a necessidade de se pensar na formação de recursos humanos para atuarem num contexto inclusivo (VILARONGA; MENDES, 2014).

Para isso, as autoras apresentaram um projeto piloto que envolveu a realização de um curso seguido de momentos de reflexão dos professores da Educação Especial e da sala comum, num trabalho colaborativo entre estes personagens. A atuação destes profissionais foi registrada em diário de campo para posterior análise dos resultados. As autoras concluíram com este estudo que ainda é preciso que cada professor conheça o seu papel em sala de aula, que o professor da sala comum participe da elaboração dos PEIs para melhor conhecer as necessidades e adaptações mais adequadas para aquele aluno PAEE, o que demanda um mínimo de tempo para que os profissionais envolvidos a discutam.

Nesse sentido, fica clara a necessidade de mudança da proposta educacional de maneira que professores da sala comum e do AEE tenham disponibilidade de tempo para trabalhar em parceria e participem da elaboração do PEI, além do investimento na formação destes profissionais para que compreendam seu papel e sejam responsáveis pela aprendizagem e a inclusão do aluno PAEE.

É importante discutir sobre a formação dos demais profissionais que atuam na escola junto ao PAEE, como: estagiários, acompanhantes/cuidadores, Tradutores e

Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), guia-intérprete, brailista, entre outros profissionais da equipe de apoio que não possuem formação específica para atuar na área educacional, além da falta de profissionais no mercado de trabalho. No entanto, a atuação destes profissionais na educação é relativamente recente (BRASIL, 2005; 2008; 2011) e sua formação, quando há, é generalista – fica à cargo das redes de ensino ou, então, ocorrem em serviço – necessitando aprofundamento e avaliação.

Outra questão a ser resolvida é que, em virtude da falta de formação destes profissionais, que, por vezes, não compreendem seu papel no âmbito escolar e a importância de se articularem com os demais (gestores, professores da sala comum e do AEE, equipe de apoio e multiprofissional), nem sempre há contribuição com o processo de inclusão do PAEE e com a promoção de políticas públicas que visam o acesso e permanência deste público-alvo. Esta situação ainda é agravada pela falta de tempo para que a articulação entre estes profissionais aconteça, com a previsão de horários em comum pagos com essa finalidade.

A exemplo disto, é necessária a presença de TILS na educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Contudo, nem sempre é possível encontrar profissionais com formação em nível superior para essa tarefa. Nesse sentido, são contratadas pessoas sem formação específica para atuar em salas de aula nesta função e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem do aluno junto ao professor da sala, como é o caso do TILS.

Há diversos fatores que influenciam tais processos: a insuficiente oferta de TILS no mercado de trabalho, a falta de formação adequada dos TILS para o trabalho no âmbito educacional, o desconhecimento da existência da língua de sinais pelo professor, a não adaptação de aspectos didáticos e metodológicos para o público com surdez/deficiência auditiva. Desse modo, os fatores supracitados corroboram para uma inclusão educacional pouco satisfatória para o aluno com surdez/deficiência auditiva numa sala de aula regular, pois o processo de ensino e aprendizagem não se faz somente com os conteúdos das disciplinas, mas também com a interação e comunicação com o outro (CAMPOS, 2014; LACERDA, 2006).

Desse modo, em um modelo educacional inclusivo, para que o PAEE seja atendido em suas necessidades, é preciso que, dentre outros aspectos, todos os profissionais envolvidos sejam parceiros de atuação, que as aulas sejam mais bem estruturadas e os profissionais tenham boa prática e boa formação profissional.

A importância do AEE, nas SRM, pode ser compreendida no sentido de que este serviço possibilita a chance de equidade ao processo educacional, ao oferecer condições

para concretizar o processo de ensino e aprendizagem, dadas as necessidades específicas de cada aluno quanto à acessibilidade de materiais pedagógicos ou a recursos necessários que assegurem o desenvolvimento do currículo e a aprendizagem. Entretanto, está disposto nos documentos orientadores sobre o AEE que este não se reduz apenas ao atendimento do PAEE em SRM, podendo ser realizado também em centros de atendimento da rede pública ou instituições filantrópicas credenciadas, mas, o atendimento em SRM tem sido a política impulsionada pelo governo federal (BRASIL, 2009).

Alguns estudos têm mostrado ainda que o AEE tem se restringido à disponibilização de recursos e serviços em SRM, e que a concepção de professores da Educação Especial sobre este apoio ainda se confunde com aspectos relacionados à prática de reforço escolar e este atendimento nem sempre tem sido realizado no contraturno do ensino regular como este é proposto (PAGNEZ; PRIETO, 2016; ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018).

No entanto, para que o atendimento e a aprendizagem do aluno PAEE sejam efetivos, é preciso que parcerias sejam estabelecidas entre o professor da SRM e o professor da sala comum, além da participação da família e de outros profissionais que possam auxiliar na avaliação das necessidades de cada estudante para a elaboração do PEI (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016). É preciso que o aluno seja avaliado por diversos profissionais – não só da área da saúde – pois sua vivência no espaço escolar com os demais colegas e professores e em casa com a família podem trazer informações relevantes a serem consideradas pelos profissionais ao elaborar o PEI.

Dessa maneira, voltamos à questão da heterogeneidade do ensino e às reflexões para a elaboração do PEI, visto que devem ser consideradas as habilidades de cada aluno e os objetivos a serem alcançados, ou seja, os planos são individuais e diferentes para cada aluno PAEE, com diferentes estratégias e sem a minimização/restrrição do que deve ou não ser ensinado; de maneira que todos os agentes contribuem com a implementação de uma escola inclusiva.

Os encontros entre professor do AEE e professor da sala comum para discutir e elaborar o PEI dos alunos têm acontecido de diferentes modos nos diversos estabelecimentos de ensino; na sala dos professores ou outras dependências da escola, nas ATPCs ou outras reuniões de trabalho, no momento em que o professor do AEE vai à sala comum observar os alunos PAEE (PAGNEZ; PRIETO, 2016; ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018). Mas, para que estes encontros aconteçam e sejam

satisfatórios, é necessário o apoio da gestão escolar, de modo a colaborar com este planejamento realizado em trabalho colaborativo entre os professores, promovendo o ensino e aprendizagem do aluno PAEE e envolvendo os demais profissionais que atuam junto a este aluno na escola.

Este trabalho colaborativo entre os professores deixa de acontecer também porque muitos professores da sala regular desconhecem ou não sabem como trabalhar com o aluno PAEE, e, por isto, o desconsideram na sala de aula, indicando que há uma necessidade de sensibilizar estes professores a respeito de sua responsabilidade na educação do aluno PAEE na sala comum, bem como investir na formação continuada destes profissionais acerca da Educação Especial e do aluno PAEE (ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018, PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

As autoras Oliveira e Leite (2011) desenvolveram um trabalho em SRM com a finalidade de caracterizar e realizar intervenções para que a professora do AEE refletisse sobre sua prática inclusiva. Para isto, as autoras examinaram as fichas pedagógicas e os PEI dos alunos matriculados na SRM, seguidos pela observação da prática pedagógica e entrevista com as professoras da SRM. As pesquisadoras notaram que os PEI, elaborados pela professora da SRM para os diferentes alunos, eram muito semelhantes, descaracterizando a heterogeneidade do PAEE. O foco do conteúdo curricular desenvolvido na SRM estava vinculado à alfabetização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando a esta atividade um caráter substitutivo à sala regular e não complementar ou suplementar como é previsto.

Outro ponto preocupante apresentado pelas autoras supracitadas foi a maneira como os alunos eram encaminhados à SRM; através de relatórios escritos pelas professoras da sala comum já constando um diagnóstico hipotético ao aluno. Por último, foi observado que, quanto aos aspectos formais, a SRM contava com a participação dos pais, professores e gestores, e a avaliação da aprendizagem do PAEE era conduzida pela equipe escolar.

Em conversa informal com a pesquisadora, a professora da SRM informou que havia resistência dos pais quanto ao aluno frequentar a sala, e que ela enfrentava dificuldades para o desenvolvimento do trabalho junto ao professor da sala regular, ficando por vezes responsável pela escolarização dos alunos PAEE. Ao final do estudo, as pesquisadoras concluíram que as referências legais são cumpridas pela escola, mas a SRM ainda apresenta atendimento com característica tradicionalista e substitutiva,

evidenciando que professores e gestão ainda não compreenderam suas funções no que diz respeito a uma escola inclusiva e diversa (OLIVEIRA; LEITE, 2011).

O estudo de Oliveira e Leite (2011) apresentou aspectos relevantes sobre as atividades realizadas em SRM, bem como a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão e o modo como ocorre o encaminhamento destes alunos à SRM, refletindo a realidade de diversas SRM pelo país. Mostrou ainda que nem todos os profissionais se envolvem e se articulam no processo de inclusão do PAEE, e, ainda, evidencia a concepção clínica dos professores para com este alunado. Esta falta de envolvimento requer que estes agentes sejam ouvidos para que se possa compreender como este processo de inclusão tem acontecido e qual a colaboração e participação destes agentes, além de se pensar em possibilidades para ampliar sua participação no processo.

Alguns trabalhos têm explorado as políticas de Educação Especial municipais por diferentes métodos: coletando dados por meio de entrevistas, questionários ou grupos focais, ou por análise documental. Rebelo e Kassar (2014) realizaram o estudo sobre a implantação de programas de políticas de educação especial e se estes garantem a efetivação do processo ensino aprendizagem de alunos com deficiência em um município do interior de um estado brasileiro a partir da análise dos dados do Censo Escolar. Em resposta a esta análise, foi notado o decréscimo do número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, indicando a não permanência do aluno PAEE em todo o processo de Educação Básica, o que refletirá, mais tarde, no Ensino Superior, com uma pequena quantidade de alunos que acessam a universidade.

Em outro trabalho, foram analisados três municípios capixabas e suas políticas educacionais de inclusão (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016) por intermédio de discussões em grupos focais com gestores do setor de Educação Especial com o intuito de compreender como estes pensam e realizam a política educacional naqueles municípios. De tal modo, os autores concluíram que houve um avanço na aclamação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, mas, em contrapartida, faltam condições para a materialização destes direitos, resultante de uma administração descentralizada e uma gestão pouco democrática.

Os gestores, ouvidos na pesquisa supracitada, ainda invocam sobre a necessidade da busca pela aprendizagem em momentos coletivos pelos professores; alguns deles ainda optam pelo “não querer saber”. Também foi citada a importância do trabalho colaborativo entre professor da SRM e professor da sala comum e do pouco investimento realizado pelos governantes em espaços físico, formações e na valorização dos professores.

No tocante à aprendizagem dos estudantes PAEE, os gestores relatam que há uma demanda de elaboração de políticas públicas, até porque os estudantes possuem diferentes necessidades de aprendizagem, necessitam de diferentes materiais e estratégias metodológicas para que haja a apropriação dos saberes acadêmicos (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016). Dessa maneira, o artigo deixa claro sobre a necessidade de maior envolvimento dos demais profissionais e agentes da comunidade escolar para se efetivar a inclusão, garantindo um ensino de qualidade aos alunos PAEE, mediante a elaboração de políticas públicas pensadas pela comunidade escolar e que contemplem as necessidades do PAEE.

Vinente e Oliveira (2015) analisaram aspectos quanto à formação dos gestores educacionais em Manaus com base nos dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Diante disso, destacam que nem todos os 487 gestores do município foram selecionados por concurso público, como acontece em outros municípios do Brasil.

Com relação à formação destes gestores, nem todos possuíam formação inicial vinculada à educação; alguns eram bacharelados e não apresentavam formação na área pedagógica. Na formação continuada, pode-se dizer que estes têm participado de formação continuada, sendo 7 destes em pós-graduação *stricto sensu* e outros 363 em pós-graduação *lato sensu*; somente 2 destes possuíam formação na área de Educação Especial (VINENTE; OLIVEIRA, 2015).

Esta questão tem implicações que retratam um descumprimento político, visto que estão previstas formação de gestores na área da educação e a formação para uma educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 1996; BRASIL, 2011), pois as competências delegadas aos gestores requerem que estes atuem para sistemas diversos e que proporcionem a inclusão do aluno PAEE. É necessário reconhecer o papel do gestor como articulador entre os demais agentes promotores da inclusão, sendo assim, é desejável que este possua qualificação profissional para atuar na educação e na Educação Especial, que possa corroborar com o acesso e permanência do PAEE nas escolas e na elaboração de políticas públicas que contemplem e efetivem a inclusão.

Cabe destacar que as políticas de Educação Especial norteiam as ações dos governos federal, estadual e municipal; direcionando ações e implementando programas na área. Dentre estes programas, pode-se destacar que estes foram elaborados para atingir diferentes áreas, como: a formação continuada de professores, acompanhamento do acesso e permanência do PAEE nas escolas e melhoria da estrutura das escolas (SRM, adaptação do espaço físico), buscando atender a um público diverso, com profissionais

capacitados, de modo a garantir o acesso e permanência do PAEE nas escolas. Segundo Garcia:

Considera-se que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações (2006, p. 2).

Desse modo, é importante a participação da população na elaboração destes documentos, visto que estes expressam suas necessidades e seus anseios; entretanto isto não garante sua efetivação como política pública pois nem sempre estados e municípios dispõem de recursos financeiros e pessoais para a implementação e execução destas políticas, tornando os documentos um pouco distantes das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante reiterar que as políticas educacionais nacionais orientam e oferecem diretrizes às políticas estaduais e municipais que as colocarão em prática de acordo com suas histórias e possibilidades de recursos, o que está diretamente ligado à economia e autonomia das entidades e sua arrecadação de recursos financeiros. Entretanto, para a realização de determinadas ações, é necessário o estabelecimento de parcerias com entidades públicas ou privadas que possibilitem a formação de professores, reformas ou construção de prédios e aquisição de bens materiais, o que por vezes acaba inibindo ou desconsiderando ações já desenvolvidas pelas secretarias, desqualificando um trabalho já estabelecido por estas.

Ainda assim, é notório que a formação continuada para os professores em Educação Especial prevista como política pública não consegue ou não prevê realizar formações para que professores da sala comum e da SRM atuem em consonância no ensino e aprendizagem do aluno PAEE, e que nem sempre estão relacionados com a realidade e necessidade escolar (VILARONGA; MENDES, 2014).

Estas políticas são resultantes de acordos que nem sempre retratam as necessidades da comunidade, mas, sim, de forças políticas acordadas cada qual com sua concepção, que dependem e acabam aderindo a algumas ações para conseguir fundos orçamentários e recursos, visto que estes são orientados pelas políticas federais. A exemplo disto, tem-se a municipalização ocorrida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na década de 1990, deslocando investimentos antes aplicados apenas na Educação Infantil pelo município para o Ensino Fundamental, com o auxílio

da política de financiamento implantada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o que modificou o que era importante para o município naquele determinado momento e deixando evidente o jogo político para se ter acesso a recursos, mas nem sempre levando em consideração o aluno e o ensino e aprendizagem do mesmo (COSTA; SZATKOSKI, 2015).

Portanto, esses estudos têm pesquisado a efetivação de políticas de inclusão em municípios do Brasil, com base na concepção de outros agentes da escola através da observação e registro em diários de campo, entrevistas, questionários ou grupos focais (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016; LUCCA; BAZON; LOZANO, 2015; BRANCO, 2016; SANTOS, 2017; COSTA; SZATKOSKI, 2015; FETTBACK; BALDIN, 2014; REBELO; KASSAR, 2014). Eles visam explicar como estes agentes estão envolvidos neste processo chegando a impressões sobre o que ocorre em escolas, municípios e estados, a partir da perspectiva de diferentes grupos de pessoas (famílias, professores, gestores, etc.) que participam da educação do PAEE.



## 2. CAMINHOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Diante de tantas tentativas de mudanças no âmbito educacional, no início do século XXI, o presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, sancionou o primeiro Plano Nacional de Educação, em 2001 (BRASIL, 2001a), em consonância com o proposto na LDB (BRASIL, 1996), tendo, entre seus objetivos, a melhoria no nível de escolarização do país e da qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais na educação pública e a garantia de uma “gestão democrática”<sup>5</sup>.

Havia, ainda, um contexto mais amplo: atender ao compromisso firmado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que contou também com mobilização de várias entidades consultadas pelo MEC, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Tal qual estava disposto na LDB (BRASIL, 1996), o plano deveria passar por avaliações contínuas e periódicas a partir do quarto ano de implantação (BRASIL, 2001a); era constituído por objetivos e metas, as quais deveriam ser avaliadas e alcançadas e servir de apoio para que os governantes traçassem planos decenais.

Este plano, que iria de 2001 até 2010, seria basal para a elaboração de planos estaduais, municipais e distritais; com o propósito de avançar na qualidade da educação ampliando o nível de escolaridade da população, garantir o ensino fundamental (crianças de 7 a 14 anos), reduzir as desigualdades – no tocante ao acesso e permanência – e democratizar a gestão do ensino público (BRASIL, 2001a). O PNE de 2001 possuía 11 itens (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação dos Professores e Valorização do Magistério e Financiamento e Gestão) cada item apresentava um diagnóstico sobre o tema em foco, seguido de diretrizes, objetivos e metas de trabalho, mas no próprio documento ficava clara a limitação de recursos financeiros para a ampliação e equalização da educação no país (BRASIL, 2001a).

Castro e Carvalho (2013) apresentam um estudo em que discutem a necessidade e possibilidades de financiamento na educação para o PNE, visto que serão necessárias mudanças estruturais na forma de financiamento demandado para tal. A política educacional brasileira é descentralizada e os recursos financeiros para a educação são

---

<sup>5</sup> O uso das aspas se dá, uma vez que ainda que se fale constantemente na escola em gestão democrática, esta nem sempre acontece; há, muitas vezes, pouca participação da comunidade escolar.

advindos da colaboração entre governos federal, estadual e municipal e a área da educação é compreendida no Brasil como principal – e talvez o único – componente para ascensão social (CASTRO; CARVALHO, 2013). A Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão, em sua maioria, sob a responsabilidade dos municípios; as redes estaduais têm se responsabilizado pelo Ensino Médio, mas, ainda, participam de um terço da oferta de vagas do Ensino Fundamental (CASTRO; CARVALHO, 2013).

Em 1995, o Brasil possuía uma despesa de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) gasto em educação, e este valor deveria ser ampliado para 7% do PIB durante PNE de 2001 até 2010 – que de acordo com o rendimento no Brasil na época, equivaleria a 10 milhões de reais (BRASIL, 2001a). Segundo Valente (2012), este percentual de 7% acabou permanecendo, mesmo com a alternância de governos, e se manteve de 2001 até 2010, e como proposta para o PNE seguinte que seria de 2011-2020 ainda que alguns estudos apontassem como mínimo 10% do PIB para a realização das melhorias basais na educação. Mesmo com o investimento de 10% do PIB sendo aprovado de forma escalonada, o texto deixa brechas em que:

[...] o PNE apresenta metas que se diluem ao longo da década, protelando situações já insustentáveis, ou deixa janelas abertas para o atendimento através de convênios e terceirizações, que reduzem custos através da precarização do atendimento (VALENTE, 2012, p. 10).

Outro aspecto apresentado pelo autor é sobre a ausência de obrigatoriedade da União no que diz respeito a uma maior participação no financiamento da Educação Básica, visto que esta possui maior capacidade líquida de recursos para prover melhorias na educação (VALENTE, 2012).

Quanto à discussão sobre a porcentagem do PIB que deveria ser destinada a investimentos na educação, o MEC apoia-se na informação de que um decréscimo populacional, estimado entre os anos 2000 e 2050, tornaria desnecessário o aumento dos gastos, especialmente nas faixas etárias de 0 a 5 anos e de 15 a 17 anos (Educação Infantil e Ensino Médio, respectivamente). No entanto, o Brasil tem um gasto por aluno bastante inferior, quando comparado a outros países como Chile e México, o que indica que os recursos são insuficientes para garantir o avanço da educação (CASTRO; CARVALHO, 2013).

Um ponto importante a ser discutido é a ampliação de beneficiários na educação e seus efeitos imediatos que demandaram mais investimentos. O aumento do número de pessoas matriculadas na educação pública também indicou o aumento de instrumentos de apoio para tal, como serviços com alimentação, transporte, material didático e principalmente a ampliação da quantidade de prédios públicos para atender a demanda de alunos.

O estudo de Castro e Carvalho (2013), ao analisar dados de 1995 até 2009, apresentou que houve um aumento real de 5,9% ao ano, em uma série de 15 anos, no gasto público com a educação pelos três poderes, sendo o Ensino Fundamental e Médio os que tiveram a maior ampliação de gastos. Esta intencionalidade, quanto aos gastos, vem de encontro à proposta do primeiro PNE, que visava universalizar a educação para crianças de 7 a 14 anos (faixa etária compreendida pelo Ensino Fundamental). Destaca-se que a maior parte deste nível de ensino está sob a responsabilidade dos municípios, sendo necessário maior direcionamento de verbas a estes para cumprirem com a demanda.

O plano prevê também medidas adaptativas e corretivas de acordo com as mudanças observadas nas avaliações. Quanto à avaliação do PNE, o monitoramento do mesmo deveria ser realizado, na Educação Básica, a partir de análises qualitativas e quantitativas do Saeb e do ENEM de modo que “além da avaliação contínua, deverão ser feitas avaliações periódicas, sendo que a primeira será no quarto ano após a implantação do PNE” (BRASIL, 2001a, p.81).

O Saeb<sup>6</sup> é um conjunto de avaliações externas em larga escala, que foi aplicado inicialmente em 1990, e passou por modificações ao longo do tempo. É estruturado em avaliações (provas/testes) para os alunos e questionários para gestores, alunos e outros agentes da comunidade escolar, oferecendo uma avaliação global das escolas públicas e privadas. Atualmente, os testes de língua portuguesa e matemática do Saeb são aplicados para alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e para alunos do 3º ano do Ensino Médio, acontecem numa frequência bianual. A partir de 2019, o 9º ano também começou a realizar, por amostragem, testes de ciências humanas e da natureza.

---

<sup>6</sup> Informação obtida no site do INEP. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso em: 15 dez. 2020.

O ENEM<sup>7</sup> também é uma avaliação em larga escala, realizada por pessoas que estão concluindo a Educação Básica, com o intuito de avaliar o desempenho escolar individual. Este exame foi instituído em 1998 e, após reestruturações na metodologia, a partir de 2009, pôde ser utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior. O Enem é composto por quatro provas objetivas, uma de cada área do conhecimento (Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e a redação. Elas são organizadas em 180 questões, divididas em dois dias e uma redação.

Naquele plano (BRASIL, 2001a) a avaliação seria realizada apenas para com o estudante, excluindo-se outras situações e agentes, como questões de acessibilidade, formação dos docentes, família e demais membros da comunidade escolar, atendimento ao educando, questões socioeconômicas, entre outras. Outro ponto não esclarecido no documento é sobre como as avaliações seriam realizadas após o quadriênio inicial e, aparentemente, avaliações de larga escala<sup>8</sup> aplicadas aos estudantes seriam o único instrumento usado para este fim.

Saviani (2010) discute que o PNE e a LDB fazem parte de um Sistema Nacional de Educação, e que este não tem operado de maneira coerente e eficaz para com a educação pública do país. Assim, o Sistema é perpassado por políticas formuladas, que nem sempre recebem a devida importância na adesão dos governos, se tornando mera formalidade nas disputas político/partidárias e inviabilizando reais melhorias na educação e o alcance das metas propostas pelo PNE. De tal maneira, o mesmo autor analisou que estas desarticulações acabaram gerando vários insucessos relativos ao plano, dentre eles, a não avaliação após 4 anos do início de sua vigência.

Podemos avaliar ainda que a elaboração deste primeiro plano, com quase 300 metas, acabou inviabilizando a implantação do mesmo e dificultando sua avaliação; pela falta de instrumentos que realizassem o acompanhamento de resultados, pela dificuldade relativa à quantidade de metas do documento ou mesmo por questões políticas implicadas.

A proposta de Saviani (2010) para a elaboração e possível sucesso de um segundo PNE sugere um texto condensado em um menor número de metas, de acordo com

---

<sup>7</sup> Informação obtida no site do INEP. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> > Acesso em: 15 dez. 2020.

<sup>8</sup> Avaliações com a finalidade de aferir o desenvolvimento de determinados saberes ao longo da escolarização e a qualidade da educação.

possíveis semelhanças – viabilizando o monitoramento do plano mediante avaliações – e indica um aumento para 9,4% do PIB destinado à educação, possibilitando posteriormente melhoria em diversos setores que propulsionariam avanços na economia do país.

Diante do que já foi discutido (GOUVEIA; SOUZA, 2010; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SAVIANI, 2010; CASTRO; CARVALHO, 2013; VALENTE, 2012), pode ser avaliado que, com base nas condições e recursos financeiros oferecidos à Educação Básica, não foi possível realizar as melhorias estipuladas pelo PNE, visto que os recursos destinados foram insuficientes para o cumprimento das metas estabelecidas para o primeiro decênio de 2001-2010. Outro fator a ser ponderado é sobre o monitoramento do plano, que com tantas metas não ocorreu de maneira eficaz, dificultando a avaliação de desempenho do próprio plano ao longo do decênio.

Ainda que o plano não tenha alcançado o êxito almejado para as metas e objetivos propostos, é importante reconhecer este como um avanço enquanto política pública educacional que demandou participação popular e reflexão sobre os destinos da educação no país.

Cury (2011) e Aguiar (2010) discorrem sobre o embate tecido entre representantes da sociedade civil e parlamentares no decorrer da elaboração e implementação do PNE que ocorreu num amplo contexto; era necessário atender às demandas educacionais ditadas ao final do século XX, ao mesmo tempo em que estava presente uma disputa hegemônica entre os diferentes atores participantes deste processo. Neste sentido, o plano original sofreu alguns vetos, mas já se pode considerar que a elaboração deste em âmbito federal – com a participação da sociedade civil – representou um progresso.

De ação imediata, foi solicitada a adequação dos planos estaduais e municipais em consonância com o PNE. Para contribuir com este propósito, o INEP (2004) publicou um documento com indicadores educacionais de todos os níveis e modalidades de ensino para nortear estados e municípios na elaboração de seus próprios planos, obedecendo às metas e objetivos do PNE. Entretanto, por se tratar de um plano muito complexo e com muitas metas, as esferas estadual e municipal tiveram dificuldades em se adequar e atingir os objetivos propostos a partir das prioridades estabelecidas, não se articulando e, em alguns casos, não elaborando planos condizentes com o proposto pela União (AGUIAR, 2010).

Pensando na questão da qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009) lançam luz sobre este conceito no que diz respeito ao momento em que o PNE foi elaborado,

marcado pelo embate de diferentes interesses entre o Estado e Sociedade para com a educação. Discutem que o governo, na tentativa de cumprir os acordos mundiais junto a outros países no que tange à educação, busca sanar fortes desigualdades com a elaboração de políticas, mas que, pela pouca articulação com demais entidades, ainda não consegue ofertar uma educação de qualidade em sua mais ampla dimensão. Segundo os mesmos autores:

Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (p. 6).

Terminado este primeiro decênio da execução do PNE, foi elaborado um novo Plano que deveria ter vigência para 2011-2020 com novas metas e estratégias baseadas no diagnóstico da educação nacional, originadas a partir das discussões na Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010. Esta conferência contou com a participação de membros representantes do governo e da sociedade civil, contabilizando a participação de 2% da população (3,5 milhões de pessoas e 450 mil delegados e delegadas) e seguiu orientada para 6 grandes Eixos, com mobilizações que clamavam por qualidade e valorização da educação enquanto direito social (CONAE, 2010). O documento partiu do diagnóstico da educação no país e suas perspectivas, para poder embasar as discussões para o próximo PNE.

O contexto em que o documento do CONAE foi elaborado é de suma importância dada a participação popular, visto que estes múltiplos atores puderam adensar a discussão, visando políticas públicas de educação que atendessem aos seus anseios. Por se tratar de um processo democrático em que houve ampla colaboração de diversos grupos – cada qual defendendo seus interesses e concepções a respeito da educação – tais debates ocasionaram polarizações do discurso e refletiram no documento final da CONAE e na proposição do novo PNE (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Um ponto crucial discutido na CONAE e abordado por todos os grupos foi a respeito da gestão financeira do sistema educacional, que pelas avaliações demandaria alterações que possibilitassem um real avanço da educação de qualidade (GOUVEIA;

SOUZA, 2010). Gouveia e Souza (2010) destacam alguns aspectos apresentados sobre a gestão; como um sistema de financiamento que fosse capaz de reduzir as desigualdades regionais, possibilidades para se ampliar a arrecadação de recursos financeiros destinados à educação, o custo anual por aluno (valor aluno por ano) e a falta de articulação entre as esferas políticas para arcar com as responsabilidades de um regime de colaboração.

Pensando nesses aspectos e nas distintas realidades dos municípios brasileiros, cabe destacar o quanto estas questões sobre o financiamento têm implicação direta com a qualidade da educação oferecida Brasil afora. Neste sentido, cabe destacar que municípios com baixa arrecadação caso não recebam um apoio substancial da União e do Estado, correm o risco de proporcionar uma educação de baixa qualidade à população devido ao baixo volume de recursos financeiros para serem investidos na educação (GOUVEIA; SOUZA, 2010; DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Isto acarreta o sucateamento do sistema educacional e a ampliação das desigualdades, com prédios públicos em más condições e sem manutenção, profissionais com formação insuficiente e sem planos de carreira, falta de material para o trabalho pedagógico e de outros serviços de apoio para os alunos (alimentação e transporte, por exemplo) e a falta de vagas para atender à demanda do município – condição *sine qua non* para a universalização do ensino no âmbito da Educação Básica.

“Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). O fato do Brasil ser um país de grande extensão territorial contribui para que o cenário educacional brasileiro seja timidamente disposto para a ampliação de vagas e sem avanço real de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Os mesmos autores também apontam a complexidade em se determinar parâmetros de qualidade para a educação, pois trata-se de um conceito polissêmico e multifatorial, que envolve diversos atores (aluno, família, equipe escolar, governantes), diferentes relações sociais, políticas públicas articuladas, investimento financeiro, qualificação profissional, entre outros. A escola é perpassada pela diversidade socioeconômica e cultural de sua comunidade, e estas questões impactam e influenciam aspectos como: fracasso escolar, baixa estima do alunado, problemas sociais da comunidade que refletem no ambiente escolar.

Por esta perspectiva, nota-se a importância de se pensar no PNE como uma política educacional como referência base que tende a direcionar aspectos micropolíticos,

visto que as condições sociais, econômicas e culturais de cada comunidade, farão com que estas apresentem diferentes respostas quanto à qualidade, tornando-se necessário o uso de outros instrumentos avaliativos, para além da ampliação do número de matrículas, instrumentos que possam estudar e compreender estas particularidades para melhor dizer dos aspectos relacionados à qualidade da educação.

Todas estas discussões na CONAE 2010 foram de extrema importância contudo, geraram uma demanda bastante complexa que ocasionou um atraso na elaboração e sanção do PNE subsequente. O plano que deveria ter vigência de 2011 a 2020 acabou sendo publicado com vigência de 2014 a 2024. Ainda que tenha havido este atraso, pode-se considerar que o plano vem ao encontro com a proposição de maior participação popular na elaboração de políticas públicas dada a condição democrática proposta pelo primeiro PNE; de ouvir os diversos atores envolvidos no processo educacional.

O atual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) pode ser considerado um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, composto por 20 metas que visam concretizar o direito à educação, reduzindo as desigualdades e atuando como um referencial para planos de educação estaduais e municipais. O plano é estruturado em metas e estratégias aferíveis, que devem ser avaliadas a cada 2 anos, visto que este traçou uma Linha de Base<sup>9</sup> (INEP, 2015) que proporciona a contextualização inicial da educação em 2014, de modo que a próxima década seja planejada, aferindo-se o impacto das políticas públicas da educação. Este plano foi o primeiro a completar uma linha de base aferível para que o monitoramento do alcance das metas se tornasse tangível no prazo proposto (INEP, 2015).

Para Amaral (2014), uma rápida leitura das 20 metas do PNE de 2014 já dá indícios de que seria preciso ampliar o montante de recursos destinado à educação para 10% do PIB. Esta ampliação de recursos do PIB já está disposta na meta 20, que trata da gestão e financiamento da educação, e nela há uma proposição de aumento gradativo dos recursos para ser alcançado até 2024 (BRASIL, 2014a). Outra questão discutida pelo mesmo autor é a respeito da necessidade de criação de novos indicadores, visto que os disponíveis são insuficientes para se aferir adequadamente o andamento do PNE 2014-2024.

---

<sup>9</sup> Os dados para a construção da Linha de Base e monitoramento do Plano são provenientes do Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb, Ideb, Pnad e Censo Demográfico e da Capes (INEP, 2015).



Estas discussões são traçadas desde a elaboração do PNE de 2001, dada a importância deste tema, as matrículas têm sido ampliadas, contudo os recursos para a educação não têm acompanhado a demanda necessária, o que resulta em uma educação pública de pouca qualidade. Além disso, o MEC apoia seu discurso na pequena variação populacional estimada para este segundo decênio do PNE e numa possível redução da mesma até 2054, na tentativa de justificar a estagnação quanto aos investimentos na educação (AMARAL, 2014).

A universalização da Educação Básica proposta para ser alcançada até 2016 ficou longe de ser conquistada diante da diversidade e da extensão territorial do país, com tantas diferenças socioeconômicas existentes. Entretanto, esta meta ainda poderia ser alcançada, a partir de um melhor planejamento na arrecadação e destinação de recursos, bem como sua ampliação e o estabelecimento de uma política de colaboração entre os entes responsáveis pela aplicação dos recursos financeiros (FRANÇA, 2016).

Os municípios recebem repasses do estado e da União para serem aplicados na educação; mantendo e/ou ampliando suas redes de ensino, e juntando ao montante do que é arrecadado pelo próprio município. A União vinha ampliando sua participação quanto à demanda de recursos, mas de acordo com algumas projeções, a ampliação do investimento de 10% do PIB seria insuficiente para o país alcançar uma Educação Básica universalizada e de qualidade, sendo necessário buscar novas fontes de recursos para a educação (FRANÇA, 2016).

Neste contexto, ficou delegado ao INEP a responsabilidade de atuar no monitoramento do plano, com a incumbência de planejar e coordenar demais ações, subsidiando a formulação de políticas educacionais<sup>10</sup>. Ficou também sob a competência deste órgão aferir a cada 2 anos o cumprimento das 20 metas do plano, sistematizá-las, analisá-las e apresentá-las, possibilitando que diversos agentes tenham acesso a estes dados. O INEP realizou uma parceria com a universidade (UFSCar) e centros de estudos com profissionais especialistas, para pensar em instrumentos e diferentes modos de avaliação da qualidade da educação; já que as formas de avaliação e monitoramento existentes são bastante amplas e nem sempre oferecem dados consistentes sobre todos os níveis e modalidades de ensino.

---

<sup>10</sup> Baseado nas informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

## **2.1. A Educação Especial nos Planos Nacionais de Educação**

O diagnóstico sobre a Educação Especial apresentado no primeiro PNE foi baseado em dados disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde de 1998 para estimar o público de pessoas com deficiência no Brasil, visto que o Censo seria realizado somente no ano 2000, para, então, oferecer um estudo com dados mais precisos (BRASIL, 2001a). Entretanto, não havia tempo para aguardar tais dados, visto que era necessário traçar uma linha de base para nortear as metas e objetivos na construção do PNE de 2001.

Para além das diferenças regionais, que eram/são inúmeras, quanto ao atendimento a este público, apenas 41% dos pouco mais de 5500 municípios ofereciam Educação Especial em 1998, uma vez que esta era entendida como uma modalidade de ensino; e mais da metade deste atendimento fora realizado em instituições de cunho particular ou filantrópico (BRASIL, 2001a).

O documento não apresentou dados com relação a estruturas adaptadas (rampas, corrimão, banheiro etc.) no ambiente escolar, as quais teriam a finalidade de tornar acessível este ambiente ao PAEE e possibilitar a permanência deste aluno na escola e seu livre acesso aos espaços da instituição. Naquele momento, ainda não havia documentos oficiais com dados quantitativos sobre os prédios escolares e se estes possuíam ou não estruturas adaptadas nos diversos ambientes (BRASIL, 2001a).

Pelo mesmo motivo, outro dado inexistente é sobre o material didático-pedagógico adaptado, essencial para alguns alunos PAEE (BRASIL, 2001a). Dessa maneira, podemos compreender que com esta falta de dados não se teve um parâmetro inicial para ser tomado como ponto de partida na avaliação de melhorias, o que comprometeu a definição de metas e acompanhamento de ações para os próximos anos.

Com relação aos profissionais que atuavam no quadro do magistério, em 1998, apenas 45,7% tinham formação em nível superior, e 73% dos professores que atuam em escolas especiais possuíam algum curso específico na área de Educação Especial. O documento ressalta a importância da formação dos docentes no tocante à Educação Especial, de modo a atender e integrar o PAEE em escola regulares, sendo este o atendimento recomendando quando possível. Segundo dados de 1997, a maioria dos alunos atendidos estavam matriculados em classes especiais e somente 5% frequentavam as classes comuns com apoio pedagógico; aliás, a maioria destes frequentava o Ensino Infantil e Fundamental (BRASIL, 2001a).

O plano assume em suas diretrizes que a Educação Especial deve abranger todos os níveis de ensino, e que esta é destinada a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, tais quais: deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, superdotação e altas habilidades (BRASIL, 2001a). Sobremaneira, o plano conduz à Educação Especial:

[...] uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001a, p.53).

As diretrizes do plano reconhecem a importância da União para um bom planejamento e direcionamento no que diz respeito à expansão do atendimento ao aluno PAEE, visto que a intervenção educacional precoce é de suma importância no desenvolvimento destas crianças. Assim, o plano marca a importância da colaboração dos órgãos do poder público, especialmente nas áreas da saúde e assistência social, na articulação de recursos para o diagnóstico e até a realização de terapias, evitando o desperdício de recursos públicos. Para as escolas regulares, o plano não prevê o envio de recursos para melhorias desta modalidade de educação, e recomenda que se faça uma reserva de 5 a 6% dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2001a).

De acordo com o Censo Escolar, entre 2000 e 2010 houve um aumento de matrículas do PAEE em classes comuns do ensino regular; o que representou 69% do total de matrículas, além da ampliação de SRM em 42% das escolas que atendem a este público e adequação de 28% dos estabelecimentos escolares quanto à acessibilidade arquitetônica (corrimão, banheiro, rampas, etc.), promovendo melhor acessibilidade a estes estudantes (BRASIL, 2011).

Considerando estes aspectos prioritários para a educação e a modalidade da Educação Especial descrita no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001a), perpassando por suas diretrizes e metas, podemos considerar que pouco se conseguiu no primeiro decênio por conta da escassez de recursos destinados à melhoria do acesso e permanência de alunos PAEE nas escolas, mínima articulação entre os diferentes atores da educação e entes federados que a ofertam, estagnação do plano de carreira dos profissionais da educação, entre outros, dificultando o avanço na qualidade do ensino básico nesta modalidade, visto que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

Nesse sentido, ainda que se pretenda democratizar o acesso ao aluno PAEE em escolas regulares, é preciso compreender alguns aspectos que passam pelas práticas pedagógicas, formação de professores e o investimento feito nesta modalidade de educação. Capacitar os professores, gestores e demais funcionários da escola, para que estes possam contribuir com a formação do aluno PAEE; atuando como facilitadores quanto à permanência deste alunado na escola, reconhecendo a diversidade e as diferenças, mas, sem que o currículo para este público seja minimizado devido a sua condição (GARCIA, 2006).

Uma educação de qualidade é direito de todos, independente da modalidade ou nível de ensino ao qual este aluno está matriculado. Para que seja oferecida uma educação de qualidade ao PAEE, é importante que todas as condições de aprendizagem sejam asseguradas a este aluno, tanto em salas regulares quanto nas SRM, o que demanda investimento realizado pelo poder público. Entretanto, neste primeiro PNE (BRASIL, 2001a), houve um acesso massivo à educação, não precedida de investimentos suficientes que possibilitassem a permanência dos alunos e oferecesse uma educação de qualidade; resultando na evasão e distorção idade/série (CASTRO; CARVALHO, 2013).

De acordo com as diretrizes supracitadas, a Educação Especial como modalidade de ensino, é precedida de metas com prazos máximos de 10 anos para seu cumprimento. De modo geral, as metas propostas consistem em: organizar parcerias com áreas da saúde e assistência em todos os municípios para oferecer programas que visam a estimulação precoce de crianças “necessidades educacionais<sup>11</sup>”; diagnosticar precocemente deficiências sensoriais, estabelecer padrões mínimos de infraestrutura para que as escolas possam receber alunos PAEE, oferecer material adaptado pertinente para o aprendizado, capacitar profissionais para o atendimento a estas pessoas, principalmente com relação à formação docente (BRASIL, 2001a).

Para se alcançar tais metas, seria necessário um investimento massivo, principalmente proveniente de recursos do PIB, que, ao findar o decênio, alcançou valores próximos a 7% e foi insuficiente para o alcance destas e de outras metas. O ocorrido foi a continuidade do que já vinha sendo executado pelo poder público; a privatização destes serviços por meio de parcerias com instituições público-privadas com caráter assistencialista (GARCIA, 2016).

---

<sup>11</sup> Termo usado no documento da época- PNE de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001a).

Outro fato que corroborou para que estas metas - referentes à Educação Especial - não fossem alcançadas é que estas não dizem respeito apenas à educação, mas abrangem também outros setores, como a saúde e a assistência social, sendo necessários investimentos e parcerias também junto a estes setores. (AGUIAR, 2010; CASTRO; CARVALHO, 2013).

A maneira como o plano estava organizado e a falta de instrumentos para realizar a avaliação da Educação Especial foi outro entrave encontrado. A meta de universalizar a educação e ampliar a rede para os próximos 10 anos não foi avaliada durante o percurso do plano, e apenas no final os dados do Censo Escolar foram contabilizados para a elaboração da linha de base do próximo PNE. Para tanto, foi preciso considerar para o PNE subseqüentes metas factíveis para a educação especial, levando em conta a transversalidade deste tema e investimentos necessários para alcançá-las, além de estratégias de avaliação e monitoramento adequadas, já que isto não foi possível para o PNE de 2001 (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Na CONAE 2010, foi discutida a elaboração do novo plano e a melhor maneira para se dispor sobre a Educação Especial (CONAE, 2010). A partir disto, foi elaborado um “esboço” do novo plano, composto por notas técnicas de cada uma das 20 metas, sendo a Meta 4 aquela relativa à Educação Especial (BRASIL, 2011). Neste documento preliminar, que contou com maior participação da sociedade, clamou-se por mais investimento em educação com a ampliação gradativa da porcentagem do PIB destinado a este fim (CASTRO; CARVALHO, 2013).

Assim, ficou estabelecido ao PAEE que este deveria ter acesso ao ensino regular e ao AEE; este último em caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, em consonância com o que já estava definido na política específica ligada a Educação Especial (PNEEPEI) (BRASIL, 2008; 2011). As notas técnicas do segundo plano mencionam o crescimento com relação ao acesso pelo PAEE ao ensino regular, levando em consideração um aumento quanto ao número de matrículas, mas sem ainda avaliar a qualidade do ensino oferecido ao aluno PAEE.

A perspectiva traçada pelo novo plano era de que - ao considerar o crescimento das matrículas entre 2008 e 2010 - em 2020, teríamos 66% deste público em escolas regulares considerando a faixa etária de 4 a 17 anos, porém, se considerarmos a “universalização” como proposta esta meta, o desejável seria que 100% deste público estivesse matriculado (BRASIL, 2011).

Visando melhorias nesta área, o documento preliminar ainda previu como estratégia para avanço da política educacional que, a partir de 2010, fosse contabilizada a dupla matrícula (duplo recurso) – na classe comum e no AEE – além da ampliação do número de SRM, com o propósito de viabilizar o atendimento de um número maior de estudantes. Além disso, o documento indica a necessidade de formação continuada para professores, adequação arquitetônica dos prédios escolares, acompanhamento do acesso e permanência dos beneficiários que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) nas escolas, e disponibilização de material didático acessível (BRASIL, 2011).

No entanto, para que esta meta fosse atingida seria necessário investimento aplicado de maneira adequada e responsável. Se considerarmos as mudanças aspiradas pelo plano, e que estas envolvem a estrutura de prédios escolares, recursos didáticos/pedagógicos e formação de recursos humanos a ela associados, esta verba deveria estar provisionada pelo FUNDEB e pelo PIB e contar com uma gestão articulada dos governantes para ser aplicada.

No que tange à avaliação da Meta 4, há uma lacuna em relação ao monitoramento destas ações; não há um instrumento específico que contabilize estas melhorias, indicando que isto ficaria a cargo apenas do número de matrículas contabilizadas na rede de ensino e do Censo Escolar – que é de responsabilidade do gestor escolar – não considerando também outros aspectos importantes, como a participação de outros atores e não avaliando a qualidade da educação oferecida ao PAEE.

Ainda que o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino tenham sido ampliados, o financiamento da educação tem sido um entrave, a verba do FUNDEB e do PIB são limitadas e dependem de um regime de colaboração entre os entes federados para a aplicação dos recursos recebidos nas áreas de maior necessidade para minimizar desigualdades, devendo o PIB chegar ao mínimo de 7% de investimento (AGUIAR, 2010; CURY, 2011). Na Educação Especial, haveria um padrão de adaptação das escolas para ser realizado a partir da disponibilização de recursos, mas, não foi atendido por repasses e/ou arrecadação insuficiente (AGUIAR, 2010).

O texto do novo PNE de 2014 (BRASIL, 2014a) continua propondo, na Meta 4, a ampliação ao acesso do PAEE em salas comuns e ao AEE, seja este realizado pelo próprio serviço público ou por órgãos conveniados a este. Existe ainda a possibilidade deste aluno PAEE ser atendido, quando houver a necessidade, por serviços especializados que não sejam na rede regular de ensino, com a intenção de se ampliar este atendimento e criar convênios quando não houver a atuação do estado.

Assim, o governo expande a possibilidade de onde deve ocorrer este atendimento, delegando a terceiros a responsabilidade para que isto aconteça, estratégia que demandaria menos investimento a ser realizado pelos órgãos públicos e repetindo a ideia de um serviço conveniado (GARCIA, 2016). Esta expansão, quanto à disponibilidade de serviços aprovando/aceitando serviços de redes conveniadas, particulares ou filantrópicas, pode ser entendida como uma “terceirização” de serviços e de responsabilidades do Estado para com a Educação Especial. A não responsabilização do Estado pode indicar que o governo acredita realizar o suficiente para atender o aluno PAEE e, mesmo não avaliando a educação para estes alunos, está satisfeito com os serviços prestados e investimentos realizados.

Para o PNE 2014-2024, a meta 4 está voltada à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, pretendendo:

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, p. 67, grifo nosso).

O PNE (2014-2024) apresenta 2 indicadores baseados no Censo Demográfico e no Censo da Educação Básica para que se possa aferir o acompanhamento da meta 4 nos estabelecimentos de ensino. O primeiro indicador é baseado na porcentagem de pessoas com deficiência que frequenta a escola na faixa etária de 4 a 17 anos de acordo com os dados do Censo Demográfico (2010), e o segundo indicador no percentual de matrículas de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na mesma faixa etária em classes comuns do ensino regular a partir de dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2015).

Assim, pode-se inferir que estes indicadores para a Meta 4 apenas dizem respeito à quantidade de matrículas e não à qualidade do ensino ofertada ao PAEE. A Meta 4 poderia ser melhor avaliada por outros instrumentos de apoio para a avaliação – abrangendo a caracterização do aluno, seus familiares e profissionais envolvidos (entre eles membros da equipe multidisciplinar e de apoio), tipos de ações realizadas que favoreçam sua permanência entre outras – propiciando o planejamento de ações mais efetivas para diminuir a desigualdade e garantir não só o acesso à educação ao PAEE, mas também a permanência e o preparo para o Ensino Superior e ao mercado de trabalho.

Garcia (2016) complementa que:

O horizonte colocado na perspectiva inclusiva para a educação especial, nesses termos, articula-se às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado (p. 12).

Dessa maneira, tem-se a intenção de inserir estas pessoas no mercado de trabalho oferecendo igualdade de oportunidades e socialização. Mas, para que se alcance estes patamares numa perspectiva inclusiva, é preciso garantir o acesso, a permanência e o êxito no aprendizado – uma educação de qualidade que atenda às necessidades deste alunado – com investimentos nos ambientes escolares e em recursos humanos e pedagógicos para proporcionar o ensino e aprendizagem deste aluno, permitindo que este se qualifique e ingresse no Ensino Profissionalizante ou no Ensino Superior.

O primeiro indicador, baseado no Censo de 2010, mostrou que 85,8% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequentavam a escola. Já o segundo indicador, representado pela série histórica entre 2009 e 2013, constatou que 85,5% desta população estava matriculada em classes comuns do ensino regular, entretanto, se considerarmos apenas as matrículas da rede estadual e municipal, esta porcentagem salta para 94,45% em 2013. Analisando a quantidade de matrículas por segmento, com base nos dados de 2013, tem-se 77,6% do PAEE matriculado em classes comuns no Ensino Infantil (pré-escola), 80,9% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 98,3% nos Anos Finais e 99,1% no Ensino Médio (INEP, 2015).

É importante, contudo, atentar-se a estes números apresentados como linha de base da Educação Especial no documento (INEP, 2015), visto que são referentes ao aumento do PAEE matriculado em salas regulares e dizem respeito somente à quantidade de matrículas pois não há um instrumento que verifique a qualidade da educação. O documento apresentado também não traz uma estatística sobre qual a necessidade de cada público, visto que, para cada deficiência, transtorno ou altas habilidades, há uma variedade de recursos didáticos/pedagógicos e humanos necessários.

Estes dados sobre o acesso do PAEE à Educação Básica são importantes, mas ainda insuficientes quando se trata de avaliar e monitorar aspectos sobre a qualidade da educação. A exemplo disto, tem-se a implantação das SRM para a realização do AEE no primeiro mandato da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e seu incremento e formação de professores para a realização deste atendimento na primeira gestão do governo Dilma Rousseff (2011-2014) (GARCIA, 2016). Porém, pouco se sabe



sobre o atendimento destes alunos; quantos participam do AEE, qual a especificidade deste público, qual a qualidade do serviço oferecido, a formação do profissional que atua neste ambiente, entre outras questões de suma importância que precisam ser investigadas para possibilitar a avaliação da qualidade da Educação Especial.

Outro ponto que também precisa de atenção é sobre as avaliações às quais os alunos PAEE estão submetidos, sejam estas internas ou de larga escala (Saeb, ENEM); se estas ocorrem e como ocorrem e qual o desempenho destes alunos nestas avaliações. Silva e Meletti (2014) relatam que, apesar destas informações estarem disponíveis sob a forma de microdados<sup>12</sup> e serem de livre acesso à população – contendo informações detalhadas sobre matrículas e desempenho de alunos nas avaliações de larga escala –, são compatíveis somente com softwares específicos e computadores com capacidade para comportar bancos de dados.

As autoras Silva e Meletti (2014) apresentaram em suas análises que nem todos os alunos PAEE matriculados nas escolas participavam das avaliações de larga escala, o que pode ser entendido como um indicativo de que estes alunos podem não estar realizando-as. Quiçá, o modo como esta avaliação tem sido aplicada (ou não) ao PAEE não seja um bom indicativo sobre a qualidade da Educação Especial, sendo necessário esforços para se pensar em uma maneira diferente de se avaliar esta modalidade. Se faz necessário ainda avaliar as questões envolvidas na relação idade/série a qual o PAEE está matriculado, observando a adequação e os motivos que podem levar a esta distorção (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016) discorrem sobre a elaboração e aprovação da Meta 4 do PNE, pontuando as tensões que ocorreram no processo de articulação de grupos e indivíduos, cada qual com seus interesses, a fim de participar e contribuir com o processo de elaboração de políticas sociais. Os autores citam que:

[...] essa participação referiu-se às fortes pressões exercidas por um contingente crescente de pessoas e de movimentos sociais para que a administração pública venha a assumir efetivamente a oferta de espaços e de serviços estatais integrados à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (p. 522).

---

<sup>12</sup> Microdados obtidos a partir do levantamento dos indicadores sociais de caráter estatístico-educacionais em âmbito nacional, disponibilizados pelo INEP pelo sistema *Educacenso*.

Assim, fica evidente a importância da participação popular para que seus anseios possam ser atendidos pelos governantes, visto que estas propostas demandam investimentos financeiros para a garantia de acesso e permanência do PAEE à escolarização e ao mercado de trabalho, além de promover importantes pesquisas na área em questão. O acesso à informação e ao conhecimento a grupos de indivíduos, antes excluídos e marginalizados, redimensiona a participação social destes na elaboração e (re)definição de políticas públicas, trazendo ao poder público discussões que emergiram da necessidade dos indivíduos em questão (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016).

Apesar de ser um direito, a inclusão não tem acontecido de modo homogêneo nas diversas esferas sociais, pois não se trata apenas de estabelecer o direito em documentos legais, e sim fazê-lo cumprir, permitindo que este tenha condições de permanência e desenvolvimento na sociedade, e não somente possibilitar a sua socialização. A ideia de inclusão promove também a diversidade cultural, num processo evolutivo contínuo e dialético, resultado de múltiplas influências históricas. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), estas discussões têm aumentado consideravelmente no âmbito escolar além de realizar a promoção e engajamento de grupos idealizadores de movimentos sociais na política e em planos de governo.

Na tentativa de suprir esta demanda de avaliar a qualidade da Educação Especial e a permanência deste aluno, foi selada uma parceria entre UFSCar e INEP para criar um instrumento avaliativo (questionários) que pudesse ser respondido pelos diversos atores que participam da educação do PAEE (LACERDA; et al, 2016). A estratégia de monitoramento atual realizada pelo INEP é bastante ampla e pouco sensível à situação que envolve os alunos da Educação Especial, pois os indicadores usados para compor a Meta 4 se restringem apenas aos dados de matrícula do aluno.

## **2.2. O que os Planos Estadual e Municipal trazem sobre a Educação Especial**

Para atender ao proposto pelo PNE de 2014, estados e municípios precisaram construir seus próprios planos com metas e estratégias que precisam ser atingidas para se ter uma educação de qualidade. Como o foco do estudo é o PNE, os planos estadual e municipal serão apresentados, mas seu estudo não será aprofundado no presente trabalho. O Plano Estadual de Educação (PEE) (SÃO PAULO, 2016) teve sua aprovação em 8 de julho de 2016; o Plano Municipal de Educação (PME) (MUNICÍPIO, 2015) do referido município foi aprovado em 10 de junho de 2015 ambos decenais.

O PEE (SÃO PAULO, 2016) é composto por 21 metas com as respectivas estratégias para atingir o proposto, monitorado o cumprimento das metas por avaliações periódicas. Nesse plano, a meta que propõe a universalização da Educação Especial é a Meta 4, indicada pelo texto:

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 garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (SÃO PAULO, 2016).

Esta meta é composta por 10 estratégias, que, de modo geral, são bastante semelhantes às apresentadas no PNE 2014 (BRASIL, 2014a), tratando do duplo financiamento da matrícula, da garantia de oferta da Educação Inclusiva, da formação continuada de professores, parcerias intersetoriais e criação de centros de apoio multidisciplinares. Também abordam a implantação do AEE e do acompanhamento e monitoramento dos alunos PAEE e famílias, e o oferecimento de educação bilíngue e de ampliação do quadro de profissionais de apoio. Contudo, o plano ainda é marcado pela desresponsabilização do Estado ao oferecer boa parte dos serviços por meio de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, tal qual foi proposto pela União no PNE.

De acordo com o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), 14,5% da população entre 4 e 17 anos com deficiência estava fora da escola, e, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2018, 10,8% da população com deficiência, TGD e altas habilidades não estavam matriculadas em classes comuns da Educação Básica (SÃO PAULO, 2020). Vale ressaltar que são usados os mesmos indicadores no PNE (2014) para o PEE (2016), o que auxilia a comparação entre os dados para fins de monitoramento.

O relatório de monitoramento ainda mostra que, no estado de São Paulo, a maior população com deficiência matriculada em classes comuns é aquela de pessoas com deficiência intelectual, correspondendo a 56,22% do total de matrículas do PAEE no ano de 2019 (SÃO PAULO, 2020). Outro ponto registrado no relatório estadual e que corrobora com o registrado no documento nacional é sobre a queda de matrículas em instituições especializadas e o crescimento das matrículas em classes comuns, que pode ser entendido como um processo de não segregação da população PAEE e busca por equidade de oportunidades em espaços comuns.

Quanto ao PME (MUNICÍPIO, 2015), é organizado em 20 metas seguidas de um diagnóstico da meta no município e o indicador utilizado para tal. A Meta 4 trata da Educação Especial, focalizando em um indicador único – o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), que apresenta o dado percentual de pessoas com deficiência de 4 a 17 anos que frequentavam a escola. De acordo com estes dados, o município possuía 71,2% de pessoas com deficiência na escola, o que mostra um cenário distante da meta de universalização.

A Meta 4 do PME propõe:

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 (MUNICÍPIO, 2015, p. 4).

O texto é o mesmo publicado no PNE de 2014 e no PEE de 2016, e sugere o alcance da meta por meio de 16 estratégias, também, bastante semelhantes àquelas do PNE e do PEE.

As estratégias do PME (MUNICÍPIO, 2015) preveem a avaliação da Meta 4 e a criação de indicadores de qualidade, contudo, o indicador usado (Censo 2010) não é o mais adequado, visto que ele considera somente as pessoas com deficiência e não as demais com TGD ou altas habilidades. Outro imbróglio é que os dados do Censo são coletados a cada 10 anos, o que dificulta ainda mais a avaliação atualizada destinada ao PAEE. O Censo é pouco específico para coletar dados educacionais, sendo necessário o uso de dados do Censo Educacional (INEP) ou dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que seriam mais adequados para dar indicativos sobre a qualidade da educação destinada ao PAEE.

Com isso, a pesquisadora não encontrou dados sobre o monitoramento da Meta 4 do plano, como relatórios ou outros documentos que pudessem dizer sobre a situação da Educação Especial no município, não sendo possível, por meio de documentos, avaliar as questões sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno PAEE. O que podemos inferir é que o município tem se pautado em avaliações dos relatórios nacional ou estadual dos planos de educação, ou que não tem monitorado a educação do município, tendo em vista o indicador proposto para a Meta 4.

### 2.3. Contribuição dos relatórios bianuais do PNE 2014-2024

De acordo com o que foi proposto pelo PNE (BRASIL, 2014a), o plano deveria passar por avaliações bianuais que pudessem acompanhar como está o cumprimento das metas propostas. Nesse sentido, o INEP tem apresentado estes relatórios: o primeiro ciclo de relatórios é constituído por dados de 2013-2015 (INEP, 2016) e o segundo por dados da série de 2015-2017 (INEP, 2018).

É importante retomar que os dados do Censo de 2010 ainda são os mais recentes coletados sobre a população geral de 4 a 17 anos com deficiência, visto que o Censo previsto para 2020 ainda não ocorreu, limitando uma ideia mais ampla sobre a população com deficiência, TGD e altas habilidades que frequenta a escola. Tais alunos, na faixa etária que frequenta a escola, compreendem 85,5% desta população.

Enquanto o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, o Censo da Educação Básica, utilizado para o cálculo do Indicador 4B (INEP, 2015), identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, gerando assim bases de dados diversas, dificultando a correlação de dados.

Os dados presentes no Censo da Educação Básica informam acerca de vários aspectos sobre alunos matriculados em classes comuns, mas muito pouco sobre o AEE. Dessa maneira, sabemos sobre os alunos que estão em salas comuns, mas, conseguimos pouquíssimas informações sobre o serviço do AEE prestado ao aluno PAEE; onde ele é realizado: se é em SRM, em instituições parceiras, ou se o aluno não tem recebido o AEE como deveria, seja por indisponibilidade de serviço prestado ou por falta/omissão de parceria com a família, são informações não disponíveis.

**Quadro 1:** Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da Educação Básica.

|                       | 2013  | 2015  | 2017  |
|-----------------------|-------|-------|-------|
| Brasil                | 85,5% | 88,4% | 90,9% |
| São Paulo<br>(estado) | 83,4% | 84,4% | 88%   |

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório de monitoramento do INEP (INEP, 2016; INEP, 2018).

O Quadro 1 apresenta os dados obtidos nos relatórios de monitoramento do Inep quanto ao indicador 4B. Como se pode notar, a população de alunos PAEE do estado de São Paulo ainda se encontra abaixo da porcentagem de matrículas de alunos em classes comuns no Brasil. Podemos considerar que o número de matrículas em classes comuns vem crescendo, mas, de modo geral, ainda há uma distância considerável entre as matrículas atuais e a universalização da educação para o PAEE no estado.

É necessário criar outros indicadores que possibilitem avaliar melhor as condições de acesso, permanência e aprendizagem destes alunos ao longo da vida escolar, visto que os indicadores atuais permitem avaliar as condições de acesso e permanência por via das matrículas em escolas regulares. Pode-se afirmar que os indicadores utilizados dão informações quantitativas, principalmente em relação ao acesso, mas pouco se tem de informações sobre a qualidade do processo de escolarização do aluno PAEE. Há carência de investimentos em políticas públicas de educação que permitam condições adequadas de aprendizagem e que reflitam na qualidade do ensino.

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória-descritiva, do tipo estudo de caso, buscando conhecer as ações de inclusão escolar – bem como seus agentes – em estabelecimentos da Educação Básica de um município de pequeno porte.

Trata-se de uma pesquisa descritiva por pretender descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). Para isso, coletou-se dados em uma única amostra, envolvendo os agentes que têm relação com o PAEE e que se dispuseram a participar da pesquisa. Também é exploratória por ter tido a finalidade de esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008), neste caso, esclarecer e saber sobre as ações educacionais de Educação Especial que circulam nas escolas de determinado município.

As fontes de dados foram provenientes de questionários estruturados aplicados aos participantes, os quais permitiram um estudo detalhado deste município. Tem-se um estudo de caso pois:

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2008, p. 57-58).

Pensando nas metas apresentadas pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), bem como em sua avaliação bianual, esta pode ser uma maneira de se avaliar a qualidade do ensino oferecido ao PAEE, através da aplicação do questionário como instrumento de análise em um pequeno município. Outro fator fundamental é que esta análise pode contribuir com a elaboração de novos instrumentos de coleta de dados e novas políticas educacionais de inclusão mediante as respostas obtidas pelo questionário estruturado.

Este estudo foi importante por pretender retratar as ações referentes à política de Educação Especial executadas em um município, gerando informações que permitiram avaliar aspectos destas políticas, e, posteriormente, viabilizar que estas análises sejam extrapoladas para compreender ações relativas à Educação Especial em outros municípios que possuem perfil socioeconômico semelhante ao município estudado.

### **3.1. Aspectos éticos**

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob o nº CAAE 96937018.6.0000.5504 (ANEXO 1). Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa; os que se dispuseram a participar consentiram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE) e, aos menores de idade, crianças ou adolescentes, foi oferecido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE). Estes termos foram elaborados tal qual está acordado na Resolução 466/2012, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Saúde, autorizando o uso do material proveniente dos questionários, garantindo, ainda, ao participante, o direito à suspensão de sua participação e a desistência em qualquer momento da pesquisa.

Antes de iniciarmos a pesquisa, ao abordar os possíveis participantes, explicou-se os objetivos da pesquisa, a forma de participação, os riscos decorrentes da participação, bem como o compromisso da pesquisadora em manter sigilo sobre os dados coletados, atentando-se sempre as questões éticas relacionadas à pesquisa com seres humanos.

A coleta de dados se realizou após a aprovação pelo Comitê de Ética, seguida da disponibilização de 2ª via ou cópia do TCLE e do TALE assinados aos participantes para que todos pudessem ter acesso às informações sobre a pesquisa. Os dados foram coletados através do preenchimento do questionário estruturado. Todos os participantes, a qualquer momento, poderiam se retirar da pesquisa.

### **3.2. Local da coleta de dados**

Os dados foram coletados em uma pequena cidade, localizada à nordeste do estado de São Paulo, com estimativa populacional pelo Censo de 2010 de aproximadamente 5.500 habitantes em 2017 (IBGE, 2010), contando com 5 estabelecimentos de Educação Básica e 19 alunos matriculados descritos como PAEE. A realização da coleta ocorreu em 3 instituições educacionais de Educação Básica, visto que, das 5 instituições, somente 3 possuíam alunos PAEE matriculados.



**Quadro 2:** Etapa de ensino oferecida nas unidades de Educação Básica do município.

| <b>Rede de ensino</b> | <b>Escola Municipal 1</b>      | <b>Escola Municipal 2</b>           | <b>Escola Estadual 3</b>                         |
|-----------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--|
| Etapa de ensino       | Educação Infantil (Pré-Escola) | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados pela pesquisadora.

É importante ressaltar que destes 5 estabelecimentos de ensino, na Creche e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ambos pertencentes à rede municipal, não havia alunos identificados como PAEE matriculados. Os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são oferecidos no único estabelecimento de ensino da rede estadual do município.

#### Total de Escolas de Educação Básica

Total de Escolas **5 escolas**

Brasil: 180.610  
SP: 29.611

Fonte Censo Escolar/INEP 2019 | Total de Escolas de Educação Básica: 5 | QEdu.org.br

#### Matrículas

|                              |                       |                                     |
|------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Matrículas em creches        | <b>126</b> estudantes | Brasil: 3.755.092<br>SP: 1.156.811  |
| Matrículas em pré-escolas    | <b>117</b> estudantes | Brasil: 5.217.686<br>SP: 1.141.864  |
| Matrículas anos iniciais     | <b>305</b> estudantes | Brasil: 15.018.498<br>SP: 3.041.488 |
| Matrículas anos finais       | <b>210</b> estudantes | Brasil: 11.905.232<br>SP: 2.367.699 |
| Matrículas ensino médio      | <b>139</b> estudantes | Brasil: 7.465.891<br>SP: 1.551.906  |
| Matrículas EJA               | <b>193</b> estudantes | Brasil: 3.273.668<br>SP: 417.752    |
| Matrículas educação especial | <b>19</b> estudantes  | Brasil: 1.250.967<br>SP: 203.389    |

Fonte Censo Escolar/INEP 2019 | Total de Escolas de Educação Básica: 5 | QEdu.org.br

**Figura 1:** Relação de matrículas por seguimento do município pesquisado.

Fonte: Censo Escolar/ INEP 2019.

Trata-se de um município de pequeno porte, com economia baseada em atividades agropecuárias e no comércio na rua central da cidade. Esta possui poucas opções de lazer

para os moradores: há uma praça, um ginásio de esportes e alguns bares/restaurantes frequentados pela população; não há um clube/associação para a recreação e a cidade não possui shopping center. Há poucas atividades culturais disponíveis para os moradores no município, não existe, por exemplo, cinema ou teatro; tais atividades podem ser desfrutadas nas cidades vizinhas, que ficam a aproximadamente 25 km de distância do município.

São realizadas, periodicamente, algumas festividades religiosas (quermesses), promovidas especialmente pela igreja católica, que geralmente ocorrem na praça do município com algumas apresentações musicais, onde há interação de uma diversidade de pessoas do município e de municípios vizinhos. Por conta da escassez de atividades de lazer e cultura disponíveis no município, podemos considerar que a escola é um espaço bastante importante para a realização das interações e enriquecimento cultural para todos.

### **3.3. Critérios de inclusão de participantes**

Como critério comum de inclusão de participantes no estudo, foram adotados: a) pertencer à Educação Básica da rede municipal/estadual investigada no município; b) conhecer a pesquisa a partir de apresentação da pesquisadora; c) aceitar participar do estudo e assinar o TCLE/TALE.

Os critérios específicos para cada participante foram: a) ser gestor de escola de Educação Básica do município com aluno PAEE matriculado; b) ser professor de sala comum da Educação Básica com ao menos um aluno PAEE matriculado; c) ser professor de Educação Especial e atuar em serviço especializado de educação especial oferecido pela rede municipal ou estadual; d) atuar como profissional de apoio na Educação Básica da rede municipal ou estadual; e) atuar na equipe multiprofissional na Educação Básica da rede municipal ou estadual; f) ser responsável por aluno PAEE matriculado no ensino regular da rede municipal ou estadual; g) ser aluno PAEE matriculado nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Médio da rede municipal ou estadual.

### **3.4. Participantes da pesquisa**

Foram convidados a participar da pesquisa: alunos PAEE<sup>13</sup> e seus respectivos responsáveis, professores das salas comuns destes alunos e professores da SRM, gestores escolares, equipe multidisciplinar e de apoio. Da equipe multidisciplinar participaram:

---

<sup>13</sup> Participaram somente os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (acima de 10 anos) e do Ensino Médio considerando que estes deveriam possuir maior autonomia para responder (sozinho) o questionário.

fonoaudiólogo e psicólogo escolar, e da equipe de apoio: cuidador/acompanhante e estagiário. Os participantes foram identificados e convidados a participar da pesquisa por intermédio da pesquisadora com os responsáveis pelas instituições de ensino participantes da pesquisa – mediante o conhecimento e permissão do secretário municipal da educação e do dirigente de ensino (rede estadual).

Cabe destacar que os critérios de inclusão dos participantes estão diretamente ligados à forma como os alunos são ou não caracterizados como PAEE nas escolas. Apesar de todas as escolas participantes da pesquisa serem da rede pública, cada qual com sua autonomia e seguindo a legislação federal, realizam o atendimento e encaminhamento do PAEE aos serviços de AEE de maneira diferente na rede estadual e na rede municipal (BRASIL, 2014b; BRASIL, 2014c).

Para as escolas da rede estadual, os alunos PAEE que recebem o AEE possuem um diagnóstico médico documentando a condição do indivíduo – podendo ser este um laudo médico e avaliação pedagógica ou psicológica – o que viabiliza o cadastro no sistema com a devida deficiência e serve para organizar a formação de turmas para atendimento na SRM. Já, nas escolas da rede municipal, são atendidos também na SRM os alunos que ainda estão em fase de obtenção do diagnóstico clínico pela equipe multidisciplinar, mas que já possuem avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar.

Devido ao número de participantes (51), foi elaborado um quadro que pudesse melhor exemplificar a quantidade de participantes convidados a participarem e o total de participantes efetivos na pesquisa. Além disso, cabe informar que a coleta de dados foi realizada em várias etapas, que serão melhor explanadas a seguir.

**Quadro 3:** Relação de participantes do estudo de acordo com o tipo da rede de ensino e o grupo ao qual pertencem.

|                              | Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Municipal) |                        | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Estadual) |                        | Total de participantes efetivos |
|------------------------------|---|------------------------|---|------------------------|---------------------------------|
|                              | Participantes previstos   | Participantes efetivos | Participantes previstos                                     | Participantes efetivos |                                 |
| Gestores                     | 2   | 2                      | 1   | 1                      | 3                               |
| Professores da SRM           | 2   | 2                      | 1   | 1                      | 3                               |
| Professores da sala comum    | 9   | 7                      | 14  | 6                      | 13                              |
| Equipe de apoio              | 3   | 3                      | —   | —                      | 3                               |
| Equipe multidisciplinar      | 2   | 2                      | —   | —                      | 2                               |
| Responsáveis pelo aluno PAEE | 9   | 7                      | 6   | 5                      | 12                              |
| Aluno PAEE                   | —   | —                      | 7   | 5                      | 5                               |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Ainda que convidados, nem todos os participantes se dispuseram a participar da pesquisa. Alguns professores de ambas as redes se sentiram constrangidos e julgaram o questionário bastante extenso. Quanto aos responsáveis, alguns não compareceram à escola na data e horário previstos; em contato com as coordenadoras, estes relataram que não gostariam de participar. Todavia, houve uma boa adesão na participação, permitindo que os dados coletados indiquem o que ocorre no município em relação à Educação Especial.

### 3.5. Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de questionários estruturados, aplicados individualmente pela pesquisadora. Os questionários foram elaborados previamente por pesquisadores especialistas na área da Educação Especial, pertencentes aos grupos de pesquisa CNPq "Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial" e "Surdez e Abordagem Bilíngue" da Universidade Federal de São Carlos sob solicitação e financiamento do INEP<sup>14</sup> em um estudo denominado “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, que produziu 12 questionários para avaliação da política de inclusão escolar, com seus respectivos manuais e glossários (LACERDA; MENDES, 2016).

Para Marconi e Lakatos (2003), o uso dos questionários para a coleta de dados na pesquisa é bastante útil por tratar-se de um instrumento objetivo. Os grupos de pesquisa desenvolveram o processo de construção do instrumento em etapas, a saber: busca por referências para a elaboração dos constructos e indicadores de qualidade; definição das dimensões de análise e constructos; elaboração das questões; e validação semântica (LACERDA; MENDES, 2016).

Na primeira etapa, os pesquisadores realizaram busca por referências na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para a elaboração dos constructos abordados no instrumento de avaliação. Após a análise dos trabalhos encontrados na BDTD; a segunda etapa consistiu em identificar nos instrumentos utilizados nestes trabalhos os temas (constructos) abordados nos itens dos instrumentos. A terceira etapa foi a de elaboração das questões para o questionário, tendo em vista que há diversas formas de se redigir uma mesma questão, e os pesquisadores teriam que optar pela melhor forma possível de apresentá-la. A quarta e última etapa consistiu em fazer a validação semântica para aprimoramento do instrumento.

A elaboração dos questionários visou atender a meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a) de maneira que os dados coletados pudessem responder sobre vários aspectos da vida educacional do PAEE, envolvendo os diversos atores do universo escolar. Por tratar-se de uma avaliação complexa, os questionários são extensos e estão subdivididos em

---

<sup>14</sup> O projeto foi composto por 11 pesquisadores que realizaram: levantamento de instrumentos de análise da política de inclusão escolar nacional e internacional contidos em dissertações e teses nacionais e documentos oficiais internacionais, elaboração de mapas conceituais dos temas para definição dos constructos dos questionários, 12 diferentes tipos de questionários.

questões abertas de identificação do perfil dos respondentes e outras questões de múltipla escolha sobre aspectos que tratam da qualidade da educação (LACERDA; et al, 2016).

Este estudo usou a versão original dos questionários, de modo a verificar se esta aplicação conseguia alcançar as informações desejadas sobre a qualidade da Educação Especial, além de verificar se este instrumento estava adequado ao objetivo da avaliação. Os mesmos instrumentos, com algumas adaptações, foram usados por outras duas pesquisadoras para verificar a adequação dos questionários ao público-alvo ao qual este foi destinado em um outro município (SANTOS, 2020; BRANCO, 2020), favorecendo reflexões sobre a avaliação proposta por Lacerda et al (2016). Os questionários usados neste estudo foram destinados aos gestores, professores da sala comum, professores do atendimento educacional especializado, equipe multidisciplinar, equipe de apoio, família (responsáveis pelo PAEE) e aluno PAEE, totalizando 7 questionários que serão descritos a seguir.

Pode-se dizer que os questionários mais extensos e complexos foram aqueles direcionados aos professores da sala comum e aos professores da Educação Especial, apresentando bastante semelhança quanto aos constructos utilizados para sua elaboração.

Os questionários usados neste estudo serão descritos a seguir, de acordo com os constructos apresentados e seus itens, de modo semelhante ao apresentado por Santos (2020). Todos os questionários possuíam e eram iniciados com a identificação da escola e a identificação do respondente.

### **3.5.1. Descrição do questionário elaborado para o gestor**

O instrumento utilizado para coleta de dados pelos gestores foi organizado pelas pesquisadoras Vasconcellos, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016) (Q. GESTOR), apresentando um total de 77 questões, que estão descritas no Quadro 4.

**Quadro 4:** Constructos do questionário do gestor e a quantidade de itens presentes.

| Constructo                                      | Número de Itens |
|---|-----------------|
| 1- Identificação da escola                      | 1               |
| 2- Identificação do gestor                      | 29              |
| 3- Dados da escola                              | 24              |
| 4- Acesso e permanência do aluno PAEE na escola | 7               |
| 5- Infraestrutura                               | 4               |
| 6- Ações administrativas e pedagógicas          | 8               |
| 7- Senso de autoeficácia                        | 4               |

---

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.2. Descrição do questionário elaborado para a família

Para os responsáveis pelo aluno PAEE (Q. FAMÍLIA), havia 46 questões compondo o questionário, apresentado no Quadro 5, que foram elaborados pelas pesquisadoras Santos, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016).

**Quadro 5:** Constructos do questionário da família e a quantidade de itens presentes.

| Constructo                               | Número de Itens |
|--|-----------------|
| 1- Identificação da família              | 17              |
| 2- Configuração familiar                 | 3               |
| 3- Caracterização do aluno PAEE          | 4               |
| 4- Identificação como aluno PAEE         | 3               |
| 5- Processo de escolarização do aluno    | 7               |
| 6- Atendimento educacional especializado | 3               |
| 7- Materiais e atividades                | 3               |
| 8- Relação família-escola                | 6               |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.3. Descrição do questionário elaborado para o aluno PAEE

O questionário para o aluno PAEE foi desenvolvido por Souza, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016) (Q. ALUNO) e estava organizado em 42 questões, de acordo com o Quadro 6.



**Quadro 6:** Constructos do questionário do aluno e a quantidade de itens presentes.

| Constructo                               | Número de Itens |
|--|-----------------|
| 1- Identificação da escola               | 1               |
| 2- Dados pessoais                        | 11              |
| 3- Escolarização                         | 6               |
| 4- Relações sociais                      | 4               |
| 5- Aprendizagem                          | 11              |
| 6- Acessibilidade                        | 2               |
| 7- Atendimento educacional especializado | 7               |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.4. Descrição do questionário elaborado para a equipe de apoio

Para os profissionais da equipe de apoio (Q. EQ. APOIO), o questionário apresentava um total de 80 questões, como descrito no Quadro 7. Este questionário foi organizado por Lustosa, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016).

**Quadro 7:** Constructos do questionário da equipe de apoio e a quantidade de itens presentes.

| Constructo                                | Número de Itens |
|---|-----------------|
| 1- Identificação da escola                | 1               |
| 2- Identificação do profissional de apoio | 17              |
| 3- Formação                               | 9               |
| 4- Formação continuada                    | 8               |
| 5- Formação em serviço                    | 7               |
| 6- Planejamento do trabalho               | 3               |
| 7- Atribuições do trabalho                | 19              |
| 8- Acompanhamento em avaliação clínica    | 4               |

|                     |   |
|---------------------|---|
| dos supostos alunos |   |
| PAEE                |   |
| 9- Desdobramentos   | 1 |
| do acompanhamento   |   |
| do diagnóstico      |   |
| clínico             |   |
| 10- Participação em | 3 |
| ações coletivas     |   |
| 11- Contato com a   | 4 |
| família do aluno    |   |
| PAEE                |   |
| 12- Acessibilidade  | 1 |
| 13- Autoavaliação   | 5 |

---

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.5. Descrição do questionário elaborado para a equipe multidisciplinar (multiprofissional)

O instrumento destinado à equipe multidisciplinar (Q.EQ.MULTIDISCIPLINAR), que foi desenvolvido por Branco, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016), possui 119 questões, descritas no Quadro 8.

**Quadro 8:** Constructos do questionário da equipe multidisciplinar e a quantidade de itens presentes.

| Constructo   | Número de Itens |
|--|-----------------|
| 1- Identificação da escola                                       | 1               |
| 2- Identificação do profissional da equipe multidisciplinar      | 13              |
| 3- Formação  | 17              |
| 4- Tempo de experiência na equipe multidisciplinar               | 2               |
| 5- Caracterização do trabalho atual                              | 6               |
| 6- Planejamento do trabalho                                      | 3               |
| 7- Atribuições do trabalho                                       | 43              |
| 8- Parecer educacional do aluno indicado como possível PAEE      | 5               |
| 9- Desdobramentos do parecer educacional                         | 10              |
| 10- Informações relacionadas a avaliação clínica dos alunos PAEE | 6               |
| 11- Desdobramentos do diagnóstico clínico                        | 1               |
| 12- Participação nas ações coletivas                             | 3               |

|   |   |
|---|---|
| 13- Contato com a família do aluno PAEE       | 2 |
| 14- Infraestrutura da equipe multidisciplinar | 2 |
| 15- Autoavaliação                             | 5 |

---

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.6. Descrição do questionário elaborado para o professor da sala comum

O instrumento destinado aos professores regentes da sala comum (Q. PROF. SALA COMUM) é composto por um total de 307 questões, disposto no Quadro 9. Este questionário foi elaborado pelas pesquisadoras Vilaronga, Tannús-Valadão, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016).

**Quadro 9:** Constructos do questionário do professor da sala comum e a quantidade de itens presentes.

| Constructo  | Número de Itens |
|---|-----------------|
| 1- Identificação da escola                                  | 1               |
| 2- Identificação do professor da classe comum               | 13              |
| 3- Formação   | 26              |
| 4- Caracterização do trabalho atual                         | 14              |
| 5- Avaliação para identificação do estudante PAEE           | 22              |
| 6- Desdobramentos da identificação do estudante PAEE        | 2               |
| 7- Prática pedagógica                                       | 7               |
| 8- Planejamento específico para o estudante PAEE            | 9               |
| 9- Estrutura dos PEI  | 46              |
| 10- Infraestrutura  | 4               |
| 11- Caracterização da prática pedagógica                    | 116             |
| 12- Modos de interação na sala de aula                      | 7               |
| 13- Avaliação do ensino e da aprendizagem do estudante PAEE | 16              |
| 14- Relações sociais  | 7               |
| 15- Senso de autoeficácia                                   | 10              |
| 16- Avaliação do seu trabalho                               | 7               |

---

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.5.7. Descrição do questionário elaborado para o professor da Educação Especial

Já o instrumento oferecido ao professor da Educação Especial (Q. PROF. EE), descrito no Quadro 10, foi finalizando com 306 questões e elaborado por Turetta, Resende, Lacerda e Mendes (LACERDA; MENDES, 2016).

**Quadro 10:** Constructos do questionário do professor da Educação Especial e a quantidade de itens presentes.

| Constructo  | Número de Itens |
|---|-----------------|
| 1- Identificação da escola                                  | 1               |
| 2- Identificação do professor da Educação Especial          | 13              |
| 3- Formação   | 26              |
| 4- Caracterização do trabalho atual                         | 4               |
| 5- Avaliação para identificação do estudante PAEE           | 22              |
| 6- Participação na realização do parecer educacional        | 4               |
| 7- Desdobramentos do diagnóstico clínico                    | 2               |
| 8- Desdobramentos do parecer educacional                    | 5               |
| 9- Prática pedagógica                                       | 7               |
| 10- Planejamento específico para o aluno PAEE               | 9               |
| 11- Estrutura dos PEI                                       | 46              |
| 12- Infraestrutura  | 4               |
| 13- Caracterização da prática pedagógica                    | 116             |
| 14- Modos de interação na sala de aula                      | 7               |
| 15- Avaliação do ensino e da aprendizagem do estudante PAEE | 16              |
| 16- Relações sociais  | 7               |
| 17- Autoavaliação   | 10              |
| 18- Avaliação do seu trabalho                               | 7               |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados do questionário.

### 3.6. Materiais e Equipamentos

Foram usados para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo a coleta e análise de dados, materiais de escritório (papel sulfite), notebook e impressora para análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos.

### 3.7. Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a equipe gestora, secretário da educação municipal e dirigente de ensino, solicitando autorização para a realização da pesquisa, explicitando como ela seria realizada. Após o aceite, foi entregue uma carta de autorização, que ao ser devidamente assinada pelo secretário da educação municipal, dirigente de ensino e pela direção das escolas, separadamente, continha: o título, objetivo da pesquisa, o nome da pesquisadora principal e da orientadora da pesquisa, bem como as demandas da pesquisa na escola – acesso à escola, conversa com professora, alunos e famílias, e demais membros da equipe escolar – além de autorização para uso dos dados em caráter de anonimato para futuras publicações científicas.

A primeira decisão a ser tomada foi de como iniciar a aplicação dos questionários, visto que diversos atores seriam convidados a participar da pesquisa. A iniciativa de começar pela gestão escolar se deu pelo fato deste profissional conhecer o funcionamento das escolas, bem como os possíveis participantes, para decidir qual seria a melhor forma de abordá-los nos espaços escolares. Os questionários foram aplicados individualmente, com a presença da pesquisadora e mediante agendamento para que estes dados pudessem ser coletados sem a interrupção de terceiros. Os manuais e glossários não foram usados pelos participantes, apenas pela pesquisadora.

Os primeiros participantes foram os gestores, que preencheram o instrumento com tranquilidade e a aplicação foi bastante rápida, em média 30 minutos. Os próprios apresentaram o espaço físico escolar à pesquisadora, bem como os demais profissionais que trabalhavam no local; afirmando sobre a importância da participação de todos na pesquisa. Também se colocaram à disposição para auxiliar a pesquisadora no contato com os demais participantes.

Após o agendamento, via contato com os diretores, o questionário foi aplicado individualmente com as professoras da SRM. Por tratar-se de um questionário mais extenso e o tempo médio para que as participantes o respondessem variou de 2 horas e 30 minutos a 3 horas. Estas ainda se colocaram à disposição para entrar em contato com os demais participantes da pesquisa (responsáveis e alunos PAEE). Em conversa com as professoras da SRM da rede municipal, a pesquisadora optou por não aplicar o instrumento a este público, por se tratar de alunos com idade inferior a 10 anos e, de acordo com as professoras, com pouca autonomia e dificuldade de compreensão.

As professoras da SRM se dispuseram a convidar os responsáveis pelos alunos PAEE para participar da pesquisa na escola. Os responsáveis responderam ao questionário aplicado pela pesquisadora individualmente. Por se tratar de um instrumento

relativamente curto, o tempo estimado para a aplicação foi de aproximadamente 20 minutos, entretanto, o tempo real despendido para isto variou de 40 a 60 minutos. Isto ocorreu porque, ao mesmo tempo em que respondiam ao questionário, os responsáveis acabavam relatando outras questões sobre o desenvolvimento do aluno na escola e em casa. Após responderem ao questionário, os responsáveis pelos alunos do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram questionados sobre a participação/autorização do aluno PAEE na pesquisa.

Os questionários dos alunos PAEE da rede estadual foram respondidos individualmente com o auxílio da pesquisadora e o tempo utilizado para que este fosse respondido foi de aproximadamente 45 minutos. Durante a aplicação, foi possível notar que parte dos alunos (3) possuíam pouca autonomia leitora e de compreensão. Logo, as questões precisaram ser lidas e até explicadas pela pesquisadora e apenas 2 alunos conseguiram responder sozinhos ao questionário, demonstrando maior autonomia leitora. Dos 7 alunos PAEE convidados a participarem da pesquisa, 5 responderam ao questionário; 1 aluno está em situação de abandono escolar e o outro a família não consentiu e nem participou da pesquisa.

Quanto aos professores da sala comum, por se tratar de vários participantes, ficou combinado que a pesquisadora os convidaria durante as reuniões de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) para a participação na pesquisa. Deste modo, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e entregou os TCLE aos possíveis participantes e marcou data posterior para que estes respondessem ao instrumento.

Em nova visita da pesquisadora à escola, a coordenadora pedagógica reforçou sobre a importância da participação de todos. Os questionários foram entregues e os professores começaram a respondê-los imediatamente. Boa parte dos professores conseguiu finalizar o preenchimento na própria reunião de ATPC, entretanto, alguns que precisavam lecionar em seguida interromperam o preenchimento. Desse modo, ficou combinado que, ao finalizarem, entregariam o questionário para a coordenadora pedagógica, que os encaminharia à pesquisadora. Em média, os professores responderam ao questionário em 2 horas e 30 minutos a 3 horas.

A seguir, será descrita a coleta de dados na rede municipal de ensino com os participantes da equipe de apoio e equipe multiprofissional. As duas escolas da rede municipal contavam com 3 profissionais contratadas como equipe de apoio (profissionais com a função de cuidadoras). O contato com estas profissionais foi intermediado pela gestão escolar que as apresentou à pesquisadora para que esta explanasse o motivo do

contato e desse prosseguimento, com assinatura e termos e respostas ao questionário. O questionário foi respondido individualmente pelas participantes que levaram em média 40 minutos para fazê-lo. Havia equipe de apoio somente na rede municipal de ensino, este profissional é contratado para acompanhar alunos que possuem pouca ou nenhuma autonomia e necessitam de outra pessoa para auxiliar nos cuidados da vida diária (higiene pessoal, por exemplo).

A equipe multiprofissional era composta por 2 profissionais (fonoaudióloga e psicólogo), os quais foram apresentados para a pesquisadora por intermédio da coordenadora pedagógica. Estes também responderam ao questionário individualmente; no entanto, devido ao tempo de permanência na Unidade Escolar, optaram por levar o questionário e devolvê-lo posteriormente à coordenadora pedagógica que os entregou para a pesquisadora. Por conta disto, não foi possível estimar o tempo utilizado para responderem o questionário. Cabe ressaltar, aqui, que a equipe multiprofissional faz parte de uma política municipal, por este motivo, está presente e atua somente nesta rede.

Ainda que os participantes da pesquisa tenham conversado com a pesquisadora durante a aplicação do questionário sobre suas impressões com relação ao ensino do aluno PAEE, foram consideradas somente as respostas obtidas através do instrumento para a análise, visto que esta foi a metodologia empregada na pesquisa.

### **3.7. Procedimentos de análise e tratamento de dados**

Foi realizada uma análise quali-quantitativa a partir dos questionários dos respondentes. Em uma primeira análise, os questionários foram lidos, ainda que de maneira superficial para compreensão das respostas a partir dos constructos do instrumento.

Os questionários foram separados e analisados de acordo com o público ao qual este estava direcionado, de modo a traçar-se o perfil dos participantes a partir dos dados de identificação dos mesmos e sua relação com o PAEE. Posteriormente, um estudo mais aprofundado permitiu que emergissem categorias de análise que estavam presentes na maioria dos questionários para avaliar o acesso, e permanência e a aprendizagem do PAEE diante das respostas dos participantes, pensando na qualidade da educação.

Como os questionários eram bastante extensos e seria necessário um adensamento teórico para a sua discussão, os eixos escolhidos para a análise foram: formação dos profissionais, planejamento do ensino (PEI), ações pedagógicas e avaliação do ensino e aprendizagem do PAEE.

É importante ressaltar que os dados não foram tratados por *software*, a própria pesquisadora construiu as tabelas/quadros (ferramentas do Office) de acordo com as respostas dos participantes para tratar os dados. Os questionários também foram separados de acordo com a rede de ensino da qual os participantes faziam parte, se municipal ou estadual.

Dessa maneira, as respostas de cada grupo de participantes foram analisadas e, posteriormente, os dados foram cruzados com as respostas dos demais grupos para aquele mesmo eixo. Estes procedimentos foram adotados para cada eixo a ser analisado, seguido pela apresentação dos dados e discussão.



#### **4. EVIDÊNCIAS E INFERÊNCIAS POSSÍVEIS A PARTIR DOS EIXOS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM DOS QUESTIONÁRIOS**

Neste capítulo, serão apresentados dados de análise resultantes das respostas dos participantes e do entrelaçamento entre estas respostas. De tal maneira, a opção foi por selecionar e analisar quatro eixos que emergiram dos questionários: formação dos profissionais, planejamento (PEI), ações pedagógicas e avaliação da aprendizagem. A partir disto, discutimos sobre a Educação Especial no município.

Cabe destacar que o questionário poderia abordar outros aspectos, tais como infraestrutura, parcerias com outras instituições, entre outros. Porém, por questões de tempo e para cumprir os objetivos desta tese, optamos por tratar dos eixos apontados com o adensamento teórico necessário.

##### **4.1. Análise dos questionários: formação dos profissionais envolvidos no atendimento do PAEE**

Para esta discussão, foram analisadas as respostas dos participantes da pesquisa referentes à formação dos profissionais que participam do atendimento ao PAEE no ambiente escolar. Para tal, foram usados os questionários respondidos pelos gestores (Q. GESTOR), professores da sala comum (Q. PROF. SALA COMUM) e da Educação Especial (Q. PROF. EE) e equipe multiprofissional (Q. EQ. MULTIPROFISSIONAL) e de apoio (Q. EQ. APOIO), isto é, aqueles que trazem informações relativas a essa formação.

A análise desses questionários permitiu compreender alguns aspectos relacionados à sua formação, atuação no ambiente de trabalho e a traçar o perfil dos respondentes das escolas do município estudado.

**Quadro 11:** Caracterização dos respondentes com relação à formação inicial e continuada<sup>15</sup>.

| Cargo/ função            | Tipo de rede                                   |  | Formação inicial  |             |      | Formação continuada                         |  |
|--------------------------|--|--|---|-------------|------|---|--|
|                          | Municipal                                      | Estadual   | Lic.  | Bach.       | Mag. |   |  |
| Gestor                   | GM1, GM2                                       | GE3  | GM2,<br>GE3   | GM1         | —    | GM1, GM2,<br>GE3                            |  |
| Professor da sala comum  | PM1, PM2,<br>PM3, PM4,<br>PM5, PM6,<br>PM7 (7) | PE8, PE9,<br>PE10,<br>PE11,<br>PE12,<br>PE13 (6) | PM1,<br>PM2,<br>PM3,<br>PM4,<br>PM5,<br>PM6,<br>PM7,<br>PE8,<br>PE9,<br>PE10,<br>PE11,<br>PE12,<br>PE13<br>(13) | —           | PM1  | PM1, PM2,<br>PM6, PM7,<br>PE11, PE13<br>(6) |  |
| Professor da EE          | SM1, SM2                                       | SE3  | SM1,<br>SM2,<br>SE3   | SM1         | —    | SM1, SM2,<br>SE3                            |  |
| Equipe de apoio          | EA1, EA2,<br>EA3                               | —  | EA1,<br>EA3   | —           | —    | —   |  |
| Equipe multiprofissional | EM1, EM2                                       | —  |   | EM1,<br>EM2 | —    | EM1, EM2                                    |  |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: Lic.- licenciatura, Bach.- bacharelado, Mag.- magistério.

<sup>15</sup> Na construção das tabelas e indicação das respostas dos participantes foram utilizadas abreviações para facilitar a compreensão do leitor: assim a primeira letra diz respeito ao participante (G para gestor; P para professor, S para professor de EE, EA para equipe de apoio, EM, equipe multiprofissional, A para aluno e F para familiar); a segunda letra corresponde a rede de ensino (M para municipal e E para estadual) e o número para identificação de cada um dos participantes. Por exemplo: GM1 corresponde a Gestor Municipal 1.

**Quadro 12:** Caracterização dos respondentes com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial.

| Cargo/ função            | Tempo de conclusão da formação inicial (anos) |         |                    |                               | Formação com conteúdo específico da EE |                              |
|--------------------------|---|---------|--------------------|-------------------------------|--|------------------------------|
|                          | 2- 5  | 6-10    | 10-15              | + de 15                       | Inicial                                | continuada                   |
| Gestor                   | —   | GM1     | —                  | GM2, GE3                      | GM2                                    | GM1, GM2, GE3                |
| Professor da sala comum  | PM4, PM5, PM6, PE11 (4)                       | PM3 (1) | PM2, PE9, PE10 (3) | PM1, PM7, PE8, PE12, PE13 (5) | PM2, PM4, PM5, PM6, PM7, PE9, PE11 (7) | PM1, PM2, PM6, PM7, PE11 (5) |
| Professor da EE          | —   | —       | SM2, SE3           | SM1                           | SM1, SM2, SE3                          | SM1, SM2, SE3                |
| Equipe de apoio          | EA1, EA3                                      | —       | —                  | —                             | EA1, EA3                               | —                            |
| Equipe multiprofissional | —   | EM1     | —                  | EM2                           | EM1, EM2                               | —                            |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: EE- Educação Especial.

De acordo com os Quadros 11 e 12, os questionários foram respondidos por 3 gestores, 3 professoras da Educação Especial, 13 professores da sala comum, 3 profissionais da equipe de apoio e 2 profissionais da equipe multiprofissional. Ressalta-se que nenhum dos respondentes declarou-se em condição de pessoa com deficiência. Estes quadros representam um panorama geral dos participantes em relação às: redes de ensino, formação inicial e continuada, tempo em relação à formação inicial e formação com conteúdo específico no campo da Educação Especial, descritos mais adiante. Sobre a formação com conteúdo específico no campo da Educação Especial, o questionário aborda se o respondente teve alguma disciplina com este conteúdo, se o tema era específico ou geral e se ocorreu na formação inicial (graduação) ou continuada.

#### 4.1.1. Formação dos gestores

Com relação à formação inicial dos gestores, apenas um gestor que atua da rede municipal indicou ter cursado disciplina que apresentava conteúdo relacionado com a

Educação Especial na graduação (GM2); GE3 e GM2 concluíram a graduação há mais de 15 anos e GM1 a concluiu há entre 6 e 10 anos.

Considerando a formação continuada e o curso de mais alta formação, GM1 indicou ter especialização, GM2 aperfeiçoamento e GE3 atualização. Quanto à formação específica na área de Educação Especial, os gestores GM1 e GE3 fizeram cursos de especialização/aperfeiçoamento em áreas específicas da Educação Especial com os temas: DI e TEA, já o gestor GM2, realizou a formação continuada sem foco em área específica da Educação Especial. Nesse sentido, destaca-se que os 3 gestores frequentaram cursos de especialização/aperfeiçoamento com esse foco após sua formação inicial e avaliaram esta formação como muito ou extremamente significativa para sua atuação na gestão escolar.

Esta percepção dos gestores acerca da formação em Educação Especial é bastante importante visto que é a partir deste profissional que a escola consegue organizar ações que valorizem as práticas inclusivas envolvendo toda a comunidade escolar, contribuindo com a estrutura organizacional e as transformações da mesma e de seus profissionais (VIOTO; VITALIANO, 2019). A conscientização do gestor sobre seu papel é capaz de promover mudanças na escola, sensibilizando a comunidade escolar a respeito da diversidade e reforçando práticas inclusivas que permitam oferecer um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos, além de oportunizar espaços de reflexão e a participação dos profissionais da escola em formações continuadas voltadas para temas da Educação Especial (AZEVEDO; CUNHA, 2008; MICHELS, 2006).

Podemos considerar que esta conscientização do gestor acerca de sua formação e atuação na escola pode ser capaz de fazer com que este busque por uma formação mais adequada ao seu cargo e que satisfaça as necessidades encontradas neste percurso profissional. Se pensarmos na questão organizacional, o gestor, dentre suas muitas funções, precisa avaliar as condições de acessibilidade para seu alunado em conjunto com os demais membros da escola, bem como promover ações inclusivas, organizar o planejamento da unidade escolar e orientar sua equipe durante o ano letivo diante de cada necessidade que surge no percurso. Assim, este gestor pode engajar seus professores e demais profissionais em formações continuadas, na busca do conhecimento por conteúdo da Educação Especial, estabelecendo parcerias que favoreçam esta formação e, por conseguinte, possam oferecer não só o acesso, mas também a permanência e um ensino de qualidade aos alunos PAEE.

Uma ação formativa, por meio de grupos de estudos-reflexão, foi proposta por Almeida, Silva e Alves (2017) envolvendo gestores e professores em parceria com a universidade e focalizando a formação continuada destes profissionais com vistas à escolarização do PAEE. O estudo mostrou uma possibilidade para a complementação da formação de professores e gestores acerca de conteúdos da Educação Especial mas, é importante que este processo reflexivo alinhe teoria e prática e que estas possam mobilizar o professor a refletir sobre suas ações e o processo de ensino e aprendizagem destinado aos alunos PAEE; que este não pode ficar restrito à formação inicial em apenas uma disciplina ou a cargo da formação em serviço, sem que haja uma “sensibilização” deste profissional e que este reflita sobre sua prática a serviço da Educação Especial enquanto direito do aluno.

Outro estudo discutiu a formação continuada de gestores públicos da Educação Especial por meio da reflexão-ação-crítica, envolvendo entre universidade e Secretaria de Estado da Educação (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015). Nesse processo de autorreflexão coletiva, os participantes foram convidados a buscar por mudanças possíveis para as práticas educativas e sociais, e, nesse contexto, emergiram as necessidades reivindicadas dentre elas: parcerias entre secretarias, municípios e universidades; criação de comitês e fóruns locais de Educação Especial e a formação continuada, que foi considerada um aspecto primordial para a conscientização e mobilização do professor.

Entendemos que se constituir gestor pressupõe a apropriação de conhecimentos gerais e específicos na área da educação, que demandam uma formação para lidar com o espaço coletivo de forma democrática e ética, pois a Educação Especial, como modalidade de educação e área de conhecimento específico, precisa ser articulada às políticas de educação em geral, a fim de garantir o processo de inclusão social do sujeito público-alvo da educação especial, pela via da escolarização (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 6).

No caso do estudo aqui realizado, verificamos que os gestores, ainda que possuam formação continuada em temas da Educação Especial, principalmente o gestor da rede estadual (GE3), apresentam desafios junto às políticas de formação continuada para conseguir com que os professores sob sua responsabilidade participem de formações que abordem este tema. Ainda que os gestores assinalem a existência destas ações, nem todos os professores indicaram ter participado. Nesse sentido, é preciso que o gestor, diante de

suas atribuições no cargo, promova espaços de reflexão no ambiente escolar com os profissionais que lá atuam, diagnosticando as necessidades formativas e buscando por parcerias que sejam capazes de complementar a formação destes profissionais.

Segundo Vinente e Oliveira (2015):

A formação de gestores implica o reconhecimento das necessidades educacionais a serem atendidas pelos sistemas de ensino e a qualificação profissional para atuação na diversidade. O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem os direitos dos estudantes PAEE (p. 08).

Cabe destacar aqui que mesmo que estas questões da formação estejam regulamentadas via documentos legais, estes não são suficientes para que os profissionais ampliem sua formação. Esta busca só acontece quando há reflexão sobre as necessidades formativas no campo do trabalho e um profissional melhor formado pode possibilitar a oferta de um serviço de melhor qualidade para a comunidade escolar. Assim, podemos inferir que os gestores deste município, diante da formação inicial que não abrangeu amplamente o conteúdo da Educação Especial, buscaram ampliar sua formação ao longo dos anos, percebendo a necessidade desta para atuarem na gestão. Esta formação é de suma importância para que os gestores trabalhem numa perspectiva inclusiva e reconheçam as necessidades do PAEE, o que pode auxiliar nas questões de acesso e permanência deste aluno nas instituições de ensino.

Entretanto, esta não é uma realidade comum a boa parte dos gestores, como apresentou o estudo de Vinente e Oliveira (2015), muitos realizam formações referentes ao campo de atuação da formação inicial e poucos buscam pela formação no campo da Educação Especial. A formação dos profissionais não acontece somente com cursos, mas também com a prática em trabalho e com a colaboração dos demais atores envolvidos nas ações escolares, contudo, nem sempre estas formações são valorizadas e problematizadas na escola.

O desconhecimento dos documentos legais sobre a Educação Especial, das individualidades do PAEE e a pouca informação acerca destes alunos pode fazer com que o gestor não consiga desempenhar sua função de forma adequada, não proporcionando ações inclusivas, nem reconhecendo as necessidades formativas de sua equipe para que a escola possibilite não só o acesso aos alunos PAEE. A partir do gestor, pode-se concretizar na escola um ambiente mais democrático, que permita a permanência e

aprendizagem do aluno PAEE, por meio de profissionais reflexivos sobre sua prática e que buscam por melhor qualificação para atendê-los.

Os dois gestores da rede municipal indicaram que a escola ofereceu formação no campo da Educação Especial nos últimos 2 anos, um gestor da rede municipal (GM1) e o gestor da rede estadual indicaram que a escola recebeu formação no mesmo campo também nos últimos 2 anos. Os gestores da rede municipal responderam que os professores da sala com alunos PAEE receberam orientação pedagógica no último ano e o gestor da rede estadual respondeu que estes professores receberam cursos de formação continuada.

Ao responderem sobre o senso de autoeficácia, os gestores GM1 e GE3 consideram que a formação inicial e continuada que possuem atendem satisfatoriamente às necessidades do cargo; já o gestor GM2 considera que sua formação inicial e continuada atende plenamente às necessidades do cargo.

Este gestor junto ao coordenador pedagógico, tendo clareza de suas intenções e responsabilidades no âmbito escolar, são capazes de permitir a construção de um trabalho coletivo e garantir a formação continuada em serviço, organizando tempo e espaço na rotina destes profissionais que atuam na escola (CAMPOS, 2015). Para alguns, ainda que o horário de trabalho pedagógico tenha um tempo reduzido, este é o único momento usado para reflexão de sua prática em sala de aula e estudos quanto a questões teóricas que envolvem o saber docente.

Estes profissionais também são responsáveis, com os demais atores da escola, em coordenar e elaborar documentos e atividades como: o projeto político pedagógico, planos de ensino e Planos de Ensino Individualizado (PEI), realizar o planejamento e outras reuniões pedagógicas. Nesse sentido, conhecer a realidade escolar e suas necessidades, seus profissionais e sua comunidade permite que o trabalho possa ser adequado a cada situação e replanejado, quando necessário, viabilizando momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas que desencadeiam uma gestão democrática e inclusiva.

Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nos momentos de ATPC/HTPC, Campos (2015) ressalta que:

Nesse momento, professores discutem as situações de aprendizagem dos alunos, planejam as intervenções mais adequadas às necessidades específicas de cada aluno/grupo de alunos, definem os rumos do trabalho em parceria.

Com a garantia desse momento semanal de encontro entre professores, garante-se também a reflexão constante sobre o trabalho e o desencadeamento de novas/outras ações pedagógicas (p. 388).

Para serem capazes de realizar este movimento de formação, a gestão precisa de formação adequada para auxiliar em situações do cotidiano escolar que visam garantir um ensino de qualidade a todos, proporcionando o acesso e permanência dos alunos PAEE e realizando orientações às famílias e demais membros da comunidade e equipe escolar, quando necessário.

Ao serem questionados sobre os apoios que a escola possui e como o gestor os considera no atendimento ao PAEE, o gestor da rede estadual considera como insuficiente os itens: formação da equipe gestora e de professores, professor especializado, parceria com a área da saúde e orientação às famílias, sala de recursos e material didático específico. Estes mesmos itens foram considerados suficientes pelos gestores da rede municipal.

Esta insatisfação da gestora da rede estadual para com os apoios oferecidos dá indícios que estes têm se apresentado de maneira insuficiente ao atendimento do aluno PAEE nesta rede. Dessa forma, podemos inferir que as estratégias para a universalização da Educação Básica ao PAEE não têm se efetivado e trazido resultados positivos como deveriam na visão do gestor. A formação dos profissionais da escola, recursos de acessibilidade e parcerias com outras áreas são de responsabilidade do poder público e não vêm apresentando eficiência nestes quesitos segundo a percepção dos gestores.

#### **4.1.2. Formação dos professores da sala comum**

Quanto aos professores da sala comum da rede municipal de ensino, todas são do sexo feminino.



**Recorte do Quadro 11:** Caracterização dos respondentes (professor da sala comum) com relação à formação inicial e continuada.

| Cargo/ função           | Tipo de rede                          |                                      | Formação inicial   |       |      | Formação continuada                |  |
|-------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|-------|------|------------------------------------|--|
|                         | Municipal                             | Estadual                             | Lic.   | Bach. | Mag. |                                    |  |
| Professor da sala comum | PM1, PM2, PM3, PM4, PM5, PM6, PM7 (7) | PE8, PE9, PE10, PE11, PE12, PE13 (6) | PM1, PM2, PM3, PM4, PM5, PM6, PM7, PE8, PE9, PE10, PE11, PE12, PE13 (13) | —     | PM1  | PM1, PM2, PM6, PM7, PE11, PE13 (6) |  |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: Lic.- licenciatura, Bach.- bacharelado, Mag.- magistério.

Dos 13 professores da sala comum, apenas uma professora da rede municipal cursou o Ensino Médio - Normal/Magistério, permitindo que lecionasse na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais; posteriormente, esta cursou o Ensino Superior- Licenciatura. Os demais professores declararam que a graduação realizada foi do tipo Licenciatura na modalidade presencial, exceto PM3 que cursou na modalidade semipresencial.

**Recorte do Quadro 12:** Caracterização dos respondentes (professor da sala comum) com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial.

| Cargo/ função           | Tempo de conclusão da formação inicial (anos) |         |                    |                               | Formação com conteúdo específico da EE |                              |
|-------------------------|---|---------|--------------------|-------------------------------|--|------------------------------|
|                         | 2- 5  | 6-10    | 10-15              | + de 15                       | Inicial                                | continuada                   |
| Professor da sala comum | PM4, PM5, PM6, PE11 (4)                       | PM3 (1) | PM2, PE9, PE10 (3) | PM1, PM7, PE8, PE12, PE13 (5) | PM2, PM4, PM5, PM6, PM7, PE9, PE11 (7) | PM1, PM2, PM6, PM7, PE11 (5) |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: EE- Educação Especial.

Com relação ao tempo em que a primeira graduação foi concluída, 2 professoras da rede municipal e 3 da rede estadual indicaram que a conclusão foi há mais de 15 anos, e que o curso não contemplou conteúdos relacionados à Educação Especial. Já, entre os 2 professores da rede estadual e 1 da rede municipal que concluíram a graduação há mais de 10 anos e menos de 15 anos, somente a professora da rede municipal (PM2) teve 1 disciplina contemplando os conteúdos de deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência física. Uma professora da rede municipal, com a graduação concluída há mais de 6 anos e menos de 10 anos, declarou que não teve contemplado conteúdo da Educação Especial na graduação. Outros 3 professores da rede municipal e 1 da rede estadual concluíram a graduação há mais de 2 e menos de 5 anos, entretanto, 1 professora da rede municipal declarou que não teve nenhuma disciplina que contemplasse conteúdo da Educação Especial, PM4 teve conteúdo da Educação Especial em 2 disciplinas (que abordou os temas: DI, surdez, cegueira, surdocegueira, DF, DA e baixa visão), PM5 em 3 ou mais disciplinas (com os temas: DI, DF e autismo ou outro TGD) e PM11 em 1 disciplina (abordando as deficiências: Surdez e DA).

Alguns professores declararam ter cursado um segundo curso de Licenciatura (PM2, PM6, PM7, PE8, PE9 e PE11). PE8 concluiu a segunda licenciatura há mais de 15 anos e não teve contemplado conteúdo da Educação Especial. Os professores PM6, PM7, PE9 e PE11 o concluíram há até 2 anos e tiveram contemplado em 1 disciplina conteúdos de Educação Especial; PM6 e PM7 tiveram o conteúdo de DI abordado, PE9 teve os conteúdos de DI e autismo e outros TGD e PE11 sobre Surdez e DA. A professora PM2 está com o curso de segunda Licenciatura em andamento e declarou que o conteúdo de Educação Especial foi contemplado em 2 disciplinas (com conteúdo sobre: DF, DI, DA, autismo ou outro TGD e altas habilidades/superdotação).

Se considerarmos apenas a primeira graduação para a formação inicial destes 13 professores, 9 deles não tiveram qualquer disciplina que abordasse conteúdo da Educação Especial em sua formação. Considerando a realização de uma segunda graduação, que foi declarada por 6 destes professores, este número reduz para 1 professor que não teve este conteúdo abordado no curso, visto que este a cursou há mais de 15 anos, enquanto os demais a cursaram há menos de 5 anos. Nesse sentido, os dados apresentam que ao compararmos a formação inicial dos professores da rede estadual e municipal, podemos observar que, dos 7 professores do município, 5 destes tiveram alguma disciplina em que foi abordado conteúdo da Educação Especial ainda na graduação, já, entre os professores da rede estadual, apenas 2 professores o tiveram.

Ficou claro que o fator preponderante para que os profissionais tivessem tido ao menos uma disciplina com conteúdo da Educação Especial na graduação foi o tempo em que esta foi concluída, e que a maioria destes profissionais tem vínculo empregatício na rede municipal de ensino. Os profissionais que concluíram a graduação há mais de 15 anos não tiveram acesso a este tipo de conteúdo, logo, estes necessitariam complementar sua formação ao longo dos anos para se adequarem a atual diversidade de saberes que circulam na sala de aula.

A formação docente é um fator importante na construção de uma escola democrática e inclusiva, em que todos tem o direito a um ensino de qualidade, entretanto, somente a formação não garante o ensino e aprendizagem de todos. Esta discussão tem se intensificado nas últimas décadas diante da necessidade de melhores condições para atender as demandas sociais, principalmente na Educação Básica (BAZON et al, 2015). Entretanto, os autores têm encontrado diversas problemáticas, que vão desde a desvalorização das licenciaturas até a falta de parcerias para propor mudanças significativas na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica (BAZON et al, 2015).

O estudo de Bazon et al. (2015) indicou ainda outros questionamentos trazidos a respeito não só da formação dos professores, mas que perpassam outras esferas, como a concepção de educação especial dos próprios profissionais da área da educação e licenciandos. Para o estudo, o desconhecimento da política faz com que os profissionais não saibam qual o seu papel e responsabilidade junto ao aluno PAEE, e mesmo os profissionais que possuem conhecimento específico na área os considera insuficiente, devido à pouca articulação da teoria com a prática. Para além desta situação, também são apresentadas questões acerca do currículo destes cursos, que precisam de mais atenção, visto que as disciplinas pedagógicas vêm sendo banalizadas perante a carga horária ofertada nas licenciaturas.

Nesse sentido, é necessário pensar em ações formativas (continuadas e em serviço), que envolvam um aprofundamento das questões da Educação Especial para estes profissionais de maneira que possam refletir sobre sua prática em sala de aula e em suas ações para com o PAEE. Estas questões não solucionadas no processo de formação inicial, acabam deixando lacunas que refletem na qualidade da educação destinada aos alunos PAEE. É preciso ainda reconhecer que os processos de formação inicial não dão conta de abarcar todo o conhecimento teórico e prático necessários para a atuação docente, sendo imprescindível a valorização da formação continuada, de maneira que o

profissional dê continuidade à sua formação e consiga minimizar as lacunas formativas identificadas ao longo do seu trabalho.

Esta lacuna deixada na formação destes professores reflete em sua prática educacional em sala de aula, especialmente quando se trata da educação destinada ao aluno PAEE. É preciso que o professor da sala comum, em parceria com o professor da Educação Especial, conheça e disponha de metodologia, estratégias e material adequados para realizar um planejamento e pensar em intervenções possíveis para estes alunos, de maneira que consiga gerar aprendizagem no contexto escolar. Nesse sentido, pensando nesta formação inicial que aconteceu há bastante tempo, é importante a busca pela formação continuada, para que estes profissionais possam refletir e modificar/adequar sua prática (NÓVOA, 1995).

Dessa maneira, é preciso compreender o que é essencial para a formação do professor da sala comum, seja ela inicial ou continuada, e investir em formações adequadas que corroborem para que ele esteja preparado e seguro na realização de atividades que proporcionem aprendizagem a todos os alunos da sala regular. Assim, Nozi e Vitaliano (2012; 2015) buscaram na literatura o que vinha sendo apresentado pelas pesquisas como saberes necessários para que o professor da sala comum, visto que este geralmente não tem formação específica em Educação Especial, pudesse fazer da sala de aula um ambiente inclusivo e com ensino de qualidade, principalmente para os alunos PAEE. Há várias condições/conhecimentos considerados como importantes para a formação do professor e estes perpassam vários campos - teóricos e práticos - e tangenciam diversos aspectos, como a concepção individual dos professores sobre os alunos PAEE, a colaboração entre os profissionais e a valorização do próprio trabalho.

Sobre os conhecimentos do campo teórico, os autores (NOZI; VITALIANO, 2012; 2015) consideraram como essenciais o conhecimento sobre as deficiências e necessidades educacionais dos alunos PAEE, as políticas de Educação Especial e inclusiva e as teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem; ressaltam ainda que as disciplinas do campo da Educação Especial possuem carga horária bastante reduzida nos cursos de formação inicial.

Ao passo que há essa indicação, os pesquisadores também avaliam que apenas a inserção isolada de uma disciplina não é suficiente para preparar professores para a educação inclusiva por que apenas o acréscimo de uma disciplina sobre a Educação Especial não mudaria substancialmente a condição teórico-prática dos professores para a atuação em salas de aula inclusivas (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 05).

Dos professores participantes desta pesquisa, 7 tiveram conteúdo da Educação Especial na graduação, a maioria os teve apenas em 1 disciplina (1 semestre), o que pode não ter sido suficiente para mobilizar uma reflexão deste profissional acerca deste tema e de sua prática em sala de aula. Esta disciplina, com pouca carga horária, possivelmente não supri a necessidade formativa de tratar das questões principais – ainda que somente de maneira teórica – dos aspectos da inclusão e da Educação Especial, das questões históricas e políticas, das legislações vigentes e das especificidades dos alunos PAEE.

Outro ponto a respeito dos saberes necessários é vincular a teoria com a prática de sala de aula, e isto não tem sido possível na formação inicial, considerando a não experiência com o aluno PAEE, sem proporcionar vivências com o aluno em sala de aula; uma possibilidade de viabilizar esta condição seria a vinculação de estágio supervisionado às disciplinas com conteúdo da Educação Especial (NOZI; VITALIANO, 2012; 2015). Nesse sentido, retomamos as condições em que as disciplinas de Educação Especial estão inseridas nos cursos de graduação com carga horária reduzida e geralmente em disciplina única e de maneira generalizada, possivelmente com alunos PAEE inseridos no contexto escolar nas disciplinas de estágio.

Considerando estes aspectos sobre a formação inicial dos professores da sala comum, a maneira como a disciplina de Educação Especial está inserida no currículo e quais os temas/conteúdos são abordados, podemos inferir que, ainda que os professores tenham esta formação em seu currículo, ela é insuficiente para que os professores atuem em salas de aula comum com alunos PAEE, pois consideram os saberes adquiridos insuficientes às demandas deste público-alvo, evidenciando a importância do trabalho colaborativo com o professor da Educação Especial. Uma outra questão sobre estes conteúdos não estarem atrelados com a prática de sala de aula, faz com que o professor apresente dificuldades em consolidar estes saberes teóricos e posteriormente colocá-los em prática diante de uma situação real.

A carga horária reduzida para tratar os conteúdos da Educação Especial, que são muitos e específicos, não abrange a transversalidade necessária na composição do currículo para a atuação do professor, de modo que este não consegue dominar os conceitos básicos para proporcionar um ensino de qualidade aos alunos PAEE na sala comum. O professor precisa ir muito além; saber as especificidades do aluno PAEE, como avaliá-lo, quais modificações são necessárias nas atividades para que o aluno se desenvolva da melhor maneira possível, quais são os conhecimentos prévios deste aluno e o caminho para uma aprendizagem significativa, como motivar a aprendizagem no

aluno a partir de sua condição e seus interesses através de metodologias e estratégias adequadas, corroborar com a elaboração do PEI e colaborar com ações que realmente incluam os alunos PAEE na sala comum.

Para litigar com todas estas condições, o professor ainda precisa se propor a realizar um trabalho de forma colaborativa com os demais profissionais da escola, especialmente junto ao professor do AEE, pois este também atende o aluno PAEE, e por ter uma formação mais ampla em conteúdo específico da Educação Especial pode colaborar com subsídios e troca de experiências que qualifiquem o trabalho do professor da sala comum.

Esta situação de troca de experiências e de reflexão sobre a própria prática são bastante importantes e o locus para que ela aconteça de maneira satisfatória, visto que a formação inicial não consegue abranger todas estas situações, é a formação continuada em serviço, pois é neste momento que os professores vão problematizar as situações reais, refletir sobre estas situações e junto aos parceiros, atrelar os conhecimentos teóricos e práticos para obter êxito em suas ações no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Este movimento é necessário para que o professor se sinta parte do processo de aprendizagem do aluno PAEE, responsabilizando-se pelo aprendizado do aluno.

Ao observamos os questionários, podemos verificar que os professores com formação inicial cursada recentemente transitaram pelo conteúdo de Educação Especial. A forma como este conteúdo tem sido realizado e a importância/valorização nos currículos, não é capaz de preparar os professores para atuar em salas de aula comum com alunos PAEE. O professor também precisa receber formação continuada e em serviço, capacitando-se para atuar junto ao aluno PAEE, trocando experiências e trabalhando em parceria com outros profissionais.

Outra questão importante é em relação ao tempo que alguns cursos de licenciatura levaram para adequar a grade curricular com o que havia sido proposto no tocante à formação de professores, instituir ao menos uma disciplina que contemplasse conteúdo da Educação Especial (BRASIL, 2001b). Como pode ser notado, isto impactou na formação inicial de vários professores, e, mesmo com as novas diretrizes, identifica-se um atraso em seu cumprimento por parte dos cursos de licenciatura; como foi apontado pelos questionários, podemos identificar um atraso superior a 10 anos de não cumprimento da mesma.

A formação de professores é um dos aspectos que reflete na qualidade da educação, mas não o único para que se alcance níveis elevados de qualidade para a

educação pública. Visto que os alunos PAEE devem estar matriculados, preferencialmente, em salas comuns, é desejável que o professor tenha uma formação cada vez mais ampla, no sentido de trabalhar numa perspectiva inclusiva dentro da diversidade já encontrada nas escolas, precisando ser formado para tal (AGAPITO; RIBEIRO, 2015).

A falta de experiência e falta de contato com o PAEE faz com o que professor sequer conheça as necessidades deste público-alvo, depare-se com a condição de propiciar e mediar situações que ofereçam possibilidades de ensino e aprendizagem para este, de qualidade e da melhor forma possível. É evidente que o professor, para fazer um trabalho de boa qualidade para com o PAEE, precisa de formação adequada na área, que, se não foi possibilitada durante a formação inicial, precisa ser buscada de outra maneira, seja ela como formação continuada (*latu sensu* ou *stricto sensu*) ou em cursos de aperfeiçoamento/atualização, e também precisa ocorrer em serviço.

A fim de compreender como se dava a formação de diversos cursos de licenciatura, Agapito e Ribeiro (2015) realizaram um estudo com 124 estudantes, que teve por objetivo conhecer as concepções constituídas pelos licenciandos durante a graduação sobre os distintos conceitos de educação inclusiva e Educação Especial, bem como a contribuição destes para atuar em contextos inclusivos. A pesquisa em questão coletou os dados usando questionário estruturado, o qual revelou que a maioria dos estudantes apresenta imprecisões conceituais quanto à diferenciação dos dois conceitos e que para uma maioria destes estudantes, o conceito de educação inclusiva está restrito ao atendimento de alunos PAEE em escolas regulares.

A maioria destes estudantes (futuros professores) declararam que se sentem parcialmente preparados para atuarem numa perspectiva inclusiva. Os autores endossam que estes futuros professores vão exercer sua profissão e possivelmente irão se deparar com alunos PAEE em escolas regulares, ainda que não tenham compreendido ou consolidado os conceitos de Educação Especial e educação inclusiva e nem os mecanismos de ensino e aprendizagem envolvidos nesse processo.

Um outro trabalho, nessa mesma linha, avaliou a percepção de estudantes de pedagogia sobre a própria formação inicial no que diz respeito à promoção da inclusão de alunos PAEE em classes comuns através da aplicação de um questionário a estes estudantes (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013). Em análise às respostas dos participantes, estes julgaram que o curso contribui parcialmente com a formação para a inclusão de alunos PAEE, pois consideram que há muitas lacunas na formação quando é

avaliado este propósito; as poucas disciplinas do curso que abordam conteúdo da Educação Especial o fazem de maneira superficial. Ainda assim, os alunos percebem a importância dessas disciplinas na formação inicial - mesmo que não seja possível seu domínio - alguns participantes declararam ter dúvidas quanto às especificidades dos alunos PAEE e sobre como atuar na prática.

O trabalho supracitado também apresentou possibilidades que pudessem trazer melhorias no campo da formação inicial quanto a abordagem de conteúdo da Educação Especial. Dentre essas, destaca-se a inserção de estágio supervisionado em salas de aula comum com alunos PAEE, a ampliação da carga horária das disciplinas com conteúdo da Educação Especial para que este conteúdo possa ser minimamente aprofundado pelos estudantes e que este tenha foco nos aspectos educacionais.

Para as autoras:

A concepção de formação do professor que almejamos deveria comportar a possibilidade de os graduandos se sentirem preparados para atuar em salas de aulas inclusivas, sabendo identificar as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, assim como planejar condições de ensino para atendê-las (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013, p. 12).

De acordo com estas perspectivas, podemos notar que os cursos de graduação ainda estão estruturados de maneira insuficiente para mobilizar os conhecimentos necessários ao professor da Educação Básica da sala comum, nem sempre tornando este capaz de promover uma educação inclusiva a partir da formação inicial, sendo imprescindível que os currículos dos cursos sejam repensados e a formação continuada seja efetivada e valorizada como proposta para uma formação integral do professor.

Segundo Vitaliano (2007), há de se pensar na formação pedagógica dos professores universitários e na estrutura dos currículos, pois são estes que estão na ponta da formação dos pedagogos e licenciados que irão atuar em salas de aula comuns com alunos PAEE; esta prática precisa ser reflexiva e conter os contextos atuais de uma sala de aula. É preciso que os currículos sejam pensados e levem em consideração toda a diversidade encontrada em uma sala de aula comum e que sejam considerados os aspectos teóricos e práticos necessários para promover um ensino de qualidade e significativo. Para isto, é desejável que o professor universitário compreenda quais são os saberes mais relevantes e essenciais para compor os currículos dos cursos de graduação que formam professores e que estes currículos valorizem sua composição a partir de outras pesquisas e dos olhares que quem vem sendo formado por estes cursos.



Neste sentido, Saviani (2009) salienta sobre as questões históricas que envolvem os cursos de pedagogia e outras licenciaturas e impactam diretamente nas estruturas organizacionais e currículos destes e conseqüentemente na formação destes professores. Por fim, as últimas reformas em virtude da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) proveram cursos mais baratos, de mais curta duração, o que favorece um menor investimento e por vezes, não tem foco na boa formação docente. De tal modo, os currículos enfrentam uma dualidade quanto aos modelos de conteúdos culturais-cognitivos e o didático-pedagógico, o primeiro que tende a priorizar o domínio específico das áreas de conhecimento e o outro por considerar o efetivo preparo didático-pedagógico.

Diante dessa dualidade, de como adequar da melhor forma os currículos de pedagogia e licenciaturas, visto que o que está em jogo é a formação de professores, e diante da heterogeneidade em sala de aula, também se fez necessário adequar estes currículos ao oferecimento de disciplinas que contemplem conteúdo da Educação Especial. Estes profissionais são formados para atuarem em escolas regulares e possivelmente lecionarão para alunos PAEE em salas comuns numa perspectiva inclusiva, sendo necessária uma formação que contemple possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem com este público-alvo e permita a vivência destas situações.

Entretanto, é importante lembrar que a qualidade da educação não deve ser pautada somente na formação de professores, e que esta última não está dissociada das condições de trabalho do professor. Saviani (2009) salienta que estas condições de trabalho acabam corroborando com um desestímulo pela procura de cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Dentre outros fatores, o preparo do professor é importante para garantir uma educação de qualidade ao aluno PAEE, no sentido que este, junto ao gestor e demais profissionais, ensinará e engajará o aluno PAEE nas atividades escolares. Para isso, o professor deve a partir do PEI pensar em estratégias para trabalhar as habilidades necessárias de acordo com o objetivo desejado para cada atividade, adaptar atividades que proporcionem aprendizado e sejam desafiadoras para os alunos. Nesse sentido, é imprescindível que este conheça minimamente os processos de aprendizagem dos alunos PAEE, para propor atividades adequadas de acordo com suas especificidades, o uso de material e metodologia adequada para tal e que trabalhe em colaboração com o professor do AEE e outros profissionais da escola.

De tal modo, podemos verificar pelos questionários que a formação inicial encontrada nos professores que atuam no município é insuficiente quando pensamos nas questões educacionais do aluno PAEE. Estes profissionais, em sua maioria, apresentam lacunas em sua formação visto que receberam uma formação aligeirada na graduação e que por conta disto, a disciplina oferecida pode não ter conseguido assumir a Educação Especial numa perspectiva inclusiva enquanto tema transversal da educação. Assim, a formação continuada e cursos de aperfeiçoamento/especialização são de suma importância para que os profissionais da educação se mantenham atualizados e conheçam as especificidades dos alunos PAEE, favorecendo que seja desenvolvido um melhor trabalho por estes profissionais ao conhecer as necessidades deste público-alvo.

Por traz da formação, há ainda a concepção de Educação Especial concebida pelos professores. Alguns desconhecem a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e compreendem a Educação Especial a partir da concepção médica e assistencialista, e não como um direito a uma educação de qualidade a todos. Para Pletsch (2009), é preciso ultrapassar esta barreira preconceituosa e proporcionar aos professores momentos de reflexão para conhecer a proposta de educação inclusiva, possibilitando que este conhecimento os prepare para atender aos alunos PAEE.

Esta situação decorrente da (não)formação destes professores pode seguir por dois caminhos possíveis: este professor sentir a necessidade de buscar uma complementação para sua formação inicial ou conformar-se com sua prática e ampliar seu conhecimento teórico-prático nos momentos de ATPC, sendo este um espaço privilegiado para a formação em serviço. Nesse sentido, Cunha (2008) aborda sobre esta formação no território do trabalho, podendo ser considerada como uma possibilidade de formação para os professores, mas ressalta que somente a materialização desse espaço não garante a concretização desta. Por vezes, mesmo que a instituição de ensino valorize os saberes relacionados com o mundo do trabalho dos professores como um capital intelectual individual, nem sempre é possível articular reflexões sobre. A mesma autora fala sobre a importância de o espaço de formação ser legitimado enquanto lugar de formação, mas esta condição só é atingida ao passo que os próprios professores atribuem um sentido cultural para tal.

Pensando na formação em serviço, o tempo em que cada professora atua como docente é bem variado; as professoras PM4 e PM5 atuam como docente há um período entre 1 e 3 anos, PE11 atua na área entre 4 e 10 anos. Os professores PM2, PM3, PM7,

PE8, PE10, PE12 e PE13 estão na docência há um período de 11 a 20 anos, enquanto PM6 e PE8 lecionam há entre 21 e 30 anos e PM1 leciona há mais de 30 anos.

No entanto, a formação em serviço não está condicionada apenas no tempo de experiência do professor; devem ser consideradas suas ações de troca de experiências com os demais profissionais e parceiros na escola, suas ações e como acontecem as formações de trabalho pedagógico coletivo. Nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo há uma grande demanda de conteúdo a ser discutida e estudada num curto espaço de tempo, que nem sempre proporcionam uma reflexão da prática pedagógica do professor. Outra situação decorrente é que nem sempre o formador, no caso, o coordenador pedagógico, possui conhecimento para realizar formações atreladas ao conteúdo da Educação Especial, deixando este tema à mercê da busca individual por formação continuada.

Ainda que este momento de ATPC se constitua enquanto espaço ou lugar formativo é preciso levar outras condições em consideração. Ainda que ocorra em um curto espaço de tempo semanalmente, é preciso que professores com muito e pouco tempo de experiência realizem este compartilhamento de saberes e vivências, enquanto sistematizam os saberes acadêmicos e saberes escolares, de maneira que se desloquem para refletir sobre a educação destinada ao aluno PAEE. Além disto, é importante que se tenha um professor coordenador ou outro parceiro/formador mais experiente que conduza este espaço para que nele ocorram reflexões baseadas em aspectos teóricos e práticos, concepções adequadas sobre o sujeito PAEE e que estas se propaguem pelas práticas em sala de aula, modificando as ações educacionais do professor.

Considerando os aspectos da formação em serviço e o trabalho do coordenador pedagógico, Campos e Aragão (2016) afirmam que:

É necessário que tenha clareza da importância de seu papel na escola e, partindo disso, definir suas ações com suas finalidades voltadas para a formação no cotidiano escolar, seja das professoras ou a sua própria (p. 190).

Para isto, é importante que a escola seja reconhecida como um lugar de formação continuada pelos profissionais que nela atuam; a formação não se concretiza somente por cursos institucionalizados e apartados da rotina escolar (CAMPOS; ARAGÃO, 2016). O coordenador pedagógico, em seu papel, precisa trabalhar em parceria com gestor e professores da escola, além de conhecer os alunos e as demandas formativas de sua equipe

para melhor planejar suas ações formativas possibilitando reflexões e momentos de troca de experiências exitosas aos professores e um ensino de melhor qualidade a todos.

O acesso ao aluno PAEE em escolar regulares está previsto enquanto um direito na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), mas, para oferecer acesso e permanência e um ensino de qualidade é necessário que os profissionais que lá trabalham tenham formação adequada, além de trabalhar em parceria com outros profissionais. Para Campos (2014), é no fazer diário da rotina escolar, na troca de experiências com outros docentes, no planejamento de atividades, que o professor se forma e possibilita uma melhor condição de aprendizagem aos alunos, aprendendo também a ensinar o aluno PAEE.

Cabe aqui abordar a importância da formação continuada em serviço, entretanto, somente esta não é suficiente para qualificar o professor em suas ações se não houver um trabalho colaborativo com outros profissionais da escola. O planejamento de aula/atividades para o aluno PAEE, como avaliar o desenvolvimento do aluno, implica no conhecimento das especificidades do seu alunado, como ele aprende e quais adaptações são necessárias para que ele adquira conhecimento e se desenvolva plenamente, e isto é possibilitado pelo trabalho colaborativo. É necessário um conhecimento teórico atrelado à prática cotidiana para que o professor se sinta capaz de ensinar o aluno PAEE. Este espaço de formação, é um dos poucos momentos em que os profissionais podem estabelecer parcerias a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, entretanto, o tempo destes encontros, diante das demandas da escola são insuficientes para que os profissionais compartilhem e trabalhem em parceria.

Com relação à formação continuada dos professores da sala comum e o curso de mais alta titulação obtido, somente PM1, PM2, PM6, PM7, PE11 e PE13 disseram possuir especialização realizada na modalidade semipresencial, exceto PM2 que cursou a especialização na modalidade presencial e PE11 que o realizou na modalidade à distância. As professoras PM1 e PM2 concluíram a formação continuada há mais de 10 e menos de 15 anos, PM7 e PE13 concluíram há mais de 5 e menos de 10 anos, e PM6 e PE11 em até 2 anos.

Dos professores participantes, 8 possuem formação na área da Educação Especial; a formação mais alta nesta área contemplada pelos professores é do tipo especialização. A professora PM1 possui formação generalizada na área, PM2, PM6 e PM7 possuem formação específica sobre o tema DI e P11 sobre os temas DF, DA, baixa visão, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação, DI, surdez, cegueira, surdocegueira e autismo ou outro TGD. PM1, PM2 e PM7 consideraram que a contribuição deste curso

para a atuação em sua profissão foi extremamente significativa, PE11 considerou que a formação na área muito significativa, já a professora PM6 considerou que a contribuição para a atuação foi moderadamente significativa.

É importante ressaltar que dos 13 professores participantes da pesquisa, 5 possuem alguma formação (especialização) na área da Educação Especial, sendo somente 1 deles atuante na rede estadual e os demais na rede municipal de ensino. Este quadro mostra o quanto a formação continuada para este tema é deficitária entre os professores da sala comum e o quanto isto pode trazer prejuízos para o ensino e aprendizagem do aluno PAEE, de tal maneira, é importante que seja realizado um trabalho colaborativo com outros profissionais, especialmente com o professor do AEE. Alguns professores buscam por uma melhor formação na área, entretanto, estes tem buscado por cursos de rápida duração e que podem não ser adequados ou suficientes para que este adquira conhecimento suficiente para o trabalho pedagógico (PASIAN; MENDES; CIA, 2017; DALL'AQUA; VITALIANO, 2010).

Ainda é bastante presente o discurso dos professores da sala comum afirmando não saberem ensinar os alunos PAEE e não possuem formação para tal e a colaboração entre estes professores e os professores da SRM pode minimizar estas dificuldades (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). Boa parte dos professores que participaram dos estudos de Pasian, Mendes e Cia (2017) afirmaram que as temáticas de inclusão e Educação Especial foram tratadas de maneira superficial em suas graduações, o que indica novamente a necessidade de formações que contemplem estes temas, para melhor atender ao aluno PAEE e diminuir as dificuldades encontradas pelos professores (DALL'AQUA; VITALIANO, 2010).

Poucos professores têm procurado cursos de formação continuada para complementar sua formação na área da Educação Especial. Nesse sentido é necessário repensar como estes temas têm sido abordados na formação inicial e continuada dos professores e como têm se articulado às questões legais em consonância com a teoria e a prática.

Sobre a formação continuada em âmbito estadual, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) vem oferecendo cursos de formação continuada na modalidade à distância por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE), uma plataforma educacional. Os cursos ofertados pela EFAPE combinam o ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber/EFAPE,

webconferências e de ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço para mais de 245 mil servidores presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas<sup>16</sup>.

Os cursos oferecidos são de curta duração, a partir de 30 horas, com oferecimento de certificados que podem ser usados para promoção na carreira docente. Os cursos, geralmente, envolvem conteúdos teóricos sem a possibilidade de o participante vivenciar as atividades na prática. Em pesquisa pelo site foi possível constatar que a última ação que fomentou a pós-graduação stricto-sensu na área da educação aconteceu em 2014, e o último curso (aperfeiçoamento) oferecido com abordagem de conteúdo da Educação Especial foi em 2018. Assim, pode-se notar que o poder público estadual ofereceu poucas oportunidades para que seu professorado se qualifique, como está previsto pelas estratégias da meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a). Dessa maneira, fica implícito que, o professor que possui interesse em se qualificar acaba precisando buscar cursos de formação continuada em outras instituições, públicas ou privadas, pois a rede de ensino tem falhado nesta oferta, o que pode favorecer a desmotivação e falta de qualificação dos profissionais da educação participantes deste estudo.

#### 4.1.3. Formação dos professores da Educação Especial

Todas as professoras da Educação Especial obtiveram a formação inicial em licenciatura, na modalidade presencial, em instituição privada.

**Recorte do Quadro 11:** Caracterização dos respondentes (Professor da EE) com relação à formação inicial e continuada.

| Cargo/ função   | Tipo de rede |          | Formação inicial |               | Formação continuada |
|-----------------|--------------|----------|------------------|---------------|---------------------|
|                 | Municipal    | Estadual | Lic.             | Bach.         |                     |
| Professor da EE | SM1, SM2     | SE3      | SM1, SM2, SE3    | SM1, SM2, SE3 | SM1, SM2, SE3       |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: Lic.- licenciatura, Bach.- bacharelado, Mag.- magistério.

Duas professoras (uma da rede municipal e outra da rede estadual) concluíram o curso entre 10 e 15 anos e a outra professora da rede municipal concluiu há mais de 15 anos (recorte do quadro 12). Todas tiveram acesso a algum conteúdo de Educação

<sup>16</sup> Texto informado pelo site da EFAPE. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8900>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Especial em uma disciplina na graduação; duas delas tiveram informação básica relativa a todo o PAEE, e a professora que atua na rede estadual apenas sobre o tema da deficiência auditiva. Uma das professoras da rede municipal declarou ter cursado uma segunda licenciatura, também presencial e em instituição privada de ensino há 2 anos, na qual teve contemplada uma disciplina de Educação Especial abordando aspectos de todo o PAEE.

**Recorte do Quadro 12:** Caracterização dos respondentes (Professor da EE) com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial.

| Cargo/ função   | Tempo de conclusão da Formação com conteúdo específico da EE formação inicial (anos) |         |          |                    |
|-----------------|--|---------|----------|--------------------|
|                 | 10-15  | + de 15 | Inicial  | continuada         |
| Professor da EE | SM2, SE3   | SM1     | SM1, SE3 | SM2, SM1, SM2, SE3 |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: EE- Educação Especial.

De acordo com o estudo apresentado por Victor e Hernandez-Piloto (2016), a maioria dos professores que atuam em SRM no Brasil tem formação em pedagogia, e muitos iniciaram o trabalho sem possuir formação específica na área. Estes professores consideraram importante a ampliação da possibilidade de troca de experiências com os demais profissionais que atuam na escola, além da necessidade destes profissionais atualizarem seus conhecimentos para garantir que as crianças que frequentam a SRM recebam um atendimento adequado e que estes consigam auxiliar outros profissionais e estabelecer parcerias de trabalho.

As 3 professoras são graduadas em pedagogia e possuem especialização; SM1 e SM2 cursaram esta formação continuada presencialmente em rede privada, com conclusão entre 2 e 5 anos (recorte do quadro 12). A outra professora SE3 cursou mais de 1 especialização, em instituição pública e privada, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, com conclusão há aproximadamente 2 anos.

A formação na área da Educação Especial das professoras é do tipo especialização, cursada na rede privada de ensino. Elas avaliaram a contribuição desta formação como muito ou extremamente significativa. Uma das professoras, SE3, realizou a especialização nas áreas de DI e TEA, já as demais possuem especialização em todos os temas da Educação Especial (deficiências: física, auditiva, múltipla, intelectual, baixa visão, cegueira, surdocegueira, surdez, altas habilidades/superdotação, TEA ou outro transtorno global do desenvolvimento).

Para as professoras atuarem no AEE em SRM, é necessário que possuam formação específica na área (BRASIL, 2008), para além da formação inicial, que possibilite sua atuar neste tipo de serviço. Assim, a formação continuada é uma obrigatoriedade para que estes profissionais realizem este atendimento. Garcia (2013) ressalta que:

[...] os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (p. 108).

Diante das atribuições dos professores do AEE e sua formação específica, Garcia (2013) aborda as mudanças que a formação de professores sofreu ao longo dos anos e a implicação disto para o trabalho docente. A partir da década de 1990, os pressupostos da reforma educacional colocavam o professor como responsável por sua própria profissionalização através de sua formação. Já no início do século XXI, a questão da profissionalização docente acabou sendo tomada pela concepção de que esta “profissionalização” deve acontecer no próprio ambiente de trabalho, dando a esta um caráter muito mais técnico que teórico, desvalorizando o conhecimento acadêmico para a formação docente.

A formação específica em Educação Especial passou por adequações anteriores à década de 1990. Como citado pela autora, antes de 1970, a formação inicial do professor primário poderia ser complementada pela Educação Especial por meio de algum curso realizado em instituição especializada ou no trabalho com aluno PAEE, e, na década de 1970, esta formação passou a ser oferecida em cursos de pedagogia, com habilitação em áreas específicas de deficiência (ALMEIDA, 2004; GARCIA, 2013). Com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a formação em Educação Especial passou a ser ofertada nos cursos de magistério. Ainda que o PNE de 2001 (BRASIL, 2001a) propusesse a ampliação de cursos para formar este tipo de profissional, em 2006 as habilitações nestes cursos foram extintas, indicando o desinteresse por parte do governo em formar este tipo de profissional (ALMEIDA, 2004; GARCIA, 2013).

Com relação à formação inicial dos professores do AEE e a extinção das habilitações antes oferecidas pelos cursos de pedagogia, a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) especificou que o professor, para atuar na Educação Especial, deveria possuir formação específica na área; mas esta ainda é oferecida em poucos cursos de



formação inicial na modalidade licenciatura, sendo que a maioria dos professores que atuam na área optam pela formação continuada, do tipo aperfeiçoamento e/ou especialização (pós-graduação).

Ao analisar os relatos dos professores do AEE, é possível conhecer o perfil dos professores que atuam em SRM, no tocante à formação inicial e continuada destes (CARAMORI; MENDES; PICCHARILLO, 2018). Os relatos indicam que a maioria dos professores que desempenham esta função no AEE são formados em pedagogia com especialização em Educação Especial; alguns possuem a habilitação para trabalhar no AEE e outros possuem outra licenciatura com especialização em Educação Especial.

O estudo revelou que uma parcela de professores defende a formação mais generalista para a formação inicial, sugerindo uma formação continuada mais categorial ou abordando um tema específico da Educação Especial e considerando também a possibilidade de que estes cursos disponham de mais possibilidades de estágios para que o professor tenha um maior acesso à teoria e prática antes de ingressar na carreira docente.

Entretanto, estes professores apresentaram críticas quanto à formação inicial recebida, por a considerarem generalista e muito superficial, destacando que apenas uma disciplina que aborde conteúdo da Educação Especial na graduação é pouco para preparar o professor. Estes profissionais também consideraram a importância de se estabelecer parcerias de trabalho com outros professores e a necessidade da articulação do trabalho do professor da SRM com o professor da sala comum (CARAMORI; MENDES; PICCHARILLO, 2018).

Ainda, neste estudo, foi apontado que os profissionais costumam valorizar a própria formação inicial, em geral, pedagogia, havendo uma minoria de profissionais com formação em licenciatura em Educação Especial, que consideram que uma licenciatura específica ou o retorno das habilitações poderia atender à demanda de atendimento ao aluno PAEE nas SRM, mantendo-se uma abordagem generalista para a formação inicial, ou seja, com foco em todas as deficiências, TGD e altas habilidades/ superdotação. Os professores do AEE relataram sobre a importância da formação continuada para complementação e da necessidade de os professores da sala comum também possuírem formação para estabelecerem parcerias ao trabalhar com o aluno PAEE (CARAMORI; MENDES; PICCHARILLO, 2018).

No presente estudo, este modelo de formação também se faz presente nas professoras que atuam no AEE com graduação em pedagogia para a formação inicial, com poucas disciplinas que abordam conteúdo da Educação Especial, seguida da

formação continuada do tipo especialização; formação realizada em cursos de curta duração, geralmente com duração de aproximadamente 360 horas e priorizando conteúdos teóricos.

Estes cursos de formação continuada costumam apresentar-se em dois formatos, para um público específico ou para todos os públicos de modo geral. Este último é o modelo “escolhido/realizado” pelas professoras do AEE vinculadas ao município, as quais atendem a toda a demanda de alunos PAEE, até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este tipo de formação, a priori, deveria promover conhecimentos específicos sobre singularidades, práticas pedagógicas adequadas, uso de materiais/equipamentos e conhecimento sobre códigos/língua para cada público-alvo, de maneira a ser capaz orientar para a promoção da aprendizagem do PAEE num contexto de educação inclusiva. Já a professora que possui vínculo com a escola estadual, optou pela formação continuada para um público específico, o que pode permitir um aprofundamento um pouco maior para aquele público-alvo. A questão da formação do professor de EE permanece aberta já que cursos de curta duração não atendem às necessidades formativas desses professores. Ao mesmo tempo as licenciaturas específicas formam um número reduzido de profissionais não atendendo às demandas das redes.

Alguns estudos vêm abordando as questões da formação inicial e continuada destes profissionais do AEE e suas necessidades e dificuldades para atuarem no ambiente escolar. O estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017) analisou a opinião de professores da SRM em relação à sua formação por meio de um questionário disponível no site do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP, 2014). Foram coletados dados de 1202 professores da rede municipal de ensino, de 20 estados e 150 municípios brasileiros.

O estudo revelou considerações importantes sobre a formação destes professores e que ainda é preciso investir na formação inicial e continuada destes; poucos consideraram estar totalmente aptos para atuarem na função e isto pode ser considerado um reflexo da formação inicial e continuada (PASIAN; MENDES; CIA, 2012; 2017), que nem sempre oferece subsídios suficientes para o trabalho destes professores, considerando também a relevância de se investir em cursos de capacitação.

É importante considerar que há apenas 11 universidades com cursos de graduação em Educação Especial (licenciatura) oferecidos em todo o território brasileiro, sendo dois oferecidos em universidades federais (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) e os demais em instituições particulares,

e a grande maioria dos cursos está situada na região sul do país e apenas um na região sudeste (OLIVEIRA; MENDES, 2017). Outra discussão que tem ocupado espaço neste campo é sobre qual formação seria mais adequada para o profissional da Educação Especial: especializada desde a formação inicial ou a especialização somente via formação continuada.

Nesse caso, ressaltamos que, ao compararmos as modalidades de formação, inicial ou continuada (especialização), a primeira com uma carga horária de aproximadamente 3.000 horas e a segunda de aproximadamente 360 horas (OLIVEIRA; MENDES, 2017), pode-se verificar a diferença de tempo que o profissional da Educação Especial teria para se apropriar de uma diversidade de saberes e a possibilidade de disciplinas de estágio supervisionado que proporcionam ao licenciando uma experiência da prática docente, o que não é possível em cursos de curta duração.

Estes cursos de especialização, principalmente cursos *latu senso*, ganharam importância a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008) com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, a Política de expansão e reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Contudo, a política de formação em Educação Especial adotada pelos governantes não tem sido a de formação inicial para formar especialistas nesta área, e pela quantidade de cursos comparada com a demanda de profissionais em todo o território nacional, não se vê suprida a necessidade de profissionais para atuarem nesta área (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

As autoras (OLIVEIRA; MENDES, 2017) ainda destacam a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial em licenciatura em Educação Especial, considerando que, sem isto, os profissionais são formados em diversas perspectivas de acordo com a universidade e a grade curricular em que realizou sua graduação, sem um foco específico que atenda necessariamente às necessidades da Educação e do PAEE nesse campo. O fato da maioria dos cursos estarem alocados em universidades particulares também revela que o poder público pouco tem feito para avançar tanto na qualificação quanto na formação dos professores da Educação Especial.

Para que estes professores atuem de forma colaborativa no AEE e junto aos professores da sala comum, é necessário que conheçam não só as especificidades dos alunos PAEE, mas também conheçam os documentos orientadores e a legislação vigente relativa a esse público, para não atuar apenas no que tange ao acesso, mas que seja levada

em consideração a permanência na escola e o desenvolvimento enquanto processo de ensino e aprendizagem. Uma formação mais aprofundada e específica para tratar de cada PAEE, realizada com uma carga horária mais ampla, poderia possibilitar que o professor do AEE desenvolvesse da melhor maneira possível ações que incluíssem o aluno PAEE, oferecendo um ensino de qualidade a partir da elaboração do PEI junto aos demais profissionais da escola e de ações colaborativas junto ao professor da sala comum, favorecendo à permanência do aluno.

Padilha e Oliveira (2016), com o objetivo de identificar e discutir as necessidades de conhecimento teórico de professores do AEE, realizaram o acompanhamento das reuniões de trabalho pedagógico destes professores. As pesquisadoras notaram a necessidade de haver formações com foco em problematizar, analisar e teorizar situações que favorecessem o acesso e permanência de todos na escola. Refletem sobre a concepção de professores, que ainda destacam a importância do diagnóstico ao aluno PAEE para justificar o não aprendizado da criança ou para buscar uma solução mágica que faça com que a criança aprenda. Nas reuniões pedagógicas, foi notada a falta de sistematização de estudos teóricos e de uma sequência nos estudos com objetivos mais claros aos professores.

Ressaltamos o papel crucial do conhecimento científico na formação do professor, o qual lhe permite não somente a apreensão dos conteúdos curriculares, a compreensão das especificidades dos alunos e o domínio de métodos de ensino, como também a habilidade no uso de instrumentos de análise e compreensão da realidade social, do lugar e do papel da educação na sociedade capitalista e de si próprio como um profissional da educação nesse contexto, responsável pela educação de todos os alunos (PADILHA; OLIVEIRA, 2016, p. 319).

Com relação à formação em serviço, a professora SM2 atua como docente há um período entre 4 e 10 anos e SM1 e SE3 atuam há um período entre 11 e 20 anos. Este tempo de atuação, com a formação inicial, concluída há 4 anos ou mais, traz a informação do distanciamento das práticas atuais e das transformações sociais e tecnológicas, sendo necessário uma formação continuada em serviço, sistematizada e que possibilite o acompanhamento das mudanças do contexto atual.

É necessário que esta formação seja reflexiva sobre a prática e seja capaz de aprimorar o profissional; que possa proporcionar uma troca de experiência com outros professores, numa prática colaborativa entre o professor do AEE, o professor da sala

comum e outros profissionais auxiliando a lidar com o aluno PAEE a partir de aporte teórico e prático. Logo, é importante que sejam propiciados espaços formativos, como as ATPCs para que este conhecimento seja sistematizado e colocado em prática, além de se poder estabelecer um trabalho de maneira colaborativa entre professor do AEE e o professor da sala comum.

Os dados coletados com as 3 professoras da SRM apresentaram que as 2 professoras que atuam na rede municipal possuem formação e atuação generalista, enquanto a professora que atua na rede estadual possui formação específica e atua nas categorias de DI e TEA. Pasian, Mendes e Cia (2017) afirmam que:

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles (p. 10).

De tal modo, podemos inferir que as professoras generalistas possuem uma bagagem, no sentido da diversidade de conteúdo, mais ampla que a professora que possui formação específica. Mas, se pensarmos nas especificidades de cada aluno e no trabalho diferenciado e atividades específicas que precisam ser elaboradas para cada aluno PAEE, este trabalho pode ser considerado muito mais custoso para o professor generalista em função da diversidade do público atendido.

Dos respondentes aos questionários, 6 professores e 2 gestores não tiveram qualquer disciplina que abordasse conteúdo da Educação Especial durante a graduação. Dessa maneira, podemos inferir que a maioria dos gestores e professores que concluíram a primeira graduação em período anterior ao ano 2000, não tiveram disciplinas que abordassem conteúdo de Educação Especial visto que, a proposta para que este tema fosse apresentado na graduação para garantir a formação de professores da Educação Básica foi instituída a partir de 2002 (BRASIL, 2001b).

Ressalta-se que, neste contexto, o gestor GM2 e a professora da Educação Especial SM1 cursaram disciplina com conteúdo específico da área da Educação Especial na formação inicial. Contudo, a formação inicial desses profissionais ocorreu há mais de 15 anos, o que indica a necessidade de atualização, já que no campo da educação, e especificamente no campo da Educação Especial, ocorreram algumas alterações neste período.

A formação continuada é necessária para todos os profissionais; para atualização, aprimoramento e adensamento de conhecimentos específicos da Educação Especial de maneira a possibilitar a revisão da qualidade de sua prática. Entretanto, se esta formação acontece de maneira superficial e com pouca ou nenhuma reflexão da prática, esta pode não ser a ideal - nem para professores, nem para gestores - visto que esta falta de conhecimento ou falta de momentos de reflexão e aproximação de aspectos teóricos e práticos podem não contribuir com formação dos profissionais da educação, e nem com a permanência do aluno PAEE na escola regular e a aprendizagem deste. A formação do professor não é o único fator que contribui com a permanência deste aluno na escola; entretanto, é a partir desta que ações direcionadas ao aluno PAEE surgirão para efetivar o acesso, a permanência e um ensino de qualidade.

#### 4.1.4. Formação da equipe de apoio

O questionário da Equipe de Apoio foi respondido por 3 profissionais, todas da rede municipal de ensino, e do sexo feminino conforme apresentado nos recortes dos quadros 11 e 12. As profissionais da equipe de apoio desempenham atividade de cuidadora com carga horária de trabalho de 21 a 40 horas. As cuidadoras estão vinculadas à rede por contrato temporário, sendo a cuidadora EA2 com escolaridade máxima no Ensino Médio, EA1 e EA3 com formação no Ensino Superior em Licenciatura.

**Recorte do Quadro 11:** Caracterização dos respondentes (Equipe de apoio) com relação à formação inicial e continuada.

| Cargo/ função   | Tipo de rede  | Formação inicial | Formação continuada |
|-----------------|---------------|------------------|---------------------|
|                 | Municipal     | Licenciatura     |                     |
| Equipe de apoio | EA1, EA2, EA3 | EA1, EA3         | —                   |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

**Recorte do Quadro 12:** Caracterização dos respondentes (equipe de apoio) com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial.

| Cargo/ função   | Tempo de conclusão da formação inicial (anos) | Formação com conteúdo específico da EE |            |
|-----------------|---|--|------------|
|                 | 2- 5  | Inicial                                | continuada |
| Equipe de apoio | EA1, EA3                                      | EA1, EA3                               | —          |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: EE- Educação Especial

A graduação das profissionais EA1 e EA3 foi concluída há mais de 2 anos e menos de 5 anos. A profissional EA1 declarou que teve contemplada na formação inicial uma disciplina com conteúdo da Educação Especial, já EA3 teve os conteúdos da Educação Especial contemplados em duas disciplinas na formação inicial. A disciplina cursada pela profissional EA1 abordou DI e autismo ou outro TGD e as disciplinas de EA3 abordaram surdez e autismo ou outro TGD.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) considera que o profissional de apoio deve exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção para o estudante com deficiência. A diversidade entre a formação inicial destes profissionais se deve ao fato desta formação não estar descrita na LBI (BRASIL, 2015), possibilitando diferentes interpretações para cada esfera governamental que realiza a contratação (LOPES, 2018). Isto também se deve ao fato, segundo Mendes (2010), da escassez de oferta de cursos de formação e da falta de recursos humanos especializados para atuarem neste âmbito, além do pouco interesse do poder público em investir na contratação destes profissionais.

Para Martins (2011), esta situação proporciona uma diversidade de perfis, que variam de acordo com o contratante. Alguns municípios consideram este serviço como um apoio ao aluno que não possui autonomia para realizar atividades básicas de vida diária (alimentação, higiene) e sem exercer função de planejamento e ensino (atividades pedagógicas); para este caso são chamados de cuidadores ou profissionais de apoio, enquanto outros contratam um profissional que também tenha condição de auxiliar em questões pedagógicas, levando em consideração sua formação inicial. Para além disto, esta indefinição na formação inicial do profissional pode acarretar equívocos em sua atuação e desvios em sua função; por isso a necessidade em se ter documentos claros e que normatizem estes aspectos. Já a PNEEPEI define a função dos profissionais da equipe de apoio:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Martins (2011) discute quanto ao serviço prestado por este profissional e à contratação deste, que está relacionado a uma economia em investimentos de recursos humanos pelo governo, já que a não exigência de uma formação específica possibilita a contratação de um profissional sem nível superior e de menor custo. Zerbato (2014) ainda

considera que, em função do profissional de apoio não exercer função pedagógica se faz cada vez mais necessário o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola, e que cada um precisa ter clareza de seu papel para que as ações inclusivas tenham êxito no ambiente escolar.

As respondentes não realizaram ações de formação continuada e declararam não ter oportunidades de participar de cursos de formação. Com relação à formação em serviço, EA2 e EA3 não possuem experiência anterior como profissional de apoio, enquanto EA1 já possui esta experiência há 3 ou 4 anos.

Com relação à formação continuada, poucas oportunidades de aprimoramento têm sido oferecidas a estes profissionais. Como não há a descrição de formação em cursos de ensino superior para estes profissionais, seria necessário o investimento em formação em serviço que possibilitasse a capacitação deste profissional para o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade (LOPES, 2018).

Podemos inferir que, mesmo que as estratégias do PNE (BRASIL, 2014a) se apresentem como maneiras de possibilitar e garantir o acesso e permanência do aluno PAEE em escolas regulares, há algumas lacunas presentes na formação dos profissionais de apoio, visto que as esferas governamentais, estados e municípios não têm ofertado formações frequentemente e atentas às demandas específicas desse público. A não oferta de formação a estes profissionais implica na restrição de recursos e ações; se os poderes não se responsabilizam por esta formação, esta não acontece. Isto tem refletido como um descaso para com a formação deste profissional, que, geralmente, pela pouca qualificação, recebe baixos salários e possui pouca ou nenhuma oportunidade de formação ofertadas pelas redes de ensino ou por outros parceiros, dificultando também a manutenção e aprimoramento destes profissionais.

Outra questão relevante é que este profissional é relativamente recente no setor da educação, e por isso ainda há várias discussões para serem tecidas sobre: o que se espera desse profissional, como avaliar este serviço e conseqüentemente, qual a formação necessária para desempenhar esta função. Para além da formação inicial, que normalmente exige-se somente a conclusão do Ensino Médio e sequer possua algum conhecimento sobre a Educação Especial, estes não parecem articulados nas ações da escola – não participam da formação em serviço (ATPC) – o contrato com a rede de ensino é temporário e os vínculos com o fazer educacional também parecem ser. Esta condição e a falta de discussão sobre o assunto acaba refletindo na desqualificação deste



profissional, no descaso pelo poder público para com a formação em serviço – que nem sempre é oferecida – e a fragilidade de vínculos com a educação.

Neste estudo verificamos que este profissional não está presente na rede estadual, apenas na municipal. A demanda e a contratação deste ocorre de acordo com a necessidade/autonomia do aluno PAEE ou para alunos com TEA, já que este tem sua função centrada em serviços como higiene e alimentação do aluno. Considerando isto, podemos inferir que os alunos da rede estadual matriculados no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, mediante avaliação realizada por profissionais capacitados, foram considerados sem a necessidade de acompanhamento por cuidadores, por possuírem maior autonomia e não necessitar deste profissional de apoio, no caso deste município analisado.

#### 4.1.5. Formação da equipe de multiprofissional

A equipe multiprofissional está constituída apenas na esfera municipal; a escola estadual não possui esta equipe para atuar em conjunto com os demais profissionais da educação, alunos e familiares. Neste município, a equipe multiprofissional é composta por fonoaudióloga e psicólogo.

Os profissionais da equipe multiprofissional possuem graduação no Ensino Superior na modalidade presencial; EM1 do tipo Bacharelado (psicologia) realizada em instituição de ensino privada e EM2 do tipo Bacharelado (fonoaudiologia) realizada em instituição de ensino municipal, necessária para a ocupação do cargo, de acordo com o indicado no recorte do quadro 11.

**Recorte do Quadro 13:** Caracterização dos respondentes (equipe multiprofissional) com relação à formação inicial e continuada.

| Cargo/ função            | Tipo de rede |          | Formação inicial |          |      | Formação continuada |
|--------------------------|--------------|----------|------------------|----------|------|---------------------|
|                          | Municipal    | Estadual | Lic.             | Bach.    | Mag. |                     |
| Equipe multiprofissional | EM1, EM2     | —        | —                | EM1, EM2 | —    | EM1, EM2            |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

A graduação de EM1 foi concluída há mais de 5 anos e menos de 10 anos e contemplou conteúdo da Educação Especial em 1 disciplina, abordando o tema de DI, já a profissional EM2 concluiu a graduação em Fonoaudiologia há mais de 15 anos, na qual

teve 3 disciplinas que abordaram conteúdos de Educação Especial, sendo estes sobre DI, surdez, DA e autismo ou outro TGD, como apresentado no recorte do quadro 12.

**Recorte do Quadro 12:** Caracterização dos respondentes (Equipe multiprofissional) com relação ao tempo de formação e ao conteúdo específico da Educação Especial.

| Cargo/ função            | Tempo de conclusão da formação inicial (anos) |       |         | Formação com conteúdo específico da EE |            |
|--------------------------|---|-------|---------|--|------------|
|                          | 6-10  | 10-15 | + de 15 | Inicial                                | continuada |
| Equipe multiprofissional | EM1   | —     | EM2     | EM1, EM2                               | —          |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: EE- Educação Especial.

Há indicação de pouca vivência destes profissionais em contextos educacionais, evidenciando que esta proposta de trabalho é pouco explorada e que este campo de atuação educacional é bastante restrito (SILVA, 2016). Esta restrição na atuação em contextos educacionais também faz com que os cursos de formação inicial possuam uma abordagem mais distante da área do contexto educacional e mais próxima da atuação clínica. De tal modo, é importante que seja realizado um investimento na formação continuada destes profissionais para que estes possam atuar em contextos educacionais partindo de uma formação mais adequada para tal, visto que são profissionais com atuação significativa nas escolas.

Ainda que atuem na área da educação, a formação inicial destes profissionais é mais voltada para a área da saúde; de tal maneira, estes profissionais tendem a apresentar uma visão clínica, embasada em diagnósticos, pela influência deixada pela área médica em sua formação. Esta concepção da deficiência advinda do modelo médico, seguida pela concepção de que estes problemas biológicos dificultariam o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, criou a expectativa de que as terapias poderiam solucionar todos os problemas escolares (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010; SILVA, 2016).

O insucesso de muitas ações dessa vertente na escola, aliado à experiência de pessoas com deficiência com maior grau de formação acadêmica desembocou em um movimento conhecido como Disability Studies e cada dia mais convoca os profissionais que atuam na escola a pensar a deficiência sob uma outra ótica; a abordagem social da deficiência, que tensiona o modelo médico e biológico. O *Disability Studies* ou Estudos Sobre a Deficiência (grupo londrino organizado por um sociólogo e historiador) partia de saberes históricos da deficiência para saberes do campo sociológico, explicando a

deficiência a como um produto do sistema capitalista de produção e da opressão (rotulação e estigmatização de minorias), incluindo o ponto de vista do próprio deficiente participante das discussões do grupo sobre aspectos sociais, culturais e políticos (PICCOLO; MENDES, 2012).

É preciso, em todas as frentes de atendimento ao aluno PAEE, ter como referência um novo pensar sobre a deficiência, numa reflexão que perpassa as antigas ideias sobre o assunto, pensando agora em construções teóricas advindas do campo sociológico e levando em conta o movimento dialético de como o aluno PAEE se constitui pelo próprio olhar e pelo olhar do outro.

A formação continuada de ambos os profissionais foi do tipo pós-graduação, na modalidade presencial e concluída há até 2 anos; EM1 a cursou em instituição de ensino estadual e EM2 em outro tipo de instituição. Este último curso realizado por EM1 foi na área de políticas públicas e EM2 o realizou na área de clínica.

O profissional EM1 indicou que o último curso realizado contribuiu significativamente para sua atuação, entretanto, considerou também que teve formação para atuar em escola/educação em outros cursos de especialização. Este profissional teve experiências anteriores nas áreas de assistência social e de saúde mental e atua como profissional da equipe multiprofissional há aproximadamente 5 anos. A profissional EM2 assinalou que o último curso de especialização contribuiu muito significativamente para sua atuação e que sua formação para atuar na escola/educação foi obtida na especialização. Esta afirmou que possui experiência acima de 10 anos trabalhando em equipe multiprofissional e suas experiências anteriores são nas áreas escolar e clínica.

Assim, é necessário dar condições para que uma equipe se forme e se fortaleça e isso envolve o papel da administração em favorecer espaço adequado para estudo, discussões e formação continuada, tempo e direcionamento adequados que permitam a construção de um trabalho articulado, alicerçado nos diferentes saberes e experiências que cada componente de uma equipe traz consigo, pois, não basta unir especialistas num mesmo local e esperar por resultados satisfatórios se os mesmos precisam também se formar enquanto profissionais e se fortalecerem enquanto equipe para contribuir com novos caminhos e propostas (SILVA, 2016, p. 126).

O que se pode notar é um descaso do poder público local quanto à formação continuada em serviço destes profissionais; este profissional não tem sido oportunizado no espaço escolar a participar de formações junto aos demais profissionais que atuam na

escola, da mesma maneira como ocorre com os que atuam na equipe de apoio. Outro ponto é sobre a formação continuada em instituições de ensino superior; esta tem ficado a critério e investimento do próprio profissional, visto que também não se têm sido realizadas parcerias com outras instituições para formar a equipe que atende ao aluno PAEE nas escolas regulares. Não há uma oferta contínua de formação para profissionais que atuam na educação inclusiva, dada a complexidade desse atendimento e a fragilidade da formação inicial ofertada de maneira geral aos licenciandos e outros profissionais que atuam com esse público.

Para dar conta desta demanda, seria necessária a constituição de parcerias entre poder público e suas redes de ensino com instituições de ensino superior que pudessem ofertar estas formações para melhor capacitar estes profissionais que atuam na e para o PAEE, dada a complexidade deste atendimento. Entretanto, para tal, é necessário investimento de estados e municípios para a realização e fortalecimento destas formações, visto que se trata de responsabilidades diferentes para atender esta demanda.

O que se pode notar é que os alunos da rede municipal, professores e familiares recebem atendimento da equipe multiprofissional, com foco na orientação a estes sobre o aluno PAEE, e que esta orientação é de suma importância para apoiar o desenvolvimento do estudante nas demais atividades escolares e cotidianas. Entretanto, este quadro de profissionais não se faz presente na rede estadual, deixando os alunos e as famílias desassistidas quando ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fazendo com que esta assistência tenha que ser buscada fora do espaço escolar e por conta da família do aluno. Deste modo, a família pode conseguir dar continuidade a este atendimento na rede pública ou particular de saúde, ou deixar de realizar o atendimento, prejudicando o desenvolvimento do estudante e até estagnando avanços conquistados ao longo da vida escolar na rede municipal de educação.

Outra questão é sobre a orientação da equipe multiprofissional aos professores, que não ocorre na rede estadual e descontinua o trabalho realizado anteriormente pela rede municipal. Tal fato pode desestimular o aluno diante de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, causando desinteresse, fracasso escolar e evasão, gerados pela falta de apoio de outros profissionais e resultando em um ensino de pouca qualidade, em que o aluno não consegue acesso adequado ao currículo pela falta do estabelecimento de parcerias, pois os professores realizam um trabalho solitário.

De modo geral, o que se pode notar sobre a formação destes profissionais que atuam na rede estadual ou municipal é que a formação inicial da grande maioria não foi

suficiente para que estes tivessem conhecimentos básicos necessários para atender ao PAEE, os professores e gestores concluíram a graduação há bastante tempo e o acesso que tiveram a conteúdo da Educação Especial foi de forma genérica. Pouco tem sido ofertado em formação continuada e em serviço pelas redes de ensino, o que dificulta a realização de atendimento adequado e o desenvolvimento do aluno PAEE, demandando maior atenção dos gestores locais.

O mesmo ocorre para os profissionais das equipes de apoio e multiprofissional; na formação inicial, tiveram pouco ou nenhum contato com conteúdo da Educação Especial, não recebem formação em serviço pela rede de ensino, e a formação continuada acaba ficando por conta do próprio profissional. Essa formação insuficiente de todos os profissionais envolvidos na escolarização do estudante deve deixar marcas nos processos de ensino e aprendizagem do PAEE e isso poderá ser mais bem observado nas próximas etapas de discussão.

#### **4.2. Análise dos questionários: Planejamento das Práticas Educacionais**

Nesta etapa, serão apresentadas as respostas dos participantes da pesquisa referentes ao planejamento das atividades para o aluno PAEE. Assim, foram analisados os questionários respondidos pelos alunos (Q. ALUNOS), familiares responsáveis pelo aluno PAEE (Q. FAMÍLIA), gestores (Q. GESTOR), professores da sala comum (Q. PROF. SALA COMUM) e da Educação Especial (Q. PROF. EE), equipe multiprofissional (Q. EQ. MULTIPROFISSIONAL) e equipe de apoio (Q. EQ. APOIO); visando compreender como o planejamento das ações pedagógicas ocorre no ambiente escolar e como é percebido pelos alunos e familiares.

As ações de planejamento são importantes, pois é a partir delas que atividades específicas e adequadas ao estudante PAEE serão propostas e potencialmente efetivadas nas ações pedagógicas, de maneira a proporcionar um melhor ensino e aprendizagem a este público-alvo.

Há nomenclaturas usadas no questionário (parecer educacional e PEI) que foram lidas no manual pela pesquisadora e explicada aos participantes, pois estes perguntaram as definições durante a aplicação. O parecer educacional consta como um documento descritivo da aprendizagem do aluno, com suas vivências, avanços, dificuldades e encaminhamentos possíveis. O PEI é um instrumento que deve ser construído coletivamente, de forma colaborativa, de maneira semelhante ao que é proposto como

Plano de Ensino de cada série/ano, podendo ser reelaborado periodicamente e levar em consideração as especificidades do aluno PAEE para os devidos ajustes.

#### 4.2.1. Gestores

As 3 escolas em análise possuem sala de recursos, sendo que somente as escolas municipais possuem equipe multidisciplinar e de apoio, contando com a presença de cuidadores/acompanhante, psicólogo, fonoaudióloga e neuropediatra<sup>17</sup>. Deste modo, destaca-se que os alunos PAEE das escolas municipais são acompanhados por outros profissionais da área além do acompanhamento pedagógico, sendo esta é uma política estabelecida pelo município e não presente no atendimento da rede estadual.

Os gestores declararam no questionário que nos últimos anos foi atendida toda a demanda de alunos PAEE que solicitou matrícula nas unidades escolares, com encaminhamento realizado principalmente pela família, respeitando o que vem sendo descrito como direto a este aluno pela diretriz nacional (BRASIL, 2001b).

A avaliação e o planejamento de objetivos que tem como intencionalidade melhorar o atendimento ao PAEE ocorre com periodicidade bimestral segundo a informação dos gestores.

#### 4.2.2. Professor da Educação Especial

**Quadro 14:** Relação do professor da SRM e alunos PAEE para que lecionam.

| Identificação do professor | Alunos que atende       | Número de alunos PAEE |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| SM1                        | EF (Anos Iniciais) e EI | 5                     |
| SM2                        | EF (Anos Iniciais) e EI | 5                     |
| SE3                        | EF (Anos Finais) e EM   | 7                     |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa. Legenda: Ensino Fundamental (EF), Educação Infantil (EI), Ensino Médio (EM).

As professoras participam do planejamento curricular coletivo, que ocorre anualmente no município e semestralmente na escola estadual, e é reelaborado semestralmente nas duas redes. Compartilham da elaboração/reelaboração do parecer educacional o professor regente e membros da equipe de gestão. Segundo a opinião das professoras, a sistemática de planejamento é suficiente às vezes para diferenciar as atividades do aluno PAEE.

<sup>17</sup> O profissional estava em processo de contratação, não sendo possível sua participação na pesquisa.

As professoras SM1 e SM2 da rede municipal lecionam para alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora SE3 da rede estadual leciona para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os 17 alunos acompanhados pelo AEE possuem diagnóstico médico ou parecer educacional, 10 são atendidos pela rede municipal e 7 pela rede estadual. Destes alunos PAEE, 12 estão identificados com DI e 5 com TEA ou outro transtorno global do desenvolvimento.

As três professoras participam da elaboração do parecer educacional de todos os alunos PAEE e têm livre acesso a este parecer. As professoras SM1 e SM2 informaram que participam da elaboração do parecer educacional: o professor da sala comum, equipe multiprofissional, equipe de apoio, família e aluno. Já a professora SE3 assinalou que participam desta elaboração: o professor da sala comum, os responsáveis legais pelo aluno e o aluno. A escola estadual não possui os arquivos anteriores dos/as estudantes, segundo SE3.

Todas as professoras da SRM participam da elaboração da maioria dos PEI e julgam o tempo para realizar esta atividade como parcialmente suficiente. Esta ação é realizada bimestralmente na rede municipal e anualmente na rede estadual de ensino. Participam da elaboração/reelaboração do PEI outro professor da SRM da rede municipal; as professoras SM1 e SM2 assinalaram que os familiares ou responsáveis legais não participam da elaboração ou reelaboração do PEI. Na rede estadual, participam os professores regentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, outro profissional da equipe multiprofissional de fora da escola, responsáveis legais e o próprio aluno PAEE. O AEE é recebido por todos os alunos em SRM e como parceria do professor da Educação Especial em sala de aula.

De acordo com as professoras, para a maioria dos alunos PAEE é necessário realizar diferenciações curriculares que atendam suas especificidades. Para a professora SM1 são realizadas diferenciações com relação às especificidades dos objetivos, materiais e recursos didáticos, nas formas de avaliação, nos conteúdos, na metodologia e na didática para 4 alunos e para 1 aluno estas diferenciações são realizadas em parte. As mesmas diferenciações são curriculares são desenvolvidas para os 5 alunos da professora SM2. Na rede estadual, a professora SE3 desenvolve estas diferenciações para 2 alunos, em parte para 4 alunos e apenas para 1 dos alunos PAEE não é realizada nenhuma destas diferenciações. Estas diferenciações podem ou não garantir o acesso ao currículo para o aluno PAEE, logo, devem ser consideradas na elaboração do PEI a partir das necessidades e demandas de cada aluno; uniformizar o PEI não garante a aprendizagem destes.

Nos momentos de inter-relação com os demais profissionais que atuam na unidade escolar as professoras da SRM, informaram compartilhar adaptação de avaliação do aluno PAEE, compartilhar estratégias de ensino, dividir responsabilidades pelo ensinar do aluno PAEE, dificuldades e avanços com o aluno PAEE e compartilhar conhecimentos ideias, informações e materiais, além destas citadas, as professoras SM1 e SM2 também informaram que planejam atividades e socializam contexto. A carga horária semanal de trabalho conjunto das professoras da SRM com o professor da sala comum é de 2 a 4 horas por semana e referem que estas interações não são suficientes.

#### 4.2.3. Professor da Sala Comum

**Quadro 14:** Relação do professor da sala comum e alunos PAEE para que lecionam.

| Identificação do professor | Etapa em que leciona    | Número de alunos PAEE |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| PM1                        | EF (Anos Iniciais)      | 1                     |
| PM2                        | EF (Anos Iniciais)      | 1                     |
| PM3                        | EI                      | 2                     |
| PM4                        | EI                      | 3                     |
| PM5                        | EI                      | 2                     |
| PM6                        | EF (Anos Iniciais)      | 1                     |
| PM7                        | EF (Anos Iniciais)      | 1                     |
| PE8                        | EF (Anos Finais) e EM   | 5                     |
| PE9                        | EF (Anos Iniciais) e EM | 4                     |
| PE10                       | EF (Anos Iniciais)      | 3                     |
| PE11                       | EM                      | 1                     |
| PE12                       | EF (Anos Iniciais) e EM | 3                     |
| PE13                       | EF (Anos Iniciais) e EM | 3                     |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Todos os professores participam do planejamento curricular coletivo: 9 destes (PM1, PM2, PM6, PM7, PE8, PE9, PE11, PE12 e PE13) indicaram que o planejamento e sua reelaboração são semestrais. P3 informou que o planejamento é anual e sua reelaboração é semestral, para PM4 o planejamento e a reelaboração são bimestrais, para PM5 o planejamento acontece mensalmente e a reelaboração é anual e PE10 indicou que o planejamento é semestral e a reelaboração é bimestral. Participam deste planejamento o professor da SRM e membros da equipe de gestão. Dez professores (PM1, PM2, PM3, PM6, PM7, PE8, PE9, PE10, PE12 e PE13) assinalaram que esta sistemática é suficiente



às vezes para diferenciar as atividades dos estudantes PAEE, PM4 informou que a sistemática nunca é suficiente e PM5 e PE11 informaram que é frequentemente suficiente.

Sobre a avaliação para a identificação do estudante PAEE, 11 professores (PM1, PM2, PM3, PM6, PM7, PE8, PE9, PE10, PE11, PE12 e PE13) informaram que os alunos possuem diagnóstico médico ou parecer educacional. A professora PM5 informou que os alunos não possuem diagnóstico médico ou parecer educacional e a professora PM4 informou que dos 3 alunos que atende, apenas 1 tem diagnóstico médico ou parecer educacional; ambas da rede municipal.

Seis professores da rede municipal (PM1, PM2, PM3, PM5, PM6 e PM7) e apenas o professor PE11 indicaram também participar da elaboração da maioria ou de todos os pareceres e os professores PM4, PE8, PE9, PE10, PE12 e PE13 assinalaram que não participam da elaboração do parecer educacional. PM4 e PE8 não possuem acesso a este, 8 professores informaram que têm acesso aos pareceres com autorização (PM1, PM2, PM3, PM7, PM9, PE11, PE12, PE13), PM5 e PM6 possuem livre acesso e PE10 diz não saber.

Sobre a elaboração destes pareceres, os professores da rede municipal informaram que participam desta elaboração: professor da SRM, outro professor da sala comum, coordenadora pedagógica, direção escolar, equipe multiprofissional e equipe de apoio. Na rede estadual, os professores informaram que participam da elaboração do parecer educacional: professor da SRM, outro professor da sala comum, coordenadora pedagógica, direção escolar. Nenhum professor considerou que o aluno participe da elaboração do parecer, somente a família ou responsáveis legais do aluno.

Quanto à elaboração do PEI, as professoras da rede municipal PM1, PM2, PM6 e PM7, todas dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, informaram participar; a ocorrência de elaboração e reelaboração é mensal e o tempo para esta é suficiente. A professora PM3 assinalou que existe participação do PEI, mas que não possui documentação e que o tempo para isto é parcialmente suficiente, PM4 informou que o PEI não existe e que ela não planeja e PM5 diz participar da elaboração do PEI e que o tempo não é suficiente. PM3, PM4 e PM5 responderam com não se aplica ao período de elaboração e reelaboração.

Quanto à elaboração do PEI na rede estadual, apenas os professores PE8 e PE10 informaram participar desta elaboração e que o tempo para este planejamento não é suficiente; PE8 indicou que a elaboração e reelaboração acontecem mensalmente e PE10 o faz quando alguém solicita. Ainda que tenham assinalado não participarem da

elaboração do PEI, os demais professores informaram que o tempo para planejar o ensino individualizado para o PAEE em sala comum é parcialmente suficiente e que elaboram o PEI quando alguém solicita. Todos os professores informaram que o único serviço utilizado pelo estudante PAEE é a SRM.

Também responderam a respeito da necessidade de algum procedimento diferenciado do professor para que a maioria dos estudantes PAEE participem das atividades em sala: PM1, PM4 e PM7 disseram o fazem sempre; 5 professores (PM2, PM3, PE8, PE10 e PE11) disseram que o fazem, mas não frequentemente e outros 5 professores (PM5, PM6, PE9, PE12 e PE13) o fazem na maioria das vezes. São realizadas diferenciações com relação às especificidades dos objetivos, materiais e recursos didáticos, nas formas de avaliação, nos conteúdos, na metodologia e na didática pelas professoras PM1 e PM4; 5 professores (PM3, PM5, PM6, PE8 e PE11) realizam as diferenciações em parte; PM2 e PM7 fazem diferenciações na metodologia e na didática e 4 professores (PE9, PE10, PE12 e PE13) fazem diferenciação em parte nas formas de avaliação.

Para dizer sobre as relações sociais entre os profissionais que atuam na escola, os professores da sala comum responderam avaliando o modo de inter-relação com os demais. Tanto os professores da rede municipal quanto os professores da rede estadual, em sua maioria, afirmaram ter bastante inter-relação com os profissionais que atuam na unidade escolar.

De acordo com as professoras da rede municipal PM1, PM2, PM6 e PM7, nestes momentos de interação, são compartilhados: conhecimentos, estratégias de ensino, planejamento de atividades, realização de atividades que envolvem todos os estudantes, realização de atividades conjuntas, dividem responsabilidades pelo ensinar do estudante PAEE, realizam a avaliação da aprendizagem de forma conjunta e socialização de contexto. As professoras PM3 e PM5 compartilham: conhecimentos, estratégias de ensino, dificuldades e avanços com o estudante PAEE, adaptam a avaliação do estudante PAEE, socialização do contexto e ideias, informações e materiais. Estas professoras assinalaram que a frequência destas interações acontece de 2 a 4 horas por semana e são suficientes. A professora PM4 marcou a opção não se aplica para o compartilhamento nas interações, informando que estas acontecem todo o tempo em sala de aula e são suficientes.

Durantes estes momentos de interação, o professor PE8 informou que realiza a avaliação e aprendizagem de forma conjunta e atividades que envolvem todos os

estudantes, enquanto PE9, PE10 e PE11 compartilham ideias, informações e materiais, compartilham conhecimentos e estratégias de ensino e dividem as responsabilidades pelo ensinar do estudante PAEE. Os professores PE12 e PE13, nestas interações: compartilham conhecimentos e estratégias de ensino, dividem as responsabilidades pelo ensinar do estudante PAEE, planejam atividades, realizam a avaliação de aprendizagem de forma conjunta e compartilham ideias, informações e materiais. A frequência com que estas interações acontecem é de 1 hora por semana; os professores PE8, PE9, PE10 e PE11 julgam que este tempo não é suficiente e PE12 e PE13 compreendem que este tempo é suficiente.

#### **4.2.4. Equipe de Apoio**

Apenas a profissional EA1 indicou que realiza o planejamento do próprio trabalho, num processo de elaboração e reelaboração, que acontece num período bimestral. Esta também indicou que quem participa deste planejamento são: coordenador pedagógico, professor da sala comum, professor da SRM.

Sobre o parecer educacional, de acordo com a profissional EA1, quem participa da elaboração do parecer educacional do aluno são a equipe de apoio escolar e o professor da sala comum; EA2 informou que o parecer educacional é elaborado pelo professor da SRM e para EA3 é a equipe gestora a responsável pelo parecer educacional.

O PEI é elaborado pelo professor da SRM e o professor da sala comum, com a participação de EA1, com periodicidade de 2 vezes semanais e duração entre 1 e 2 horas. EA3 informou que o PEI é realizado por outros profissionais, e que participa da elaboração deste bimestralmente e que a elaboração tem duração acima de 3 horas. A profissional EA2 respondeu que não se aplica a participação e elaboração do PEI para o aluno que acompanha; não realiza trabalho pedagógico com o estudante, nem contribui com o processo de ensino e aprendizagem deste.

EA1 e EA3 relataram não encontrar dificuldades no contato com a família do aluno PAEE e solicitam a presença desta para participar de reuniões periódicas, sentindo-se satisfeitas com o serviço desenvolvido com a família. EA3 também assinalou acompanhar a família para atendimentos ofertados pela rede e informar sobre as devolutivas de acompanhamento. EA2 informou que não há interlocução com a família do aluno.

#### 4.2.5. Equipe Multiprofissional

O planejamento do próprio trabalho, indicado pelo profissional EM1, é elaborado em período semestral e reelaborado anualmente, enquanto a profissional EM2 indicou que elabora 2 vezes na semana e reelabora semestralmente. Estes profissionais informaram que participam do planejamento junto com: o coordenador pedagógico, o professor da sala comum e membros da Secretaria da Educação.

Os profissionais marcaram que não participam do planejamento curricular coletivo, mas que realizam orientações aos professores. Ambos realizam trabalho com o professor da sala comum, com duração igual ou menor que 1 hora para o encontro; EM1 com frequência quinzenal e EM2 bimestral. EM1 também participa algumas vezes da elaboração/ reelaboração do planejamento das aulas junto ao professor da sala comum, além de possuir acesso a este planejamento com a autorização do profissional. EM2 não participa e nem tem acesso ao planejamento das aulas do professor da sala comum. Nenhum dos profissionais da equipe multidisciplinar desenvolve trabalho com as professoras da Educação Especial, entretanto, EM1 diz ter livre acesso ao planejamento destas professoras.

Sobre o parecer educacional, EM2 diz não participar da elaboração do parecer, mas solicita a presença da família para realizar entrevista e observa o aluno em sala de aula para planejar o próprio trabalho. EM1 indicou que participa da elaboração para alunos indicados à DI, TEA ou TGD e alunos com altas habilidades/ superdotação, solicitando a presença dos responsáveis legais do aluno. Para a emissão do parecer, EM1 são adotadas: avaliação com instrumentos e pedagógica, entrevista com a família ou representantes legais, observações no intervalo e situações de aprendizagem.

Quanto aos PEI para o aluno PAEE, somente EM1 diz ter acesso a este planejamento realizado pelo professor da Educação Especial e que a periodicidade da elaboração do PEI acontece semestralmente, com duração de 1 hora. EM1 informou não saber se equipe docente, equipe multiprofissional, equipe de apoio e familiares participam da elaboração do PEI, mas que da equipe de gestão participam o coordenador pedagógico e a direção escolar. Já EM2 informou que participam da elaboração do PEI: o professor da sala regular como equipe docente, o coordenador pedagógico, direção escolar e o setor responsável pela Educação Especial do município, pedagogo e fonoaudiólogo da equipe multiprofissional, auxiliar de professor da equipe de apoio e não sabe indicar se há participação de familiares.

#### 4.2.6. Família

Alguns familiares não responderam sobre a identificação do aluno como PAEE baseado no diagnóstico médico, visto que alguns estão em processo de identificação pela equipe multiprofissional. Destes alunos, os que ainda não possuem um diagnóstico médico conclusivo foram identificados pela equipe escolar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas 6 alunos foram identificados como PAEE antes do ingresso na vida escolar.

Atualmente, todos os alunos descritos na pesquisa frequentam apenas a classe comum e a SRM, mas 2 alunos PAEE também já foram atendidos em instituição especializada (APAE); 14 alunos iniciaram seus estudos na Educação Infantil e 1 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém 1 destes alunos já iniciou os estudos tardiamente, contribuindo com a defasagem idade/série. Destes 15 alunos, 2 estão na Educação Infantil, 7 no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 5 no Ensino Fundamental Anos Finais e 1 no Ensino Médio.

**Quadro 15:** Relação da quantidade de alunos e a etapa educacional em que estudam.

|                         | EI | EF<br>(Anos<br>Iniciais) | EF<br>(Anos<br>Finais) | EM |
|-------------------------|----|--------------------------|------------------------|----|
| Quantidade<br>de alunos | 2  | 7                        | 5                      | 1  |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Na relação família-escola, 6 responsáveis julgaram a receptividade da escola à participação da família como muito satisfatória, 5 responsáveis assinalaram como satisfatória e somente 1 marcou esta relação como indiferente. A maior parte dos respondentes relataram ir à escola quando solicitado, às reuniões de pais e mestres e acompanhar a vida escolar do aluno PAEE por meio do material escolar e agenda, 1 assinalou que vai à escola somente quando solicitado e outro informou que quem participa das atividades escolares é outro familiar.

#### 4.2.7. Alunos

De acordo com o Quadro 16, somente os alunos K e C conseguiram responder ao questionário sozinhos. Tal fato indicou a não alfabetização dos outros alunos PAEE

participantes; ainda que estes já tenham frequentado as séries correspondentes ao processo de alfabetização.

Em relação à escolarização, estes alunos iniciaram os estudos na educação infantil e estão atualmente matriculados somente em escola comum em classes comuns, G e J indicaram que já frequentaram também escola especial/ instituição especializada. Um ponto importante a ser destacado é que os alunos C e K não apresentam defasagem idade/série, entretanto, os alunos F, G e J estão com defasagem de 2, 3 e 4 anos respectivamente no quesito idade/série, não tendo ficado retidos por rendimento ou frequência na série atual, entretanto, já foram retidos anteriormente, tal qual está descrito no Quadro 17.

**Quadro 15:** Caracterização dos alunos PAEE respondentes.

| Aluno PAEE | Idade (anos) | Deficiência | Série     | Serviços que frequenta | Respondeu sozinho |
|------------|--------------|-------------|-----------|------------------------|-------------------|
| C          | 11           | TEA         | 6º ano EF | SRM                    | Sim               |
| F          | 14           | DI          | 7º ano EF | SRM                    | Não               |
| G          | 15           | DI          | 8º ano EF | SRM                    | Não               |
| J          | 21           | DI          | 3º ano EM | SRM                    | Não               |
| K          | 15           | TEA         | 9º ano EF | SRM                    | Sim               |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa

**Quadro 16:** Identificação do aluno com a relação de defasagem idade/série em que se encontram.

| Identificação do aluno | C   | K   | F    | G    | J    |
|------------------------|-----|-----|------|------|------|
| Defasagem idade/série  | ___ | ___ | 2    | 3    | 4    |
|                        |     |     | anos | anos | anos |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

#### 4.2.8. Discussão sobre o planejamento das práticas pedagógicas

De acordo com as respostas dos gestores, há uma conscientização sobre a inclusão do aluno PAEE em escolas regulares, visto que as escolas atenderam às matrículas solicitadas para o aluno PAEE.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) garantem a matrícula do aluno PAEE em escolas públicas regulares. Porém, o sucesso escolar não depende somente do acesso, mas da igualdade de condições que atendam às necessidades educacionais desses alunos ao acesso ao currículo e os conhecimentos acadêmicos (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

A aceitação das matrículas solicitadas ao aluno PAEE não significa incluí-los. Ainda é preciso oferecer para além do acesso a uma educação que atenda às necessidades e especificidades do aluno, que envolve a conscientização e desdobramento de ações dos demais profissionais que atuam na escola. Para isto, é necessário proporcionar um ambiente de trabalho colaborativo para o planejamento e desenvolvimento de ações voltadas para o benefício e a aprendizagem do aluno PAEE. É importante reforçar a conscientização da gestão acerca de sua função e da necessidade de promover mudanças na escola junto aos demais profissionais que lá atuam, reforçando práticas inclusivas e oportunizando espaços de reflexão e formações em serviço voltadas para temas da Educação Especial (AZEVEDO; CUNHA, 2008; MICHELS, 2006).

Os gestores informaram a ocorrência bimestral do planejamento curricular coletivo. Entretanto, há uma dissonância quanto às respostas dos demais respondentes. As professoras da SRM e a maioria dos professores da sala comum indicaram a ocorrência da elaboração/reelaboração do planejamento como anuais ou semestrais nas duas redes de ensino. A equipe multiprofissional não participa do planejamento coletivo e no questionário da equipe de apoio não há um item para coletar desta informação. As professoras da SRM e a maioria dos professores da sala comum assinalaram que esta sistemática é suficiente às vezes para diferenciar as atividades dos estudantes PAEE.

A frequência estabelecida para este planejamento curricular coletivo pode não ser a mais adequada considerando a especificidade do aluno, bem como as parcerias que devem ser estabelecidas por se tratar de um momento de construção coletiva, envolvendo diversos profissionais da escola. Esta questão sobre a suficiência do tempo destinado para este planejamento fica evidente na percepção dos professores da SRM e da sala comum, que, em sua maioria, julgam parcialmente suficientes, sendo necessárias mudanças quanto a organização do espaço-tempo para a realização destes encontros e elaboração do planejamento, principalmente na rede estadual, onde o planejamento ocorre com menor frequência durante o ano letivo. Na rede municipal, a frequência do planejamento é maior, entretanto, a dinâmica na qual este ocorre pode causar o descontentamento dos professores e nem sempre viabilizar as ações voltadas ao PAEE.

Quanto à participação da equipe de apoio no planejamento curricular coletivo, esta pode não ocorrer por conta da função desempenhada por este profissional, que é restrita a cuidados básicos como higiene pessoal e alimentação, mas poderia trazer contribuições quanto à aspectos de vivência em outros espaços escolares e que podem ser relevantes para o professor pensar no desenvolvimento do aluno PAEE. Como ressaltou Zerbatto

(2014), não é papel do profissional de apoio a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos atendidos; a função desse profissional é no auxílio das atividades da vida diária, sendo excluído o apoio pedagógico, de modo que o profissional não é responsável pelo planejamento, mas, pode contribuir com este processo ao se pensar na autonomia a ser desenvolvida pelo aluno.

Entretanto, consta na Lei 12.764 que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p. 2). Cabe destacar aqui que este profissional deve ter uma formação inicial compatível com a função a ser exercida, a qual é de apoio pedagógico ao aluno PAEE com TEA. A função do profissional de apoio não exige que este tenha uma profissão regulamentada e que desempenhe função pedagógica, não sendo exigida formação inicial em nível superior de ensino. Contudo, seria importante sua participação na (re)elaboração do PEI; como a maior parte dos alunos acompanhados são autistas e sua autonomia está em desenvolvimento, a contribuição do profissional – com seu conhecimento sobre o aluno – seria de grande valia para auxiliar o professor a adequar e elaborar as pautas pedagógicas.

A falta de clareza das legislações vigentes e a interpretação de cada rede acaba gerando uma multiplicidade e perfis de atuação deste profissional além de desvios de função, que, de acordo com Martins (2011) em alguns municípios, estes profissionais dão suporte especializado pedagógico e, em outros, se limitam aos cuidados básicos pessoais dos alunos. No caso do município estudado e de acordo com os questionários analisados, a rede de ensino municipal, possibilita que o profissional de apoio com graduação em pedagogia desempenhe funções pedagógicas para com o aluno PAEE, o que não é adequado.

Sobre a participação da equipe multiprofissional no planejamento curricular coletivo, os profissionais informaram não participar, porém seria desejável que estes profissionais participassem deste planejamento visto que, pela função exercida, também podem corroborar com o planejamento de ações que refletem na aprendizagem do aluno. No município investigado, a equipe multiprofissional não está presente em todas as redes de ensino – somente na municipal – e de acordo com os respondentes, o trabalho desenvolvido pelos 2 profissionais é bastante distinto revelando uma não padronização do trabalho destes; EM1 possui maior contato com o ambiente escolar e os demais profissionais da escola, enquanto EM2 possui menor contato.



Em um estudo realizado por Silva (2016) sobre a atuação da equipe multiprofissional na escola, ficou evidente que o especialista psicólogo aparecia separado da figura do professor quanto ao planejamento e execução de uma proposta de trabalho em sala de aula, ficando mais voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais e de cuidados com a disciplina da sala. Estes profissionais também relataram sobre uma demanda maior de serviço no início do ano letivo, por conta das “triagens” realizadas aos alunos quando estes apresentam algum problema/dificuldade. No mesmo estudo, alguns profissionais relataram a dificuldade em realizar um trabalho conjunto com a equipe escolar, enquanto alguns informaram conseguir realizar um trabalho envolvendo um planejamento conjunto com outros profissionais, o que demonstra diferentes modos de interação e atuação da equipe multiprofissional.

É esperado que a equipe multiprofissional possa contribuir e participar das atividades escolares, tendo em vista que o saber dessas áreas pode agregar no desenvolvimento educacional do aluno. É importante que a escola possibilite espaço-tempo para discussões e construção conjunta de ações, favorecendo o desenvolvimento dos diferentes alunos com diferentes demandas, partindo do conjunto de profissionais agregados à escola e chegando a soluções diferentes e adequadas a cada aluno PAEE. A equipe multiprofissional não está presente na rede estadual, assim, as discussões e construção de ações que pleiteiam o desenvolvimento do aluno ficam a critério somente dos professores da sala comum e SRM, que possuem apenas o conhecimento pedagógico e não de outras áreas afins que poderiam favorecer o aluno. No município, a equipe multiprofissional pode favorecer o desenvolvimento do aluno ao realizar orientações junto ao grupo de professores e colaborar no planejamento de ações e adequações às especificidades deste aluno.

Estes profissionais além de realizarem estudos de caso, orientar as famílias e professores, elaborar relatórios, também deveriam participar do planejamento coletivo junto à equipe gestora e professores da sala comum e SRM, de modo a planejarem em conjunto ações com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno PAEE. A atuação da equipe multiprofissional na escola é baseada em ações complementares ou suplementares às desenvolvidas em sala de aula pelo professor, mas não devem envolver ações que priorizem o atendimento clínico, pois esta não é função do psicólogo escolar ou do fonoaudiólogo escolar (SILVA, 2016).

Já os professores da sala comum e da SRM são os responsáveis diretos pela aprendizagem do aluno PAEE, de tal maneira, são os responsáveis pela elaboração do

planejamento curricular coletivo realizado na escola. Cabe aos gestores escolares organizarem tempo e espaço para que estes momentos de planejamento ocorram da melhor forma possível e que prevejam o planejamento curricular não somente para os alunos ditos “padrão”, mas também para os alunos PAEE, considerando este momento para a elaboração do PEI. Por isso, é necessário o entrosamento dos diversos profissionais que atuam na escola junto ao estudante, para discutirem e elaborarem no planejamento projetos e ações que favoreçam a aprendizagem, o acesso ao currículo e o melhor rendimento escolar possível do aluno PAEE.

Um estudo realizado por pesquisadores do ONEESP (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015) apresentou que as trocas de informações entre os professores da sala comum e da SRM, em geral, ocorrem no planejamento coletivo, indicando uma ocorrência pouco regular (frequentemente semestral ou anual). A falta de articulação destes profissionais acaba restringindo possibilidades de potencializar o desenvolvimento do aluno PAEE, pois faltam momentos para planejar e replanejar atividades que contribuam com a aprendizagem do aluno.

O mesmo trabalho mostrou outra interface da relação entre o planejamento do professor da SRM e da sala comum, pela concepção de alguns professores. Houve relatos de professores em que o planejamento, que deveria ser uma prática coletiva, era realizado de maneira solitária; ainda havia professores que julgavam que o aluno PAEE era de responsabilidade somente do professor responsável pelo AEE.

Outro trabalho (DAMASCENO; PEREIRA, 2015), em que a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em grupos focais, apresentou a perspectiva dos professores da SRM quanto ao planejamento curricular coletivo com os demais professores da sala comum, visando o trabalho com os estudantes PAEE. As professoras da SRM relataram a falta de diálogo com o professor da sala comum, já que em poucos momentos acontecia esta interlocução e que, geralmente, não havia planejamento coletivo com o professor da sala comum; o planejamento para o aluno PAEE acabava ficando sob a responsabilidade da professora do AEE.

A dinâmica do planejamento apresentada num estudo (MILANESI; MENDES, 2015) indicou que este se iniciava no começo do ano letivo, de acordo com professoras da sala comum, para planejar o que precisava ser ensinado para o aluno a partir dos conhecimentos que o aluno já possuía, através de conversas entre as professoras da sala comum e da SRM. Outro ponto apresentado foi sobre o uso dos horários de trabalho

pedagógico individual e coletivo como um possível espaço para as trocas entre as professoras, orientações, relatórios e adequações curriculares.

Campos (2015) também reforça a importância da parceria entre coordenador pedagógico e gestão escolar para fortalecer a formação em serviço ao mesmo tempo em que se disponibiliza espaço e tempo para a realização do planejamento para o aluno PAEE, a exemplo, usando os momentos de ATPC para isto. É importante que a gestão escolar favoreça estes encontros para o planejamento, de modo que isto não aconteça somente no início do ano; o processo avaliativo do aluno é contínuo e precisa ser readequado/replanejado à medida que este evolui na aprendizagem.

O que podemos discutir no âmbito do estudo aqui apresentado é que, de acordo com a percepção dos professores, este tempo destinado ao planejamento não é suficiente para planejar e organizar as atividades para o aluno PAEE. Se este tempo inicial não é suficiente, o replanejamento e outros ajustes necessários durante o ano letivo, bem como o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola, em especial, entre o professor da SRM e da sala comum ficam comprometidos. O planejamento precisa ser sistemático e garantir a interlocução entre os professores, com tempo e espaço suficiente para a realização destas trocas que irão reverberar nas ações para o ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

Neste estudo, de modo análogo ao apresentado por outros (DAMASCENO; PEREIRA, 2015; VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015), as professoras das salas comuns e da SRM participam juntas do planejamento coletivo, em que são possibilitados momentos de trocas e interações para planejarem o ensino para o aluno PAEE. Contudo, por não serem todos os profissionais participantes deste processo, juntamente com o aluno e o familiar, não pode ser considerado PEI, mas um tipo de planejamento do ensino para o aluno PAEE realizado pelos professores da sala comum e de recursos.

Em consonância com as respostas dadas, é possível inferir que o julgamento de parte dos professores sobre o tempo, parcialmente suficiente, para este planejamento para o aluno PAEE, é que este pode acontecer não só no planejamento curricular coletivo, mas também no ATPC/HTPC, possibilitando diversos ajustes no decorrer do ano letivo, como indicado no trabalho de Milanesi e Mendes (2015). Estes momentos de interação entre os pares são muito importantes, pois neles os professores irão partilhar avaliações diagnósticas, elaborar o PEI e pareceres educacionais, além de estratégias e metodologias que favoreçam o aluno PAEE ao acesso ao currículo e a aprendizagem. O trabalho realizado na SRM deve ser complementar ou suplementar ao realizado na sala comum,

logo, deve haver planejamento e ações que sejam desenvolvidas em conjunto, de modo que seja possível que as professoras façam adequações necessárias à tendência curricular utilizada, bem como as adaptações que possam propiciar o desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, para que o trabalho realmente aconteça em equipe, é preciso que os papéis de todos os profissionais da escola sejam bem definidos e que todos tenham clareza da função que exercem, para que com o apoio da gestão escolar possam estabelecer parcerias que resultem no planejamento e efetivação de ações com resultados satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno (SILVA, 2016). Para isto, é necessário que políticas públicas garantam este profissional atuando nas escolas e que sejam priorizadas formações e ações de planejamento conjunto aos demais profissionais que atuam na escola.

No caso do presente estudo, os gestores, de acordo com suas respostas, compreendem que o planejamento curricular coletivo (período e tempo destinado para a elaboração/reelaboração) ocorre da melhor forma e que esta é adequada e suficiente para a organização do currículo e atividades destinadas ao aluno PAEE, o que não é considerado como suficiente pelos professores. Entretanto, se os próprios gestores ou outros profissionais não identificarem estes problemas e nem discutirem sobre isso, nada farão para alterar as condições do planejamento, bem como resolver esta demanda que não vem sendo adequadamente atendida. Contudo, esta discrepância também reflete a falta de um espaço coletivo para que o grupo possa discutir as questões sobre a Educação Especial e as dificuldades quanto ao planejamento e o tempo destinado para tal, que parece ser insuficiente para os que atuam junto ao aluno PAEE. Esta é a condição de trabalho dos professores: muito tempo em aula e pouco tempo para planejar as ações.

Por conseguinte, para que o atendimento e a aprendizagem do aluno PAEE seja efetivo, é preciso que parcerias sejam estabelecidas entre o professor da SRM e o professor da sala comum, além da participação da família e outros profissionais que possam auxiliar na avaliação das necessidades de cada estudante para a realização de um planejamento educacional individualizado (PEI) (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016).

A frequência bimestral para encontros de planejamento pode ser considerada insuficiente para dar conta da demanda de planejamento específico ao PAEE em todas as etapas da Educação Básica; levando em conta a diversidade de alunos e garantido um ensino de qualidade e a diversidade de professores que lecionam diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Cabe ressaltar que a

maioria dos professores da sala comum das duas redes indicaram que o planejamento possui frequência semestral, o que torna ainda mais difícil a adequação de atividades para o aluno PAEE; a pouca frequência de encontros entre os profissionais que atuam na escola não permite o acompanhamento adequado do desenvolvimento do aluno, nem ajustes que favoreçam seu desempenho escolar.

Com relação à identificação deste aluno por meio do diagnóstico médico ou do parecer educacional e a diferenciação deste para o atendimento em SRM de alguns municípios, é um critério de financiamento. Para que o município possa receber pelo duplo financiamento da matrícula do aluno PAEE pelo FUNDEB, muitos municípios e estados adotam um cadastro que necessita da inserção do diagnóstico médico para o cadastro deste aluno (CID 10 ou DSM V), como é sugerido pelo EDUCACENSO de 2012 e pela Companhia de Processamento de Dados do estado de São Paulo (PRODESP) (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Alguns municípios consideram, contudo, o atendimento em SRM de alunos que são identificados apenas pelo parecer educacional, ou que possuem dificuldades de aprendizagem e não são considerados PAEE. O que se pode afirmar é que ainda que a legislação deixe evidente que o laudo não é necessário para que o aluno seja atendido como PAEE, a maioria das redes de ensino se organizam em torno deste documento para a realização do atendimento (em SRM), restringindo o atendimento à exigência do laudo.

Esta situação do atendimento a alunos limítrofes ou com dificuldades de aprendizagem foi relatado por professoras da sala de recursos, que consideram importante que este atendimento seja realizado, mas, é necessário ter cuidado com a sobrecarga de trabalho e lotação das salas de recursos, também considerado pelas professoras (MILANESI; MENDES, 2015).

No município em estudo, alguns alunos da rede municipal que estão identificados apenas por parecer educacional são atendidos na SRM. Nesse sentido, podemos inferir que esta é uma prática da rede para dar melhor oportunidade de aprendizagem aos alunos que possuem alguma dificuldade, mesmo que não possuam cadastro na PRODESP. Esta é uma política de inclusão de alunos que podem não ser PAEE de acordo com a política vigente (BRASIL, 2008), mas que é adotada pelo município com o intuito de favorecer as aprendizagens.

No entanto, quando este aluno ascende aos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculando-se na rede estadual, e não tem a identificação por diagnóstico médico para ser cadastrado na PRODESP, perde o acesso ao AEE. Esta forma de atendimento

diferenciada entre as duas redes de ensino impacta na vida do aluno e nos serviços que ele tem acesso. Pode desincentivar que progrida dentro do Ensino Fundamental, já que poderá perder acesso a recursos que vinham contribuindo para seu desempenho escolar.

No estudo aqui apresentado, na rede de ensino municipal, a parceria entre os diversos profissionais possibilita a elaboração do parecer educacional e o atendimento do aluno na SRM até que este seja identificado como PAEE e receba o diagnóstico médico por uma equipe de saúde. Na rede estadual, há uma necessidade do diagnóstico médico para dar continuidade ao atendimento deste aluno, bem como para conseguir acesso a serviços necessários que possam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno PAEE, tendo em vista a orientação para o AEE seguida pela PRODESP.

A diferente interpretação das políticas nas redes de ensino pode implicar ao não acesso ou na perda de serviços prestados ao aluno e família, desestimular o aluno a progredir nos estudos, estagnar o desenvolvimento e a aprendizagem, podendo resultar em evasão escolar.

Com relação ao parecer educacional, as professoras da SRM das duas redes de ensino disseram participar e ter acesso a este, todavia, os professores da sala comum, apenas a maioria dos professores da rede municipal e um da rede estadual de ensino informaram participar da elaboração do parecer educacional; a maioria dos professores de ambas as redes informaram possuir acesso ao parecer. Uma cuidadora assinalou que a equipe de apoio participa da elaboração do parecer educacional e somente o psicólogo da equipe multiprofissional informou participar da elaboração do parecer.

Desse modo, o aluno com parecer educacional pode ser encaminhado para atendimento em SRM, como orienta o EducaCenso 2012 – documento que mostra as divergências internas nas orientações governamentais –, mas sem contabilizar a dupla matrícula no FUNDEB. Este parecer educacional pode ser elaborado a partir da participação da família (anamnese), do aluno, e com a participação de outros profissionais através de estudos de caso e avaliações diagnósticas. O estreitamento da relação escola-família é importante para a identificação do aluno PAEE, de maneira a cuidar da aprendizagem do aluno e contribuir para a elaboração do parecer educacional ou do PEI, culminando para o estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas de inclusão eficazes.

O parecer educacional passa a ser utilizado como alternativa para evitar a falta de atendimento ou a falta de financiamento educacional para alunos que não conseguiram diagnóstico médico, ou seja, o problema de falta de colaboração entre a saúde e a educação não foi resolvido (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 94).

O estudo de Tannús-Valadão (2013), ao questionar os professores sobre os serviços para a identificação do aluno PAEE, indicou a fragilidade da identificação feita por professores isolados, a falta de equipe multiprofissional e a morosidade para a identificação do estudante no município estudado. Mas, como ponto positivo, foi destacado o planejamento em parceria com os professores da SRM e da sala comum, para suprir esta falta de serviços que seria prestado pela equipe multiprofissional ou pela área da saúde, era realizado o parecer educacional a fim de propiciar o AEE para alunos sem diagnóstico médico.

As escolas da rede municipal possuem equipe multiprofissional para apoiar as unidades de ensino quanto ao atendimento ao aluno PAEE, identificação deste aluno (diagnóstico) e elaboração de pareceres educacionais junto à equipe escolar e familiares. Sobrinho, Pantaleão e Jesus (2016) alertam para um paradoxo presente nesse contexto: o diagnóstico clínico não pode limitar os investimentos político-pedagógicos, do mesmo modo que a não especificação do aluno PAEE não deve torná-lo invisível quanto às suas peculiaridades, pois isto também o torna invisível quanto ao investimento em políticas públicas de inclusão. Assim, é importante que o acompanhamento clínico e pedagógico sejam complementares de tal modo que não limitem o indivíduo, mas que possam auxiliar no desenvolvimento deste como cidadão cada vez mais autônomo em atividades do seu cotidiano e que proporcione informações às políticas educacionais para que ampliem a qualidade da educação oferecida ao PAEE.

É adequado identificar o aluno PAEE no início da vida escolar – pelo parecer educacional – ou ainda anterior ao início desta, para que este possa ser estimulado precocemente (BRASIL, 2001a) e tenha um melhor desempenho acadêmico, proporcionando ainda uma educação de qualidade e o acesso e permanência deste aluno na escola. Outro ponto é o estabelecimento de parcerias para que o aluno PAEE seja atendido em suas necessidades de acordo com os serviços oferecidos pela escola ou pela rede de ensino da qual este faz parte, de maneira que estes serviços o auxiliem no processo de ensino e aprendizagem e em seu desenvolvimento de modo geral (GARCIA, 2016).

A parceria entre a família e a escola é muito importante, pois são os familiares que participam da vivência diária do aluno e podem colaborar com a escola, explanando as necessidades deste para que professores elaborem as melhores estratégias e usem as metodologias de ensino adequadas para cada aluno, aproximando a escola e a família de uma prática inclusiva e democrática. Deste modo, o familiar é peça fundamental para auxiliar o professor e melhor direcioná-lo na elaboração do PEI, considerando suas dificuldades e habilidades para que este possa receber um ensino de qualidade e permanecer na escola (FETTBACK; BALDIN, 2014, OLIVEIRA; LEITE, 2014).

Ainda há um distanciamento de algumas famílias com a escola e uma não aceitação dos familiares em colocá-los na SRM, reflexo também da não aceitação desta deficiência por parte da família, o que dificulta a formação de uma rede de apoio a este aluno e a aprendizagem deste (OLIVEIRA; LEITE, 2011). Esta situação também foi apresentada em outro estudo em que os professores da SRM relatam a necessidade em contatar a família/responsáveis para encaminhar os alunos que apresentam alguma dificuldade, contudo, a aceitação da família sobre o aluno ser encaminhado como possível aluno PAEE é o que permite uma intervenção precoce para favorecer a aprendizagem (ZANIOLO; DALL'ACQUA; CARNEIRO, 2015).

No presente estudo, o que se pôde notar é que os alunos, ao apresentarem alguma dificuldade, são encaminhados pela rede de ensino municipal no início da escolarização, com a autorização dos responsáveis, para a identificação destes como PAEE. A participação da família na vida escolar dos alunos é desejável para a identificação do aluno, a elaboração do parecer educacional e do planejamento, possibilitando o acesso ao AEE e demais serviços prestados pelo município aos alunos e orientando a família, de modo que posteriormente, estes possam ter continuidade ao atendimento em SRM ao iniciarem os estudos na rede de ensino estadual.

No entanto, o que parece acontecer no município em estudo é a consulta à família para que o aluno seja encaminhado para realização de diagnóstico médico, e não sua participação na elaboração do parecer educacional e do planejamento, demonstrando que ainda há fragilidades na relação escola-família. Participação seria uma construção conjunta de um parecer educacional, seguido ou não por um diagnóstico clínico, com a família participando das rotinas da escola e demais atividades, favorecendo sua relação com seu filho e com a escola visando o desenvolvimento do aluno.

Para que o plano educacional para o aluno PAEE seja considerado como PEI, este deve prever em sua construção a articulação do professor do AEE e da sala comum com



outros profissionais que respondam sobre as necessidades do estudante, a família, e o aluno; abarcando a participação de todos os envolvidos na educação do aluno. Quando isto não ocorre e o plano é feito apenas pelo professor do AEE, prevendo somente o que deve acontecer na SRM ou instituição especializada, é chamado de plano de AEE (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Se o proposto é um trabalho inclusivo para o PAEE, deveriam ser envolvidos neste planejamento (PEI) todos aqueles que são responsáveis pelo aluno na escola e não tratar apenas do que será trabalhado pelo professor do AEE.

O PEI é um dispositivo legal que garante o acompanhamento do percurso educacional do estudante PAEE e é utilizado em diversos países em que este aluno acesse o conhecimento em sala comum ou escola especial. Este dispositivo é elaborado com foco nas individualidades do aluno e no seu desenvolvimento, realizado por diversos profissionais e visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, no Brasil não há um documento modelo que sistematize a elaboração do PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55).

No presente estudo, utilizaremos a designação Plano de Ações Pedagógicas (PAP) para referir ao planejamento das ações educativas que não são na prática nem plano de AEE nem PEI no contexto estudado, pois este não parece reverberar como um contrato pedagógico elaborado e efetivado por todos os profissionais que lá atuam.

Com relação a elaboração do PAP, informaram participar deste processo: todos os professores da SRM e alguns professores da sala comum, a prática de elaboração conjunta parece pouco adotada pelas redes de ensino, visto que poucos professores da sala comum assinalaram participar da elaboração. O PAP acaba sendo organizado por um grupo de profissionais mais não pelo conjunto daqueles que atuam cotidianamente com o aluno, falam a favor de uma perspectiva menos inclusiva, e desresponsabiliza o professor da sala comum pela educação e o ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

Duas profissionais da equipe de apoio informaram participar da elaboração do PAP; o psicólogo da equipe multiprofissional não participa dessa elaboração, mas informou que possui acesso ao mesmo. A participação das profissionais da equipe de

apoio é válida a fins de contribuir, a partir de sua vivência diária com o aluno, sobre seu desenvolvimento nos diversos espaços escolares. Os familiares dos alunos PAEE também informaram comparecer à unidade escolar quando solicitado, porém, no questionário, não há clareza de que isto ocorra em relação ao PAP, e sim para acompanhar alguma reunião escolar ou outra atividade da rotina do aluno.

Outro ponto a ser considerado, comentado pelos professores, é sobre o tempo destinado para a elaboração do PAP, que não foi tido como suficiente pela maioria dos profissionais. O tempo insuficiente previsto para a elaboração do PAP pode acarretar a realização de ações aligeiradas, dando a falsa impressão de que estão realizando todo o necessário para o aluno, mas isso pode não estar ocorrendo; as atividades e modificações planejadas podem ser insuficientes para promover a acessibilidade ao currículo e ao ensino e aprendizagem do aluno, não proporcionando o conhecimento acadêmico tal qual esperado para a garantia de um ensino de qualidade e inclusivo.

Podemos compreender que, pela dinâmica que lidera a elaboração do PAP, com a concentração da responsabilidade sob o professor da SRM e a periodicidade citada para a elaboração e reelaboração, há um desconhecimento por parte dos professores e demais profissionais sobre este planejamento. Isto também pode ser compreendido como a falta de articulação dos profissionais ou falta de tempo e de formação para efetivar este planejamento, que pode ser favorecido ou não pelo apoio da equipe de gestão escolar. A maneira como ocorre o planejamento seria um indicativo importante da intenção de práticas inclusivas – ações coordenadas entre a sala comum e a sala de recursos visando o desenvolvimento do aluno – se isso não ocorre, dá indícios importantes de práticas menos inclusivas e menos eficientes no que tange ao desenvolvimento do aluno – ele está matriculado na escola, mas é de responsabilidade de um segmento da escola, ou seja, do AEE.

No município estudado, de acordo com os respondentes, em nenhuma das redes de ensino, é efetivada a elaboração do PEI para todos os alunos PAEE, visto que este plano tem ficado mais a cargo do professor do AEE. Na rede municipal de ensino, todas as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental afirmaram participar desta elaboração, mas as da Educação Infantil não; são respostas de professoras que atuam em escolas diferentes. Esta pode ser considerada como uma tentativa de articulação dos profissionais daquela escola (EF), com o apoio da gestão escolar, para favorecer a construção do PAP, um instrumento que permita planejar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Podemos inferir que isso não ocorre na escola de

Educação Infantil por falta de articulação dos profissionais, em especial do gestor, para planejar ações que incluam e estimulem precocemente o aluno já nesta etapa da educação, considerando a importância da educação desde o início para o desenvolvimento da criança.

O que se percebe quanto à interrelação entre os professores é que há um esforço para que sejam realizadas trocas e compartilhamento de ações positivas para o trabalho com o aluno PAEE na intenção de melhorar o acesso ao currículo para este aluno. Também há orientação aos familiares realizada por um dos componentes da equipe multiprofissional aos professores e familiares da rede municipal – mas o questionário não traz a frequência em que esta ocorre – que pode destacar a tentativa da construção de algo coletivo entre os profissionais da rede municipal de ensino. Esta orientação pode fazer a diferença considerando que se trata do início da vida escolar do aluno, e o profissional pode contribuir com seus saberes sobre a deficiência/transtorno realizando encaminhamentos mais adequados para aquele aluno, e se informando com a família a respeito da rotina diária da criança.

Quando analisamos a situação da rede estadual, que não possui equipe multiprofissional, notamos que a articulação do planejamento será realizada basicamente pela equipe gestora e pelos professores da sala comum e do AEE, considerando a participação do aluno e familiares para que seja feita uma análise profunda sobre as necessidades e habilidades do aluno em questão. A participação da família e do aluno foi mencionada pelos professores, no entanto, o questionário do aluno e da família não apresentam questões direcionadas especificamente ao PAP; a família afirma comparecer à escola quando é chamada para o acompanhamento da rotina do aluno ou para “reunião de pais e professores”, sem que seja possível afirmar que estes sejam convidados a participar da elaboração do PAP.

Com relação à suficiência do tempo disponibilizado para o PAP, podemos notar que os professores da sala comum da rede estadual consideram pouco suficiente para a elaboração e ajustes posteriores e os da rede municipal consideram o tempo suficiente. Isto pode ser atribuído à frequência de tempo utilizada para a elaboração e reelaboração do PAP, que possivelmente permite um compartilhamento de informações entre os profissionais num menor intervalo de tempo, possibilitando um maior número de encontros para a reavaliação do plano e do desenvolvimento do aluno PAEE nas escolas da rede municipal.

Podemos notar que uma das escolas da rede municipal tenta desenvolver uma proposta de PAP envolvendo a maioria dos profissionais que atendem ao aluno PAEE e prevendo que o plano se transforme em ações que resultem no desenvolvimento do aluno. Todavia, as demais escolas e profissionais deixam esta “tarefa” para o professor da SRM, conferindo a responsabilidade pelo aluno PAEE para este professor. Vemos lacunas que o sistema educacional ainda não conseguiu transpor, como a articulação e a formação dos profissionais envolvidos no planejamento. Os tempos utilizados para a elaboração do PAP são bastante discrepantes entre os profissionais de uma mesma rede, e a não participação de professores da sala comum na elaboração indica uma falta de pertencimento à equipe escolar, falta de formação para compreender a função do planejamento e sua importância no contexto de escolarização e o descompromisso com a aprendizagem do aluno – falta de formação também dos gestores que não orientam a participação de todos no PAP.

Esta não é uma realidade encontrada somente no município em estudo. Com relação a esta dinâmica de atendimento outros estudos (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015; COSTA; SANTOS, 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015; MILANESI; MENDES, 2015) têm apresentado que há uma falta de articulação entre os profissionais, os próprios professores da sala comum e da SRM se ressentem da falta de interação nos diferentes espaços escolares; os momentos em que ocorre a troca de informações são os momentos de planejamento. Há uma falta diálogo frequente entre os professores, pois esta parceria ainda está sendo constituída entre os pares, o planejamento demanda que o conjunto de profissionais tracem objetivos individuais para cada aluno PAEE, levando em consideração a especificidade do aluno para avançar no desenvolvimento e na aprendizagem (COSTA; SANTOS, 2015). Outros professores salientaram que um possível espaço para realizar estas parcerias e trocas para o planejamento e adequações curriculares seria o ATPC/HTPC (MILANESI; MENDES, 2015).

Nesse sentido, Campos (2015) aborda este momento de trabalho coletivo com importante para a formação em serviço e o estabelecimento de parcerias; este momento de ATPC/HTPC é um espaço privilegiado para a discussão e articulação do planejamento e intervenções que atendam às necessidades do aluno PAEE. Este espaço de reflexão e de troca de experiências precisa oferecer momentos formativos específicos, que relacione temas da Educação Especial, visto que a escola apresenta uma diversidade de demandas e muitas vezes este é o único momento em que é possível o encontro dos diversos profissionais da escola, mas nem sempre se favorece o planejamento para o aluno PAEE.

Estes momentos seriam importantes para que a equipe de apoio e a equipe multiprofissional também se encontrassem com os professores para tratar do desenvolvimento do aluno além de orientar os familiares.

Esta falta de sistematização do planejamento pode culminar em ações que nem sempre favorecem a aprendizagem do aluno, pois é necessário um estudo aprofundado de quais são as habilidades e especificidades de cada aluno PAEE pela equipe de profissionais, para posteriormente construir-se um plano que direcione de maneira adequada as atividades que beneficiem a aprendizagem do aluno. Nem todos os profissionais que atuam nas redes tiveram acesso a formação em Educação Especial em algum nível, com exceção das professoras da SRM, podendo haver um desconhecimento do que seja o PAP, como proceder sua elaboração e como este favorece o acompanhamento da escolarização do aluno PAEE. Outra questão é a participação efetiva da família no PAP; ela conhece o aluno e pode colaborar para que as metas para com o aluno sejam mais adequadas, mas o presente estudo indica que quando são chamadas é para receber orientação e não para participar do PAP.

Compreende-se que não é preciso somente a parceria dos profissionais, mas também formações em serviço que tratem do PAP e da Educação Especial além de espaços que permitam a troca de informações e experiências exitosas na atuação com o aluno PAEE. Dessa maneira, toda esta situação acaba favorecendo para que seja elaborado somente o plano de AEE pelo professor da SRM, o qual não prevê o desenvolvimento do aluno nos demais espaços da escola, somente nas atividades realizadas na SRM.

Outra questão é sobre a participação da equipe multiprofissional e da equipe de apoio na elaboração do PAP, estes informaram elaborar o planejamento do próprio trabalho, mas parece que nem todos conseguem estabelecer parcerias com os demais profissionais da escola, 1 profissional da equipe de apoio e 1 da equipe multiprofissional realizam um trabalho mais solitário em prol ao aluno PAEE. Em especial, ainda que atuem na mesma rede de ensino, os profissionais da equipe multiprofissional atuam de maneira bastante distinta, EM1 possui um trabalho mais próximo da equipe escolar e da família do aluno, pois realizam orientações aos familiares; enquanto o EM2 realiza um trabalho mais próximo ao aluno, com maior ênfase clínica que escolar quanto ao desenvolvimento deste. Podemos inferir que tal fato é resultado não somente da formação inicial e das trajetórias profissionais ao longo do tempo, mas também da não discussão na escola sobre o que se espera e o que poderiam fazer em conjunto, deixa ver uma visão

clínica de atendimento seja da família seja do aluno sem buscar realmente um atendimento coletivo e colaborativo.

As profissionais da equipe de apoio que possuem pedagogia como formação inicial participam da elaboração do PAP e desenvolvem um trabalho com parcerias entre o aluno e professores, participando da aprendizagem do aluno. A colaboração destes profissionais é bastante importante na elaboração do PAP, visto que podem auxiliar em aspectos que são inerentes a outros espaços do ambiente escolar, já que estas profissionais não acompanham o aluno somente na sala comum. Contudo, como já dito anteriormente e discutido por Zerbato (2014), este profissional não deve exercer função pedagógica assumindo função docente, independentemente de sua formação inicial.

O que tem se efetivado como prática do município – e que é inadequado – é permitir que o profissional de apoio com pedagogia como formação inicial auxilie o aluno e exerça funções pedagógicas. Porém, é preciso ter cautela porque a responsabilidade de ensinar o aluno PAEE cabe ao professor da sala comum e ao professor do AEE, o profissional de apoio, dentro de sua função, deve estabelecer parcerias com os professores e viabilizar condições de acessibilidade e cuidados ao aluno.

Ainda que a maioria dos professores da sala comum tenha assinalado não participar da elaboração do PAP, a maioria informou realizar modificações ou diferenciações em sua prática para que o aluno PAEE participe das atividades em sala de aula, ou seja, tenha acesso ao currículo e tenha direito ao apoio do professor de educação especial. Também assinalaram que possuem boa inter-relação com outros profissionais que atuam na escola, o que facilita no estabelecimento de parcerias para o trabalho.

Podemos considerar que há um esforço por parte da equipe escolar para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno PAEE, entretanto, isto não parece ser sistematizado pelos gestores ou pelas redes de ensino tal como é sugerido pelo PAP, podendo não estar estabelecido como um contrato, um documento, que tem por função orientar, estabelecer metas e favorecer o desenvolvimento do aluno. Além disso, os ajustes feitos pelos professores de forma “autônoma” podem não ser os mais adequados, seria mais produtivo uma articulação entre todos da escola visando o desenvolvimento do aluno, como é previsto no PAP.

As modificações, na prática pedagógica indicada pelos professores, sugerem a tentativa de possibilitar o acesso ao currículo ao aluno PAEE, estabelecendo diferenciações para que o aluno consiga desenvolver-se a partir de suas habilidades. Estas modificações são sugeridas no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), de modo que o professor reflita sobre as adequações de pequeno porte, que são chamadas de não significativas, mas que se reúna com demais profissionais para pensar sobre a necessidade de se realizar adequações de grande porte, ou seja, mais significativas (BRASIL, 2003). Um ponto a destacar é que, atualmente, estamos sobre a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), mas o documento não traz nada específico para a Educação Especial ou sobre adequações para este público.

É importante que os professores ofereçam ajustes que atendam às necessidades do aluno de maneira que estes possam acessar ao currículo e atinjam um grau de abstração ou de conhecimento desejável para o desenvolvimento e aprendizagem. Os ajustes menos significativos são realizados na escola, pelo professor no planejamento, devendo favorecer ao aluno o prosseguimento em sua trajetória acadêmica, evitando o fracasso escolar (BRASIL, 2003).

A inclusão destes alunos exige parceria de todos para que este processo inclusivo seja efetivado não só na escola, mas também fora dela. Para isto, é necessário o estreitamento destas relações, possibilitando o desenvolvimento do aluno PAEE quanto ao aprendizado escolar e construção de sua autonomia enquanto cidadão.

Ainda que seja demandado esforço de vários atores para a inclusão do aluno PAEE em salas regulares, tendo em vista seu desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem; como consta no Quadro 17, pode-se notar que alguns alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (3 alunos no total dos 5 participantes) apresentam uma defasagem com relação a idade/série que estudam, indicando dificuldades no processo de escolarização do aluno.

Esta questão da defasagem idade/série reflete uma realidade nacional como já fora antes apresentado. Meletti e Ribeiro (2014), ao apresentarem os microdados da Educação Básica do ensino fundamental de 2012, constataram que apenas 13,19% do PAEE estava na série adequada de acordo com a idade. Neste estudo, os dados convergem com o que fora apresentado pelas autoras, que esta defasagem pode ser proveniente da retenção nos ciclos ou ainda devido a um ingresso tardio na escola. Mesmo assim, isto não garante a aprendizagem deste aluno; como está descrito no presente estudo, os alunos correspondentes à defasagem não foram capazes de responder o questionário com autonomia, evidenciando não estarem plenamente alfabetizados.

Uma outra situação importante é sobre a alfabetização do aluno PAEE. Este saber não tem sido consolidado para o aluno PAEE como foi apresentado, porém, é preciso lembrar que este é um conteúdo para ser trabalhado pelo professor da sala comum em

parceria com o professor da SRM, já que o trabalho do professor do AEE possui caráter complementar ou suplementar. O ciclo de alfabetização é considerado como os 3 primeiros anos do ensino fundamental- anos iniciais, etapa na qual a criança, para ser promovida, deve concluí-la com os saberes necessários do ler e escrever. Dependendo de como este currículo vem sendo apresentado e acessado pelo PAEE, a alfabetização não tem se efetivado na sala comum, fazendo com que o aluno fique retido ou que seja remanejado a uma sala mais “homogênea”, com relação à aprendizagem, o que não é adequado ao ensino (LAPLANE; CAIADO, 2011). Isto também é o que foi verificado no município, dos cinco alunos respondentes, três não estão alfabetizados, pois não conseguiram responder o questionário com autonomia sendo necessário que a pesquisadora fizesse a leitura, o que indica que a acessibilidade ao currículo e o processo de ensino e aprendizagem não está funcionando tão bem.

Cabe um destaque sobre a centralidade do trabalho escolar que é ensinar o aluno a ler e escrever e desenvolver tantas outras habilidades. O fato de o aluno não conseguir responder ao questionário sozinho indica que ele ainda não é um leitor fluente, pois não realiza o esforço cognitivo de ler, processar a informação e atribuir significado àquilo que estava escrito (SOLÉ, 1998), indicando a necessidade de que este processo de alfabetização/letramento precisa ser retomado pelos professores da SRM e da sala comum.

É necessária a articulação entre os professores do AEE e da sala comum para o desenvolvimento do currículo adequado ao aluno PAEE, esta articulação corrobora com a alfabetização do aluno nestes espaços. Um contraponto apresentado por alguns professores é sobre as atividades trabalhadas na SRM e que nem sempre contemplam o que foi trabalhado na sala comum; por isso se faz necessária a articulação dos professores, que resulte em um trabalho em parceria, partindo do planejamento para o aluno PAEE, tendo em vista a diversidade dos serviços prestados pelo professor do AEE (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015; COSTA; SANTOS, 2015).

O professor da SRM também precisa ter clareza do conteúdo trabalhado com o aluno PAEE em sua sala; no estudo de Milanesi e Mendes (2015), os professores apresentaram equívocos ao afirmar que seus conteúdos não podem ser confundidos com reforço, pois há assuntos da sala comum que são pertinentes e precisam ser abordados na SRM, mas isso só é possível com a colaboração de ambos. Um planejamento conjunto consta na divisão de tarefas, orientação de ações e avaliações continuadas entre as



práticas, que ajude a identificar avanços e problemas que impliquem em novas formas de (re)planejamento.

O serviço oferecido de AEE deve dar suporte ao ensino do aluno em sala comum. Outro ponto é considerar que o aluno PAEE deve ir à escola para aprender conteúdos acadêmicos e não somente para socialização, porém, nem sempre os professores consideram ou acreditam que o aluno seja capaz de desenvolver a aprendizagem, atingindo níveis de abstração e tendo acesso aos conteúdos acadêmicos (SANTOS et al, 2015). Quando isso está vigente não temos um processo de inclusão realmente ocorrendo e há pontos no questionário que mostram isso; como a alfabetização não consolidada da maioria dos alunos participantes, o não envolvimento dos professores da sala comum na elaboração do PAP, modificações das práticas e ações pedagógicas; deixando a responsabilidade de ensinar o aluno PAEE aos professores da SRM, as expectativas de aprendizagem não correspondentes ao PAP ou ao ano/série na qual estão matriculados, enfim, fatores que mostram que o aluno está aquém dos saberes acadêmicos desejados.

Estas questões demonstram a situação do ensino e aprendizagem do PAEE; apenas as matrículas não revelam a completude da situação educacional deste público. Não avaliar estas condições, orientando as políticas públicas de educação ao PAEE apenas pelo acesso deste à educação, através da contabilização de matrículas, corrobora para que não seja dada a devida importância à qualidade da educação destinada a este aluno e ao ensino e aprendizagem alcançado por ele.

O desempenho do aluno e sua aprendizagem devem ser consideradas no processo educacional, e os dados revelam que nem sempre a escola realiza esta avaliação, atrelando a inclusão do aluno PAEE somente às matrículas realizadas e serviços prestados. O ideal seria a escola ir avaliando o desenvolvimento do aluno e ir adequando as práticas às suas possibilidades de desenvolvimento, visto que isso depende quase que só da escola; o aluno precisa ser avaliado de forma contínua pelas unidades escolares nas avaliações internas para que seja verificada sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

#### **4.3. Análise dos questionários: Desenvolvimento das Ações Pedagógicas**

Nesta etapa, serão apresentadas as respostas dos participantes da pesquisa referentes às ações pedagógicas desenvolvidas para atender ao aluno PAEE. De tal maneira, foram analisados os questionários respondidos pelos alunos (Q. ALUNOS), familiares responsáveis pelo aluno PAEE (Q. FAMÍLIA), gestores (Q. GESTOR), professores da sala comum (Q. PROF. SALA COMUM) e da Educação Especial (Q

PROF. EE), equipe multiprofissional (Q. EQ. MULTIPROFISSIONAL) e equipe de apoio (Q. EQ. APOIO); com o intuito de acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola para com os alunos PAEE.

Será entendido nesse estudo como “ações pedagógicas”; as ações definidas para o ensino do aluno, na classe comum e sala de recurso, ações que visam melhorias do ensino, as modificações, as metodologias, as avaliações. As ações pedagógicas são desdobradas a partir do planejamento realizado com foco no PAEE; a efetivação destas ações pode garantir melhores condições de ensino e aprendizagem ao aluno. São vários profissionais que estão envolvidos neste processo e entender se as ações pedagógicas são desenvolvidas a contento para o processo de escolarização desse público é um dos focos centrais desse estudo.

Para a compreensão e análise dos dados, discutiremos neste trecho sobre modificações na prática pedagógica para atender as especificidades dos alunos PAEE; com modificações em recursos pedagógicos, metodologias educacionais específicas e modificações no currículo.

O PEI é a orientação mais atual para atender as necessidades do aluno PAEE. No PEI do aluno (TANNÚS-VALADÃO, 2013; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015) deveriam ser previstas as modificações na prática pedagógica visando estratégias adequadas para o ensino; essas estratégias norteariam as práticas dos docentes, tanto na sala comum como no AEE, oferecendo equidade no processo de ensino e aprendizagem e acessibilidade ao currículo. Entretanto, nem todos os professores, conhecem o PEI ou sabem como deve ser realizada sua elaboração, usando muitas vezes as adaptações sugeridas no PCN (BRASIL, 2003), que não são as mais atuais, e no Plano de AEE previsto nas resoluções e diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Estas adequações do currículo podem ser mais ou menos complexas. De acordo com as orientações dos PCNs (BRASIL, 2003), as mais simples constituem pequenos ajustes realizados pelo professor no planejamento normal das atividades, enquanto as mais complexas devem ser realizadas para atender às especificidades do aluno quando a anterior não é suficiente podendo considerar conteúdos de caráter funcional e prático.

As adequações quanto aos objetivos dizem respeito à priorização de objetivos que tragam ênfase às habilidades básicas e favoreçam o desenvolvimento do aluno para a aprendizagem, como a capacidade de atenção e participação. As adequações nas estratégias de ensino têm relação com a atuação docente; como a organização da sala de aula e a metodologia utilizada. Podem ser realizadas ainda modificações quanto ao

conteúdo, de maneira a priorizar, sequenciar, reforçar ou ainda eliminar conteúdos de maneira que seja priorizada a melhor condição de aprendizagem ao aluno PAEE (BRASIL, 2003).

As modificações nas atividades de ensino e aprendizagem se relacionam às adequações nos procedimentos didáticos e buscando novas formas de ensinar os componentes curriculares. Os recursos pedagógicos também podem sofrer modificações visando adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino e aprendizagem, em direção à especificidade em como ensinar e podem ser específicas para um determinado público-alvo. Estas modificações nos recursos pedagógicos se referem ao oferecimento de recursos de apoio podendo ser visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos, máquina braile, etc., que podem sugerir uma alteração na seleção e adaptação de materiais, ou ainda proporcionar alteração do nível de abstração de uma atividade para que o aluno tenha acesso ao currículo (BRASIL, 2003).

Também as avaliações podem sofrer modificações para o aluno PAEE; sendo estas vinculadas ao conteúdo ou a frequência da realização da avaliação e até mesmo na forma de apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação propostos para o aluno (RAMOS; LACERDA, 2016).

Interessa ainda discutir as tendências curriculares frequentemente empregadas pelos professores. Estas tendências, em sua maioria, apresentam ênfase em alguma proposta educacional que visa desenvolver habilidades específicas do aluno PAEE. Algumas refletem concepções da deficiência, em que não se acredita na capacidade de desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência, logo, o foco e a intervenção são direcionados para o desenvolvimento de outras habilidades; como habilidades sociais, psicomotoras, etc., sem priorizar o currículo padrão.

Cabe ressaltar que o objetivo da educação inclusiva é que o aluno PAEE seja atendido na escola comum visando alcançar os mesmos conhecimentos que os demais alunos – respeitadas e consideradas suas singularidades – se afastando do modelo anterior, de uma escola especial empobrecida, que o preparava para atividades laborais sem grandes demandas cognitivas. Considerar que o aluno PAEE é capaz e oportunizar o acesso aos mesmos conhecimentos que os demais é o que deveria acontecer na escola, e neste estudo uma das metas foi identificar como o aluno está sendo atendido quanto ao acesso ao currículo e aos conhecimentos acadêmicos.

#### **4.3.1. Gestores**

Ao serem questionados sobre as ações administrativas e pedagógicas da escola, os gestores concordam que a inclusão de alunos PAEE é interessante e necessária, porém, os gestores GM2 e GE3 julgam que esta inclusão ainda ocorre de forma inadequada para estes alunos. O gestor GM1 considera que o processo de inclusão na escola acontece mediado pela equipe gestora e professores, GE3 considera que o processo de inclusão é parcial para gestores, professores e alunos e GM2 o considera total.

Os gestores da rede municipal (GM1 e GM2) consideram que as diferenciações curriculares praticadas em sua escola atendem às especificidades dos alunos na didática, na metodologia e nos materiais e recursos didáticos, mas que estas diferenciações são atendidas somente em parte quando se referem às formas de avaliação, conteúdos e objetivos. A gestora da escola estadual GE3 informou que as diferenciações curriculares atendem as especificidades do aluno PAEE quanto aos materiais e recursos didáticos e em parte nas formas de avaliação e nos objetivos.

Estes profissionais afirmam que a escola executa ações que asseguram um trabalho de forma articulada e colaborativa e que realizam o planejamento de recursos orçamentários para serviços específicos. Já a organização de currículos específicos que atendam ao PAEE foi declarada pelos gestores GM1 e GM2 das escolas municipais e apenas em parte, pela gestora GE3.

Ao serem questionados sobre o que estava previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) para o aluno PAEE, os gestores indicaram: o atendimento à diversidade, avaliação sistemática da escola de forma a identificar e promover um ambiente escolar inclusivo, provisão de acessibilidade física, formação em serviço da equipe escolar, formas de articulação entre o professor do AEE e os professores da classe comum, oferta do AEE, recursos e equipamentos específicos necessários para atender e ensinar aos alunos PAEE. Os gestores GM1 e GM2 ainda indicaram a provisão de encontros sistemáticos entre a equipe escolar para reflexão sobre a prática pedagógica, estratégias que promovam plena participação do aluno PAEE, formação específica dos professores do AEE e recursos pedagógicos acessíveis. A gestora GE3 informou a provisão de formação específica dos professores das classes comuns com alunos PAEE.

Quanto à elaboração do PPP, os gestores indicaram a participação da equipe pedagógica que trabalha com os alunos PAEE, familiares/ responsáveis pelos alunos PAEE, funcionários da escola, professores das classes comuns com alunos PAEE e professores do AEE. As ações do PPP reverberam nas respostas dos questionários,

entretanto, não há um item específico tratando deste nos questionários dos demais participantes, como ocorreu no questionário dos gestores.

De modo geral, os gestores consideram que a inclusão ao PAEE acontece na escola por uma diversidade de profissionais que atendem aos alunos, contudo, esta nem sempre é adequada; consideram ainda que as modificações nas ações e na prática pedagógica contemplam as necessidades dos alunos e que isto ocorre de maneira colaborativa entre os profissionais.

### 4.3.2. Professor da Educação Especial

**Quadro 18:** Relação entre a prática pedagógica modificada pela professora do AEE e o nível de modificação, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino atendida.

| Prática pedagógica            | SM1/SM2              |          |       | SE3                  |          |       |
|-------------------------------|----------------------|----------|-------|----------------------|----------|-------|
|                               | Nível de modificação |          |       | Nível de modificação |          |       |
|                               | Pouca                | Moderada | Muita | Pouca                | Moderada | Muita |
| Objetivo de ensino            | 2                    | —        | 8     | 7                    | —        | —     |
| Estratégias de ensino         | 2                    | —        | 8     | 7                    | —        | —     |
| Atividades propostas          | 1                    | 1        | 8     | 7                    | —        | —     |
| Currículo                     | 1                    | 1        | 8     | —                    | —        | —     |
| Forma de recurso pedagógico   | 4                    | 2        | 4     | 7                    | —        | —     |
| Tamanho de recurso pedagógico | 2                    | 1        | 4     | —                    | —        | —     |
| Textura de recurso pedagógico | 1                    | —        | 4     | —                    | —        | —     |
| Estrutura da avaliação        | 2                    | 1        | 7     | 7                    | —        | —     |
| Conteúdo da avaliação         | 1                    | 1        | 8     | 7                    | —        | —     |
| Frequência da avaliação       | 1                    | 1        | 8     | 7                    | —        | —     |
| Forma de comunicação          | 1                    | —        | 5     | —                    | —        | —     |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Com relação à prática pedagógica, todas as professoras da SRM declararam que modificam totalmente sua prática para trabalhar com o aluno PAEE. As professoras SM1 e SM2 realizam muita modificação para os itens analisados, enquanto a professora SE3 informou realizar pouca modificação para seus alunos sobre os mesmos itens. Esta semelhança quanto às adaptações para uma maioria dos alunos PAEE atendidos pode

indicar que as professoras parecem ter refletido pouco sobre as especificidades do aluno, ou ainda consideram uma forma de fazer única para os diversos estudantes.

**Quadro 19:** Relação entre tendência curricular utilizada e a frequência de uso, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino à qual a professora da SRM pertence.

| Tendência curricular  | SM1/SM2           |                 |          |               | SE3               |                 |          |               |
|---|-------------------|-----------------|----------|---------------|-------------------|-----------------|----------|---------------|
|   | Frequência de uso |                 |          |               | Frequência de uso |                 |          |               |
|   | Sempre            | Frequente mente | Às vezes | Não se aplica | Sempre            | Frequente mente | Às vezes | Não se aplica |
| Currículo funcional   | 8                 | —               | —        | —             | —                 | —               | —        | 7             |
| Currículo compensatório   | 8                 | 2               | —        | —             | —                 | —               | 5        | —             |
| Currículo adaptado  | 10                | —               | —        | —             | —                 | —               | 7        | —             |
| Currículo padrão  | 6                 | —               | 4        | —             | —                 | —               | —        | 7             |
| Uso de recursos tecnológicos                                    | 9                 | 1               | —        | —             | —                 | —               | 7        | —             |
| Ensino de leitura e escrita com base em propostas de letramento | 10                | —               | —        | —             | —                 | 5               | 1        | —             |
| Ensino de leitura e escrita com base em propostas de            | 10                | —               | —        | —             | —                 | —               | 5        | —             |

|                                    |    |   |   |    |   |   |   |   |
|------------------------------------|----|---|---|----|---|---|---|---|
| alfabetização                      |    |   |   |    |   |   |   |   |
| Atividades lúdicas                 | 10 | — | — | —  | — | 5 | 2 | — |
| Socialização                       | 10 | — | — | —  | — | 5 | — | — |
| Psicomotricidade                   | 10 | — | — | —  | — | — | 5 | — |
| Criar cidadãos críticos e atuantes | 10 | — | — | —  | 7 | — | — | — |
| Formação profissional              | —  | — | — | 10 | — | — | — | 7 |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

As professoras da rede municipal informaram utilizar com frequência ‘sempre’, para a maioria dos alunos, as tendências curriculares apresentadas no Quadro 19, indicando uma padronização para os diferentes alunos PAEE atendidos e o foco em atividades mais laborais. A professora da rede estadual também parece considerar as mesmas tendências curriculares ‘frequentemente’ ou ‘às vezes’, para a maioria dos seus alunos, na qual também inferimos bastante semelhança no fazer para uma diversidade de alunos. A tendência curricular com foco na formação profissional foi respondida com não se aplica por todas as professoras.

Com relação a participação dos alunos PAEE em sala de aula, as professoras SM1 e SM2 assinalaram que a maioria participa de algumas atividades e precisam de ajuda ‘algumas vezes’, a professora SE3 assinalou que os alunos participam de todas as atividades, mas ‘sempre’ precisam de auxílio. Deste modo, SE3 indicou que; para que a maioria participe das atividades em sala é necessário que o professor lance mão de algum procedimento diferenciado na maioria das vezes, SM1 e SM2 informaram que esta ação é necessária, mas não frequentemente.

No mais, sobre a interação dos alunos PAEE com os demais alunos, estes participam de atividades em grupo e interagem com outros alunos em sala de aula ‘frequentemente’. Segundo as professoras SM1 e SM2 os colegas de sala cooperam



‘raramente’ nas atividades em sala em estratégia de tutoria de pares e SE3 informou que os colegas cooperam ‘às vezes’.

Quanto à socialização no horário de intervalo da aula a resposta dada pelas professoras para a maioria dos alunos que atendem foi diversa; SM1 informou que os alunos apresentam boa socialização ‘sempre’, SM2 informou que ‘raramente’ e SE3 assinalou ‘frequentemente’, com relação à frequência de socialização no intervalo. Os alunos PAEE tem participação diária em eventos extrassala em horário de aula ou fora do horário de aula, como projetos, passeios e festas e possuem frequência diária na sala comum.

De modo geral, podemos inferir que de acordo com as respondentes os alunos parecem incluídos e integrados no ambiente escolar, mas há lacunas quanto às aprendizagens e o acesso ao currículo, visto que parece não haver muita diversificação do trabalho para com os alunos PAEE considerando uma padronização de fazeres para as especificidades de cada aluno público-alvo.

#### 4.3.3. Professor da Sala Comum

Ao serem questionados sobre a prática pedagógica, todos os professores (6) da sala comum da rede estadual declararam modificar parcialmente sua prática para trabalhar com o aluno PAEE, 5 professoras da rede municipal (PM2, PM3, PM4, PM6, PM7) também indicaram modificar parcialmente sua prática e as professoras PM1 e PM5 modificam totalmente.

**Quadro 20:** Relação entre a prática pedagógica modificada e o nível de modificação, de acordo com a quantidade de alunos e a rede de ensino à qual o professor da sala comum pertence.

| Prática pedagógica    | Professores da rede Municipal |       |          |       | Professores da rede Estadual |         |          |       |
|-----------------------|-------------------------------|-------|----------|-------|------------------------------|---------|----------|-------|
|                       | Nível de modificação          |       |          |       | Nível de modificação         |         |          |       |
|                       | Nenhuma                       | Pouca | Moderada | Muita | Nenhuma                      | Pouca   | Moderada | Muita |
| Objetivo de ensino    | —                             | 6     | 2        | 2     | —                            | Maioria | —        | —     |
| Estratégias de ensino | —                             | 3     | 5        | 3     | —                            | Maioria | —        | —     |
| Atividades propostas  | —                             | 3     | 5        | 3     | —                            | Maioria | —        | —     |
| Currículo             | 4                             | 3     | 2        | 2     | Minoria                      | Maioria | —        | —     |

|                               |   |   |   |   |         |         |         |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---------|---------|---------|---|
| Forma de recurso pedagógico   | — | 7 | — | 1 | —       | Maioria | —       | — |
| Tamanho de recurso pedagógico | 4 | 4 | — | — | Maioria | —       | —       | — |
| Textura de recurso pedagógico | 5 | 3 | — | — | Maioria | —       | —       | — |
| Estrutura da avaliação        | 3 | 3 | — | 3 | Maioria | Minoria | —       | — |
| Conteúdo da avaliação         | 3 | 3 | — | 3 | Maioria | Minoria | —       | — |
| Frequência da avaliação       | 3 | 3 | 2 | 1 | Maioria | —       | Minoria | — |
| Forma de comunicação          | 4 | 5 | — | 1 | Maioria | Minoria | —       | — |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa<sup>18</sup>.

As respostas das professoras da rede municipal ficaram centradas no nível de modificação realizado como ‘nenhuma’ ou ‘pouca’ modificação para a maioria dos itens do Quadro 20; os professores da rede estadual também consideram que realizam modificação no nível ‘pouca’ ou ‘nenhuma’ para os itens de prática pedagógica do Quadro 20, em sua maioria.

As respostas dos professores de ambas as redes podem indicar ainda o desconhecimento das necessidades e especificidades do aluno PAEE para que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido adequadamente, além de pouca reflexão dos professores quanto à sua prática pedagógica.

<sup>18</sup> Tendo em vista que o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino Fundamental tem apenas 1 turma com alunos PAEE, é possível identificar para quantos alunos aquele professor realiza modificações em sua prática. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tem-se vários professores lecionando para um mesmo aluno, o que dificulta a identificação visto que o questionário não apresenta o aluno nominalmente. Assim, foi considerado como a maioria dos professores indicou os itens no questionário por não ser possível identificar se os diferentes professores realizam modificação para um mesmo aluno em questão.

**Quadro 21:** Relação entre tendência curricular utilizada e a frequência de uso, de acordo com a quantidade de alunos para cada rede de ensino a qual o professor da sala comum pertence.

| Tendência curricular  | Professores da rede Municipal |                 |          |               | Professores da rede Estadual |                 |          |               |
|---|-------------------------------|-----------------|----------|---------------|------------------------------|-----------------|----------|---------------|
|   | Frequência de uso             |                 |          |               | Frequência de uso            |                 |          |               |
|   | Sempre                        | Frequente mente | Às vezes | Não se aplica | Sempre                       | Frequente mente | Às vezes | Não se aplica |
| <b>Currículo funcional</b>  | 3                             | 8               | —        | —             | —                            | Maioria         | —        | —             |
| <b>Currículo compensatório</b>  | 4                             | 4               | 1        | —             | —                            | —               | Maioria  | —             |
| <b>Currículo adaptado</b>   | 1                             | 2               | 3        | —             | Minoria                      | —               | —        | Maioria       |
| <b>Currículo padrão</b>   | 4                             | 3               | 2        | —             | Maioria                      | —               | Minoria  | —             |
| <b>Uso de recursos tecnológicos</b>                                       | 3                             | 6               | 2        | —             | —                            | —               | Maioria  | —             |
| <b>Ensino de leitura e escrita com base em propostas de letramento</b>    | 8                             | 3               | —        | —             | —                            | —               | Minoria  | Maioria       |
| <b>Ensino de leitura e escrita com base em propostas de alfabetização</b> | 8                             | 3               | —        | —             | —                            | —               | Minoria  | Maioria       |
| <b>Atividades lúdicas</b>   | 7                             | 4               | —        | —             | —                            | —               | Maioria  | —             |
| <b>Socialização</b>   | 11                            | —               | —        | —             | Maioria                      | —               | Minoria  | —             |
| <b>Psicomotricidade</b>   | 6                             | 3               | 2        | —             | —                            | —               | —        | Maioria       |
| <b>Criar cidadãos críticos e atuantes</b>                                 | 11                            | —               | —        | —             | Maioria                      | —               | —        | —             |
| <b>Formação profissional</b>  | 8                             | —               | —        | 3             | —                            | Maioria         | —        | —             |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Sobre as tendências curriculares utilizadas pelas professoras da rede municipal, as respostas assinaladas, em sua maioria, ficaram centradas na frequência de uso ‘sempre’ e ‘frequentemente’, e as dos professores da rede estadual assinalaram a frequência ‘às vezes’ em sua maioria. As respostas das professoras da rede municipal podem indicar um fazer mais centrado em atividades laborais para os alunos PAEE, enquanto os professores da rede estadual parecem priorizar o currículo padrão; tomando um mesmo fazer para a maioria dos alunos, sem considerar as especificidades do público-alvo atendido e a acessibilidade ao currículo no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

No mais, sobre a interação dos alunos PAEE com os demais alunos, estes participam de atividades em grupo e interagem com outros alunos em sala de aula ‘sempre’, de acordo com a resposta de 8 professores (PM2, PM3, PM4, PM6, PM7, PE9, PE12 e PE13), ‘às vezes’ para os professores PE8, PE10 e PE11 e ‘raramente’, para professoras PM1 e PM5. Segundo 8 professores (PM2, PM3, PM4, PM6, PM7, PE9, PE12 e PE13) os colegas de sala cooperam ‘sempre’ nas atividades em sala em estratégia de tutoria de pares. Já PE8, PE10 e PE11 informaram que os colegas cooperam ‘frequentemente’ e PM1 e PM5 disseram que os colegas cooperam ‘às vezes’ nestas atividades.

No tocante à socialização do aluno PAEE no horário de intervalo da aula a resposta dada por todos os professores da rede estadual, para a maioria dos alunos que atendem, foi que estes apresentam boa socialização ‘frequentemente’. As professoras da rede municipal (PM2, PM3 e PM6) informaram que a socialização dos alunos é boa ‘sempre’, PM1 e PM4 informaram que a socialização é boa ‘frequentemente’ e PM5 e PM7 assinalaram ‘às vezes’ para a mesma questão.

De acordo com as professoras que atuam na rede municipal, os alunos PAEE tem participação diária em eventos extrassala em horário de aula ou fora do horário de aula, como projetos, passeios e festas e possuem frequência diária na sala comum, somente a professora PM5 informou ‘pouca ausência’ do aluno nestas atividades. Os professores da rede estadual assinalaram como ‘pouca ausência’ dos alunos nas atividades citadas, com exceção do professor PE11, que indicou a participação diária dos alunos nas atividades.

#### **4.3.4. Equipe de Apoio**

Os profissionais da equipe de apoio têm diferentes papéis no contexto escolar. A profissional EA2 informou não contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, EA1 informou que contribui parcialmente e AE3 contribui totalmente com

o processo de ensino e aprendizagem do aluno que acompanha. Em suas atuações, EA1 e EA3 estabelecem parcerias com direção escolar, coordenadores, professores e equipe multiprofissional, enquanto EA2 trabalha em parceria somente com professores. As profissionais atuam em diversos locais da escola e sempre promovem o convívio do aluno PAEE com todos os colegas no contexto escolar de sala de aula.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno PAEE, as profissionais EA1 e EA3 assinalaram que desenvolvem estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno PAEE, elaboram planejamento de atividades a serem realizadas (material pedagógico ou adaptação curricular), elaboram relatórios de desempenho do aluno e participam de estudo temático na unidade escolar. EA1 também informou elaborar o PAP juntamente com o professor do ensino comum regular.

Quanto à participação em ações coletivas, EA1 e EA3 notaram mudanças no desempenho escolar do aluno PAEE e na prática do professor de sala comum e do professor de Educação Especial, da equipe multiprofissional e da equipe gestora, EA3 ainda complementou com a observação em mudanças na cultura escolar e na prática das famílias. Em sala de aula comum, EA1 e EA3 têm participação em ações desenvolvidas com o aluno, com a turma toda e com o professor. A profissional EA2 respondeu a estas mesmas questões com 'não se aplica'.

#### **4.3.5. Equipe Multiprofissional**

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de trabalho com outros profissionais da equipe escolar, ambos responderam desenvolver trabalho junto ao coordenador pedagógico, direção escolar, setor responsável pela Educação Especial do município, pedagogo, psicólogo escolar, fonoaudiólogo escolar e auxiliar de professor. EM1 informou que este trabalho é desenvolvido semestralmente e tem duração entre 2 e 3 horas, EM2 respondeu que 'não se aplica' à periodicidade e a duração do trabalho é inferior a 1 hora. Outra atribuição desenvolvida por ambos é a orientação aos professores.

Sobre a participação em ações coletivas, a profissional EM2 informou não notar mudanças na prática colaborativa dos profissionais com quem atuou, já EM1 notou mudanças no desempenho escolar do aluno. No contexto da sala de aula comum, EM2 desenvolve ações com toda a turma e EM1 desenvolve ações com o aluno e o professor.

Quanto ao contato da equipe multiprofissional com os familiares dos alunos PAEE, EM1 e EM2 informaram que solicitam a presença da família do estudante para participar de reuniões periódicas; EM1 também orienta a família quanto a exercerem seus

direitos e solicitarem acompanhamento de seus filhos em diversos serviços ofertados pela rede de atendimentos de saúde, de assistência social e de justiça.

#### **4.3.6. Família**

Com relação ao AEE, todos os alunos PAEE o recebem na própria escola comum e os responsáveis avaliaram este serviço com bom ou ótimo. A frequência na qual os alunos recebem este serviço é bem variada, 3 alunos PAEE recebem o atendimento 1 vez na semana, 5 alunos são atendidos 2 vezes na semana, 2 alunos são atendidos 3 vezes por semana, 1 aluno é atendido 4 vezes por semana e 1 responsável disse não saber a frequência que o familiar recebia o atendimento.

Todavia, uma responsável por trigêmeos assinalou que estes não recebiam o AEE. Tal relato causou estranheza na pesquisadora, que, ao questionar a coordenadora pedagógica e a professora do AEE, foi informada que o atendimento a estes alunos era recente e, por isso, o respondente pode ter se equivocado ao responder tal questão.

No tocante ao material usado pelos alunos PAEE na escola, a grande maioria usa apenas material comum (caderno, lápis, caneta e livro didático), 4 também usam jogos pedagógicos, 3 usam todos os anteriores além de outros materiais especializados à sua condição de PAEE, 2 usam somente os materiais especializados à condição de PAEE e apenas 1 responsável diz não saber qual o material usado pelo familiar PAEE na escola.

#### **4.3.7. Alunos**

Na sala de aula regular, os alunos contam somente com a presença do professor regente da sala, algumas atividades são oferecidas de maneira individual somente para C, K e F, e segundo eles, recebem ajuda nas atividades em sala de aula em alguns momentos. Segundo J e G, os professores as colocam junto dos colegas para realizar todas as atividades em sala de aula. A relação destes alunos PAEE com os professores da sala regular parece ser satisfatória para os respondentes, visto que estes assinalaram que recebem atenção e conversam com os professores, e recebem ajuda quando solicitam.

O AEE para estes alunos acontece somente na SRM, com frequência de 3 vezes na semana para C, G e K e 2 vezes por semana para J e F. Na SRM são realizadas atividades como: aprender a usar o computador, jogos e brincadeiras pedagógicas, porém, os alunos C e J não conseguiram identificar as atividades realizadas no AEE e a aluna G também indicou que aprende língua portuguesa. Nenhum dos alunos participantes

necessita ou faz uso de recurso de comunicação diferente ou de comunicação alternativa, o apoio é realizado somente pela professora de educação especial da e na SRM.

Sobre as relações sociais estabelecidas pelos alunos PAEE com os demais alunos da escola: G, F e J assinalaram ter bom relacionamento com os colegas, C e K avaliaram que seu relacionamento com os outros alunos é muito bom, indicando que há respeito mútuo entre eles e os colegas e que, a relação não fica restrita apenas à sala de aula, se estendendo para os demais lugares da escola. De modo geral, os alunos apontam receberem ajuda dos colegas quando têm dificuldades na escola e oferecem ajuda quando estes estão com alguma dificuldade. De acordo com as respostas dos alunos, as atividades são realizadas em sala de aula junto aos demais.

#### **4.3.8. Discussão sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas**

De acordo com os gestores participantes, a escola executa o trabalho de forma articulada e colaborativa, de modo que as diferenciações curriculares atendem aos alunos totalmente ou em parte; os professores da SRM informaram modificar totalmente a prática pedagógica para atender ao aluno PAEE e a maioria dos professores da sala comum informaram modificar parcialmente a prática pedagógica.

Entretanto, o que se percebe quando são avaliadas e comparadas as respostas dos professores da SRM e da sala comum sobre o modo de escolarização e a modificação da prática pedagógica para atender ao aluno PAEE é que parte das respostas são dissonantes. Enquanto as professoras SM1 e SM2 informaram realizar muita modificação para a maioria dos alunos, as professoras da sala comum disseram realizar pouca modificação para estes mesmos alunos. O mesmo ocorre na escola estadual; enquanto SE3 informou realizar poucas modificações ou não realizar modificação para os alunos; os professores da sala comum nem sempre realizam as mesmas modificações, estas são consideradas poucas ou moderadas para os mesmos alunos. Estas dissonâncias podem ser indicativas de dois tipos de situações; um planejamento ineficiente ou o desconhecimento de quais modificações seriam mais efetivas para cada aluno PAEE.

Estas afirmações deixam claro que, o que acontece quanto às adaptações realizadas na SRM é distinto do que acontece na sala comum. Parece faltar articulação no planejamento de ambos os professores, além de faltar articulação entre os demais profissionais que, podem responder sobre as especificidades do aluno, como as equipes multiprofissional e de apoio, e a família do estudante (MENDES; D’AFFONSECA, 2015). Para realizar ações adequadas, é preciso que isto esteja explicitado no

planejamento a partir do que se conhece sobre o aluno, por isso são importantes os estudos de caso.

Um estudo (JESUS et al., 2015) mostrou que para conhecer melhor as demandas do aluno, alguns professores observam a condição do estudante para elaborar o planejamento e as ações pedagógicas, mas, na maioria das vezes, o foco acaba centrado nas dificuldades e no que seria relevante para trabalhar com o estudante. Ou ainda, pautar o planejamento e as ações com base nas “queixas” dos professores da sala comum, evidenciando que o planejamento era realizado pelo professor do AEE. Este mesmo fato – elaboração do planejamento realizada pelo professor da SRM – também ficou evidente no estudo aqui apresentado.

Outra questão importante a ser discutida é sobre o tipo de modificação realizada, visto que algumas são específicas para determinadas condições do público-alvo atendido, como exemplo, as modificações nos recursos pedagógicos e na forma de comunicação. As modificações no tamanho do recurso, forma do recurso e textura do recurso pedagógico são, geralmente, utilizadas para alunos com deficiência visual ou cegueira. Quanto à forma de comunicação, esta é utilizada para uma diversidade de públicos: como deficiente visual ou cegueira (braile), surdos ou com deficiência auditiva (Libras, gestos), deficiência intelectual, física e TEA (prancha de comunicação alternativa, símbolos, gestos) (BRASIL, 2003). Os alunos das escolas em questão estão identificados como alunos com TEA e alunos com deficiência intelectual, o que poderia indicar que as modificações nos recursos pedagógicos (forma, tamanho e textura) não sejam adequadas ou relevantes para este público-alvo.

Quanto às demais modificações realizadas pelos professores, da SRM e da sala comum, estas são derivadas do momento do planejamento; é preciso conhecer o objetivo e as estratégias de ensino para propor atividades adequadas aos alunos e desta forma, prever as modificações necessárias para alcançar determinado objetivo diante da especificidade de cada aluno. Mas antes disto é preciso conhecer minimamente o aluno, em especial, suas habilidades, suas dificuldades e preferências para realizar um planejamento adequado, que favoreça o ensino e aprendizagem do aluno. Este planejamento deve ser feito de forma colaborativa porque as ações também precisam acontecer de modo colaborativo para que sejam eficientes. Entretanto, a discrepância entre as ações dos professores e as modificações realizadas na prática pedagógica indicam uma falta de colaboração no planejamento refletindo nas ações para com o aluno PAEE.



É importante ressaltar que apenas a adaptação de materiais e recursos didáticos por si só não garante o ensino e aprendizagem do aluno, pois é necessário que este aluno consiga estabelecer uma relação entre os conceitos a serem aprendidos, suas vivências e seu cotidiano. Todavia, para alguns alunos PAEE, o material adaptado é imprescindível para gerar a aprendizagem, visto que este pode ser o caminho para o acesso ao currículo.

Os dados dos questionários possibilitaram algumas inferências: quando o respondente indica que realiza poucas modificações, se isso significa que a aula dele já é acessível, portanto, sem necessidade de maiores modificações, se ele não sabe fazer isso, portanto, não realiza muitas modificações, ou se ele não faz porque não acha que deve fazê-la. E o contrário também: quando o participante diz que realiza muitas modificações, pode-se interpretar o dado como se ele compreendesse que: aluno PAEE, logo, modificações totais são necessárias ou, que essas modificações são necessárias por conta das especificidades do estudante.

Ainda que o aluno PAEE esteja em sala regular, é preciso que haja garantia de oportunidades de aprendizagem a este aluno, o que demanda investimento em políticas públicas, que vão desde a acessibilidade e disponibilização de material adequado até a formação de pessoal qualificado para atuar junto a estes alunos em salas regulares, possibilitando a permanência e aprendizagem deste aluno. É sabido que o professor da sala regular está sobrecarregado, e seria importante o apoio de outros profissionais para um trabalho colaborativo, oferecendo um resultado satisfatório para proporcionar, além da inclusão, a aprendizagem do aluno PAEE (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016).

Considerando as modificações pedagógicas, cabe ressaltar que o documento que organiza as habilidades e o currículo para a Educação Básica atual é a BNCC, na qual as habilidades das áreas de conhecimento estão organizadas para serem desenvolvidas em cada etapa de ensino. O texto da BNCC traz que:

[...] para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BNCC, 2016, p. 27).

Entretanto, a própria BNCC não apresenta sugestões ou apreciações significativas para atuar com o aluno PAEE, desconsiderando o que é proposto no próprio documento.

Dessa maneira, o documento mais “atual” que apresenta orientações quanto às modificações na prática pedagógica para cada público-alvo ainda é o PCN (BRASIL, 2003), visto que a Educação Especial pouco foi abordada na BNCC e este é o mais usado pelos professores em suas ações na escola.

Uma outra proposta mais recente que vem sendo discutida é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que visa promover e facilitar o ensino para todos os alunos (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019, ZERBATO; MENDES, 2018). Esta perspectiva de ensino foi pensada para atender a população de modo geral e suas diversas características, impactando diretamente a Educação Especial, pois concebe os indivíduos de maneira única de acordo com suas especificidades. De acordo com Prais e Rosa (2017):

[...] a organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos a educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. (p. 415).

Sobre as modificações referentes à avaliação, estas precisam corresponder ao que foi almejado no planejamento, e estar de acordo com os objetivos e conteúdos desenvolvidos para a aprendizagem do aluno. Para tal, a estrutura da avaliação deve ser adequada à linguagem do aluno, bem como os instrumentos utilizados para a realização da avaliação. Outra questão é sobre a frequência da avaliação, que pode diferir em relação aos demais alunos da sala, levando em consideração os objetivos e conteúdos trabalhados; o tempo destinado para o aluno PAEE consolidar determinado conteúdo ou desenvolver determinada habilidade.

Neste caso, também houve divergência entre as respostas dos professores, os professores da SRM da rede municipal, que informaram realizar muitas modificações nas avaliações, enquanto os professores da sala comum informaram que realizam poucas modificações. Já na rede estadual, a professora da SRM informou que realiza poucas modificações para todos os alunos enquanto os professores da sala comum não realizam modificações para a maioria dos alunos.

Um estudo (DAMASCENO; PEREIRA, 2015) destacou que boa parte das modificações na avaliação fica a critério do professor da SRM. Este professor é quem realiza modificações nos instrumentos e nas atividades, pois em alguns casos, o professor

da sala comum não se mobiliza para realizar as adaptações necessárias para atender ao aluno PAEE, mostrando que não há um trabalho colaborativo. De tal forma, o professor do AEE realizaria as modificações e o professor da sala comum aplicaria a avaliação aceitando o que foi proposto, isto não pode ser considerado como um trabalho colaborativo por não ocorrer como via de mão dupla, deixando a responsabilidade pelo aluno PAEE ao professor da Educação Especial.

Cabe destacar que as modificações no tocante à avaliação devem acompanhar as necessidades do aluno para verificar o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando são realizadas modificações nos objetivos, conteúdos, atividades e recursos, estas modificações também devem refletir em modificações nas avaliações, mas isto não é o que foi pontuado pelos professores. Os professores da SRM indicaram realizar mais modificações, enquanto os professores da sala comum realizam menos modificações. Entretanto, não significa que quanto mais modificações realizadas, melhor o ensino e aprendizagem do aluno, mas que devem ser realizadas modificações adequadas para cada aluno PAEE.

Outra questão é que as adequações/adaptações ficam concentradas nas avaliações – e todo o processo de ensino, das aulas, das atividades, somente a avaliação precisa de adaptação. Se o aluno PAEE não teve acesso ao processo de ensino e aprendizagem de forma adequada, a avaliação adaptada não tem validade ou função no processo.

Para que estas modificações resultem na aprendizagem dos alunos, devem ser planejadas de forma colaborativa com os demais membros da equipe escolar. Podemos ainda inferir que, no município em estudo, pode ocorrer algo semelhante ao trabalho de Damasceno e Pereira (2015), as professoras da SRM sabendo das necessidades do aluno PAEE adaptam algumas atividades e avaliações tendo em vista que nem sempre o professor da sala comum as realiza, não configurando um trabalho colaborativo.

Ao adaptar/modificar quesitos para avaliar o estudante PAEE, há um indicativo da participação dos alunos na avaliação. Contudo, o importante é que o aluno seja avaliado e comparado de acordo com o próprio desenvolvimento e não somente com os alunos da sala regular, considerando o currículo padrão. Entretanto, ainda há uma parcela de professores da sala comum que sequer adapta as avaliações, avaliando o aluno PAEE por meio do rendimento da sala toda, ignorando suas especificidades (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015).

Este tipo de conduta indica a desresponsabilização de alguns professores para com a aprendizagem do aluno PAEE, subtraindo o direito deste à educação de qualidade

atribuindo-lhe uma concepção de incapacidade de progredir e atuar enquanto cidadão na sociedade. Esta situação apareceu nas respostas de alguns professores, fato que permite inferir que as adaptações não são realizadas por falta de necessidade, mas pelo professor não acreditar no potencial do aluno. Isto também é resultado da falta de um planejamento coletivo e de se conhecer o aluno não só pelas suas dificuldades, mas pelas suas habilidades e potencialidades que podem ser evidenciadas para que ele desenvolva a aprendizagem. No estudo presente, nota-se que alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não estão plenamente alfabetizados e ainda assim poucos ajustes são feitos nos recursos, nos materiais e nas avaliações.

Outra questão importante, que foi respondida pelos familiares dos alunos e que traz indícios sobre as modificações realizadas na prática pedagógica, é que pela concepção dos familiares, a maioria dos estudantes PAEE usa somente material comum, poucos utilizam material adaptado. Todos os alunos frequentam regularmente a SRM, entretanto, a predominância do uso de material comum indicado pela família pode apontar para poucas modificações realizadas pelos professores, ou um desconhecimento por parte da família sobre a escolarização do aluno, pois a família nem sempre é considerada para a elaboração do PEI.

De acordo com as respostas dos próprios alunos, podemos inferir que na sala de aula comum ocorrem modificações nas estratégias de ensino e na organização da sala, proporcionando que sejam realizadas atividades colaborativas entre os demais alunos da sala. As atividades realizadas de maneira individual pelos alunos podem ser indicativas de dois tipos de situação, uma primeira em que o professor necessita realizar muita modificação na prática para atender ao aluno PAEE e uma segunda que pode indicar pouca ou nenhuma modificação considerando a autonomia do mesmo para realizar a atividade.

Os alunos respondentes da rede estadual de ensino informaram não necessitar de modificação na forma de comunicação, ainda que esta tenha sido indicada por professores da sala comum como necessária para alguns alunos. Este pode ser mais um indicativo de que o planejamento não acontece de maneira colaborativa, ou que os professores, ainda que tenham apontado algumas modificações, não sabem ao certo se estas são adequadas para aquele aluno PAEE. Estes dados colocam em evidência lacunas de formação, para que os profissionais que atuam diretamente com o aluno realizem modificações em suas práticas pedagógicas que efetivamente proporcionem a aprendizagem e o acesso ao

currículo para o aluno PAEE da melhor forma possível. Isto também está presente na rede municipal de ensino, onde as respostas entre professores são dissonantes.

As profissionais da equipe de apoio, ainda que acompanhem alunos com TEA desempenham funções bastante diferentes na escola, uma delas não desempenha qualquer função pedagógica, ficando disponível apenas para funções de cuidados pessoais. As outras duas desempenham funções que incluem o desenvolvimento de atividades pedagógicas, o que não é desejável para tal função. Um estudo (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015) indicou que, devido à articulação entre os profissionais da escola não acontecer de forma sistemática, o cuidador acaba sendo uma das possibilidades de interlocução para as ações entre os professores da sala comum e o da SRM.

EA1 e EA3 relataram sobre a participação e interação com os demais profissionais da escola, o que colabora com o desenvolvimento do aluno PAEE, entretanto, estas citam a elaboração/modificação de atividades e estratégias de ensino para o trabalho com o aluno. O questionário não traz isto claro, mas pela informação delas, a boa interação com outros profissionais da escola pode colocá-las como interlocutoras nos diversos espaços que o aluno ocupa. As funções pedagógicas, como a organização e adaptação de material e estratégias de ensino são de responsabilidade do professor da sala comum e da SRM, que atendem o aluno PAEE e planejam suas atividades pautados nas especificidades deles, logo, estas funções não são de responsabilidade do profissional de apoio, sendo mais adequada sua contribuição como interlocutora nos espaços escolares junto ao aluno PAEE.

Sobre a participação na elaboração do planejamento, somente uma profissional de apoio informou participar deste junto ao professor da sala comum, indicando uma parceria de trabalho com esta professora. Sobretudo, as decisões tomadas na elaboração do PAP – que são de cunho pedagógico e vão definir modificações necessárias e tendências curriculares mais adequadas a cada aluno – cabem aos professores e demais profissionais, cada qual em sua função, para construir as possibilidades de aprendizagem ao aluno PAEE, corroborando com o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito.

Alguns estudos têm mostrado que este atendimento é focalizado e acontece apenas na SRM e que alguns professores ainda não dominam as características de sua função, a confundindo por vezes com um caráter substitutivo e assumindo este como reforço escolar ao aluno PAEE (PAGNEZ; PRIETO, 2016; ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018). Contudo, pelo que foi apresentado pela maioria dos alunos com relação às

atividades realizadas em SRM no presente estudo, esta não apresenta caráter substitutivo ao ensino realizado pela professora da sala comum.

Também é possível inferir que a professora do AEE usa diferentes metodologias no processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE e que a professora conhece sua função e as necessidades do aluno enquanto professora da Educação Especial. Os professores da sala comum nem sempre desenvolvem ações e adaptações análogas às das professoras da SRM, de maneira que esta falta de articulação das ações pode nem sempre corroborar com o avanço e desenvolvimento da aprendizagem deste aluno.

Contudo, esta não parece ser uma realidade conhecida pela gestão, indicando que há pouca participação destes no planejamento e nas ações relativas ao PAEE. O gestor poderia proporcionar mais momentos de engajamento dos diversos profissionais que atuam na escola com o aluno e os responsáveis por este, promovendo o planejamento e desenvolvimento de ações exitosas em prol ao aluno PAEE. Desse modo, as ações acabam ficando mais voltadas ao acesso à educação por meio das matrículas e mais distantes da aprendizagem por falta de planejamento e ações adequadas, que são possíveis mediante o esforço coletivo.

O currículo pode ser entendido como um instrumento que está a serviço de professores e estudantes para a efetivação das aprendizagens e que deve ser pensado para a diversidade e o ensino de todos (MARIN; BRAUN, 2020). Um ponto bastante relevante é sobre o currículo apresentado ao aluno PAEE, que pode sofrer adequações de acordo com a necessidade compreendida pelos professores ao desenvolver determinadas habilidades e até mesmo sobre a concepção que o professor tem sobre a deficiência a respeito do aluno PAEE e sua escolarização. Isto revela a opção por uma ou outra tendência curricular para ser trabalhada com o aluno.

As adequações curriculares foram marcadas pelos professores das duas redes de ensino; professores da SRM e da sala comum, sendo adotadas com maior ou menor frequência para atender as necessidades educativas do aluno PAEE. Os professores da sala comum de ambas as redes informaram adotar com bastante frequência o uso de diferentes tendências curriculares para a maioria dos alunos, fato este informado pelas professoras das SRM da rede municipal.

Neste caso, é preciso que os profissionais planejem suas ações a partir de um estudo de caso do aluno PAEE, conhecendo suas habilidades e buscando o apoio da família para a elaboração de ações que sejam possíveis no cotidiano do aluno, com aprendizagens significativas para sua vivência. Também é necessário o contato com

equipe multiprofissional e de apoio para um trabalho conjunto e eficaz; ao planejar modificações no currículo e escolher tendências é desejável que estas sejam significativas e promovam o ensino e aprendizagem do aluno nos diversos ambientes escolares. Escolhas curriculares inadequadas podem desconsiderar o que o aluno já sabe, as habilidades já adquiridas e o seu avanço na consolidação de conteúdos acadêmicos.

Ou seja, na escola, cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento, de como aprende melhor; deste modo, recursos e estratégias são elaborados como apoios, por essa razão poderão ser “personalizados”, feitos “sob medida”, e, certamente, servirão a outros estudantes das classes comuns (MARIN; BRAUN, 2020, p. 7).

Pode-se dizer que na escola o ensino de leitura e escrita como práticas de letramento e alfabetização são centrais e fundamentais para todos os alunos, o ensino de outros conteúdos é desenvolvido a partir desta construção, considerando este um pré-requisito para os demais. A escolha quanto ao uso de recursos, modificações na prática pedagógica e tendências curriculares, derivam da condição de leitura e escrita já desenvolvidas ou não pelo aluno PAEE. Sobre isto, os professores da rede municipal informaram usar ‘sempre’ estas tendências curriculares para a maioria dos alunos; já na rede estadual, a professora da SRM informa que usa estas tendências ‘frequentemente’ ou ‘às vezes’ para a maioria dos alunos, enquanto os professores responderam para as mesmas tendências curriculares como ‘não se aplica’ para a maioria dos alunos.

Esta escolha quanto às tendências curriculares, as práticas de letramento e alfabetização foi relatada em outro estudo (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015), em que as atividades planejadas para a SRM são articuladas com o currículo da sala regular, ofertando atividades de alfabetização. Neste caso, pode ser entendido que, como o aluno PAEE ainda apresenta dificuldades quanto à alfabetização, interferindo em sua aprendizagem, e que as práticas de leitura e escrita são centrais na escola, este aluno necessita que esta habilidade seja desenvolvida pelos professores da SRM – como atividade complementar – e da sala comum para que o aluno tenha acesso ao currículo e à aprendizagem.

Considerando que a maior parte dos alunos da rede municipal ainda está nas etapas de alfabetização e letramento, é compreensível que estas tendências estejam apoiadas no currículo padrão e por isso há uma consonância de uso pelos professores da sala comum

e da SRM. O mesmo não ocorre na rede estadual, espera-se que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio já tenham domínio da leitura e escrita para fazerem uso pleno destas habilidades. Porém, a escolha por uso desta tendência pela professora da SRM indica que os alunos PAEE, em sua maioria, ainda não consolidaram estes saberes centrais e o não desenvolvimento desta tendência por parte dos demais professores pode indicar uma desresponsabilização pela aprendizagem do aluno e a falta de planejamento para o ajuste das práticas pedagógicas e opções por tendências curriculares.

Cabe ressaltar que o questionário para os alunos foi respondido somente pelos alunos da rede estadual devido à faixa etária destes, dos quais somente 2 alunos PAEE conseguiram responder sozinhos, indicando autonomia e domínio dos conteúdos de leitura e escrita. Os demais responderam com o auxílio (leitura e preenchimento do questionário) da pesquisadora. Estes alunos que estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com defasagens na alfabetização, trazem indícios sobre a qualidade da escolarização destes alunos PAEE e suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem ainda não solucionados. Para isto, seria importante o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e da SRM para minimizar esta dificuldade mediante a adaptação da prática pedagógica e do ajuste na escolha das tendências curriculares para desenvolver e priorizar estas habilidades de leitura e escrita.

Considerando as tendências curriculares mais utilizadas, foi assinalado pelos professores da rede municipal, da sala comum e da SRM, o currículo funcional como tendência curricular usada ‘sempre’ e ‘frequentemente’ para os alunos. Os professores da sala comum da rede estadual assinalaram que também usam esta tendência curricular ‘frequentemente’, e a professora SE3 informou que ‘não se aplica. Esta tendência tem foco no treino de habilidades que desenvolvem a autonomia do aluno, treino de atividades da vida diária, autocuidado e socialização, considerando que o aluno não seria capaz de desenvolver habilidades intelectuais (MENDES, 1995).

Neste caso, a socialização também aparece como tendência curricular a ser desenvolvida, seu uso é citado com a frequência ‘sempre’ pelos professores da rede municipal e ‘frequentemente’ ou ‘às vezes’ pelos professores da rede estadual. Tendo em vista que parte dos alunos são identificados com TEA, é possível que tenham dificuldades em lidar com questões de socialização, e, por isto, esta é sugerida no trabalho pelos professores. Porém, os alunos da rede estadual não parecem apresentar problemas



referentes à socialização de acordo com as próprias perspectivas, o que pode indicar que esta dificuldade já foi superada mediante o trabalho dos membros que atuam na escola e que este trabalho não é mais necessário para estes alunos.

O currículo compensatório também foi marcado como utilizado na frequência ‘sempre’ e ‘frequentemente’ pelos professores da rede municipal e ‘às vezes’ pelos professores da rede estadual. Esta tendência curricular concebe o indivíduo com um impedimento para o processamento de informações sendo necessário compensar algumas habilidades, como atenção e concentração, envolvidas no processo de algumas tarefas (MENDES, 1995). Na concepção destes professores, o fato de os alunos serem público identificado com TEA e DI, pode indicar certa incapacidade para o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos acadêmicos, e por isso esta tendência curricular foi assinalada pela maioria dos professores. Entretanto, é importante que o professor conheça as especificidades de cada aluno para que, ao desenvolver atividades em sala, não considere somente as dificuldades, mas suas potencialidades, cuidando para que as atividades desenvolvidas não estigmatizem o aluno, ofertando e contribuindo com o acesso aos conteúdos acadêmicos.

Sobre o currículo adaptado, as professoras da rede municipal, da SRM, informaram usar esta tendência curricular na frequência ‘sempre’ e as professoras da sala comum a usam ‘frequentemente’ ou ‘às vezes’. Os professores da rede estadual, a professora da SRM, SE3, informou adotar esta tendência curricular ‘às vezes’ e os professores da sala comum, em sua maioria, assinalaram a opção ‘não se aplica’ para a maioria dos alunos, quanto ao uso desta tendência curricular. Como o próprio nome diz, o currículo adaptado é quando se prioriza o ensino do currículo com adaptações adequadas ao público-alvo, como modificações nos objetivos e conteúdo, atividades e recursos pedagógicos (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, MILANESI, 2016). Contudo, os professores da sala comum informaram que esta tendência não se aplica para a maioria dos alunos, ainda que tenham respondido que realizam modificações anteriormente para os alunos. Este fato demonstra desconhecimento e equívocos dos professores, acerca das tendências curriculares utilizadas na escola, seguido da falta de estruturação do planejamento para o aluno PAEE.

Segundo Marin e Braun (2020), fazer diferente não significa excluir, visto que os estudantes aprendem por caminhos distintos; a diferenciação curricular pode ser uma forma de promover a equidade e a aprendizagem do aluno PAEE. O que se propõe por intermédio do DUA são práticas pedagógicas diversificadas, ou modificações

pedagógicas que visam, não o empobrecimento do currículo, mas a adequação para a efetivação da aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2020; ZERBATO; MENDES, 2018).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (MARIN; BRAUN, 2020, p. 13).

As respostas das professoras da SRM quanto ao currículo padrão constam no Quadro 19 e dos professores da sala comum no Quadro 21. Esta tendência prioriza o currículo padrão com os conteúdos da série/ano que o aluno está matriculado, evidenciando o reforço escolar para o acesso ao currículo, o que não é uma prática indicada para a educação do PAEE (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, MILANESI, 2016).

Quando se prioriza o currículo padrão, deve-se ter cautela para não descaracterizar a aprendizagem do aluno PAEE em suas especificidades, pois as adaptações podem ser essenciais para que boa parte dos alunos se desenvolva e tenha acesso a um ensino de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, quando as adaptações não são consideradas mesmo que o aluno apresente dificuldades e necessite delas, pode ocorrer o uso inadequado da SRM por parte da equipe escolar, ofertando um trabalho de reforço escolar no AEE, enquanto este deveria ser oferecido como apoio suplementar ou complementar. A opção por esta tendência pela maioria dos professores pode ser entendida como uma desresponsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, de maneira que o PEI não é tratado no planejamento escolar e os professores usam o currículo padrão como normativa para todos os alunos da sala de aula, sem considerar as individualidades de cada um.

A falta de planejamento, seguida da aplicação inadequada do currículo ao aluno PAEE, pode fazer com que o aluno se sinta desestimulado e estigmatizado por não avançar e desenvolver a aprendizagem, sobremaneira, para além da questão da defasagem idade/série, isto pode levar à desistência dos estudos e à evasão escolar. É necessário que haja um envolvimento de todos os profissionais que atuam junto ao aluno PAEE para realizar um planejamento que se efetivem em ações conscientes e favoreçam a

aprendizagem do aluno, com a elaboração de políticas públicas que garantam inclusão e aprendizagem a todos.

Marin e Braun (2020) dão preferência ao termo “acessibilidade ao currículo” em detrimento à “adaptação curricular”. De acordo com as autoras, a acessibilidade para o mesmo currículo proposta pelo DUA propõe estratégias de diferenciação para todos, enquanto as adaptações são propostas para um ou outro estudante. Em decorrência do que foi proposto pelo PCN quanto às adaptações (BRASIL, 2003), o currículo oferecido ao PAEE foi empobrecido por ser usado na prática como uma minimização de objetivos e conteúdos devido a interpretações inadequadas do currículo para o estudante, especialmente para os com DI e TEA.

É importante que sejam realizadas formações em serviço e se priorizem espaços de planejamento para que os professores optem pela aplicação da tendência curricular adequada ao aluno PAEE; partindo de estudos de caso com os demais profissionais que atuam com o aluno e a família e, posteriormente, a adequação de ações mais ajustadas para cada caso. Isto é necessário para que as escolas ofereçam não só o acesso à educação para o aluno por meio da matrícula, mas a aprendizagem significativa dos conteúdos acadêmicos.

A tendência do uso de recursos tecnológicos (Quadros 19 e 21) foi pontuada com frequência de uso ‘às vezes’ pela maioria dos professores da rede estadual. Na rede municipal, esta tendência curricular é usada com a frequência ‘sempre’ de acordo com as respostas das professoras da SRM, e ‘frequentemente’ pelos professores da sala comum, apontando respostas convergentes para esta tendência. Esta tendência é interpretada frequentemente pelo ensino/uso de computadores, *softwares* pedagógicos ou de acessibilidade, mas nem sempre considerando os objetivos pedagógicos (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, MILANESI, 2016).

O mesmo acontece sobre o uso de atividades lúdicas (Quadros 19 e 21), que indicou respostas consonantes entre os professores das redes de ensino; os professores da rede municipal usam esta tendência curricular com a frequência ‘sempre’ para a maioria dos alunos, enquanto os professores da rede estadual informaram usar a mesma tendência ‘frequentemente’ e ‘às vezes’. De fato, este foco motivacional tende a engajar o aluno, melhorar a autoestima e evitar insucessos, mas estas atividades nem sempre são pensadas com objetivos curriculares definidos ou com intencionalidade pedagógica (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, MILANESI, 2016).

Dessa forma, para as duas tendências curriculares acima citadas, é importante que o professor tenha claro o objetivo da proposta e qual habilidade pretende desenvolver do currículo, para que não sejam oferecidas ao aluno PAEE atividades descontextualizadas e sem foco na aprendizagem, tornando o aluno um mero executor.

Na SRM, os alunos conseguem identificar situações que indicam modificações na prática pedagógica realizadas pelas professoras, como uso de computador e jogos pedagógicos, além de algumas tendências curriculares praticadas – como o uso de recursos tecnológicos e atividades lúdicas – apresentados pelos próprios professores. Estas mesmas tendências e modificações podem ser percebidas nas respostas de alguns familiares que informaram o uso de material adaptado ou específico à condição de PAEE.

A tendência curricular de psicomotricidade foi indicada com uso pelos professores da rede municipal, do AEE e da sala comum, com frequência ‘sempre’ para a maioria dos alunos. A professora da rede estadual SE3 indicou o uso da mesma tendência com frequência ‘às vezes’ para seus alunos, enquanto os professores da sala comum responderam com ‘não se aplica’. Nesta tendência, são priorizadas habilidades de desenvolvimento psicomotor usadas no preparo da alfabetização, como recorte, pintura e colagem (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, MILANESI, 2016).

Podemos compreender que na rede municipal, por ter alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, as práticas psicomotoras estão presentes no currículo padrão, e, assim, são aplicadas para todos os alunos. Estas habilidades não estão presentes no currículo dos Anos Finais e Médio, pois é considerado que já foram desenvolvidas nas etapas anteriores, logo, não são trabalhadas separadamente pelos professores. Porém, estas foram indicadas como tendência pela professora SE3, podendo significar que os alunos em questão não desenvolveram plenamente estas habilidades, ou que estas ainda são usadas para o preparo de atividades de letramento e alfabetização, visto que estes conhecimentos não foram consolidados para todos os alunos. Retomamos que as tendências curriculares não são trabalhadas de maneira homogênea por professores da SRM e sala comum, por não haver um planejamento adequado, e nem a estruturação de replanejamento e ações a partir das avaliações adequadas realizadas pelos professores.

Sobre a participação dos alunos em sala de aula, as professoras da SRM indicaram que os alunos participam das atividades, mas, em sua maioria, necessitam de alguma adaptação do professor para que as realizem, sinalizando a falta de autonomia dos alunos para a efetivação destas, bem como uma defasagem quanto aos conteúdos e expectativas de aprendizagem que não correspondem à série em que o aluno está matriculado. Isto

também aparece na fala dos alunos, que disseram que realizam as atividades junto aos demais alunos, além de receberem ajuda dos professores quando solicitam.

Quanto a formar cidadãos críticos e atuantes (Quadros 19 e 21) as professoras da SRM e da sala comum responderam usar esta tendência curricular na frequência ‘sempre’ para a maioria dos alunos. Já sobre a formação profissional, na rede estadual e municipal, as professoras da SRM responderam que ‘não se aplica’ e os professores da sala comum responderam que usam na frequência ‘sempre’ ou ‘frequentemente’ esta tendência curricular. O uso destas tendências pelos professores indica uma preocupação em incluir os alunos para além da escola, oferecendo oportunidades de uma formação integral a estes sujeitos. Isto é importante: romper com a estigmatização da deficiência construída socialmente (PICCOLO; MENDES, 2013) e desconstruir a ideia de incapacidade da pessoa com deficiência, oferecendo oportunidades emancipatórias enquanto seres humanos e conscientes do seu lugar e sua luta na sociedade.

O currículo proposto para o aluno na sala comum e na SRM deve ser ajustado de acordo com o PAP pelos professores, visto que não há um currículo específico para ser trabalhado na SRM e sim a realização de ajustes para que o aluno PAEE tenha acessibilidade ao currículo. Em decorrência disso, é preciso cuidar dos conteúdos trabalhados na SRM, para não se reduzir o trabalho do AEE focando em atividades como reforço escolar ou atividades descontextualizadas do currículo que é trabalhado na sala comum (MILANESI; MENDES, 2015; SANTOS; et al, 2015).

O que ficou demonstrado pelos dados coletados é que nem sempre há uma consonância nas propostas de trabalho realizadas na sala comum e na SRM, principalmente pelo fato de que o planejamento pouco ocorre de forma colaborativa entre os pares, ficando mais a cargo do professor do AEE. Isto é refletido como discrepâncias nas modificações das práticas pedagógicas e nas tendências curriculares adotadas pelos professores, corroborando com o que foi apresentado por Victor, Cotonhoto e Souza (2015).

As profissionais da equipe de apoio informam sobre a realização e trabalho colaborativo entre os demais profissionais, que também foi indicado pela equipe multiprofissional, entretanto, este trabalho parece acontecer paralelamente ao planejamento e as ações cotidianas escolares, visto que não são todos os profissionais que participam da elaboração do PAP. Os profissionais EM1 e EM2 informaram que realizam orientações à família e professores. Podemos inferir que cada profissional que atua na escola realiza o seu planejamento de trabalho de forma individual e posteriormente se

encontram com os demais em momentos isolados para discutir situações de apoio específico para o aluno PAEE.

Desse modo, notamos que as ações pedagógicas que acontecem na escola ainda são resultado de ações em interações mais individuais que coletivas, distante do que é proposto como um trabalho colaborativo para garantir acesso e aprendizagem ao aluno PAEE, e que nem sempre é suficiente para garantir um ensino de qualidade para estes alunos. De tal modo, nem todos os profissionais conseguem notar mudanças na aprendizagem do aluno, nem na prática colaborativa dos profissionais com quem atuou.

Podemos inferir que as mudanças foram notadas pelos profissionais que atuam diariamente com o aluno, como as profissionais de apoio e o professor do AEE, pois estes dirigem atenção mais individual e longitudinal; diferente do professor regente que convive apenas um ano com o aluno, sem uma proximidade maior e com um número maior de turmas e de alunos em sala de aula.

Assim, podemos notar que a contribuição para a aprendizagem do aluno PAEE pode partir do planejamento (PEI/PAP) adequado a este aluno, envolvendo a colaboração de todos os profissionais que atuam junto a este no ambiente escolar, estimulando a aprendizagem e propondo adequações pedagógicas e uso de tendências curriculares que garantam o processo de ensino e aprendizagem para todos.

#### **4.4. Análise dos questionários: Avaliação da aprendizagem**

Nesta etapa, serão apresentadas as respostas dos participantes referentes aos processos de avaliação direcionados para o aluno PAEE. Assim, foram analisados os questionários respondidos pelos alunos PAEE (Q. ALUNOS), familiares responsáveis pelo aluno PAEE (Q. FAMÍLIA), professores da sala comum (Q. PROF. SALA COMUM) e da Educação Especial (Q. PROF. EE); visando traçar quais são as ações e instrumentos avaliativos oferecidos na escola para este público com foco no ensino e aprendizagem.

Neste tópico, foram discutidas as adaptações realizadas nas avaliações para os alunos PAEE, se os alunos realizam ou não as avaliações, quais adaptações são ou não realizadas, se os professores avaliam as aprendizagens durante o processo, de modo geral, além da participação em avaliações externas.

Os dados sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE trazidos pelos questionários indicam parte importante das práticas educacionais. A análise das ações avaliativas pode trazer elementos fundamentais das ações escolares

voltadas a esse público-alvo, considerando o processo de avaliação formativo do sujeito, a fim de promover uma formação integral, como um direito de todos.

#### 4.4.1. Professor da Educação Especial

A respeito da avaliação do ensino e da aprendizagem do estudante PAEE, as professoras SM1, SM2 e SE3 assinalaram que ‘sempre’ conseguem identificar o que foi aprendido, identificar as dificuldades, planejar as intervenções, observar os resultados do trabalho realizado, ajudar o estudante a se desenvolver, favorecer a participação do estudante e garantir condições igualitárias de aprendizagem. Quanto à análise do próprio trabalho docente, SE3 assinalou que ‘sempre’ realiza essa análise, ao passo que SM1 e SM2 responderam com ‘não se aplica’.

Mesmo assim, todas julgaram e assinalaram que o desempenho da maioria dos estudantes PAEE não corresponde à expectativa acadêmica da série/ano na qual estes estudantes encontram-se, mas que o desempenho corresponde ao PAP.

Sobre a adaptação das avaliações escritas dos alunos da rede municipal, SM2 assinalou que não se aplica por se tratar de Educação Infantil (para 2 alunos), que adapta o conteúdo da prova (para 2 alunos), não se aplica (para 1 aluno) e SM1 assinalou que adapta o conteúdo da prova (para 5 alunos).

Para os alunos da rede estadual, a professora SE3 assinalou que 2 alunos não necessitam de adaptação da avaliação e 2 precisam de adaptação quanto ao modo como podem ser respondidas as avaliações. Outros 2 alunos necessitam de adaptações quanto ao conteúdo da prova, o modo de ser respondida e prevê auxílio de um professor de apoio e 1 aluno precisa de adaptação com relação ao conteúdo da prova. Todas as professoras afirmaram que a maioria dos alunos participam das avaliações em larga escala.

#### 4.4.2. Professor da Sala Comum

Retomada do **Quadro 14**: Relação do professor da sala comum e alunos PAEE para que lecionam.

| Identificação do professor | Etapa em que leciona | Número de alunos PAEE |
|----------------------------|----------------------|-----------------------|
| PM1                        | EF (Anos Iniciais)   | 1                     |
| PM2                        | EF (Anos Iniciais)   | 1                     |
| PM3                        | EI                   | 2                     |
| PM4                        | EI                   | 3                     |
| PM5                        | EI                   | 2                     |
| PM6                        | EF (Anos Iniciais)   | 1                     |
| PM7                        | EF (Anos Iniciais)   | 1                     |

|      |                         |   |
|------|-------------------------|---|
| PE8  | EF (Anos Finais) e EM   | 5 |
| PE9  | EF (Anos Iniciais) e EM | 4 |
| PE10 | EF (Anos Iniciais)      | 3 |
| PE11 | EM                      | 1 |
| PE12 | EF (Anos Iniciais) e EM | 3 |
| PE13 | EF (Anos Iniciais) e EM | 3 |

---

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, de acordo com as respostas dos professores, 7 deles (PM1, PM3, PM4, PM5, PE9, PE12 e PE13) informaram que, como critério de avaliação do desenvolvimento da maioria dos estudantes PAEE, ‘sempre’ identificam o que foi aprendido e identificam as dificuldades, enquanto 5 professores (PM2, PM6, PM7, PE10 e PE11) realizam estas identificações ‘frequentemente’. O professor PE8, indicou que identifica o que foi aprendido e as dificuldades dos alunos ‘às vezes’.

De acordo com as respostas dos professores, o resultado da avaliação do desenvolvimento do estudante é ‘sempre’ usado por 5 destes professores (PM1, PM2, PM3, PM4 e PM7) para planejar intervenções e observar o trabalho realizado, o mesmo critério é usado ‘frequentemente’ pelos demais professores (PM5, PM6, PE8, PE9, PE10, PE11, PE12 e PE13).

Os 7 professores da rede municipal (PM1, PM2, PM3, PM4, PM5, PM6 e PM7) informaram que se preocupam ‘sempre’ em ajudar o estudante PAEE a se desenvolver, ter autonomia e sentir-se seguro, favorecendo a participação e garantindo condições igualitárias de aprendizagem, enquanto 6 professores da rede estadual (PE8, PE9, PE10, PE11, PE12 e PE13) assinalaram a alternativa ‘frequentemente’ para as mesmas questões descritas acima.

Sobre a análise do trabalho docente, 6 professores da rede municipal (PM1, PM2, PM3, PM4, PM6 e PM7) assinalaram que ‘sempre’ analisam o trabalho docente, PM5, PE10 e PE11 fazem a mesma análise ‘frequentemente’ e 4 professores (PE8, PE9, PE12 e PE13) avaliam o trabalho docente ‘às vezes’.

Quanto ao desempenho da maioria de seus estudantes, 4 professores (PM1, PM2, PM3 e PM7) avaliaram que este desempenho não corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram e nem do PAP, enquanto outros 2 professores, PM4 e PE11, marcaram que o desempenho dos estudantes corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram e ao PAP. Os professores PM6, PE12



e PE13, assinalaram que o desempenho não corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram, mas que é correspondente ao PAP.

O professor PM5, assinalou que o desempenho dos estudantes corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram, mas não sabe se é correspondente ao PAP, contudo, os professores PE8 e PE10 assinalaram que este desempenho não corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual os alunos se encontram e que também não sabem se é correspondente ao PAP. PE9 informou que não sabe se o desempenho da maioria de seus estudantes corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram, mas que é correspondente sim ao PAP.

Sobre as adaptações da avaliação escrita os professores PM1, PM2, PM6, PM7, PE9 (para 3 dos 4 alunos), PE12 (para 2 dos 3 alunos) e PE13 (para 2 dos 3 alunos) assinalaram como ‘não se aplica’, PM4 e PM5 assinalaram que ‘não se aplica por se tratar de aluno da Educação Infantil’ e PM3 não marcou nenhuma opção nesta questão. Alguns professores marcaram como adaptações da avaliação escrita: o professor PE8 (para 3 dos 5 alunos) na duração da prova e a previsão do auxílio de um professor de apoio; os professores PE9 (para 1 dos 4 alunos), PE12 (para 1 dos 3 alunos) e PE13 (para 1 dos 3 alunos) adaptações quanto ao conteúdo da prova. Os professores PE10, PE11 assinalaram que não há necessidade de adaptação de avaliação escrita.

Quanto a participação em avaliações de larga escala; 6 professores (PM1, PM3, PM4, PM5, PM6 e PE8) marcaram esta questão com a opção ‘não se aplica’, outros 6 (PM2, PM7, PE9, PE11, PE12 e PE13) marcaram que os alunos ‘participam’ e PE10 não assinalou esta questão sobre a participação dos alunos em avaliações de larga escala.

#### **4.4.3. Família**

Uma questão importante encontrada no questionário foi sobre as avaliações de larga escala e como ocorria a participação dos alunos PAEE; estas questões precisaram ser explicadas para a família pela pesquisadora, indicando o que eram avaliações externas. Dos 11 familiares participantes, duas responsáveis relataram que os alunos sob sua responsabilidade não participam destas avaliações, outras duas informaram que os estudantes participam com material especializado, outra responsável informou não saber sobre a participação do aluno nestas avaliações e os demais familiares (6) assinalaram que os alunos participam com material comum.

Ao serem questionados sobre o processo de escolarização dos alunos, os responsáveis (12 no total) avaliaram o desempenho do aluno PAEE na escola da seguinte maneira:

**Quadro 22:** Avaliação dos responsáveis com relação ao desempenho do aluno PAEE na escola.

| Desempenho do aluno PAEE | Regular | Bom | Ótimo |
|--------------------------|---------|-----|-------|
| Quantidade de respostas  | 4       | 5   | 3     |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

Entretanto, ao serem questionados sobre a expectativa que tinham sobre a conclusão dos estudos do aluno PAEE, as respostas foram diversas:

**Quadro 17:** Expectativa dos responsáveis com relação à conclusão dos estudos do aluno PAEE.

| Expectativa de escolarização do aluno PAEE | Não possui | EF (Anos Finais) | EM | Graduação | Pós-graduação |
|--|------------|------------------|----|-----------|---------------|
| Quantidade de respostas                    | 1          | 2                | 1  | 7         | 1             |

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa.

A expectativa dos familiares em relação aos estudos do aluno PAEE está ligada a diversos fatores, dentre eles, a uma construção social individual e coletiva de sentimentos, envolvendo a escolarização dos familiares e fatores socioeconômicos. As pessoas, atualmente, vivem entre o medo e a esperança distribuídos de forma desigual, lutando por reconhecimento e igualdade, e para isso são necessárias rupturas nos planos social, político e cultural (BOAVENTURA, 2020). Neste cenário, notamos as respostas da maioria dos familiares refletirem esperança quanto à escolarização do aluno PAEE.

#### 4.4.4. Aluno

As questões apresentadas aos alunos quanto à realização de atividades em sala comum e a avaliação foram direcionadas para que estes respondessem sobre a disciplina que mais gostam de cursar. Todos os alunos afirmaram que usam material comum durante as aulas (caderno, lápis, livro didático). Quanto à organização da sala, C respondeu que a

sala é organizada de modo diverso – em duplas, grupos e individual – em cada atividade o professor organiza a sala de modo diferente, K informou que se senta em fileira, J diz que o professor organiza os alunos em pares durante as atividades e os alunos G e F informaram que em algumas atividades sentam em fileira e em outras o professor divide a sala em grupos. De acordo com os alunos, estes professores procuram auxiliar os alunos e tirar dúvidas, além de se comunicarem de forma compreensível.

Em relação às avaliações realizadas em sala de aula, os alunos assinalaram que as fazem juntamente com o conjunto de alunos de sua turma e além destas, F e J também informaram fazer avaliações em momentos diferentes dos colegas. De acordo com os alunos PAEE, as avaliações são realizadas na sala de aula comum e são iguais às dos demais alunos da turma; um dos alunos refere que também faz trabalhos em sala de aula como avaliação. Quanto ao apoio para a realização das avaliações; C, F e J as realizam com o professor da classe comum e os alunos G e K informaram que as fazem sozinhos.

#### **4.4.5. Discussão sobre a avaliação da aprendizagem**

Considerando o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE e os critérios de avaliação do desenvolvimento da maioria dos estudantes, os professores da sala comum nem sempre se pautam nestes critérios de avaliação para planejar o ensino e as ações executadas ao longo do ano letivo, enquanto os professores da SRM relataram sempre se embasar nestes critérios para pensar suas práticas. Um olhar cauteloso para estes critérios pode direcionar o trabalho do professor de maneira a conseguir o desenvolvimento adequado do aluno PAEE, considerando este como um processo que avalia o sujeito de forma qualitativa; de acordo com suas necessidades e especificidades.

É importante que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem tenha um caráter diagnóstico e formativo, ajustado ao que o aluno é capaz de produzir, independentemente de sua condição como PAEE, visando buscar o avanço do aluno no processo, bem como avaliar o trabalho docente e direcionar seu trabalho. Quando se considera a avaliação com uma atividade de caráter somativo, o professor corre o risco de comparar e classificar o estudante com os demais, sem considerar seus avanços ou identificar suas dificuldades, trazendo danos ao processo educacional. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 100).

Esta condição de avaliação com influências positivistas, que considera o conhecimento como algo mensurável, produz, muitas vezes, a exclusão ao criar rótulos e estigmas aos que não se encaixam nos padrões tradicionais da avaliação (JESUS; et al., 2015). Ao avaliar os estudantes PAEE dentro de um padrão sem considerar suas especificidades, pode-se trazer prejuízos– ao estudante e ao professor – estigmatizando o estudante e trazendo uma baixa estima quanto as avaliações as quais este é submetido no processo de ensino e aprendizagem, sem as adaptações necessárias que considerem o que o aluno avançou, atribuindo-lhe um baixo conceito (nota). Quanto ao professor, este não consegue avaliar corretamente o que o aluno é capaz de aprender e suas dificuldades, nem se autoavaliar no processo, prejudicando o planejamento para ajustar os desafios ao aluno PAEE e superar obstáculos.

Contrapondo esta ideia de avaliação somativa, de caráter classificatório e competitivo, pode-se considerar a avaliação diagnóstica como mais adequada, pois:

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada (MACHADO, 1995, p. 33).

Nesse sentido, cabe ao professor lançar mão de estratégias que permitam avaliar continuamente os estudantes com o intuito de: identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas; verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu; caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades e replanejar o trabalho (FERREIRA, 2009). Considerando as especificidades do aluno PAEE, torna-se ainda mais importante esta avaliação e reflexão por parte do professor, adequando sua prática e mobilizando situações de aprendizagem significativas para o aluno.

Jesus et al (2015) organizou discussões por meio grupos focais que culminaram em narrativas sobre as implicações do processo de avaliação no trabalho realizado nas SRM. As professoras da SRM relataram que, muitas vezes, o primeiro olhar avaliativo era realizado pelos professores da sala comum, mediante queixas relacionadas ao comportamento do aluno ou a apropriação do conhecimento, especialmente quando o aluno não possuía um diagnóstico clínico. A partir daí era realizado o contato com a família e solicitados encaminhamentos para um possível diagnóstico do aluno.

Entretanto, é preciso cuidado ao avaliar os alunos por uma primeira vez, não rotulando o aluno diante do seu bom ou mal desempenho nesta avaliação diagnóstica. O professor não deve nesta avaliação produzir um “laudo” que limite o desenvolvimento do aluno, pois este:

[...] leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência e, mesmo que o clínico ou outro profissional venha dizer algo contrário ao que ele projetou, o estudante será para ele o deficiente e o incapaz de aprender (JESUS; et al., 2015, p.336).

Este olhar deve ser cuidado para que o professor compreenda o aluno como um ser capaz de aprender quando lhes são dadas condições para tal, e desta maneira buscar a partir da avaliação diagnóstica pistas de como promover melhores condições de ensino e aprendizagem ao aluno PAEE. Assim, o professor pode buscar estratégias, materiais e o que mais for preciso e acessível para planejar e executar atividades, garantindo condições igualitárias de aprendizagem.

“Uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68). De tal maneira, esta forma de avaliar seria a mais adequada para realizar com os alunos, pois esta também se relaciona com a avaliação diagnóstica e propõe uma retomada a partir do diagnóstico, propondo ampliação da aprendizagem.

Entretanto, no âmbito deste estudo, o que se pode notar é que a maioria dos professores da sala comum pertencentes à rede municipal de ensino sempre usa critérios de avaliação com a finalidade de apoio ao planejamento e ao monitoramento da aprendizagem do aluno PAEE, revelando a finalidade de acompanhamento da escolarização do aluno num processo formativo e não somativo. Sobre estes processos, é necessário compreender que não se trata da realização de uma avaliação tradicional para se saber o que o aluno aprendeu ou não no decorrer do ano letivo, mas planejar avaliações qualitativas e quantitativas, lançando mão de diversos instrumentos que avaliem o aluno continuamente, através de registros, relatórios e portfólios que representem as atividades significativas contendo as dificuldades e avanços do aluno PAEE.

É possível inferir que estes critérios se façam mais presentes nas avaliações dos professores da sala comum da rede municipal - que lecionam para alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As salas para estas etapas de ensino possuem menor quantidade de alunos (máximo 30), estes desenvolvem um trabalho mais

próximo - ficando mais tempo com o aluno em sala de aula, bem como tem por hábito o uso de instrumentos que avaliam a aprendizagem do aluno de forma contínua e formativa. Tal fato também é notado para as professoras que atuam na SRM; este atendimento individualizado ao aluno PAEE corrobora com o desenvolvimento do mesmo e a forma e critérios de avaliação utilizados pelas professoras.

Em suas ações, elas se percebem cumprindo metas importantes relativas ao desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, apenas SE3 refere sempre avaliar o próprio trabalho docente, ao que as demais informam 'que não se aplica'. Parece importante discutir que professores não veem como relevante analisar suas próprias práticas – não indicam como importante refletir sobre suas próprias ações docentes. A literatura indica que a reflexão ação do professor é um dos pilares para uma prática pedagógica mais bem sintonizada com a necessidade dos alunos (CAMPOS, 2014).

Um instrumento bastante usado e útil para a compor a avaliação de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais é o portfólio. Com ele, é possível perceber grandes e sutis mudanças no desenvolvimento do aluno, pois é possível separar as atividades mais significativas produzidas pelo aluno e que representam um avanço no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Desta maneira, podemos comparar o aluno com o progresso de si próprio e para além disto usá-lo também como instrumento de autoavaliação, o qual permite a reflexão do professor sobre o próprio trabalho. Entretanto, no questionário usado para o presente trabalho, o uso de portfólio não aparece como alternativa de avaliação para o aluno PAEE, o que poderia ser incluído no questionário como forma de avaliação.

Quanto ao uso de critérios de avaliação com a finalidade de apoio ao planejamento e monitoramento da aprendizagem do aluno PAEE e a reflexão sobre a qualidade do trabalho docente, esta é menos frequente para os professores da sala comum da rede estadual, que lecionam para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Esta menor frequência sobre a reflexão do próprio trabalho pode estar relacionada com a estratégia e processo de avaliação realizado pelo professor, levando-se em conta também que este professor, por ministrar disciplinas/áreas de conhecimento específicas, tem menor tempo de contato com os alunos, o que pode finalizar um processo de avaliação meramente somativo. Isto revela indícios de que a avaliação para o aluno PAEE acaba se tornando menos processual, menos qualitativa, e mais voltada para a aferição do que o aluno aprendeu; uma avaliação quantitativa e somativa. É preciso cuidar destas

concepções avaliativas dos professores (em formações continuadas em serviço, por exemplo) na tentativa de garantir uma forma de avaliação mais adequada aos estudantes.

De modo geral, os professores referem preparar adequadamente o material de avaliação, estando atentos às necessidades dos alunos e procurando nos resultados das avaliações indícios de falhas ou possibilidades a serem seguidas no acompanhamento pedagógico dos alunos. A maioria afirma ainda refletir sobre seu trabalho docente em relação às formas de avaliar o aluno PAEE.

Mas, quando se fala da avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, a recomendação é que seja feito um relatório sobre o desenvolvimento deste aluno nas atividades do AEE e da classe comum – entre professores do ensino regular e da SRM. Essa forma de avaliação não parece ser seguida nas unidades escolares pesquisadas – já que vários docentes relatam desconhecer o PAP –, não apontaram para ações de avaliação em conjunto e referiram um descompasso dos alunos PAEE com seu ano/série de maneira predominante.

Isto indica uma referência ao AEE e não orienta a participação destes estudantes em avaliações internas e de larga escala, adequação nos processos avaliativos, nem na promoção ou retenção do aluno. Esta falta de orientação quanto a avaliação para estes estudantes pressupõe maior responsabilidade do professor do AEE para com o aluno da Educação Especial, o que verdadeiramente é responsabilidade compartilhada entre professor da sala comum e professor da Educação Especial o ensino e aprendizagem do aluno PAEE (MENDES; D’AFFONSECA, 2015).

No estudo aqui realizado, pode-se notar um indicativo de que a maioria dos alunos participam das avaliações internas e de larga escala, e isto pode ser encontrado nas respostas dos professores da sala comum e do AEE, dos alunos e dos responsáveis. São referidas adaptações nas avaliações internas, mas, de acordo com as respostas dos alunos, estas nem sempre são percebidas por eles, dando indícios da promoção da inclusão e não da estigmatização.

O que também pareceu sobressair nas respostas dos professores quanto às avaliações foi sobre as adaptações, que parecem ser realizadas em sua maioria pelos professores da SRM, constando o apoio e direcionamento ao professor da sala comum, indicando pouco compartilhamento de ações e maior responsabilização da escolarização do aluno PAEE ao professor da Educação Especial. De fato, há semelhança com o que ocorre no processo de ensino e aprendizagem do município em questão e no estudo de Mendes e D’Affonseca (2015), que a falta de orientação nos documentos e a falta de

políticas públicas claras reflete no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação destes alunos, bem como nas atitudes da equipe escolar, responsabilizando inadequadamente o professor da SRM pelo aluno.

Outra resposta dissonante entre os professores da sala comum e os professores da SRM foi quanto ao desempenho dos alunos PAEE e as expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram e em relação ao PAP. Para todas as professoras do AEE, o desempenho dos alunos corresponde ao PAP, mas 4 professores da sala comum informaram que o desempenho dos alunos PAEE não corresponde ao PAP e outros 3 disseram não saber se corresponde ao PAP. Esta dissonância nos informa sobre equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE e a avaliação. Mostram ainda que há falhas com relação ao trabalho colaborativo que deveria ser desenvolvido pelos profissionais que atuam na escola, há desencontros com relação à responsabilidade mútua dos professores da SRM e da sala comum com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Apesar de muitos professores da sala comum da rede municipal informarem participar da elaboração do PAP, e a maioria dos professores da rede estadual não participar, a maioria deles, em ambas as redes, referem ter acesso ao PAP. Contudo, emergem contradições quanto às respostas destes, revelando desconhecimento sobre como está estruturado o PAP e como se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno, bem como quais são suas habilidades desenvolvidas e suas dificuldades no processo de escolarização. Quando o professor não participa da elaboração do PAP, não se sente pertencente a este processo, e nem sempre conhece as habilidades ou dificuldades do aluno, delegando esta responsabilidade do ensino e aprendizagem do aluno PAEE para o professor do AEE, especialmente quando o professor da sala comum sequer acessa o PAP.

É imprescindível que as escolas abram espaço para que os professores elaborem o PAP junto a outros profissionais, de maneira colaborativa, para que possam propiciar melhorias no processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, o que poderia ser verificado por meio de avaliações.

Estes aspectos são fundamentais para que o ensino destinado ao aluno PAEE seja de boa qualidade, garantindo no processo de ensino e aprendizagem que o aluno seja avaliado adequadamente dentro de um processo formativo. Para isto, deve ser levado em consideração uma diversidade de instrumentos para realizar uma avaliação de forma continuada e capaz de identificar o desenvolvimento do aluno, bem como quais são suas dificuldades. Isto é importante para que o professor reflita e reelabore estratégias para



suprir as necessidades específicas do aluno. É necessário que este professor colabore com a elaboração do PAP e revise-o para reorganizar suas ações, de tal maneira, é necessário que seja disponibilizado tempo pela escola para que este trabalho colaborativo aconteça.

O que alguns estudos indicaram (JESUS; et al., 2015; KELMAN; et al., 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015), e que também parece estar presente ao analisar os dados do questionário, é que o planejamento e a avaliação do aluno PAEE ficam sob maior reponsabilidade do professor do AEE, o que também revela a dificuldade em se estabelecer um trabalho colaborativo e parcerias entre os professores da SRM e da sala comum.

Damasceno e Pereira (2015) realizaram um trabalho integrado ao ONEESP, no qual entrevistaram professores da SRM num grupo focal com o objetivo de caracterizar a organização do ensino nas SRM e nas classes comuns. Dentre as análises apresentadas pelas autoras, ficou evidente a responsabilização ao professor da SRM pelo processo de escolarização do aluno PAEE no município participante, pois estas professoras relataram que elaboravam o PEI sozinhas e que as avaliações também eram feitas pelas professoras da SRM, levando em consideração o desenvolvimento pedagógico, dentro de suas possibilidades.

Os autores supracitados acreditam que “[...] o professor da SRM pode/deve ser o articulador e mediador entre vários atores (gestão, professores da sala regular/comum, orientador, coordenador, entre outros) que atuam no cenário escolar” (p. 398). Porém, ao considerarmos a autonomia relativa destes profissionais e a limitação de suas jornadas de trabalho com relação ao tempo destinado ao planejamento para o PAEE, percebemos que é bastante difícil articular ações colaborativas entre os diversos profissionais e retomá-las ou ressignificá-las quando necessário. Ainda que fosse o ideal o professor do AEE articular estas ações junto aos demais profissionais, seria necessário que este momento estivesse programado com um horário regular de planejamento coletivo para propiciar esta troca de experiências e (re)elaboração do planejamento para o aluno PAEE.

Outra questão levantada é que para a maioria dos professores da sala comum e para as professoras da SRM o desempenho da maioria dos alunos PAEE não corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram. Este aspecto também está relacionado à forma e como o aluno é avaliado, com o currículo – considerando este adaptado ou não – e com a efetividade do processo de ensino e aprendizagem que acontece no âmbito escolar.

As professoras da SRM afirmam que os alunos PAEE permanecem em defasagem em relação aos conteúdos ministrados nas séries nas quais estão matriculados, contudo em relação ao PAP eles apresentam progressos – indicando que o PAP está adequadamente organizado para as possibilidades de aprendizagem desses alunos, mas que seu desenvolvimento não alcança o pretendido para cada série. Essas questões precisariam ser discutidas na escola de forma ampla para favorecer da melhor forma possível a aprendizagem desses alunos. Chama a atenção que a maior parte dos professores da sala comum e do AEE assinalaram que o desempenho dos estudantes não corresponde às expectativas acadêmicas para a série/ano na qual estão matriculados. Vários deles referem ainda que esse desempenho também não corresponde ao PAP (ou desconhecem o que está proposto no PAP), mostrando pouca articulação com o trabalho do professor da Educação Especial.

O que tem sido apresentado no âmbito da avaliação para os alunos PAEE, é que muitos deles estão em condição de defasagem idade/série - que pode ser indicativo de retenção – evidenciando que estes alunos estão aquém do desenvolvimento que corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram (SILVA; MELETTI, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2014). Esta situação indica que apesar do aluno estar inserido em um contexto dito inclusivo, nem sempre a escola consegue oferecer condições para que o aluno PAEE se aproprie de conteúdo do currículo padrão, nem há êxito no processo de ensino e aprendizagem, indicando a defasagem na qualidade do ensino destinado a este aluno.

O trabalho de Almeida, Milanese e Mendes (2018) mostrou que uma professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais avaliava os alunos PAEE através do acompanhamento do portfólio, e que as avaliações eram voltadas para o que o aluno aprendeu no decorrer do ano letivo, considerando inclusive adaptações no currículo. Outra proposta apresentada no mesmo trabalho foi de que os alunos PAEE realizavam as avaliações juntamente com os demais alunos da sala, porém este realizava uma avaliação adaptada à sua especificidade e contava com o apoio de um estagiário ou do professor do AEE como leitor ou transcritor.

Ainda há situações em que a avaliação destinada ao PAEE não acontece de forma adequada; visando a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e tendo como foco o desenvolvimento do aluno com base no que ele é capaz, alguns professores não realizam adaptações nas provas pois acreditam que os alunos atendidos na SRM não estão aptos a realizá-las (DAMASCENO; PEREIRA, 2015). Nesse sentido, fica claro que

mesmo que o aluno esteja matriculado em sala regular e na SRM, este não realiza avaliações adaptadas junto a sua turma porque os professores não o consideram capaz, consideram que seu desempenho não corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram. Entretanto, é preciso ponderar que isto não significa que o aluno deva ficar alijado do processo de escolarização e das avaliações, pois estas norteiam o trabalho do professor.

Contrapondo a esta situação, outra pesquisa (MILANESI; MENDES, 2015) mostrou o resultado de entrevistas com grupos focais, em que as professoras da SRM realizavam as avaliações através do uso de portfólios e relatórios para registrar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno PAEE. Os alunos realizavam avaliações adaptadas de acordo com o currículo, que também poderia ser adaptado, e se necessário, poderiam ser retidos ao final do ano letivo. Entretanto, este é um questionamento trazido pelos profissionais da educação: Quais são os critérios adequados para avaliar o aluno PAEE? Visto que os documentos (BRASIL, 2001; PNEPEI, 2008) que direcionam estas políticas tratam apenas genericamente sobre este tema.

A retenção de alunos PAEE com vistas no processo de alfabetização, indicando que o aluno ainda não compreendeu o sistema de escrita alfabético, também foi citado por Laplane e Caiado (2011) mostrando que o desenvolvimento do aluno não correspondia às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram e, ao final, resultavam na defasagem idade/série destes alunos. O mesmo trabalho evidenciou ainda possibilidades de trabalho que façam sentido para o desenvolvimento do aluno; a partir de um planejamento adequado aos alunos e que gerasse aprendizagem.

Outro estudo (OLIVEIRA; LEITE, 2011) apresentou algumas dificuldades enfrentadas pela professora na SRM ao elaborar o PAP e realizar as avaliações de maneira adequada aos alunos PAEE. Neste estudo, também ficou evidente o trabalho realizado pela professora com foco no ensino da leitura e escrita, ou seja, na alfabetização, indicando uma defasagem na aprendizagem do aluno com relação ao currículo padrão.

No presente estudo, a não correspondência das expectativas de aprendizagem dos alunos, junto à dificuldade que estes tiveram ao responder ao questionário – habilidades de leitura e escrita, demonstrando insucesso na alfabetização – mostram as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, que se iniciam na falta de tempo e espaço para a elaboração do PAP, perpassam pela falta da realização de um trabalho colaborativo no ambiente escolar e refletem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação à adaptação de avaliações e participação em avaliações, as respostas de professores da EE e professores regentes de turma são bastante convergentes. As professoras da SRM se mostram também atentas a adaptação de formas de avaliação considerando apoios e outras necessidades dos alunos e afirmam que eles participam das avaliações de larga escala

No âmbito deste estudo, de acordo com os respondentes dos questionários, os professores da sala comum e da SRM informaram realizar adaptações nas avaliações para os alunos PAEE, ficando subentendido que as professoras da SRM auxiliam na elaboração/adaptação das avaliações para o PAEE, estabelecendo uma parceria entre os professores. Este é um indicativo de que os alunos estão sendo avaliados em ambos os espaços, SRM e sala comum, e que possivelmente está sendo considerado o que o aluno desenvolveu pedagogicamente.

Quanto ao acompanhamento do processo de escolarização dos alunos PAEE, ainda que seja fundamental, um dos familiares não tem acompanhado de maneira adequada, portanto, não consegue ou não pode inferir sobre a qualidade do ensino destinado a este aluno ou se este tem tido um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

Entretanto, o questionário respondido pela família traz poucas informações sobre como as demais avaliações acontecem na escola, sem questionar se os familiares conhecem as outras atividades avaliativas que acontecem na escola e são planejadas e contempladas em sala de aula comum e SRM pelos professores da sala comum e do AEE, respectivamente, e que são ajustadas para a especificidade e aprendizagens do aluno. As avaliações de larga escala não levam em consideração as adaptações/flexibilização no currículo que podem ser realizadas pelos professores para promover a aprendizagem do aluno PAEE, até porque são instrumentos de avaliação coletiva, e são usadas para compor dados sobre o desenvolvimento e aprendizagens da escola de maneira geral, sem considerar avanços pontuais do aluno, pois trazem uma visão macroscópica.

Nesse sentido, as medidas oficiais e padronizadas de rendimento escolar coletadas nas redes públicas de ensino tem mostrado um baixo rendimento dos alunos e defasagens entre idade e série, o que é agravado quando se considera o rendimento nas avaliações realizadas pelo PAEE (MENDES; D’AFFONSECA, 2015). Estes alunos têm apresentado pouco avanço no processo de escolarização, considerando ainda a falta de orientação de políticas educacionais quanto à participação e avaliações internas e de larga escala destes

alunos PAEE na escola regular (MENDES; D’AFFONSECA, 2015; MATOS; MENDES, 2015).

Os dados sobre a realização de avaliações de larga escala são bastante divergentes quanto aos respondentes, não ficando claro sobre a participação ou não destes alunos nas avaliações; as respostas dos familiares e dos professores da SRM são diferentes da maioria dos professores da sala comum, principalmente da rede municipal, na qual apenas os professores PM2 e PM7 indicaram a participação dos alunos. Podemos considerar que não há avaliação de larga escala somente para alunos da Educação Infantil, que corresponde aos alunos de 3 professores da rede municipal (PM3, PM4, PM5), já a maioria dos professores da rede de ensino estadual informou que os alunos participam destas avaliações, considerando que temos diferentes professores (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) lecionando para os mesmos 7 alunos PAEE.

A participação dos alunos PAEE em avaliações de larga escala é incentivada pelas políticas educacionais, que pouco a pouco passam a prever atendimento diferenciado durante a realização dos testes (INEP, 2017). Contudo, como o desempenho nos testes impacta no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, muitas vezes os gestores não incentivam a participação do PAEE, antecipando que eles teriam um desempenho ruim as provas.

Neste estudo, apesar de dois respondentes afirmarem que seus filhos não participaram das avaliações de larga escala, a maior parte dos alunos da amostra parecer ter participado efetivamente dessas avaliações o que destoia da literatura (JESUS; et al., 2015) e indica organização das unidades escolares do município para a participação desses alunos.

Há trabalhos que apresentam a escolha das unidades de ensino pela exclusão dos alunos PAEE na participação de avaliações de larga escala relatando diferentes motivos: para não comprometerem o rendimento da escola, por acreditarem que o aluno não é capaz de realizar a avaliações, ou por não ser possível a realização de adaptações necessárias tal avaliação (JESUS; et al., 2015; KELMAN; et al., 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015). Ao contrário destes, há escolas que mantêm a participação dos alunos PAEE em avaliações de larga escala, justamente para que estes dados complementem e representem a presença destes alunos e o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem (MILANESI; MENDES, 2015).

Assim, para além de verificar se o aluno PAEE está matriculado em escola regular, seria importante que documentos oficiais trouxessem com maior clareza a avaliação para

este público-alvo, pensando na qualidade do ensino que vem sendo destinado a estes estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário que a avaliação seja algo que possa apontar o desenvolvimento do aluno de acordo com o PAP, prevendo adaptações necessárias a condição de cada aluno e estas discussões não estão presentes em nenhum dos itens apresentados pela Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a).

Neste trabalho, de acordo com as respostas da maioria dos responsáveis pelos alunos PAEE e os próprios alunos, as avaliações internas são realizadas com material comum, enquanto as professoras da SRM e uma minoria dos professores da sala comum informaram adaptações nas avaliações escritas. Estas respostas podem indicar que os professores têm realizado poucas adaptações curriculares para que os alunos PAEE realizem as avaliações, o que pode não ser adequado para avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e posteriormente servir como reflexão para o planejamento do professor. Entretanto, o professor pode oferecer a avaliação a todos os alunos juntos, mas dar materiais de avaliação diferentes para os diferentes alunos – assim o professor faz diferenciação – mas, para o aluno, isso não fica visível e ele considera que está realizando a mesma atividade dos demais alunos da sala. Desta forma, é possível respeitar a necessidade do aluno PAEE e ao mesmo tempo incluí-lo.

Na concepção dos próprios alunos PAEE, estes recebem atenção dos professores e colegas de sala, condição importante para que o aluno não se sinta desestimulado e se sinta incluído, permanecendo na escola. Entretanto, somente isto não é o suficiente para garantir o avanço deste aluno em sua escolarização, é necessário que sejam pensadas estratégias que favoreçam a aprendizagem, sendo esta essencial para dizer deste um ensino de qualidade.

No próximo capítulo será discutido o alcance do questionário quanto à Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a) e suas estratégias, quais o município consegue ou não atingir em ambas as esferas educacionais e o que o questionário permite afirmar com relação aos eixos de análise usados na discussão sob a forma de síntese.

## 5. UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO ESTUDADO

No capítulo anterior, foi possível traçar alguns eixos que permitiram visualizar questões sobre a Educação Especial naquele município, tanto na rede estadual quanto na rede municipal. Neste capítulo, será apresentada uma “fotografia” (síntese) da Educação Especial deste município, dialogando com as estratégias da Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a); visando compreender se elas foram ou não atingidas, ou ainda se elas podem ou não ser vislumbradas por meio dos questionários utilizados neste estudo. Das 19 estratégias previstas para serem atendidas pela Meta 4 no âmbito do PNE, identificamos 10 delas como possíveis de serem discutidas com base nas análises realizadas.

Com relação à formação dos profissionais que atuam junto ao aluno PAEE neste município, podemos afirmar que todos possuem formação inicial adequada para o cargo que ocupam, entretanto, a formação continuada, e principalmente a formação em serviço, não ocorre sistematicamente, deixando lacunas no que tange ao atendimento deste público-alvo.

A maioria dos profissionais teve acesso à conteúdo da Educação Especial na formação inicial (graduação) ou na continuada (especialização/aperfeiçoamento), com exceção de alguns professores da sala comum, que mesmo sendo responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE não tiveram acesso a formação específica nessa área. A maioria dos professores que acessou o conteúdo de Educação Especial atua na rede municipal de ensino, de modo que os alunos da rede estadual têm sido assistidos por professores menos preparados para atuar com este público em sala de aula.

É importante ressaltar que a questão de formação na área da Educação Especial está prevista como uma das estratégias para se alcançar a meta 4 do PNE; neste caso, trata-se não somente da responsabilidade da escola em oferecer esta formação à comunidade escolar, mas do poder público estabelecer parcerias que contemplem este tema para melhor atender ao aluno PAEE. A partir destas formações, cabe à rede educacional avaliar/monitorar como estas ações têm se desenvolvido no âmbito escolar e seus efeitos sobre a escolarização dos alunos PAEE. Neste trabalho, esta necessidade formativa, tem aparecido com maior frequência nos professores da rede estadual de ensino, visto que a maioria destes, apesar da gestão indicar a oferta desta formação, não a realizaram.

A formação em serviço para estes profissionais também apresenta limitações, já que não alcança todos os profissionais. A equipe de apoio e a equipe multiprofissional, presentes somente na rede municipal, não participam desta formação na escola, mostrando que em alguma medida a rede não percebe a necessidade da formação da equipe de profissionais que atuam com o PAEE como um todo. As formações precisam ser avaliadas pelos participantes (curto prazo) e por seus efeitos no ensino desse público (longo prazo) de modo a ir aprimorando as formações para que atendam cada vez melhor os interesses e necessidades dos educadores e outros profissionais envolvidos.

Para os demais profissionais – gestores e professores da sala comum e de recursos – a formação ocorre, mas sem que sejam priorizados temas sobre a Educação Especial, pois são muitas demandas na escola. Fato é que a formação em serviço poderia ser uma oportunidade para minimizar lacunas deixadas pela formação inicial, sendo um momento para os profissionais refletirem sobre sua prática para com o aluno PAEE, contudo, também é necessário que se tenha profissionais capacitados para realizar esta formação, a qual poderia ser efetivada através de parcerias (com instituições de ensino superior, por exemplo). O descompasso entre a formação dos diferentes profissionais pode levar a conflitos no atendimento aos alunos, resultando em ações pouco eficazes para a promoção do desenvolvimento escolar deles.

Os prejuízos relacionados à formação dos profissionais recaem diretamente sobre o aluno PAEE; visto que o planejamento e as ações da escola com foco na acessibilidade ao currículo, ensino e aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento vão depender não só do esforço individual dos profissionais, mas também da articulação coletiva buscando realizar um trabalho colaborativo que seja abrangente ofertando da melhor forma possível caminhos para um ensino de qualidade a todos.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, podemos considerar que este se inicia a partir do planejamento do ensino; que deve ser realizado em conjunto de maneira colaborativa, contemplando a parceria entre todos os profissionais que atuam junto ao aluno PAEE. Porém, não é o que ocorre na maioria das escolas do município estudado.

O PAP, documento que organizaria metas e práticas relacionadas a cada um dos alunos PAEE, fica sob a responsabilidade do professor da SRM, constituindo-se mais como um plano de AEE do que como deveria ser um PEI, principalmente na rede estadual. Poucos professores da sala comum informaram participar do planejamento, e, nem todos parecem saber do que ele trata e qual a sua função; os gestores desconhecem a realidade



do planejamento e das ações demandadas ao conjunto da escola para incluir o aluno PAEE e garantir sua aprendizagem. Destaca-se ainda que na rede municipal, a maioria das profissionais de apoio participa da realização do planejamento, o que é desejável, contudo, não há participação da equipe multiprofissional nesta elaboração, indicando um aspecto que poderia ser aprimorado.

Em relação à avaliação escolar, as respostas aos questionários indicaram que a maioria dos alunos PAEE realizam com os demais colegas as avaliações de larga escala, bem como outras avaliações internas preparadas pelos professores da escola. Porém, não é sempre que os professores da sala comum realizam os ajustes necessários nas avaliações; estes são realizados algumas vezes pelas professoras da SRM. Na perspectiva dos alunos, eles realizam as mesmas avaliações que os outros colegas de sala, sentindo-se incluídos no processo, e as famílias também parecem satisfeitas. Entretanto, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem não se efetivou plenamente para os alunos PAEE. Eles nem sempre são avaliados de forma contínua, tendo suas especificidades respeitadas, com a promoção de adaptações necessárias para seu desenvolvimento, acompanhando seus avanços.

Todos os alunos PAEE matriculados nas escolas regulares têm acesso ao AEE; entretanto, como o planejamento não ocorre de maneira adequada, não se pode afirmar que as modificações na prática pedagógica e nas ações efetivadas sejam as mais adequadas, visto que nem todos os professores corroboram com a elaboração do PAP. Ainda que não colaborem, os professores têm consciência das necessidades educativas de seus alunos; não conhecer e não se envolver com o PAP pode indicar que o professor não tenha reflexão sobre o aluno, e pode não saber o que mudar. A pouca colaboração no planejamento ocasiona discrepância entre as ações dos professores, que não considerando adequadamente as especificidades do aluno, podem colaborar para uma apropriação parcial de conhecimentos pelo aluno, já que objetivos e estratégias podem não oferecer acessibilidade ao currículo; limitando o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Outro fato é que o planejamento e as ações não ajustadas à aprendizagem do aluno não efetivam as expectativas de aprendizagem – nem do PAP e nem do ano/série em que os alunos estão matriculados. Foi possível notar que a maioria dos alunos PAEE não está sequer com as competências leitoras e escritoras consolidadas, ainda que estejam matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Isto

demonstra que as ações de ensino e aprendizagem realizadas não têm sido suficientes para garantir o acesso ao currículo e aos conhecimentos acadêmicos.

Mas, mesmo com esta situação, as famílias e alunos parecem estar satisfeitos com os serviços prestados. Parece haver um conformismo de que o melhor a ser feito é isso, que o que se faz já é suficiente para o aluno PAEE, ainda que ele não esteja aprendendo tudo aquilo que seria esperado para sua idade/série. Enquanto os envolvidos se derem por satisfeitos em relação às ações realizadas/recebidas, não vislumbrarem nada diferente, questionando por que aquele aluno não avança mais em relação aos conhecimentos escolares, pouco será feito para um deslocamento nessa direção. O município precisa estranhar-se, questionar seus resultados, para desejar mudar. Precisa, igualmente, acreditar que o aluno PAEE pode desenvolver-se bem e sempre mais.

Nossos achados indicam que a maioria dos profissionais não trabalha numa perspectiva colaborativa, se envolvendo com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE, que a elaboração do PAP não acontece com a participação de todos os profissionais que atendem ao aluno. Isto resulta em ações e práticas pedagógicas nem sempre adequadas, equívocos nas estratégias de ensino, dificuldades de aprendizagem e falta de metas comuns a serem alcançadas pela escola em relação a esses alunos. Podemos considerar então que, se o aluno não acessou o currículo adequadamente, não tem os conhecimentos acadêmicos esperados para o ano/série que está matriculado, a inclusão para este público-alvo não vem acontecendo no município, pois a inclusão deve garantir o acesso e a aprendizagem, o que significaria um ensino de qualidade para todos.

### **5.1. Estratégias relativas à Meta 4 (PNE) atingidas integral ou parcialmente**

A questão da dupla matrícula é abordada na estratégia 4.1 (BRASIL, 2014a), de maneira a priorizar o repasse de financiamento para a instituição. Isto é importante para viabilizar verbas que auxiliem o acesso dos alunos PAEE às escolas regulares, bem como a manutenção dos serviços destinados a estes alunos. O município consegue atender a esta estratégia em ambas as redes de ensino, visto que todos os alunos PAEE são atendidos na escola regular em sala comum e em SRM.

A estratégia 4.3 (BRASIL, 2014a) prevê o fomento à formação continuada para professores do AEE e a implantação de SRM; o atendimento à esta estratégia é parcial. Sobre a implantação de SRM, para o município em questão, as salas disponíveis parecem ser suficientes à demanda, visto que há SRM em todas as escolas e atendimento para todos que necessitam deste serviço. Contudo, se pode notar que a formação para o professor do

AEE é geral e ampla, mínima para que este possa atuar em SRM e pouco dirigida para as necessidades específicas daquele professor e seus alunos, com formação atenta a realidade local, daquela escola.

De acordo com a estratégia 4.4 (BRASIL, 2014a), é garantido o AEE em SRM, classes, escolas ou serviços especializados mediante identificada necessidade por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. Podemos considerar que esta estratégia é atendida; as esferas estadual e municipal interpretam de maneira diferente quem tem direito ao AEE e qual documento valida seu encaminhamento à SRM, mas pelos dados coletados, todos os alunos são atendidos uma vez identificada a necessidade. Cabe destacar que a estratégia também não traz qual “avaliação” é necessária para o encaminhamento do aluno à SRM, se o parecer educacional ou diagnóstico médico, deixando esta lacuna à interpretação do poder público. A política de educação municipal oferece atendimento ao aluno PAEE mediante necessidade representada por parecer educacional amparando o desenvolvimento de um número maior de alunos, porém, a política estadual compreende e oferece o AEE somente nos casos em que o aluno possui diagnóstico médico, o que pode gerar um desconforto para a família e aluno tendo em vista a perda de serviços prestados, quando da transição da matrícula na rede municipal para a matrícula na rede estadual.

Com relação às estratégias que referenciam a equipe multiprofissional para atuarem nas escolas atendendo ao aluno PAEE, a estratégia 4.5 do PNE (BRASIL, 2014a) tangencia esta expectativa. Na rede municipal de ensino há dois profissionais para oferecerem este serviço (psicólogo e fonoaudióloga) e nenhum na rede estadual. Ainda falta, principalmente na rede estadual de ensino, o oferecimento de parcerias com profissionais da equipe multiprofissional, de modo que esta estratégia é cumprida parcialmente e propõe:

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 (BRASIL, 2014a, p. 10).

Podemos inferir que a presença destes profissionais na escola é importante, visto a necessidade de atendimento a este público visando parcerias com os demais profissionais e atendimento às famílias, entretanto, a efetivação dessa ação fica a critério

de cada esfera governamental e dos recursos disponíveis sobre a contratação/formação de equipe multiprofissional que atenda ao aluno PAEE na Educação Básica.

Estado e município têm cumprido parcialmente a estratégia 4.8 do PNE (BRASIL, 2014a), atendendo o aluno PAEE na escola regular, porém, ainda não consegue promover uma articulação pedagógica entre os professores do AEE e da sala comum. Essa falta de articulação é decorrente de uma política pública que não fortalece e garante a elaboração e a efetivação do PEI, bem como não promove a organização espaço-tempo para que professores trabalhem de maneira colaborativa pela aprendizagem do estudante. Para tanto, também seria necessário fortalecer a formação em serviço de professores para a prática da acessibilidade ao currículo, elegendo adequações pedagógicas e tendências curriculares que permitam a equidade e não a redução deste currículo.

A estratégia 4.9 (BRASIL, 2014a) aborda o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar. Em relação ao acesso e permanência, o município demonstra atender satisfatoriamente o PAEE. Entretanto, em relação ao desenvolvimento escolar, os resultados desses alunos tanto nas avaliações de larga escala como nas avaliações internas não parecem sinalizar para as escolas que eles não vêm alcançando os resultados esperados. Realizar avaliações acessíveis, adequadas aos alunos é um passo na direção de compreender como está se dando sua aprendizagem.

Contudo, se as avaliações indicam que a aprendizagem não está satisfatória elas deveriam servir para as escolas reorientarem suas práticas e não é isso que se observa. Parece suceder um fatalismo: nós recebemos esses alunos, ensinamos, mas eles não aprendem e sobre isso nada precisa ser feito. Deste modo, esta estratégia é cumprida parcialmente, por monitorar acesso e permanência, mas não o desenvolvimento de forma adequada. As avaliações de larga escala mostram um objetivo – o que é esperado para aquele aluno/série e se o aluno vem alcançando esta expectativa. Se a inclusão funcionar o aluno deve ir tendo ganhos na aprendizagem (ou não) em relação ao todo, isso poderia mostrar se a inclusão está funcionando.

Na estratégia 4.13 (BRASIL, 2014a), está prevista a ampliação das equipes de profissionais de apoio para atender a demanda de alunos PAEE, estes profissionais vêm sendo contratados de acordo com a necessidade/demanda de alunos atendidos, indicando o cumprimento da estratégia. Entretanto, estes profissionais ainda continuam sendo contratados em caráter temporário ou via terceirização de serviços, o que pode precarizar o atendimento a este público-alvo e minimizar recursos e ações. A desresponsabilização

é ainda maior quando se trata da esfera estadual, que sequer possui equipe multiprofissional para prestar estes serviços à população escolar. O tema formação para a equipe de apoio não é abordado nas estratégias.

A estratégia 4.16, em consonância com o que vem sendo sugerido na literatura como saberes necessários para atuação do professor com alunos PAEE do PNE (BRASIL, 2014a), propõe que os cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação abordem em seu currículo referenciais teóricos da área da Educação Especial, com ênfase para teorias de aprendizagem e processos de ensino e aprendizagem do aluno PAEE. Podemos entender que esta estratégia é cumprida em relação a formação inicial, visto que os professores com a graduação cursada mais recentemente tiveram acesso a conteúdo da Educação Especial, mas não é possível fazer inferências quanto a aspectos qualitativos sobre os referenciais tratados.

## **5.2. Estratégias relativas à Meta 4 não atingidas**

Um fato que deve ser aqui pontuado diz respeito a estratégia de monitoramento 4.14:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014a).

Nesta estratégia, está prevista a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento das instituições que atendem ao aluno PAEE, porém, passados 6 anos do Plano tais indicadores ainda não foram definidos. É importante ressaltar que a linha de base (INEP, 2015) apresenta indicadores apenas sobre o acesso ao PAEE, e as estratégias contidas no plano, que poderiam dar indícios sobre a qualidade da educação destinada a este público-alvo, continuam sem monitoramento. Poucas parcerias fomentando pesquisas voltadas para esta causa vêm sendo efetivadas pelo poder público (LACERDA; et al, 2016). Essa tese, pretende constituir-se como uma possibilidade de instrumento reflexivo para que o município investigado avalie e supervisione suas ações nesse âmbito.

Outra estratégia, a 4.18, também trata da formação inicial e continuada:

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 (BRASIL, 2014a, p. 11).

Esta estratégia não se mostra cumprida pelas esferas governamentais municipal e estadual no município investigado, e, ao mesmo tempo, os profissionais envolvidos não se “queixam” da formação (ou falta de formação) recebida. Parece haver uma aceitação tácita de que “fazemos o possível” e nessa direção não há requisição ou proposição de ações para fomentar uma formação mais qualificada através das parcerias sugeridas. São necessárias ações em relação a formação, que consigam atualizar e qualificar os profissionais que trabalham com o PAEE.

É responsabilidade do poder público prover a formação continuada de professores, principalmente em serviço, como uma estratégia para qualificar o trabalho do professor e contribuir com a qualidade da Educação Básica. Isto não tem se efetivado de maneira satisfatória, seja por falta de recursos humanos ou financeiros para tal, ou ainda pela falta interesse e consciência de que essa formação é necessária. Parece que o conjunto dos envolvidos acredita pouco no aluno PAEE, e deste modo, o que tem sido feito é suficiente. Esta tese, ao ser devolvida para o município, também pretende fomentar o interesse por um aprofundamento maior em uma formação de qualidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou, de acordo com o objetivo geral do estudo, avaliar as práticas de Educação Especial em escolas regulares (municipais e estaduais) de um município de pequeno porte do estado de São Paulo abrangendo todos os alunos PAEE nele matriculados na Educação Básica. A partir da perspectiva dos respondentes (gestores, professores da sala comum, professores da educação especial, profissionais que atuam em equipe multiprofissional, profissionais de apoio, familiares e alunos) por meio de um conjunto de questionários organizados anteriormente com essa finalidade. Para isto, foram analisadas as respostas aos questionários organizadas em quatro eixos de análise: formação dos profissionais, planejamento, ações pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Retomando os objetivos específicos, foi possível:

- Constatar limites e possibilidades do instrumento usado para dar indícios sobre a qualidade da educação oferecida ao PAEE.
- Discutir como ocorre a relação entre os diversos atores participantes da educação do PAEE e as implicações desta para o ensino e aprendizagem deste público.
- Verificar semelhanças e diferenças entre as redes estadual e municipal em questão no âmbito da Educação Básica.

Na análise foi considerada a Meta 4 do PNE e suas estratégias que prevê:

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, p. 67).

O questionário teria potencialidades para discutirmos outras estratégias da Meta 4 (BRASIL, 2014a), tais como:

- Estratégia 4.2- aborda a universalização ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos e que são PAEE na Educação Infantil.
- Estratégia 4.6- trata da ampliação e manutenção da oferta de transporte acessível, de adequação arquitetônica, oferecimento de material didático e de tecnologia assistiva.
- Estratégia 4.7- garantia de oferta de educação bilíngue; LIBRAS como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos com surdez ou com deficiência auditiva.
- Estratégia 4.12- promover a articulação intersetorial para oferecer atendimento voltado à continuidade de atendimento escolar aos alunos PAEE do EJA, assegurando atenção integral ao longo da vida.
- Estratégia 4.17- promover parcerias com instituições que ampliem as condições de apoio ao atendimento escolar integral dos alunos PAEE.
- Estratégia 4.19- promover parcerias com instituições que favoreçam a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Entretanto, estas não foram discutidas por não serem foco desta pesquisa, diante do recorte analítico realizado, ou por não ter determinados alunos PAEE naquela condição matriculado na instituição de ensino de Educação Básica (pessoa com surdez ou deficiência auditiva ou aluno PAEE no EJA, por exemplo).

O questionário não permite, ainda, que algumas estratégias sejam avaliadas, como a 4.10 e 4.11, por tratarem do desenvolvimento e fomento de pesquisas no âmbito da Educação Especial, tendo-se aqui um limite de alcance do questionário na avaliação das estratégias. A estratégia 4.15 também não pode ser avaliada, por não se tratar de competência da escola, pois visa:

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 (BRASIL, 2014a).

Dessa maneira, tais estratégias não são de competência municipal, e, sim, de outras instâncias, mas refletem nas condições de acesso, permanência e aprendizagem do aluno PAEE e ao longo de sua vida.



O propósito dos questionários era colaborar para a avaliação da Meta 4 como um todo – pode-se dizer que o questionário tem potencialidade para isso – visto que o instrumento conseguiu possibilitar avaliação (mais quanti do que qualitativa), do cumprimento de 16 das 19 estratégias apresentadas na Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a). Contudo, devido ao foco do presente estudo, as análises focalizaram alguns aspectos que permitiram abordar e avaliar de maneira pormenorizada apenas 10 das estratégias desta meta.

Outro aspecto relevante é que o questionário permite conhecer a realidade do aluno PAEE em um determinado município, dando notícias da organização das políticas públicas de Educação Especial naquele local e possibilitando que políticas sejam ajustadas ou criadas para pensar sobre a educação numa perspectiva inclusiva. Também é possível olhar para o trabalho desenvolvido pela equipe escolar e adequar recursos e investimentos aonde for mais necessário, pois o questionário pode auxiliar no planejamento de ações educacionais.

Quanto aos limites para o estudo, a formação em serviço, geralmente, fica a cargo do coordenador pedagógico da escola ou da diretoria de ensino, que deve desempenhar um trabalho em parceria com os demais profissionais que atuam na escola e conhecer as demandas da escola, porém, não foi elaborado um questionário destinado a este profissional, o que inviabiliza maiores informações. A inexistência de um questionário para o coordenador pedagógico, que é um integrante da equipe gestora, não permite que façamos uma avaliação sobre o formador dos professores em serviço, nem de como esta acontece na escola e se há ações voltadas ao PAEE. O coordenador pedagógico, no que tange à especificidade de seu papel, também é um dos profissionais responsáveis pela articulação de trabalhos colaborativos e em parceria com demais profissionais da escola, de maneira que seu papel se torna essencial na promoção de práticas que permitem o ensino aprendizagem do aluno PAEE e, por consequência, um ensino de qualidade a todos.

As questões apresentadas no questionário são referentes a aspectos quantitativos dadas as características e limites do instrumento. Nesse sentido, o questionário oferece poucas informações sobre a qualidade da formação, o impacto desta na atuação dos profissionais junto ao aluno PAEE e outros aspectos que poderiam ser melhor investigados. Todavia, o instrumento ainda consegue promover uma visão geral sobre a educação no município.

No mais, com relação à aplicabilidade do instrumento, foi possível que esse fosse aplicado e analisado pela pesquisadora por se tratar de um pequeno município, com um número relativamente pequeno de participantes. O questionário foi usado na forma impressa; o que seria inviável para um maior número de participantes, considerando a demanda de tempo para aplicação e posteriormente efetuar a análise. Sabemos de uma versão digitalizada que foi desenvolvida para aplicação de uma versão do questionário (BRANCO, 2020; SANTOS, 2020) e esta possibilidade poderia ser mais bem explorada em outros estudos.

Alguns questionários (professor da sala comum e da SRM) são muito extensos e necessitaram de muito tempo para que os participantes os respondessem (aproximadamente 2h e 30min). Outro ponto é sobre o uso do manual/glossário, que foi necessário para a apropriação do questionário pela pesquisadora, contudo, durante a aplicação, os participantes fizeram os esclarecimentos necessários com a pesquisadora, de modo que o uso do manual/glossário pelo próprio respondente tornaria o tempo ainda mais alongado.

Pelas características do instrumento (questionários longos e detalhados para diferentes participantes do processo de escolarização do PAEE), seria interessante sua aplicação de maneira amostral em municípios de portes diferentes para seu aperfeiçoamento e maior avaliação.

Nesse sentido, podemos dizer sobre as estratégias traçadas para atingir a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a) vem acontecendo no município em estudo, mas ainda de maneira insuficiente para que estes alunos recebam um ensino de qualidade que possibilite sua aprendizagem, como preconizado pelos princípios da Educação Inclusiva.

É esperado que este estudo possa contribuir com o pensar sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva para o município investigado (e outros municípios que vivem realidades bastante semelhantes), corroborando com a elaboração de novas ações e na avaliação dos serviços prestados, permitindo avançar na direção de políticas públicas para o PAEE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n.29, p. 53-81, 2015.

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 23-32, 2004.

ALMEIDA, M. L.; MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n.1, p. 395-409, jan./abr. 2018.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1098-1118, nov. 2017.

AMARAL, N. C. Financiamento da e o PNE Ainda e sempre, muitos desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 293-311, jul./dez. 2014.

ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO. **A política de inclusão escolar em um município na perspectiva de estudantes e famílias**. Início: 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 353-373, jan./jun. 2013.

BAZON, F. V. M.; GOMES, C.; LOZANO, D.; LUCCA, J. G.; OLÍMPIO, F. M. P. A formação inicial de professores para a educação in/exclusiva. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n.30, p. 130-156, 2015.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADDAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOAVENTURA, S. S. Por uma nova Declaração dos Direitos Humanos. **Outras Palavras**, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/por-uma-nova-declaracao-dos-direitos-humanos/>> Acesso em 15 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>> Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**, de 5 de maio de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b, 121 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica Nº 04 / 2014**, de 23 de janeiro de 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 13 out. 2020.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva Para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. cap. 3, p. 37-61.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. Olhares trans-formados do cotidiano escolar: diálogo e reflexões sobre orientação pedagógica e formação docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (Org.). **Teu olhar transforma o meu?** Campinas: FE/UNICAMP, 2015, p. 382-391.

\_\_\_\_\_. Política pública e inclusão da criança com necessidade educacional especial. **Revista Pandora Brasil**, n. 60, jan. 2014.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, v. 2, p. 179-191, maio/ago. 2016.

CARAMORI, P. M.; MENDES, E. G.; PICHARILLO, A. D. M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 23, v. 1, p. 124-141, jan./abr., 2018.

CASTRO, J. A.; CARVALHO, C. H. A. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 829-849, jul./set. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p.

COSTA, D. M.; SZATKOSKI, L. Possibilidades de avanço democrático a partir das políticas educacionais: olhares sobre a gestão municipal de Jacareí. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 159-175, jan./abr. 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves; SANTOS, Luiza Bittencourt. Atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais: o que revelam as escolas públicas de Niterói (RJ). In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 14, p. 315- 330. 520 p. – ONEESP; v. 4.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./ dez. 2008.

CURY, C. R. J. Por um povo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.41, n.144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 19-30.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Avaliação: para quê? Narrativas docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes Públicos-Alvo da

Educação Especial em Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 17, p. 387- 400. 522 p. – ONEESP; v. 2.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 15, p. 331- 350. 520 p. – ONEESP; v. 4.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 17, p. 167-186, jul./dez. 2014.

FRANÇA, M. Financiamento da educação – limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 6, a. 32, p. 188-198, 2016.

GABRIELA TANNÚS-VALADÃO. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado: a avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 248 f. Tese do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2013.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, número especial, p. 7-26, 2016.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./ mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul./set. 2010.

INEP. Ministério da Educação. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: DF, 2015, 404 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília: DF, 2016, 590 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: DF, 2018, 460 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 243 p.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**, Arizona, v. 23, n. 29, p. 01-23, mar. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; AGUIAR, Ana Maria Bianchi de; SOAVE, Alana Rangel Barreto. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 14, p. 327- 348. 522 p. – ONEESP; v. 2.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.



KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; COTA, Flávia dos Santos; GORNE, Carolina S. A quem cabe a avaliação dos alunos Públicos- Alvo da Educação Especial? In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 15, p. 349- 366. 522 p. – ONEESP; v. 2.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, Campinas, maio/ago. 2006, p. 163-184.

LACERDA, C. B. F.; ET AL. **A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016.

LACERDA, C. B.F., MENDES, E.G. (2016). **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas. **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0005.pdf>> Acesso em 05 de outubro de 2019.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

LOPES, S. A. Balanço da educação para todos no Brasil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 129- 142, mai./ ago. 2016.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 169f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2018.

LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 340-356, mai/ago. 2015.

LUIZ RENATO MARTINS DA ROCHA. **Análise estatística do Censo de Educação Superior para as pessoas público alvo da Educação Especial**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MACHADO, MARIA AUXILIADORA C. ARAÚJO. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **Revista AMAE Educando**. Belo Horizonte: UNESC, n.255, out.1995.

MARIN, M.; BRAUN, P. CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-27, 2020.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Santa Catarina. 2011.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Mental**: A construção científica de um conceito e a realidade educacional, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado), São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão**

**escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015. Introdução, p. 25- 36. 520 p. – ONEESP; v. 4.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação do aluno Público-Alvo da Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org). Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial. São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 1, p. 27-50. 522 p. – ONEESP; v. 2.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Funcionamento e desdobramentos do atendimento educacional especializado: a dinâmica de Rio Claro/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 17, p. 367- 388. 520 p. – ONEESP; v. 4.

\_\_\_\_\_. Avaliação da pessoas Públicos-Alvo da Educação Especial: um diálogo com profissionais da educação de Rio Claro/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org). Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial. São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 18, p. 401- 422. 522 p. – ONEESP; v. 2.

MUNICÍPIO. **Lei n. 2.169**, de 10 de junho de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação. Câmara Municipal, Município, 10 jun. 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez., 2015

\_\_\_\_\_. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, A.R.P.; MUNSTER, M.A.; GONÇALVES, A.G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p. 675-690, Out.-Dez., 2019.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 318- 322, jan./mar. 2016.

PAGNEZ, K. L. M. M.; PRIETO, R. G. Atendimento educacional especializado em São Paulo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 201-206, jan./abr. 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017

\_\_\_\_\_. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 12, p. 17-27, 2012.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.

- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. 1ª ed. Marília: ABPEE, 2012. 204 p.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a Deficiência. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 46- 63, jan./jun. 2012.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PRAIS, J. L. S.; ROSA, W. S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.
- PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. L. M. M.; GONZALES, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.
- RAMOS, D. M.; LACERDA, C. B. F. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 817-835, 2016.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, Arizona State University, v. 22, n. 78, p. 1-25, 2014.
- RODRIGUES T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SANTOS, Vivian; NASCIMENTO, Bruna; CRUZ, Talita Milani Cordeiro; CIA, Fabiana; MENDES, Enicéia Gonçalves; PASIAN, Mara Silvia. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 18, p. 389- 406. 520 p. – ONEESP; v. 4.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 08 de julho de 2016. Estabelece o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial de São Paulo, São Paulo, 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Plano Estadual De Educação - PEE/SP - Relatórios De Monitoramento**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=324&AspxAutoDetectCookieSupport=1>> Acesso em: 05 dez. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 182 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2016.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar., 2014.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p. 206-225, 2016.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.160 p. 504-525, abr./jun. 2016.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6ª edição, Porto Alegre, Artmed, 1998, 194 p.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Políticas educacionais brasileiras sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 860-864, jan./abr. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8 p.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VALENTE, I. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun., 2012.

VICTOR, Sonia Lopes; COTONHOTO, Larissy Alves; SOUZA, Marta Alves da Cruz. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 13, p. 293- 314. 520 p. – ONEESP; v. 4.

VICTOR, S. L.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Formação de Educação Especial no ONEESP. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 515–519, jan/mar. 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014.

VINENTE, S.; OLIVEIRA, S. S. B. A política de Inclusão Escolar em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 01, n. 02, p. 01-16, jul./dez., 2015.

VIOTO, J. R. B; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 47-59, set./dez. 2019.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13 n. 3, p. 399-414, 2007.

VIVIAN SANTOS. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de gestores e professores**. Início: 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no município de Araraquara/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 19, p. 407- 424. 520 p. – ONEESP; v. 4.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr.-jun., 2018.



## ANEXOS

## Anexo 1- Folha de aprovação do CEP

Você está em: Público &gt; Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

## CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

96937018.6.0000.5504

Número do Parecer:

[Pesquisar](#)

*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:

Avaliação de ações educacionais de inclusão em um município paulista de pequeno porte

Número do CAAE:

96937018.6.0000.5504

Número do Parecer:

3022453

Quem Assinou o Parecer:

Priscilla Hortense

Pesquisador Responsável:

GREICE DE SOUZA VERTUAN

Data Início do Cronograma:

20/07/2018

Data Fim do Cronograma:

18/12/2020

Contato Público:

GREICE DE SOUZA VERTUAN

[Voltar](#)

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a) da \_\_\_\_\_ autorizo Greice de Souza Vertuan, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a realizar nesta instituição escolar a pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionários com os alunos PAEE, responsável pelo aluno, equipe multidisciplinar, equipe de apoio e gestores. Os responsáveis pelos alunos serão comunicados pessoalmente pela pesquisadora que irá apresentar-lhes um termo impresso em que solicita a participação dos seus respectivos filhos na pesquisa. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento em que a pesquisa será realizada.

---

**Diretor (a)**

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PROFESSOR DA SALA REGULAR**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por lecionar em uma sala regular a qual há aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculado. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, formação, identificação do aluno PAEE ao qual leciona, Plano de Ensino Individualizado (PEI), prática pedagógica.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de

participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por lecionar na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, formação, identificação do aluno PAEE ao qual leciona, Plano de Ensino Individualizado (PEI), interação do aluno com os pares.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de

participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---



**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA EQUIPE DE APOIO**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por fazer parte da equipe de apoio da instituição de ensino. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, formação, atribuições do trabalho.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua

relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por fazer parte da equipe multidisciplinar da instituição de ensino. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, formação, atribuições do trabalho.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua

relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona**

**na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA A FAMÍLIA**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por ser o familiar responsável por um aluno da instituição de ensino. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, caracterização do aluno, processo de escolarização do aluno, relação família-escola.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua



relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia**

**Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP  
– Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e  
aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA EQUIPE GESTORA**

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Greice de Souza Vertuan, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionário.

Você foi selecionado por fazer parte da equipe gestora da instituição de ensino. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. As questões que compõem o questionário tratam da identificação própria, formação.

O questionário será aplicado pela pesquisadora para que você o responda por escrito, de tal modo que os horários e locais de participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis, os alunos e a direção da instituição de ensino, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

Os benefícios esperados com essa investigação são: a compreensão das políticas educacionais especiais do município e se estas tem contribuído para a qualidade do ensino como está previsto na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais benefícios são relevantes para se compreender a qualidade do ensino destinado ao PAEE. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões sobre as políticas educacionais de inclusão bem como a qualidade do ensino para o aluno com deficiência.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo despendido para isto. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua

relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Greice de Souza Vertuan

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

---

Greice de Souza Vertuan

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA OS/AS ALUNOS/AS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
LABORATÓRIO DE INTERAÇÃO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Termo de assentimento livre e esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**. Este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivo analisar as políticas de educação especial do município. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda em Educação Especial Greice de Souza Vertuan e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar.

Você foi selecionado para essa pesquisa, pois corresponde ao critério de seleção estabelecido: ser aluno da Educação Básica do município e público-alvo da educação especial.

Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua participação na pesquisa, e nem à sua relação com o pesquisador.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis pelos alunos e a direção escolar sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

A pesquisa será realizada por meio do uso de um questionário a ser respondido por você. Um de seus familiares e outros membros da equipe escolar também irão responder questionários sobre eles mesmos e sobre você.

Os riscos de sua participação serão mínimos, como constrangimento durante a aplicação dos questionários, bem como o tempo necessário para isto. Em contrapartida, sua participação trará importantes benefícios aos estudos relativos à qualidade do ensino e às políticas de inclusão do município. Porém, caso o procedimento de aplicação dos questionários lhe trouxer algum desconforto, a coleta será suspensa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Você receberá uma via deste termo assinada pela pesquisadora idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso tenha dúvidas, procure a pesquisadora:  
Greice de Souza Vertuan  
Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Greice de Souza Vertuan  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a responsável legal (caso o participante seja menor de idade):

\_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

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

**Termo de consentimento livre e esclarecido dos Pais e/ou responsáveis  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Seu filho/sua filha está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “**Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte**”. Este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivo analisar as políticas de educação especial do município. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda em Educação Especial Greice de Souza Vertuan e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar.

Venho por meio desta solicitar sua autorização para que seu filho/sua filha possa participar do estudo que irá analisar as políticas de inclusão escolar do município. A pesquisa será realizada por meio do uso de um questionário a ser respondido pelo seu filho/sua filha. Outros membros da equipe escolar também irão responder questionários sobre eles mesmos e sobre o processo de ensino e aprendizagem do seu filho/sua filha.

A liberdade em autorizar ou não a participação dele/dela lhe será assegurada, podendo esta participação ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

A participação de seu filho/sua filha na pesquisa não acarretará quaisquer despesas para você e, assim, não haverá nenhuma forma de remuneração; garantimos o ressarcimento de despesas decorrentes da participação de seu filho/sua filha (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. O risco relacionado à participação dele/dela na pesquisa poderá ser o desconforto em relação ao questionário que será respondido e o tempo necessário pra isto. Contudo, garantimos que a sua identidade e a de seu filho/sua filha não será revelada, bem como qualquer informação que possa vir a identificá-los. O benefício que pode decorrer da participação de seu filho/sua filha na pesquisa é a colaboração para compreender as políticas de inclusão do município e a qualidade do ensino, o que pode favorecer o sucesso e o avanço escolar desse/a aluno/a.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e a participação de seu filho/sua filha será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar a sua identificação.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento



---

Greice de Souza Vertuan  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP

---

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e autorizo sua participação.

Assinatura do/a pai/mãe/responsável: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DO(A) DIRIGENTE DE ENSINO**

Eu, \_\_\_\_\_, dirigente de ensino da \_\_\_\_\_ autorizo Greice de Souza Vertuan, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a realizar nesta instituição escolar a pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionários com os alunos PAEE, responsável pelo aluno, equipe multidisciplinar, equipe de apoio e gestores. Os responsáveis pelos alunos serão comunicados pessoalmente pela pesquisadora que irá apresentar-lhes um termo impresso em que solicita a participação dos seus respectivos filhos na pesquisa. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento em que a pesquisa será realizada.

---

**Dirigente de Ensino**

**APÊNDICE K – AUTORIZAÇÃO DO(A) SECRETÁRIO(A) DA EDUCAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
secretário(a) da educação da \_\_\_\_\_,  
autorizo Greice de Souza Vertuan, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a realizar nesta instituição escolar a pesquisa intitulada **“Estudo das políticas educacionais de inclusão de um município paulista de pequeno porte”**, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é analisar as políticas de educação especial do município em questão. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a efetivação destas políticas no âmbito municipal da qualidade da educação especial.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será a aplicação de questionários com os alunos PAEE, responsável pelo aluno, equipe multidisciplinar, equipe de apoio e gestores. Os responsáveis pelos alunos serão comunicados pessoalmente pela pesquisadora que irá apresentar-lhes um termo impresso em que solicita a participação dos seus respectivos filhos na pesquisa. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento em que a pesquisa será realizada.

---

**Secretário(a) da Educação**

## APÊNDICE L – ACESSO AOS QUESTIONÁRIOS

Para acesso aos questionários, use o leitor QRcode que você será direcionado para o link com o arquivo:

