

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos
2020

ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião de exame de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
2020

Ana Paula Silva Cantarelli, Branco

Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial
/ Branco Ana Paula Silva Cantarelli -- 2020. 205f.

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

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Gerusa Ferreira Lourenço, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Laura Ceretta Moreira, Aline Maira da Silva

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Avaliação de Políticas. 3. Famílias de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. I. Ana Paula Silva Cantarelli, Branco. 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 Ana Paula Silva Cantarelli Branco, realizada em 26/11/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

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

Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira (UFPR)

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (UFGD)

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.

*Dedico este estudo a todas as mães que
possuem filhos com deficiência. Pela fé
na vida e luta constante!!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, à minha querida orientadora Prof.^a Enicéia Gonçalves Mendes, por acreditar em mim e contribuir com o seu vasto conhecimento na área da Educação Especial, sou eternamente grata pela sua cumplicidade e apoios a mim dispensados no decorrer de toda essa trajetória.

Aos queridos(as) professores(as) Leonardo Cabral, Isaías Pessoti, Adriana Garcia, Meire Orlando, Cristina Lacerda, Carla Vilaronga, Juliane Campos e Lídia Postali pelas contribuições, reflexões, diálogos e compartilhamento de saberes dispensados a mim e a todos os alunos do PPGEEES ao longo do curso.

Às ilustres professoras e mentoras Aline Maira da Silva, Gerusa Ferreira Lourenço, Fabiana Cia, Laura Ceretta Moreira, Cristina Lacerda e Lúcia Pereira Leite, pelo incentivo e contribuições valiosas na lapidação deste estudo.

À majestosa professora Maria Amélia Almeida por dividir seus conhecimentos profundos da área da Educação Especial e por oportunizar diálogos e reflexões importantes para o meu percurso.

À mentora professora Lúcia Pereira Leite por contribuir, significativamente, com meu estudo e ter contribuído para eu iniciar minha carreira como pesquisadora. Gratidão.

À querida professora Vera Lúcia Fialho Capellini por sua capacidade em disseminar a paz e contribuir com diálogos que me trouxeram tranquilidade, apoio e esperança.

À especial professora Ana Valéria Lustosa por seu empenho, dedicação para com a área da educação especial, em específico, pelas contribuições com o projeto maior desenvolvido.

À equipe gestora da Prefeitura Municipal do local do estudo, em especial à Professora Márcia pela receptividade e por depositar expectativas positivas nas pesquisas desenvolvidas neste projeto.

À equipe gestora da Prefeitura Municipal de Araçatuba, na figura do procurador do município Prof. Dr. Daniel Barile da Silveira (Gestão 2013-2016), por apostar em minha formação.

À atual equipe da Prefeitura Municipal de Araçatuba, na figura da gestora educacional Silvana de Souza e Souza, que me apoiou para a realização deste propósito de vida.

Ao meu querido esposo, Marco, por caminhar lado a lado nessa jornada, pelo amor, carinho e paciência em minhas ausências.

À minha mãe Clarice e ao meu pai Paulo (*in memoriam*) e ao meu irmão Fabrício pela parceria, por cuidarem de mim, estando ao meu lado nas horas mais difíceis compartilhadas, amo vocês incondicionalmente!

Aos meus sobrinhos Bárbara, Arthur, Felipe e Ana Júlia que me encham de alegria todos os dias!!!

À minha sogra Maria Lúcia e ao meu sogro Antônio (*in memoriam*) pelo carinho dispensado.

À minha cunhada Aline Branco pelos diálogos e vivências compartilhadas!!

Aos meus avós paternos, Izabel Garcia Gonzáles e José Cantarelli (*in memoriam*), e avós maternos, Clotilde Brandão da Silva e Dativo da Silva (*in memoriam*), os quais me ensinaram a simplicidade da vida!!

A todos os colegas do Grupo de Formação de Recursos Humanos - GP-FOREESP – pela sensibilidade e pelas contribuições para a elevação da qualidade desse estudo.

A todos os colegas com quem pude dividir angústias e pude trocar ideias no decorrer destes anos, em especial à Laís, Christiane, Josiane Milanesi, Saimonton, David, Josiane Torres, Alice Resende, Alessandra Picharillo, Isadora, Ailton, Edinaldo Sales, Isabella Teixeira e Fabiana Lacerda.

Os meus agradecimentos especiais à Keisy e às meninas da Rep das Flores (Mamary, Nan e Dri) que me deram abrigo e me ajudaram em tudo que precisei quando estive lá!!

À parceria da Maria do Carmo Silva, com a qual pude compartilhar momentos de angústias e que esteve sempre ao meu lado, dando todo apoio e fortalecimento nesta trajetória!

Às colegas do grupo, Vivian Santos, Bruna Raffaini, Patrícia Caramori e Adriana Barroso, a quem devo toda gratidão por (co)conduzir o grupo desta pesquisa e estarem trabalhando tão perto da Educação Especial, admiração eterna!!

À parceira Ana Paula Zerbato, pela qual tenho admiração por seu trabalho, por viver a parceria colaborativa, obrigada por todas as oportunidades a mim proporcionadas.

Em especial à Gaby Tannús por contribuir nos momentos em que precisei! Gratidão!

Em especial à Rossi e a Mirian por partilharmos momentos tão únicos e especiais.

Agradecimento especial à Paty Zutião pelas orientações, muito obrigada!

À Ana Maria Tassinari pela amizade!!

À Arlete e a Sara, por compartilharem momentos de apoio!!

À querida colega que se tornou amiga, Elaine Guerreiro, que esteve a todo o momento ao meu lado, mesmo que distante, apoiou-me por meio de sua empatia e diálogos que fizeram toda diferença em minha formação.

À Melina Andrade Joslin Marochi, por todo carinho, disponibilidade e apoio no estudo da ACP.

Ao querido Rafael Straiotto Mindin que abriu meus horizontes e contribuiu apostando e me motivando na realização de um sonho!!

À querida Michele Eduardo, por me acolher e me proporcionar crescimento profissional, apoio e atenção nesta trajetória.

Ao amigoso Leandro Souza, querido parceiro que me proporcionou novas aprendizagens e saiba que o seu otimismo é contagiante.

À minha querida amiga de jornada Ana Paula Camilo Ciantelli por discussões e compartilhamento de vivências durante toda trajetória desde o Mestrado!!

À Taize, parceira que sempre esteve disposta a me apoiar e, portanto, me deixou mais confiante para que esse objetivo de vida fosse concretizado.

À querida Helen de Freitas Santos, colega que me recebeu em São Carlos sem medir esforços, obrigada por todo apoio.

Ao casal de amigos Fabiane Baldo e Glauber Eduardo Gonçalves pela parceria e pelo laço de amizade construído.

Ao casal de amigos André Pascoal e Raquel Martini Pascoal por estarem sempre caminhando ao meu lado. Em especial à Raquel que caminha ao meu lado desde a infância, obrigada amiga, você é especial.

Ao casal, Sra. Janete Rodrigues e Sr. Milton Marinho dos Santos, que sempre me recebeu de braços abertos em seu *Hostel* em São Carlos, independente dos horários que eu chegasse, estava sempre aberto e pronto para me ajudar.

Agradeço aos órgãos de fomento da CAPES e FAPESP pelo subsídio prestado.

Por último, meu agradecimento especial para os 67 familiares de estudantes do público-alvo da Educação Especial que participaram deste estudo e viabilizaram a realização desta tese.

Enfim, a todos, agradeço imensamente os momentos compartilhados. Valeu muito a pena!!!

Elogio da dialética

A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.

Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.

Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Bertolt Brecht

RESUMO

O Plano Nacional de Educação estabelece que é preciso realizar estudos para monitorar e acompanhar as metas das políticas educacionais. Nesta direção, o presente estudo é parte de um projeto matriz que teve como meta empreender uma avaliação multidimensional, envolvendo diferentes atores da política educacional de inclusão escolar em contexto municipal. Fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas e no estado da arte dos estudos com famílias e sobre a política de inclusão escolar, seu objetivo consistiu em analisar a política de inclusão escolar, no contexto de um município, pela ótica das famílias de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Adotamos um delineamento multimétodo, com vistas à triangulação dos dados provenientes de entrevistas com famílias, análise do contexto de produção de textos (da política nacional e local) e do contexto de influência do município. A análise dos documentos indicou uma política nacional pautada no enfraquecimento do papel do estado em que os direitos silenciados das minorias, com ênfase na terceirização dos serviços de apoio à escolarização de estudantes PAEE. No município, observamos forte influência da parceria entre poder público e instituição especializada filantrópica. Para completar a análise da política foram entrevistados 67 familiares de estudantes PAEE que frequentavam sete escolas da rede municipal, utilizando questionário inserido em plataforma para *survey* em *tablet*. As respostas dos participantes, transformadas em dados quantitativos, produziram índices, numa escala de Zero a Dez, que permitiram estimar a qualidade da política. As respostas dos familiares, a 55 itens, foram agrupadas em 19 indicadores e em quatro grandes eixos e balizaram a análise da qualidade da política de inclusão escolar pelos familiares. O índice geral da avaliação da política de inclusão escolar pelos familiares foi de 6,2 (bom). Índices gerais das escolas variaram de 5,1 (regular) a 7,8 (bom), evidenciando discrepância na avaliação da qualidade pelos familiares entre escolas e desigualdade dos efeitos da política de um mesmo município. A análise comparativa entre os quesitos evidenciou boa qualificação do serviço de apoio especializado para estudantes PAEE (7,6-bom), das relações pedagógicas e sociais de alunos PAEE e seus familiares com as escolas (7,1-bom) e menos positivas na infraestrutura das dependências (6,0-regular) e na cultura e organização (4,1-regular) dessas escolas. Concluímos que embora os índices dos serviços de apoio ofertados e das relações pedagógicas e sociais fossem considerados bons, a cultura de participação e organização das escolas precisam melhorar. Caso o conhecimento dos familiares sobre política fosse ampliado, isso poderia muni-las de um saber qualificado para influenciar mais no campo de recontextualização pedagógica e, assim, produzir narrativas alternativas que contribuiriam para avançar nos efeitos da política em reduzir desigualdades históricas e promover justiça social. Esperamos que o presente estudo possibilite o monitoramento das políticas educacionais que deem voz às famílias de estudantes PAEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Avaliação de Política. Indicadores. Famílias de estudantes público-alvo da educação especial.

ABSTRACT

The National Education Plan establishes that it is necessary to carry out studies to track the goals of educational policies. In this sense, the present study is part of a matrix project that aimed to undertake a multidimensional assessment, involving different actors of the educational policy of school inclusion in a municipal context. Based on the Policy Cycle Approach, and the state of the art of studies with families and the school inclusion policy, the objective of this study was to analyze the school inclusion policy in the context of a municipality from the perspective of the families of students with special educational needs (SEN). It was adopted a multimethod design with a view to triangulate data from interviews with families, analyze the context of text production (national and local policy), and the context of influence of the municipality. The analysis of the documents indicated a national policy based on the weakening of the role of the State in which the rights of minorities are silenced with an emphasis on outsourcing services to support the schooling of SEN students. In the municipality, there was a strong influence of the partnership between public authorities and a specialized philanthropic institution. To complete the policy analysis, 67 family members of students with SEN, who attended to seven different municipal schools were interviewed, using a questionnaire within a survey platform applied through a tablet. The family members' responses to 55 items, grouped into 19 indicators and four major axes marked the analysis of the quality of the school inclusion policy by the family members. The general index for the evaluation of the school inclusion policy by family members was 6.2 (good). School indexes ranged from 5.1 (regular) to 7.8 (good), showing a discrepancy in the evaluation between schools by family members and inequality in the effects of the policy of the same municipality. The comparative analysis between axes showed a good evaluation of the specialized support service for students with SEN (7.6-good), the pedagogical and social relations of students with SEN and their families with schools (7.1-good), but less positive evaluations were found in the facilities infrastructure (6.0-regular), and in the culture and organization (4.1-regular) of these schools. We conclude that although the rates of support services offered and the pedagogical and social relations were good, the culture of participation and organization of schools need to improve. If family members' knowledge of politics expanded, this could provide them with qualified knowledge to influence more in the field of pedagogical recontextualization and, thus, produce alternative narratives that would contribute to advancing the effects of educational policies in reducing historical inequalities and promoting social justice. We hope that the present study will enable the monitoring of educational policies that will give voice to the families of SEN students

Keywords: Special Education. School inclusion. Policy Evaluation. Indicators. Families of Students with Special Needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Redes de serviços de apoios diretos e indiretos da secretaria municipal de educação	82
Figura 2.	Descrição dos Quesitos e os seus respectivos indicadores	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Comparação do total de matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial na educação básica, classe comum e classe especial de 2003 a 2015	65
Gráfico 2.	Relação de estudantes por gênero nas escolas estudadas	97
Gráfico 3.	Comparação dos quatro indicadores e índice geral do Quesito I por escola	119
Gráfico 4.	Comparação dos (IAPOIE-FA) dos três indicadores e dos índices gerais do Quesito II por escola	131
Gráfico 5.	Comparação do (IAPOIE-FA) dos dez indicadores e dos índices gerais do Quesito III por escola	164
Gráfico 6.	Comparação do (IAPOIE-FA) dos dois indicadores e dos índices gerais do Quesito IV por escola	170
Gráfico 7.	Comparação dos (IAPOIE-FA) dos quatro quesitos por escola	174
Gráfico 8.	Índice Geral do Município e Índices Gerais dos Quesitos	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Características dos familiares e estudantes por escola	102
Quadro 2.	Relação de Quesitos e Indicadores do QUAPOIE-FA	105
Quadro 3.	Ilustração da atribuição de valores do Quesito III	106
Quadro 4.	Estudos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em ordem decrescente do ano de publicação	220
Quadro 5.	Estudos selecionados em base de dados gerais resgatados por buscas aleatórias	220

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1.	Dados de caracterização das escolas estudadas (2017)	96
Tabela 2.	Relação do IDEB projetado e da meta para os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017	96
Tabela 3.	Relação dos estudantes PAEE por elegibilidade e por escola	97
Tabela 4.	Relação do número de participantes esperado versus coletados por escola	100
Tabela 5.	Indicadores da Política de Inclusão escolar do Quesito I (Qualidade da admissão e da infraestrutura nas dependências da escola)	112
Tabela 6.	Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito II (Cultura e Organização Escolar)	122
Tabela 7.	Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito III (Serviços de Apoio Especializado) para o estudante Público-Alvo da Educação Especial	133
Tabela 8.	Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito IV (Relações Pedagógicas e Sociais (Relação Pais-Escola)	166
Tabela 9.	Relação de indicadores dos quatro quesitos provenientes da Análise da Política de Inclusão Escolar de um município	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ADEFAL	Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CE	Conselho Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAP	Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EME	Escola Municipal de Educação Básica
ENPEE	Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial
EP	Estimulação Precoce
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
GP-FOREESP	Grupo de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
IAPOIE	Índice de Apoio à Inclusão Escolar
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituição Especial
IGI	Índice Geral do Indicador
IGI-Q1	Índice Geral do Indicador do Quesito 1
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPO	Inventário Portage Operacionalizado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

ONG	Organização Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI-DD	Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado Federal
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PVSL	Plano Viver sem Limites
QUAPOIE-FA	Questionário de Apoio à Inclusão Escolar da Família
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMEESP	Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UBC	Universidade Católica de Brasília
UCP	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade Católica de Salvador
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	23
1. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE FAMÍLIA DO ALUNO PAEE E INCLUSÃO ESCOLAR	31
1.1 RELAÇÃO, INTERAÇÃO E PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLA	33
1.1.1 Percepção de pais sobre a política de inclusão escolar e o acolhimento dos estudantes com deficiências em escolas comuns	33
1.1.2 Percepção de pais sobre os diferentes tipos de escolarização (escolas comuns, especializada ou ambos)	35
1.1.3 Expectativa dos pais em relação à escolarização dos filhos Público-Alvo da Educação Especial	37
2.1.4 Percepção de pais sobre os tipos de apoios recebidos em escolas comuns	39
1.1.5 Relação família de estudantes com deficiências com a escola	40
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	46
3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO MUNICIPAL	70
3.1 HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL	71
3.2 CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO	73
3.3 A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO E O MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	82
4 DELINEAMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	93
4.1 ETAPA 1. CONDUÇÕES DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS	94
4.2. ETAPA 2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL INVESTIGADA	95
4.3 ETAPA 3. COLETA DE DADOS SOBRE A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS	98
4.4 CARACTERÍSTICAS DOS FAMILIARES DOS ESTUDANTES PAEE PARTICIPANTES DO ESTUDO	99
4.5 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	104
5 ANÁLISE DA POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS FAMILIARES	110
5.1. QUESITO I – QUALIDADE DA ADMISSÃO DOS ESTUDANTES PAEE E DA INFRAESTRUTURA FÍSICA DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DAS ESCOLAS	112
5.2 QUESITO II: CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	121
5.3 QUESITO III: SERVIÇOS DE APOIOS ESPECIALIZADOS PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	131
5.4 QUESITO IV: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NA ESCOLA (RELAÇÃO PAIS-ESCOLA)	165
5.5. ANÁLISE DA QUALIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELAS FAMÍLIAS POR COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES GERAIS DOS QUESITOS E INDICADORES POR ESCOLAS	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	204
APÊNDICES	212

APRESENTAÇÃO

Fui influenciada a gostar da área educacional e escolar desde pequena, pois minha tia paterna e madrinha Daisy Cantarelli Zonetti e minha tia avó paterna Aracy Garcia Gonçalves foram professoras alfabetizadoras da rede de educação básica no município de Araçatuba e Marília, respectivamente. Algo que me marcou muito, da minha tia avó, foi que ela oferecia em sua casa, no período contrário ao da aula, reforço aos estudantes que não aprendiam e era uma pessoa incrível, muito querida e respeitada no cenário escolar.

Assim que concluí o ensino médio, pensei em seguir uma profissão em que eu pudesse ensinar, ouvir e apoiar as pessoas, pois gostava de escutar suas histórias de vida. Estava em dúvida sobre qual curso escolher e acabei prestando vestibular para Psicologia.

Com o desejo concretizado, a minha trajetória acadêmica seguiu e durante minha graduação em Psicologia, a área da Educação sempre fez mais sentido. No terceiro ano desenvolvi um Projeto de Extensão, sob orientação da Profa. Mariana Garbin, numa Escola Municipal de Educação Infantil denominada “Alice Couto”, no município de Araçatuba. Ao fazer meu diário de campo, anotava todas as observações do processo de desenvolvimento infantil e da relação professor-aluno, trabalho que me encantou muito.

As Atividades Complementares (ATCs) junto aos professores eram os momentos em que eles verbalizavam sobre suas principais dificuldades com os estudantes. A Diretora Carmen me encantava a cada dia com suas ideias e motivações para trazer a família para dentro da escola e, para isso, desenvolvia várias ações para esta aproximação. Uma vez que as crianças da localidade permaneciam sob os cuidados das avós, a escola desenvolveu um Projeto chamado “Chá com a Vovó”, uma espécie de bate papo para acolher e trazer as famílias para dentro da escola.

Assim que concluí a graduação em Psicologia, entre os vários trabalhos que desenvolvi, fui aprovada em concurso para atuar como Psicóloga do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS de um município do interior do Paraná chamado Boa Esperança-PR. Nesta época, o município tinha convênio com o município de Janiópolis-PR e eu, enquanto Psicóloga, era a responsável por fazer as avaliações para elegibilidade e acompanhamento dos diagnósticos dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de Boa Esperança matriculados e frequentando a APAE dessa outra cidade. Essa oportunidade possibilitou o meu contato com as famílias e com os estudantes e tive a oportunidade de acompanhar, também, as oficinas e terapias lá desenvolvidas.

Depois disso, passei no concurso para psicóloga escolar na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba e, como parte da equipe multidisciplinar, tive a possibilidade de contribuir com a equipe de avaliação para a elegibilidade dos estudantes PAEE. Aos poucos, fui assumindo novas demandas para contribuir de modo mais coletivo com os profissionais, professores, demais atores do contexto escolar e as famílias.

Paralelamente, atuei na Universidade como psicóloga do Núcleo de Atendimento ao Discente – NAD, onde tive contato com estudantes que apresentavam demandas emocionais e/ou transtornos funcionais da aprendizagem e que mostravam resistências em continuar com os estudos de graduação pelos mais variados motivos.

Posteriormente, ingressei no mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Inicialmente, como aluna especial, tive a honra de participar de uma disciplina chamada “Famílias e outros agentes educativos” com a Professora Dra. Lígia Melchiori. Nesta época, eu me encantei com a área acadêmica e, efetivamente, decidi que iria participar do processo seletivo do mestrado. No ano subsequente, ingressei no mestrado sob orientação da Prof.^a Lúcia Leite e fui convidada a fazer parte do Projeto do Observatório da Educação – OBEDUC, desenvolvendo uma pesquisa proveniente deste projeto intitulada de “Avaliação das contribuições da Acessibilidade no Ensino Superior de Pós-Graduação”. Neste momento, me aproximei de estudantes com deficiência que cursavam a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foi uma experiência incrível dar voz a esses alunos! Também participei das reuniões do Grupo de Pesquisa em Deficiência e Inclusão – GEPDI na UNESP de Bauru, liderado pela Prof.^a Lúcia Leite e pela Prof.^a Sandra Eli Sartoretto Martins.

Desde a época do mestrado, iniciei como docente do curso Psicologia e Pedagogia na região de Araçatuba, nos quais tive a oportunidade de ministrar disciplinas voltadas para: Psicologia e Inclusão, Processos Psicológicos Básicos, Psicologia do Desenvolvimento II, Psicologia do Desenvolvimento e Ciclo Vital e Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar.

No final do mestrado, estava inquieta querendo continuar os meus estudos e, incentivada por minha orientadora Prof.^a Lúcia, fiz o processo seletivo do Doutorado na UFSCar. Tive a felicidade de ser selecionada e ser orientada pela Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e, conseqüentemente, participar do Grupo de Pesquisa “GP-FOREESP – Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”.

No início do Doutorado, desenvolvi uma pesquisa, na disciplina de estudos avançados, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Amélia Almeida, com os estudantes com deficiência no ensino superior da UFSCar e outras universidades públicas, como a USP e a UNESP. Neste trabalho, mapeamos os estudantes com deficiência e aplicamos a Escala de Satisfação e Atitudes - ESA para medir a satisfação destes junto a estas Instituições de Ensino Público.

No decorrer do Doutorado, participei de um estudo encomendado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP intitulado “Avaliação da Qualidade da Educação dos Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial”, o qual foi coordenado pelas professoras Cristina Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes. Decorrente deste projeto, produzimos 12 instrumentos, na forma de questionários fechados, para avaliar a política a partir da ótica de vários atores e, dentre os vários instrumentos, contribui na elaboração do instrumento voltado para a Equipe Multidisciplinar.

Concluídos os instrumentos, a Prof.^a Enicéia desenvolveu um projeto para testá-los e aprimorá-los para analisar políticas de inclusão escolar na perspectiva de diferentes atores no contexto de um município. O projeto foi financiado pela FAPESP e eu atuei, inicialmente, como bolsista de Treinamento Técnico (TT-III) e, posteriormente, no projeto da presente tese, que é um recorte deste Projeto Matriz, o qual se refere à análise da política na perspectiva de familiares de estudantes do PAEE escolarizados em classes comuns de escolas regulares.

Destaco, portanto, o Projeto Matriz que permitiu aperfeiçoar os vários questionários de avaliação e acompanhamento da política de inclusão escolar na ótica de diversos atores e, no caso o presente estudo, também contribuiu para o aprimoramento e aperfeiçoamento do instrumento destinado às famílias. Através do projeto matriz, foi possível avaliar multidimensionalmente a política de inclusão escolar e, nesse panorama mais amplo, interpretar as respostas das famílias dos estudantes PAEE.

Desse modo, o presente estudo foi desenvolvido no âmbito do GP-FOREESP que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, estudantes de vários cursos da Graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Instituído em 1997, o grupo completou 23 anos de produção de pesquisas com o intuito de contribuir com o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes do PAEE. Atualmente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção

de sistemas educacionais inclusivos seria a estratégia para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade dos serviços educacionais no país.

Quanto à temática da inclusão escolar, na atualidade, o pesquisador da área pode verificar que o termo "inclusão" acomoda vários significados. Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de impedimento, apenas e unicamente na classe comum da escola próxima à sua residência e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. No outro lado, encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar as práticas já existentes (MENDES, 2006).

A posição do GP-FOREESP é a de que a política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro e, sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade. Entretanto, traduzir a inclusão escolar das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, mais especificamente, para as universidades brasileiras.

O grupo considera, ainda, que o futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão da postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos em situação de deficiência para trabalharem em direção a uma meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Particularmente em relação aos estudos tendo como alvo as famílias de estudantes com deficiências, ao longo do tempo, o GP-FOREESP acumulou um histórico de 12 estudos concluídos, os quais podem ser agrupados em quatro linhas de investigação que retratam as mudanças nos focos de interesse do grupo ao longo de sua trajetória.

O primeiro estudo visou estimar o impacto da não escolarização por meio do conhecimento do cotidiano de famílias de indivíduos adultos severamente prejudicados que, praticamente, não frequentaram escolas (MEIADO, 1998). O estudo mostrou que o impacto negativo da não escolarização era devido à ausência de rede de suportes e serviços. Entretanto, esta linha de investigação logo foi descartada em função do avanço da produção de evidências denunciatórias em estudos com metas mais propositivas.

Considerando a pouca relevância dada à voz das famílias, a segunda linha de investigação perseguida pelo grupo foi a de conhecer as percepções e opiniões das famílias sobre o tipo de escolarização que desejavam para seus membros com deficiência

(SOUSA, 1999; CASTELLS, 2003; LIMA, 2009; CONSONI, 2010, BATISTA, 2014). Tais estudos evidenciaram que nem sempre o desejo e as expectativas das famílias eram considerados na definição das políticas educacionais, principalmente, quando a questão envolvia a importante decisão de poder optar pelo tipo de escolarização para seus membros com deficiências. Adicionalmente, os estudos apontaram a necessidade de desenvolver programas de formação voltados para as famílias e o interesse do grupo passou a ser investigar de que natureza seriam tais programas.

A terceira linha de investigação do grupo visou conhecer as necessidades e expectativas de atendimento para as próprias famílias em programas educacionais envolvendo a parceria colaborativa entre famílias e escolas (SILVA, 2004; SILVA, 2007). Tais estudos ofereceram ao grupo alguns subsídios para o desenvolvimento de programas de intervenção voltados aos familiares.

Na sequência desta agenda de investigação foram conduzidos quatro estudos de tese de doutorado e pós-doutorado que visaram a desenvolver, executar e avaliar programas de intervenção com famílias, na tentativa de construir estudos mais propositivos, utilizando desenhos que permitissem fazer pesquisas com as famílias e, não, sobre elas (MARTINS, 2006; SILVA, 2010; ARAÚJO, 2011).

O presente estudo inaugura uma nova linha que visa a dar protagonismo às famílias de estudantes do PAEE em processo de análise da política de escolarização de estudantes em classes comuns de escolas regulares, com a finalidade de produzir indicadores para monitorar avanços na garantia do direito à educação dessa parcela da população escolar.

INTRODUÇÃO

O modo como a escola foi e está organizada não vem promovendo justiça social e os indicadores educacionais evidenciam, em pleno Século XXI, que no caso dos Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, tem sido difícil garantir o ingresso, a permanência, bem como, a equiparação de oportunidades nos ambientes escolares para que eles possam ter acesso ao conhecimento.

Tal patamar necessita de um olhar atento com vistas a romper com a exclusão da diferença nos contextos escolares. Para que se construa uma sociedade mais justa e democrática há que se proporcionar planejamento e monitoramento contínuo dos resultados das políticas educacionais (CAPELLINI; MENDES, 1995). No tocante à escolarização estudantes PAEE Mendes (2010, p. 106-107) postula que “[...] a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas”.

A partir da análise do percurso histórico da Educação Especial no Brasil, Pletsch et al. (2018) indicaram a violação de aspectos legais de convivência democrática e defenderam uma educação mais inclusiva, tendo como prática contínua a justiça social, o que se apresenta como princípio para o rompimento de obstáculos representados por barreiras atitudinais, crucial para a defesa da democratização, da convivência social e da valorização da diferença.

O presente estudo parte do princípio de que as famílias podem e devem assumir maior visibilidade nas políticas e, no caso das políticas educacionais, a participação deve ocorrer desde o processo de elaboração até a avaliação das políticas. No caso de estudantes PAEE, as famílias devem estar diretamente conectadas com a escola, de maneira a assumir parcerias importantes no processo educacional. Nesse sentido, buscou-se, inicialmente, analisar como a família do PAEE vem sendo contemplada nos documentos oficiais do governo federal que regem as diretrizes do sistema nacional de educação.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 previu a implantação dos Planos Nacionais de Educação e a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 estabeleceu a duração

¹ Utilizou-se denominação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual define o público-alvo como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, p. 14).

decenal para esses planos com o objetivo de articular com o sistema nacional de educação, em regime de colaboração; além de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Consequentemente, os planos decenais dos entes federados (união, estados e municípios) devem contribuir para apoiar a escolarização dos estudantes PAEE nas escolas comuns (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação de 2001, aprovado pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 201a) e a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), artigo 7, indicaram que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser realizado em escolas comuns, independente da modalidade de ensino. A referida Resolução teceu em seu texto o *modus operandi* com que as classes comuns promovam a organização, dando destaque ao papel das famílias:

i) sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho em equipe na escola e **constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade** (grifo nosso) (BRASIL, 2001b, p. 47-49).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, aprovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 20118a), cujo marco regulatório foi à democratização da escola vivida pelo paradoxo inclusão/exclusão, uma vez que os sistemas de ensino continuavam excluindo indivíduos caracterizados como diferentes dos padrões homogeneizadores. A lógica da PNEE/EI (BRASIL, 20118a) era o acompanhamento dos avanços dos estudantes PAEE, levando em consideração as lutas sociais, com vistas a constituir políticas públicas que fossem capazes de propiciar qualidade a todos os estudantes.

A PNEE/EI (BRASIL, 20118a) foi pautada na visão dos direitos humanos, ao reconhecer as diferenças e a participação dos sujeitos, as quais são provenientes de interpretações dos mecanismos e processos de hierarquização da sociedade que produzem desigualdades. Coadunada com outros dispositivos documentais técnicos, resoluções, normativas, decretos e orientações e um de seus objetivos foi proporcionar e oportunizar que a família participasse da elaboração das políticas, orientando os sistemas de ensino a incluí-las no processo. No arsenal da PNEE/EI, os professores, tanto o professor comum

como o do AEE², que também são atores, devem possibilitar a participação da família no ambiente escolar. Nas diretrizes da PNEE-EI (BRASIL, 2008a) está previsto o AEE, definido como:

[...] o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16).

Professores especializados também são apontados como atores na interlocução da atuação da família, uma vez que texto da PNEE/EI (BRASIL, 2008a) normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, artigo 13, parágrafo VI, apresentou como seu dever “orientar [...] famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (BRASIL, 2009a, p. 03), texto também ratificado no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a).

As Diretrizes da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), no art. 5º, indicam que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da escola em que o estudante estivesse matriculado ou em outra escola, em turno inverso ao da escolarização e, em hipótese alguma, poderia ser substitutivo à sua frequência às classes comuns. Além disso, diversos dispositivos legais viabilizaram que o AEE pudesse ser realizado por convênios firmados com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2011c; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a).

Com a aprovação da Lei 12.764/2012, iniciou-se um movimento para promover a intersetorialidade nas políticas, em específico, para o acompanhamento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista–TEA. Destaca-se na referida legislação, o fato de que a família deve participar no acompanhamento da avaliação das políticas públicas e pedagógicas com vistas a lutar pela participação desta população em todo o sistema de ensino (BRASIL, 2012a).

Em junho de 2014 é aprovada a Lei nº 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação – PNE, com 20 metas a serem atingidas nos próximos dez anos (2014-224)

2 O professor do AEE “acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 171).

(BRASIL, 2014a). Essas metas atendem a cinco diretrizes, a saber: superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos(as) profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação.

O PNE atual (BRASIL, 2014a) é apontado como referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais. A legislação impõe, ainda, que, no primeiro ano de vigência do PNE, estados e municípios deveriam elaborar ou adequar seus próprios planos em consonância com o texto nacional.

O documento “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2015a) trouxe como foco iniciativas da gestão para possibilitar a aproximação das famílias no contexto escolar. Problematizou sobre os meios, pelos quais MEC poderia promover orientações aos sistemas municipais e estaduais de educação, com a finalidade de orientar as famílias dos estudantes PAEE no que tange à construção de um relacionamento com foco na sensibilização e informação, em virtude de possibilitar: “[...] interface com a família [...] como uma das estratégias para a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015a, p. 75). O documento postula que deve haver incentivo da esfera federal junto aos estados e municípios, mas o próprio documento não especifica as orientações e normativas de como se daria esta aproximação.

Em síntese, a partir da análise de documentos oficiais, na forma de legislações, prescrições e inserções para influenciar a prática nos micros contextos, percebe-se que as famílias dos estudantes estão quase invisibilizadas na política redigida pelo governo. Quando esse tema aparece em referência aos estudantes PAEE, a família é vista como um segundo alvo do processo educacional, como instância que precisa de orientações e informações e, não necessariamente, como parceira ou como ator importante nos processos de avaliação das políticas educacionais.

O presente estudo considera que as famílias podem assumir papel importante na compreensão e avaliação das políticas educacionais em geral, mas principalmente, no caso de políticas de inclusão escolar e é essa a tese que se pretende defender.

A investigação foi fundamentada na Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP (BALL; BOWE, 1992)³ e para compor o cenário crítico, utilizou-se a dinâmica da política

³ A ACP foi criada por Ball e Bowe (1992) e enfatiza os processos micropolítico, bem como a atuação dos negociadores e beneficiários que “atuam” junto às políticas (ver com maior detalhe na Metodologia para análise).

analisando-a desde a sua construção no contexto de influências, até a sua transformação no contexto de produção de textos, como por sua tradução no contexto de práticas.

O contexto de influência envolve análise histórica, discursiva e interpretativa, as quais correlacionam as políticas nacionais, as tendências econômicas e globais (MAINARDES; GANDIN, 2013). O contexto de influência consiste no espaço em que as políticas públicas, normalmente, têm início, onde os discursos políticos são construídos. Estes podem ser apoiados ou desafiados por meio, principalmente, do uso das mídias de massa e em arenas públicas formais, comitês, órgãos nacionais, grupos representativos, os quais podem ser espaços de articulação para exercer influência na concepção das políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Ainda é considerado àquele em que as políticas públicas se iniciam e os discursos políticos se constroem. "É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto da produção de texto, conceitualmente, está atrelado à linguagem que emana do interesse público como um todo. Portanto, um texto político é influenciado por algumas pautas e representa determinadas vozes. Logo, o desenho de uma política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação, a partir de seus valores éticos (BALL, 1990).

Ball (1995) compreende a política sob dois aspectos, a política como texto e a política como discurso, sendo que a política consiste nesses dois conceitos (texto e discurso) ocorrendo simultaneamente. O discurso político, segundo Ball (1995), compõe uma parte essencial da política, podendo ser tanto instrumento quanto efeito de poder ou, ainda, um entrave, obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida para uma estratégia de oposição. A política como discurso é capaz de redistribuir a "voz", de tal modo que não importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, na medida em que somente a determinadas vozes é atribuída relevância ou autoridade.

Em relação à política como texto, Ball (1995) defende que sua representação tem origem a partir de compromissos, disputas, interpretações e reinterpretações públicas autoritárias, sendo então decodificada por meio das interpretações e conhecimento dos atores no que tange às suas histórias, contextos, experiências, recursos e habilidades. Desta forma, os autores das políticas públicas precisam buscar construir seus textos de tal maneira que o sentido almejado seja compreendido por todos os leitores. Porém, ao mesmo tempo, não é possível prever como tais textos serão colocados em prática, uma vez que sua decodificação dependerá do meio em que estiver inserido.

Ball (1995) destaca que os pesquisadores costumam falhar ao analisar as políticas públicas, pois tendem a propor mudanças nos contextos, como por exemplo, dos professores e das escolas, no lugar de propor modificações nas políticas a fim de que estas sejam coerentes em seus contextos. Em síntese, pode-se concluir que a política como texto consiste em parte do processo de elaboração da política pública, seguido de sua interpretação e reinterpretação na prática.

A materialização do texto político resulta do tensionamento de disputas e acordos em virtude da representação da política que visa ao controle de diversos atores, de vários lugares que competem na conjuntura de seus posicionamentos discursivos. Tais representações são transformadas em textos oficiais, documentos que assumem uma legalidade, que regulam um discurso que pode ser constituído por uma lógica contraditória e conflitante.

Quanto ao contexto de prática, este se concretiza pela materialização do resultado da legitimação do texto político em formatos reais e podem ser reinventados, reinterpretados com vistas a promover modificações na política original, de acordo com interesses e conveniências de quem está no poder. O ponto chave do contexto de prática é que as políticas não são superficialmente "implementadas" no interior deste arsenal, contudo, são fadadas a reinterpretação e, portanto, "recriadas".

E é por meio desse movimento que:

Profissionais não atuam no contexto da prática como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, com valores próprios, eles têm interesses adquiridos no significado [...] Políticas serão interpretadas diferentemente de acordo com as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses pelos autores, e não se pode controlar os significados de seus textos, uma vez que partes serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, ou deliberadamente, incompreendidas [...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22) [Tradução nossa].

Nesse aspecto, a abordagem prática incide no contexto da prática e sugere que os atores políticos executam papéis ativos no processo de interpretar e reinterpretar as políticas no âmbito educacional, constituídas nas relações sociais, as quais necessitam ser compreendidas no interior de sua produção. Destaca ainda que: “[...] a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em competição, pois elas se relacionam com diferentes interesses” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22) [tradução nossa].

Considera-se, também, que a análise das políticas abarca antecedentes históricos que pressupõem conexão com textos das políticas que propagam seus efeitos na prática de curto até longo prazo. E, é por meio deste contexto que conjecturam implicações no

processo de “implementação” das políticas, considerando-as análises dos contextos pelos fatores econômicos, sociais e políticos sofridos pelos grupos de pressão nos movimentos sociais (MAINARDES, 2006; 2011).

O interesse particular no presente estudo está em conhecer como os familiares de estudantes do PAEE atuam frente à política de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classes comuns de escolas regulares, movimento político que, desde o início dos anos 2000, vem sendo incentivado no país. Nesse sentido, problematizou-se: De que modo as famílias conhecem e se posicionam perante esses apoios que estão sendo ofertados aos seus filhos/membros familiares? Como elas são envolvidas e atuam em processos decisórios relacionados aos seus membros familiares, estudantes PAEE? Em que medida seus filhos com deficiências têm se beneficiado desse processo de escolarização? Enfim, essas foram as principais questões que nortearam a investigação. O objetivo geral do presente estudo é analisar a política de inclusão escolar de uma rede municipal na ótica dos pais ou responsáveis pelos estudantes do PAEE.

O relato do estudo foi organizado de modo a apresentar, nessa introdução, a origem e o contexto do problema, as questões que nortearam essa investigação, seus objetivos e o referencial teórico metodológico.

O Capítulo 1 apresenta uma revisão de estudos que tiveram como foco a relação, interação e parceria entre a família do aluno PAEE e a escola. O objetivo desse capítulo é o de oferecer um breve panorama sobre o corpo de conhecimento que se tem a partir dos estudos sobre famílias de estudantes PAEE e a questão da inclusão escolar, a fim de se identificar as tendências metodológicas e analisar como o presente estudo pode contribuir para o avanço da investigação científica dessa temática.

O Capítulo 2 apresenta uma análise da política de inclusão escolar brasileira ou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), cujo início é traçado em 2003, avançando até o período de conclusão desse estudo, que foi em 2019. Para compor esse capítulo, fez-se uma compilação dos dados que constam da pesquisa, da qual esse estudo faz parte e que sou coautora. A produção desses dados do projeto matriz foi baseada em estudo documental, abrangente de todas as leis, decretos, notas técnicas, portarias e resoluções, bem como de duas revisões integrativas, uma baseada nas produções de pesquisadores nacionais e outra baseada na literatura internacional, tendo como fonte documentos oficiais de agências multilaterais, tais como as declarações mundiais. No caso do presente capítulo, uma síntese desses achados retrata a política de inclusão escolar no contexto de produção de textos, tomando,

portanto, como base os documentos oficiais publicados no período analisado (2003-2019).

No Capítulo 3 caracteriza-se a política de inclusão escolar do município investigado que será alvo da análise dos familiares. Assim, visou-se oferecer uma perspectiva compreensiva dessa política para possibilitar interpretar os índices numéricos que serão obtidos como resultados. Cabe destacar que esse capítulo também foi produzido a partir da compilação de dados contidos no relatório do projeto matriz, no qual se fez um estudo abrangente da política do município a partir de entrevistas com gestores e ex-gestores, assim como a análise dos documentos oficiais.

O Capítulo 4 descreve o percurso metodológico adotado para atingir o objetivo proposto, contendo o delineamento e suas etapas, a caracterização das famílias participantes, o instrumento, os procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados dos questionários respondidos pelas famílias.

O Capítulo 5 descreve os resultados da aplicação da *survey* com as famílias dos estudantes PAEE e analisou-se, portanto, a qualidade da política de inclusão escolar por meio da comparação dos quesitos e indicadores quantitativos de cada escola.

Para finalizar o relato, o Capítulo 7 traz as considerações finais com as principais conclusões e implicações políticas e científicas que os achados desse estudo sugerem.

1. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE FAMÍLIA DO ALUNO PAEE E INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, optou-se pela revisão de estudos de dissertações e teses, principalmente, as com maior detalhamento da metodologia, procedimentos, instrumentos e resultados, as quais contribuiriam significativamente para discutir os dados e analisar a validade do instrumento utilizado no presente estudo, sendo ele, um questionário fechado que buscou gerar indicadores que permitissem monitorar, futuramente, a efetividade da política na ótica dos pais de estudantes PAEE.

Assim sendo, foram utilizadas duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de Teses e Dissertações do Repositório Institucional da UFSCar, em específico da Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs da UFSCar. Vale considerar que a combinação de descritores foi replicada do estudo original de elaboração da primeira versão do instrumento, do qual foram extraídos construtos para o aprimoramento das atuais versões do questionário.

Assim, para a busca e identificação dos trabalhos foram utilizados os descritores: “inclusão escolar”, “educação especial”, “família”, “familiares”, “pais e irmãos”, de forma combinada⁴. Como filtro, foi aplicado o recorte temporal com início em 2004, considerando-se que nos estudos do projeto matriz identificou-se esse ano como marco da política de inclusão escolar no Brasil e terminando em 2019, ano de conclusão do presente estudo.

Na primeira etapa (identificação e seleção), foram identificadas 1.332 teses e dissertações, sendo 764 extraídas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e 568 do banco de Teses e Dissertações do Repositório Institucional da UFSCar no PPGEES. Na segunda etapa, seis estudos duplicados foram excluídos. Posteriormente, na terceira etapa, foi realizada leitura dos títulos dos 1.326 estudos e foram excluídos aqueles que não abordavam a política de inclusão escolar de estudantes PAEE juntamente com a participação dos familiares (pais, irmãos ou responsáveis), os quais totalizaram 1.300 trabalhos, restando 32 estudos para análise.

Como última etapa, os resumos dos estudos foram lidos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão das duas temáticas alvo. Destaca-se que os critérios de inclusão

⁴ Foram utilizadas as seguintes combinações dos descritores: “inclusão escolar” and “educação especial” and “educação inclusiva”; “inclusão escolar” and “família” and “familiares” and “pais” and “irmãos”; “educação especial” and “família” and “familiares” and “pais” and “irmãos”.

consistiram em: (a) apresentar os descritores “família” ou “pais” ou “irmãos” no título, resumo ou palavras-chave; (b) apresentar escopo na inclusão escolar e a participação da família; (c) ter sido desenvolvida nos níveis de ensino da educação infantil e ensino fundamental; (d) envolver a escolarização do aluno PAEE. Com relação aos critérios de exclusão, foram suprimidos estudos que: (a) retratavam sobre agressividade e/ou problemas de comportamento; (b) retratavam sobre dificuldades de aprendizagem; (c) abordavam o nível de ensino médio; (c) envolviam locais externos ao contexto de escolarização comum ou especial e; (d) fossem estudo de revisão bibliográfica.

Ao final, foram eliminados 13 trabalhos e apenas 19 estudos restantes seguiram para análise na íntegra. Destaca-se, ainda, que, além das 19 teses e dissertações selecionadas nas duas bases de dados, foram resgatados, manualmente, outros onze trabalhos que não foram identificados na busca inicial, talvez em função dos descritores utilizados, de títulos, aparentemente, sem relação ou mesmo por não se encontrarem disponíveis online, mas que foram considerados importantes por abordarem a temática do estudo (CABRAL, 2014; CORTARELLI, 2014; CRUZ, 2013; SANTOS, 2012; SILVA, 2010; SILVA, 2011; SOUZA, 2010; BAZON, 2009; FERREIRA, 2006; ELALI, 2002; MOREJÓN, 2001). A relação de tais dissertações e teses encontra-se no Apêndice B.

Assim, os 30 estudos encontrados foram lidos na íntegra e a sistematização desse relato foi feito a partir dos agrupamentos temáticos relacionados a seguir: a) Relação, interação e parceria entre a família do aluno PAEE e a escola; b) Percepção de pais sobre a política de inclusão escolar e o acolhimento dos estudante com deficiências em escolas comuns; c) Percepção de pais sobre os diferentes tipos de escolarização (escolas comum, especializada ou ambos); d) Expectativa dos pais em relação à escolarização dos filhos PAEE; e) Percepção de pais sobre os tipos de apoios recebidos em escolas comuns; f) Relação família de estudantes com deficiências com a escola.

A seguir, a revisão é tematizada em cada um desses eixos identificados.

1.1 RELAÇÃO, INTERAÇÃO E PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLA

Neste eixo foram agrupados estudos sobre as percepções dos familiares de estudantes do PAEE, com o intuito de investigar os diferentes aspectos da política de inclusão escolar, como por exemplo, o acolhimento no ingresso desses estudantes na escola comum, a opinião sobre os diferentes tipos de escolarização e a transição entre eles (considerando-se as escolas comuns, especializadas ou combinação de ambas), expectativas sobre o processo de escolarização, os tipos de apoios recebido pelos estudantes PAEE em escolas comuns, a relação família-escola e a participação de familiares de estudantes PAEE nas escolas. A seguir, serão apresentados os principais achados desses estudos.

1.1.1 Percepção de pais sobre a política de inclusão escolar e o acolhimento dos estudantes com deficiências em escolas comuns

Nesse eixo, o primeiro estudo identificado, antes de uma política mais efetiva de inclusão escolar ser ensaiada no país, enfocou a opinião de pais que tinham estudantes sendo escolarizados em classes comuns (MOREJÓN, 2001). Os resultados evidenciaram que, na época, menos da metade dos pais se posicionaram claramente favoráveis ao processo de inclusão escolar para seus filhos. Os pais que se posicionaram contra, indicaram dificuldades relacionadas à aceitação social, desempenho, interação e satisfação pessoal de seus filhos com a escola. A conclusão do estudo foi baseada no fato de que a percepção dos pais sobre as experiências próprias com o processo de escolarização dos seus filhos pareceu pesar bastante na opinião que eles tinham sobre a política de inclusão escolar. Além disso, os pais favoráveis levaram em conta a afetividade e o acolhimento que os profissionais da escola manifestavam em relação aos seus filhos. A autora concluiu que seria muito importante que houvesse maior intercâmbio entre família e escola, a fim de se conhecerem mutuamente, para que os pais reivindicassem direitos com relação ao processo de escolarização dos filhos, de modo que a contrapartida da escola fosse a de acolher as opiniões das famílias e efetuar avaliações sistemáticas com relação às expectativas de ambos sobre a escolarização de estudantes PAEE.

Assis (2009), investigando o papel atribuído à escola por pais de estudantes PAEE, observou ambiguidade nos discursos tendo em vista que algumas mães a consideravam importante na formação do indivíduo, mas por outro lado, sentiam-se sem esperanças ou expectativas com relação às chances de os estudantes obterem sucesso no processo educativo. No que se refere às questões que norteavam vivências de violência, preconceito e exclusão, foram relatados episódios vividos pelos estudantes com deficiências, sendo que essas sensações também eram estendidas às mães. Sendo assim, as mães esperavam que as escolas manifestassem mais solidariedade com relação às diferenças, uma vez que as atitudes preconceituosas geravam muito sofrimento e incômodo às famílias. A autora concluiu que a inclusão escolar ainda era considerada um ideal e o estudo evidenciou impedimentos e distanciamentos do que preconizavam a política e as práticas de inclusão escolar, uma vez que nos espaços escolares, no chão da escola, ainda predominavam práticas de segregação e exclusão dessa parcela de alunado.

Além de valorizarem o tratamento dado pela escola aos filhos, estudantes PAEE, outro fator de acolhimento apontado pelos pais esteve relacionado às facilidades/dificuldades de ingresso, que foi foco de investigação em dois estudos com famílias (SOUZA, 2010; CORTARELLI, 2014), mostrando que a questão do acesso ainda era questão a ser resolvida, apesar das garantias legais existentes.

Souza (2010) entrevistou mães sobre a dificuldade que tiveram na busca por uma escola comum, decorrente da recusa no ato da matrícula de seus filhos. Os motivos para recusas estiveram fundamentados em pareceres médicos, biológicos ou, ainda, em opiniões dos próprios representantes da educação que justificavam ser melhor que os estudantes continuassem recebendo apenas a escolarização em serviços separados, da educação especial. Do lado dos responsáveis legais, foi evidenciado um discurso contraditório em virtude de alguns quererem que seus filhos estudassem no ensino comum e ao mesmo tempo manifestarem o desejo de que eles permanecessem em instituições especializadas, o que a autora atribuiu como influência do discurso desses profissionais, e do melhor acolhimento que as mães percebiam nas escolas especiais. O estudo concluiu que as mães pareciam desconhecer o direito legal de seus filhos de serem escolarizados numa escola comum e, quando foram questionadas a respeito da inclusão escolar, manifestavam-se apoiadas por um discurso assistencialista.

Cortarelli (2014) constatou que as famílias ainda lutavam pelo direito de seus filhos estudarem e que o estado não promovia a garantia do direito aos serviços terapêuticos e educacionais, de modo consistente, aos estudantes que deles necessitavam.

Um dado que chamou atenção foi a dificuldade que certa família enfrentou ao tentar matricular seu filho numa escola comum, precisando, na época, recorrer ao Ministério Público. Após o ingresso, os pais reconheciam a escola como local de mudanças significativas junto a seus filhos, tanto no processo do brincar como nos comportamentos sociais e outros pais ainda ressaltaram a aprendizagem como fruto dos procedimentos pedagógicos pensados pela equipe escolar responsável. De modo geral, os pais mostraram acreditar no potencial da transformação da escola, tendo em vista que esta era uma instituição que promovia bons resultados nos comportamentos dos estudantes.

1.1.2 Percepção de pais sobre os diferentes tipos de escolarização (escolas comuns, especializada ou ambos)

Ao longo da história da política de inclusão escolar no Brasil, em algumas localidades, os familiares de estudantes do PAEE escolarizados em instituições especializadas foram estimulados a transferir seus filhos para escolas comuns. Cerca de dois estudos com famílias sobre a política de inclusão escolar investigaram a opinião dos pais sobre essa transição (MATURANA, 2016; COUTINHO, 2017).

Maturana (2016) estudou o processo de transição entre as escolas comum e especial dos estudantes com deficiência intelectual, a partir das vozes das famílias e dos próprios estudantes. No tocante à perspectiva das famílias, constatou-se variabilidade de interpretação, com discursos que apontaram para avanços no trabalho da escola comum cujos efeitos se voltaram para o aumento da aprendizagem, como também da autonomia e expressividade. Em contrapartida, observou-se também, situações insatisfatórias relacionadas às falhas no desenvolvimento dos requisitos acadêmicos, principalmente, na leitura, escrita e, conseqüentemente, no comportamento. A autora considerou que, em face desses resultados, defender a colocação compulsória na escolarização comum ou especial pode resultar em equívocos, tendo em vista as lacunas existentes nos dois espaços, que ainda não supriam satisfatoriamente as necessidades educacionais do alunado com deficiência intelectual. Defendeu-se, sobretudo, a permanência, ainda que provisória, nos dois serviços de escolarização regulares e especiais. Além disso, ficou evidente a não participação ativa das famílias e dos próprios estudantes e jovens com deficiência intelectual na decisão acerca do melhor processo de escolarização. O estudo apontou para a necessidade de empoderar os sujeitos, fossem eles familiares ou o próprio aluno com deficiência intelectual, para a participação na avaliação do processo de

transferência escolar, além da necessidade de se fortalecer as redes de apoios, bem como, a atenção para a formação continuada dos professores para contribuir com esse processo.

Coutinho (2017) estudou se a passagem do aluno pela escola especial favorecia o sucesso da permanência na escola comum associado à oferta do AEE com as estratégias e recursos da Educação Especial. A autora concluiu que não se pode generalizar apenas um tipo escolarização, tendo em vista que se deve levar em consideração as peculiaridades dos estudantes, bem como as condições e recursos disponibilizados para, então, propor o melhor local do acompanhamento do serviço de apoio à inclusão escolar. Nas narrativas das mães, na escola comum ainda eram identificadas: permanência de estratégias de segregação, precariedade da rede de suportes, fragilidade intersetorial e lacuna na formação acadêmica dos profissionais que prestavam serviços aos filhos.

Assim, a despeito de uma política que incentiva a escolarização em escola comum, a escola especial ainda aparecia na preferência de algumas famílias. Uma outra possibilidade de escolarização oferecida pela PNEE-EI era a escolarização combinada, na qual o aluno frequentava uma classe comum de uma escola regular e recebia o atendimento educacional especializado (AEE) em instituição especializada. Cruz (2013) investigou esse assunto com as famílias e o estudo revelou que algumas famílias acreditavam e defendiam a frequência dos estudantes em instituições especializadas no contraturno, ao mesmo tempo em que mantinham uma expectativa positiva com relação à escolarização em classe comum da escola regular. Segundo a autora, as famílias apresentavam uma concepção positiva ancorada em comportamentos afetivos, mas sem, necessariamente, envolver os aspectos pedagógicos. Como conclusão, sugeriu-se formações junto às famílias, de modo que elas se apropriassem de sua importância, tendo em vista ocuparem a escola, a fim de serem compreendidas neste espaço de luta e militância em favor da inclusão escolar.

Gualda (2015) assinalou que para haver maior qualidade na escolha da escola dos estudantes alvo seria importante que os pais escolhessem as opções com consciência, munidos de informações e conhecimento dos melhores tipos de escolarização para seus filhos, fosse a escolarização em classe comum do ensino comum regular e/ou em instituição especial. Em seu estudo, a autora comparou a percepção de pais de estudantes da Educação Infantil a partir de vários tipos de questionários, em três tipos de escolarização: escolas comuns, escolas especializadas e em ambas as escolas. Comparando as percepções dos pais, constatou-se que aqueles cujos filhos frequentavam os dois tipos de escolarização, o envolvimento das famílias com as escolas ficou

prejudicado, uma vez que esse grupo de pais não costumava ser chamado pela escola para decisões em nível prático, envolvendo o cotidiano concreto dos alunos. O que leva à compreensão de que, nesse caso, fica sob responsabilidade dos pais a busca por estratégias de relacionamento com as equipes das duas localidades.

Com relação aos pais cujos filhos frequentavam apenas a instituição especializada, notaram-se posturas mais assistencialistas por parte da escola e, por outro lado, um posicionamento mais passivo dos pais. No grupo de pais cujos filhos frequentavam apenas escolas comuns, observou-se que as díades pais-professores e pais-estudantes mostravam-se mais exigentes em relação ao contexto escolar, sendo que esses pais trocavam mais informações com os professores e, conseqüentemente, frequentavam mais as escolas mesmo quando não eram convocados por reuniões, quando comparado com os resultados dos pais dos outros dois grupos.

Em síntese, na perspectiva das famílias, ainda parece haver a necessidade de se preservar os dois modelos de escolarização (escolas comuns e especiais) e que dificuldades maiores para os pais podem ser encontradas quando os estudantes PAEE têm uma escolarização combinando escola comuns e instituição especializada. Entretanto, alguns autores questionam se as famílias têm conhecimento suficiente para opinar sobre os benefícios e as conseqüências para os estudantes acerca dessas várias possibilidades de escolarização (PINTO, 2013; CRUZ, 2013; GUALDA, 2015).

1.1.3 Expectativa dos pais em relação à escolarização dos filhos Público-Alvo da Educação Especial

A percepção dos pais sobre a escolarização em escolas comuns também tem relação com o conhecimento que eles têm sobre os direitos dos filhos, assim como com as expectativas que têm sobre o processo de escolarização (LIMA, 2009; PINTO, 2013).

Lima (2009) entrevistou pais de estudantes com deficiência intelectual sobre a possibilidade de concessão do certificado de terminalidade específica pela escola comum para seus filhos. Foi notado que, embora houvesse contradições acerca da compreensão das famílias sobre este documento, a maioria dos pais foi contra a possibilidade dos estudantes o receberem, pois o compreendiam como estratégia adotada pela escola para abreviar o percurso de escolarização de seus filhos. Nesse sentido, foi possível depreender deste estudo que a política de escolarização para a pessoa com deficiência intelectual, que

possibilita a certificação de terminalidade específica, ia contra as expectativas das famílias com relação ao anseio pela escolarização desses estudantes. O estudo pontuou, sobretudo, que existiam riscos desfavoráveis com relação à forma de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual no contexto brasileiro e que, embora a legislação tratasse do assunto, esse tipo de certificação poderia ser utilizado como sistema de exclusão, por permitir a abreviação do percurso de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Assim, a autora pontuou que as ações na prática da escola para que se aplicasse esse instrumento careciam de monitoramento, bem como seria necessário orientar melhor as famílias e fazer os devidos encaminhamentos diante dessa escolha.

Para Pinto (2013), os familiares careciam de conhecimento acerca do significado da inclusão escolar, bem como dos procedimentos e dos objetivos e, por isso, ponderou haver fragilidade na compreensão sobre a escolarização dos filhos, estudantes PAEE, uma vez que não os reconheciam como sujeitos de direitos, tendo em vista a dificuldade de reivindicar que o trabalho pedagógico fosse efetivado. Os dados indicaram que os pais entrevistados se sentiam à margem desse processo e se contentavam com demonstrações de afeto, atenção e paciência com seus filhos por parte dos profissionais da escola. Segundo a autora, esses dados reproduziam um modelo de educação homogeneizadora, tendo em vista os planejamentos cristalizados e inflexíveis que acabavam banindo e extinguindo maiores possibilidades de escolarização desse alunado. A pesquisadora recomendou a busca por um ideal que rompesse com esse modelo, a fim de atribuir novas oportunidades aos pais, de modo a se acreditarem como parceiros ativos da escola, ocupando esse espaço para maximizar as oportunidades de melhor educação aos seus filhos. Para tanto, ela apostou numa escola que rompesse com a culpabilização do modo de funcionamento da família em busca pela participação privilegiada nesse espaço.

Assim, embora as expectativas dos pais sejam baixas quando esperam, apenas, que as escolas acolham bem seus filhos com deficiências e que eles se socializem, isso não significa que eles tenham perdido a esperança de que aos poucos eles aprendam e a prova disso foi o fato de que a maioria recusou a abreviação de seus percursos de escolarização com a concessão de certificados de terminalidade específica, quando seus filhos com deficiência atingissem a faixa de escolaridade obrigatória sem alcançar o desempenho esperado, mas concluindo o processo de escolarização.

2.1.4 Percepção de pais sobre os tipos de apoios recebidos em escolas comuns

Na perspectiva da política de inclusão escolar, uma vez garantido o ingresso do estudante PAEE na escola comum, além de esperar que seus filhos sejam bem acolhidos, não sofram preconceitos ou atitudes discriminatórias, os pais parecem esperar que seus filhos tenham, na escola, um espaço físico adequado e serviços de suportes que eles precisam para participar e aprender. Esta percepção dos pais sobre o espaço físico da escola e os apoios ou a falta deles, também foi tema de estudos (ELALI, 2002; BASTOS, 2012; RODRIGUES, 2015; PAVÃO, 2019).

Elali (2002), avaliando as condições do espaço escolar com pais, concluiu que a concepção de escola era de um espaço de complementação da casa das crianças, ou seja, bastante reduzido em área. Os dados mostraram que os pais conheciam pouco a escola em que seus filhos estudavam e representavam a escola voltada para cuidados especiais de seus filhos, não os vendo como indivíduos em desenvolvimento. Concluindo, as percepções demonstravam insatisfações com o ambiente físico da escola, tal como espaços físicos como o do estacionamento e, também, das salas de aulas.

Bastos (2012) conjecturou, pela via de interpretação dos pais, sobre os direitos aos serviços de apoio à inclusão escolar. Segundo a autora, para que as ações fossem concretizadas e os serviços garantidos, foi necessário, em muitos casos, recorrer ao Ministério Público. Embora a escola oportunizasse o acesso, as condições que garantiriam a permanência desses estudantes deixavam de ser prestadas e a escola não disponibilizava os serviços necessários, obrigando as famílias a lutarem na justiça pelos direitos dos filhos, de modo que se fizesse cumprir a legislação. Com relação à concepção dos pais sobre a política de inclusão escolar, foi possível notar que eles consideravam importante a participação dos filhos em todas as atividades da escola e foi observada, pelos depoimentos de alguns pais, uma visão que ultrapassava a visão assistencialista de educação, tendo em vista que superavam a ideia da educação como favor e da caridade.

O estudo de Rodrigues (2015), de modo geral, evidenciou que os pais estavam satisfeitos com os serviços de apoio recebido na escola, embora nem sempre demonstrassem conhecimento a respeito do que era desenvolvido com os estudantes nesses serviços, notando-se, ainda, que os pais eram passivos com o que era oferecido seus filhos. Constatou-se, ainda, que faltavam informações dos profissionais da escola para com os pais, embora fosse observado bom relacionamento da família com o professor da classe comum, apesar das situações de queixas por parte da escola quanto ao

baixo desempenho e abordagens inadequadas por parte dos docentes (por exemplo, de culpar o aluno por não conseguir se desenvolver academicamente, acusar o aluno de impactar no desempenho global da turma como um todo e enfatizar a diferença dos estudantes PAEE). Como conclusão, sugeriu-se maior engajamento entre os profissionais para com as famílias.

Pavão (2019) estudou a relação dos serviços de apoio de acordo com as necessidades atuais das famílias e evidenciou as peculiaridades da relação estabelecida com o professor de Educação Especial/apoio na escola, sendo que as famílias demandaram mais especialistas nas escolas, uma vez que os professores de classe comum não estavam preparados para dialogar com os familiares. Segundo a autora, os dados evidenciaram que seria importante a existência de equipes multidisciplinares que atuassem no mesmo ambiente, além da presença de professores de educação especial nas escolas. O estudo foi concluído, apontando a importância de as famílias terem suporte de vários profissionais para serem auxiliadas em suas necessidades, que eram muitas, e iam sendo modificadas na medida em que avançava o ciclo de vida do desenvolvimento dos estudantes PAEE.

1.1.5 Relação família de estudantes com deficiências com a escola

Além das expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos ou no como o filho era acolhido pelos profissionais da escola, sobre como eles concebiam os apoios necessários e o grau de informação ou consciência que esses pais tinham sobre os direitos dos filhos com deficiências, assim como os deveres das escolas, um dos temas que também parece chamar atenção dos pesquisadores foi a relação família-escola (SILVA, 2007; SOUZA, 2009; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; CABRAL, 2014; TORRENS, 2018).

Silva (2007) investigou, através de reuniões de grupos focais com pais e profissionais da escola, a comunicação entre a família e os profissionais da escola, com o intuito de investigar como se pode chegar ao estabelecimento de parcerias mais colaborativas. Com relação às expectativas das famílias sobre os profissionais, foi notado que elas esperavam maior abertura, postura mais amistosa, receptividade e respeito e que houvesse oportunidade para se expressarem e questionarem para que suas dúvidas fossem sanadas com relação ao trabalho desenvolvido junto aos estudantes. Além disso, eles

esperavam que as escolas promovessem o desenvolvimento e a aquisição de habilidades de seus filhos. Apontaram como ideal que os profissionais da escola levassem em consideração as sugestões fornecidas pelas famílias e que a escola oferecesse grupo de apoio aos pais visando a aspectos voltados para a aceitação da deficiência.

Souza (2009) estudou as parcerias colaborativas e, também, as relações conflituosas entre família e escola. Demonstrou que a maioria das participantes tinha expectativas saudáveis sobre a família e a escola, apesar de considerar esta relação limitada, uma vez que se encerrava na troca de algumas informações com relação ao aluno. Ademais, foi observado que os pais consideraram essa relação muito importante, embora essa aproximação ocorresse de forma esporádica, tendo em vista que havia acomodação tanto da professora quanto dos pais em manterem um padrão relacional. Entretanto, em alguns casos, observou-se pais que percebiam a relação família-escola de forma recíproca e respeitosa. O estudo foi concluído, apontando a importância de haver parcerias entre a família e a escola de modo a contribuir com o processo de inclusão escolar.

Bazon (2009) estudou a participação da família na escola e observou que grande parte das famílias estabelecia relação de cooperação. Assinalou que, para haver maior nível de satisfação desses estudantes no contexto escolar, seria muito importante a adequação das atitudes e do posicionamento do professor frente às necessidades dos estudantes e não o contrário. Considerou ainda que, para haver essa interface entre família e escola, parecia significativo observar que tipo de dinâmica era estabelecida. Ainda, foi possível notar, pela via dos profissionais, que a interface entre família e escola ocorreu mediante as atitudes que visavam a aproximar essas duas instituições.

Silva (2011) investigou a relação entre família e escola e constatou que as famílias menos participativas eram as que apresentavam mais valores voltados para recompensas materiais, portanto, possivelmente relacionadas às ações assistencialistas em algumas das instituições. A autora apontou para a incoerência nos princípios pautados no modelo centrado nas famílias cujo objetivo seria capacitá-las para que reunissem mecanismos para o enfrentamento de seus próprios problemas. Por outro lado, houve famílias muito participativas, demonstrando que estavam em busca de orientação. A autora apontou ser muito importante intensificar e fortalecer ações em prol da emancipação, sendo o ideal a ser promovido, tanto pelas instituições de atendimento quanto pelas escolas.

Santos (2012), estudando a relação família-escola, constatou que os pais que mantinham bom relacionamento com a escola eram aqueles que foram bem acolhidos.

Todos os pais expuseram a importância de participar da vida escolar desses estudantes de modo a acompanhar as atividades acadêmicas auxiliar e incentivar/estimular o estudo deles, a fim alcançarem bom rendimento escolar. Notou-se, ainda, que os estudantes estavam apresentando avanços nas competências acadêmicas. A autora apontou que as políticas governamentais têm disseminado a importância da participação dos pais e da comunidade na escola e, a partir do depoimento dos pais, a escola ainda tem um vasto caminho a percorrer para proporcionar aos estudantes PAEE um ensino de qualidade.

Cabral (2014) investigou a relação entre a família e a escola e constatou posturas variadas, indo desde relatos de atitudes de preconceito, invisibilidade, até falas que se voltavam para integração entre as partes. Em relação à percepção dos pais, sobre a relação do aluno com a escola, evidenciou-se acolhimento e boa comunicação no retorno às demandas das famílias, embora houvesse falta de confiança na escola por parte dos pais. No que se referiu à relação da família com a professora, notou-se que esta tinha uma boa relação, mas que nem todas as famílias tinham canal direto de comunicação com a mesma, embora houvesse outros profissionais na escola com os quais as famílias conversavam sobre os estudantes. Conquanto, mesmo se relacionando com os vários profissionais da escola, foi possível identificar que a relação ainda não oferecia espaços de escuta e apoio sistemático e esclarecimento de dúvidas aos pais sobre o aluno.

Torrens (2018) investigou a interação da família com a escola e encontrou dificuldades da escola com relação à promoção da aprendizagem do aluno, como também a existência de barreiras atitudinais. No que tange à participação da família nas reuniões, apontou ausência e distanciamento, pois as mães consideraram ser um espaço em que recebiam muitas críticas e o que o fato delas não frequentarem as reuniões não significava, necessariamente, que eram ausentes. Ficou marcada a queixa de uma mãe com relação à formação e ao preparo dos professores para lidarem com os estudantes PAEE. Ficou evidente nas falas das famílias deste contexto que a escola carecia de um trabalho que acolhesse e ouvisse as famílias, sem julgamentos.

Os estudos supracitados que versaram sobre relação das famílias de estudantes com deficiências com os profissionais das escolas indicam que, além de expectativas em relação à escolarização dos filhos, os familiares têm expectativas próprias em relação à escola, de também serem bem acolhidos, informados e demandados para estabelecer parcerias colaborativas. Os estudos mostram, ainda, que nem sempre essas expectativas das famílias são atendidas e, por outro lado, as escolas percebem que entre esses pais há aqueles que são colaboradores e participativos, enquanto outros não parecem tão

interessados, o que indica que não se pode generalizar sobre como tem sido a relação dessas famílias com a escola.

Ainda entre os estudos sobre a relação família-escola, alguns tentaram aproximar mais a lente para investigar a participação e o envolvimento das famílias de estudantes com deficiência na escola (PAMPLIN, 2005; GREGORUTTI, 2017; MARINS, 2018).

Pamplin (2005) investigou a relação família-escola de estudantes PAEE e concluiu, naquela época, que o envolvimento das famílias na escola ainda era muito baixo, mas ponderou, entretanto, que havia carência de informações, apoios e serviços da comunidade e que os estudantes estavam desassistidos no tocante às suas dificuldades. Em contrapartida, foi notado o quanto a escola foi capaz de exercer influência sobre o ambiente e a dinâmica das famílias dos estudantes PAEE, tendo em vista a presença de recursos materiais nos ambientes familiares disponibilizados pela escola, como os livros didáticos. Nesse sentido, foram observadas ações em prol do benefício das famílias e foi assinalada a necessidade de aproximar mais as famílias deste contexto para abrir mais canais de comunicações. Concluiu-se que haveria necessidade de se promover maior aproximação entre família e escola, a partir de uma proposta de intervenção elaborada junto às famílias, para conhecer suas características e necessidades, tal como os recursos e potenciais. Como implicação, recomendou-se que houvesse um processo de desenvolvimento e escolarização, o estabelecimento de parcerias entre escola e família baseadas em trocas mútuas de informações, a fim de se buscar melhor desenvolvimento de todos.

Gregorutti (2017) investigou o envolvimento familiar com as atividades escolares nas casas dos estudantes e constatou que aqueles que apresentavam maior comprometimento físico não a realizavam. A pesquisadora chamou a atenção para a importância de se olhar o modo como esses estudantes executavam as tarefas de casa, tendo em vista a necessidade de se olhar para as potencialidades e, impreterivelmente, para os ajustes que devem ser realizados visando ao desempenho pedagógico de qualidade desses estudantes. Com relação à parceria colaborativa entre família e escola, foram indicados momentos pontuais, tendo em vista que os profissionais, por vezes, esperavam que as famílias assumissem o acompanhamento desses estudantes em sala de aula. Nesse sentido, foi observado que houve falta de ajustes e instruções acerca do papel da escola em orientar as famílias em relação ao apoio que deve ser dispensado para os estudantes, tanto em âmbito escolar quanto em relação ao desenvolvimento da tarefa de casa.

Concluiu-se que a tarefa de casa é um elemento muito útil para ampliar e integrar a relação entre a escola e a família.

Marins (2018) estudou fatores de risco e de proteção em grupo de pais dos estudantes PAEE e dos estudantes típicos. Os pais do estudante PAEE demonstraram condições benéficas para o desenvolvimento, embora houvesse ausência de suporte prático e instrumental. Com relação à aproximação dos pais com a escola, notou-se que o grupo de pais dos estudantes PAEE mantinha relação de maior aproximação com o professor no tocante às questões voltadas para o campo acadêmico, quando comparado com os outros pais. Ainda, foi notória a observação do recebimento de orientações dos pais pelos professores com relação ao acompanhamento do processo de desempenho e avaliativo. A autora destacou a importância de a escola estar prontamente preparada para acolher diversas configurações familiares, de modo a auxiliar e apoiar o desenvolvimento dos estudantes, e enfatizou a necessidade de formação e a conscientização de toda comunidade escolar, já que é papel da escola integrar todas as famílias na proposta pedagógica da escola, e não apenas aquelas cujos filhos são considerados bons estudantes.

Em síntese, os achados dos estudos, até aqui revisados, permitiram evidenciar vários fatores que parecem influenciar na percepção dos pais sobre a política de inclusão escolar, tais como: experiências positivas ou negativas anteriores de escolarização de seus filhos (MOREJÓN, 2001; MATURANA, 2016); o nível de conhecimento da política, dos direitos dos estudantes, deveres das escolas e o grau de empoderamento das famílias (MOREJÓN, 2001; ASSIS, 2009; BASTOS, 2012; CRUZ, 2013; PINTO, 2013; GUALDA, 2015; MATURANA, 2016); a forma como o estudante é acolhido quando ingressa na escola desde a matrícula até o relacionamento com o pessoal da escola (MOREJÓN, 2001; SOUZA, 2010; CORTARELLI, 2014); as expectativas dos pais acerca da escolarização e da função da escola para seus filhos (ELALI, 2002; ASSIS, 2009; BASTOS, 2012; CORTARELLI, 2014); a possibilidade de opção entre escolas especiais e regulares (CORTARELLI, 2014; GUALDA, 2015; MATURANA, 2016), a qualidade e oferta dos serviços de apoio nas escolas comuns (BASTOS, 2012; CORTARELLI, 2014; RODRIGUES, 2015; COUTINHO, 2017; PAVÃO, 2019); a qualificação da formação dos profissionais da escola comum (COUTINHO, 2017); a relação que se estabelece entre família escola (SILVA, 2007; SOUZA, 2009; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; CABRAL, 2014; RODRIGUES, 2015; GUALDA, 2015; TORRENS, 2018; MARINS, 2018); o envolvimento da família com questões escolares

(PAMPLIN, 2005; GREGORUTTI, 2017; MARINS, 2108) e; a estrutura física da escola (ELALI, 2002).

De modo geral, as relações da família com a escola e com os serviços de apoios parecem ser os mais pesquisados e a tendência dos estudos parece ser de focalizar sobre um ou alguns dos aspectos apontados. Quanto à metodologia, predominam estudos descritivos que utilizam as técnicas de entrevistas face a face, com grupos focais ou utilizando questionários estruturados.

No presente estudo, espera-se contribuir com esse corpo de conhecimento que existe sobre a política de inclusão escolar na percepção das famílias, lançando mão de um estudo multimétodo, usando questionários estruturados e interpretando os resultados à luz do contexto da política no macro e no micro contexto.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA⁵

No que concerne à política de inclusão escolar no contexto brasileiro, compreende-se que esta tem seu início, de fato, no primeiro ano de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, quando se inaugura, no Brasil, uma proposta mais concisa coadunando com as políticas públicas de inclusão social como princípio ideológico daquele governo. Desse modo, os movimentos do contexto da prática deste governo sofreram influências e influenciaram o contexto macropolítico na produção, bem como na definição das políticas (BALL; BOWE, 1992).

Proposto pelo MEC por meio da extinta Secretaria de Educação Especial, o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (PEI-DD), iniciado em 2003, visava a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, envolvendo os municípios polos para atuarem como multiplicadores, em suas áreas de abrangência, de ações de formação de gestores e educadores. A abrangência do Programa fazia parte do “Projeto Plurianual de Implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade de todos, nos municípios brasileiros”, com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com vistas a erradicar a pobreza no mundo e assessorar políticas educacionais.

O PEI-DD previa a realização de seminários de formação de coordenadores (municipais e dirigentes estaduais) e o apoio técnico e financeiro. Sendo assim, a extinta Secretaria de Educação Especial do MEC lançou, a partir de 2004, uma série de 17 documentos que abordavam os princípios e fundamentos filosóficos da inclusão, o papel dos municípios da escola e da família⁶. O programa foi desenvolvido de 2003-2013, com a realização de sete seminários nacionais.

Em 2004, a SEESP publicou uma cartilha do Ministério Público Federal intitulada “O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004) que reforçava preceitos da inclusão mais radical no país, pautando-se na Convenção de Guatemala (OEA, 1999), promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001

⁵ O presente texto tem como base o estudo do contexto de produção de textos da política nacional de Educação Especial, de autoria coletiva dos pesquisadores do projeto, dos quais sou coautora. Para essa apresentação o texto foi editado, sintetizado, embora informações e conclusões sigam o relatório original do projeto.

⁶ Para uma análise da documentação oficial do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, ver o artigo: FREITAS, F.P. M., SCHNECKENBERG, M., OLIVEIRA, J. P. de, FREITAS, C. C. G. Formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa Educação inclusiva: Direito a diversidade, **Revista Espacios**. v. 37, n, 33, 2016.

(BRASIL, 2001c), que postulava a restrição da escolarização em classes e escolas especiais, sustentada como discriminação com base na deficiência.

A partir de então circula, por um lado, um discurso político de que as matrículas de estudantes PAEE teriam que ser compulsórias em escolas regulares e, por outro, a defesa da possibilidade de escolarização separada (em classes e escolas especiais), tida como substitutiva, por limitar o direito à igualdade destas pessoas.

Entretanto, a radicalização na política não se fez sem resistência, dado que a concepção dos caminhos que deveriam assumir a política educacional, na visão do Ministério Público e da Secretaria de Educação Especial, não representava necessariamente a posição de outros segmentos da sociedade. E, assim, teve início o imbróglio no campo da Educação Especial brasileira [...] (MENDES, 2019, p.11).

Com consequência dessa mudança na política:

[...] diferentes atores sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial, comentaristas da imprensa, entre outros) entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p.5).

Assim, as influências na produção da política nesse momento histórico envolveram lutas de ambas as esferas pública/filantrópicas e famílias, cuja materialização da política envolveu reconhecimentos, contestações e compromisso no arsenal interno e externo dos artefatos resultantes dos documentos oficiais provenientes da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para Mendes (2006), a política de inclusão escolar interrompeu avanços tendo em vista: a) a transformação do debate em embate, promovendo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com deficiência, b) a imposição de uma concepção única de política aumentando a resistência às mudanças do sistema, c) o desvio do debate de como melhorar a qualidade da educação brasileira a todos os estudantes do centro para onde o aluno PAEE deveria estudar, d) a priorização da opinião de juristas sobre melhor escolarização de estudantes com deficiência, de suas famílias, de educadores, de cientistas e prestadores de serviços, e) a escalação da educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, em uma reforma que deveria ter iniciativa da educação comum.

Tendo em vista a ausência de oportunidades educacionais para esta parcela da população na época, talvez, o mais recomendado seria direcionar a política para trazer o alunado da Educação Especial para dentro da escola, sendo que a grande maioria se

encontrava fora dela e não disputar algumas poucas matrículas de alunos que já se encontravam em escolas, ainda que especializadas (MENDES, 2019).

Posterior à publicação da Cartilha, em 2004, o país iria passar por disputas no contexto legal, com polêmicas disputas pelas verbas públicas. Aprovou-se, em 2007, o Decreto 6.253/2007 (BRASIL, 2007d), o qual dispunha sobre os recursos financeiros, exclusivos, destinados para escolas que oferecessem o AEE na escola comum. Em 2008, mediante pressões sociais, o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) foi revogado, substituído pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011c), o qual abriu possibilidade de financiamento de matrículas de estudantes nas escolas comuns e instituições especializadas.

Com a segunda gestão do governo Lula (2007-2010), foi reafirmada a proposta de educação inclusiva e, no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) envolvendo todas as áreas de atuação do MEC, os níveis e modalidades de ensino, medidas de apoio e infraestrutura, com ênfase no monitoramento do acesso à escola por parte dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2007c)⁷.

Com a implementação do PDE, em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC/FNDE aos municípios, estados e Distrito Federal vincularam-se ao “Plano de Metas Todos pela Educação”, que afirmava o compromisso dos entes federados na concretização das ações educativas, direcionadas à inclusão escolar e à elaboração do Plano de Ações Articuladas-PAR⁸. Implementou-se o PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), o qual estabeleceu as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, entre elas, a garantia de acesso e permanência no ensino regular. O PAR, de caráter anual, era baseado em diagnóstico de cunho participativo com base na utilização do instrumento de avaliação de campo com vistas à análise compartilhada do sistema educacional com quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço; apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e; infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007a).

⁷ O BPC é um benefício da assistência social no Brasil, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei 8.742 de 1993) que em seu artigo 20 prevê uma renda de um salário-mínimo para idosos e pessoas com deficiência que não possam se manter e não possam ser mantidos por suas famílias (BRASIL, 1993).

⁸ Segundo o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o PAR, constituinte do PDE, é um plano de cooperação entre os entes federados, composto por um conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa a contribuir com a melhoria da educação em todo o território (BRASIL, 2007a).

Em 2007, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios brasileiros assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE (BRASIL, 2007a). A adesão ao Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade foi assinada por carta entre a Prefeitura Municipal e o MEC por meio da SEESP e do Programa das Nações Unidas (PNUD), responsável pela transferência de recurso financeiro para a execução do curso de formação de educadores.

A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual visava a disponibilizar às escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço do AEE (BRASIL, 2007b). Um total de 37.801 escolas foi beneficiado pelo programa entre 2005 e 2011, segundo indicadores da SEESP.

No final do mesmo ano, os desdobramentos do Art. 8º alterou a redação do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que assim passou a vigorar:

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

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

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino **ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (grifo nosso) (BRASIL, 2007d, *on-line*)

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

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns **ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas** (grifo nosso) (BRASIL, 2007d, *on-line*).

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

Mais uma vez, observa-se as instituições especiais, caracterizadas como ONGs, sendo consideradas como novos espaços de possibilidades, os quais são constituídos e encenados dentro de novas redes globais de políticas educacionais (BALL, 2018). E essas encenações são caracterizadas para além da implementação, uma vez que reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais relacionadas com os textos que produzem ações e atividades políticas, que no caso, foram legitimadas pelas instituições especiais enfraquecendo o posicionamento da SEESP.

Neste mesmo ano de 2007, a Portaria Ministerial nº 555 nomeou um Grupo de Trabalho⁹ para elaborar o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008a), entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Em síntese, a PNEE-EI reafirmava a função redistributiva e supletiva do governo federal, a fim de equalizar as oportunidades educacionais e a qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira a esses entes. Além disso, anunciava que a Educação Especial seria estruturada por três eixos da política: um pautado pelo arcabouço político baseado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento e disponibilização de recursos com vistas a romper barreiras do processo de escolarização e; orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

A concepção de educação inclusiva inaugurada anuncia ruptura:

[...] com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a, p. 8).

Desse modo, a PNEE-EI (BRASIL, 2008a) é descrita num documento de orientação aos estados e municípios para assegurar o direito de todos à educação regular, tendo como foco o público constituído por indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização, perpassando por todos os níveis e modalidades. Ademais, garantiu o direito AEE complementar ou

9 Fizeram parte desse grupo, como parte da Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC Claudia Pereira Dutra, Claudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves, Kátia Aparecida Marangon Barbosa. Os pesquisadores colaboradores foram: Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UNB), Eduardo José Manzini (UNESP), Maria Amélia Almeida – (UFSCar), Maria Teresa Egler Mantoan (UNICAMP), Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Ronice Muller Quadros (UFSC), Soraia Napoleão Freitas (UFMS).

suplementar aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento, facultando sua oferta “[...] pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo” (BRASIL, 2011c, art. 8) e financiado por meio dos recursos advindos da dupla matrícula do aluno PAEE – na escola regular e no AEE.

Baptista e Viegas (2016), analisando a PNEE-EI, observaram a intensificação do discurso sobre inclusão nos espaços escolares e a redefinição do AEE como dispositivo de efetivação da perspectiva inclusiva. Destacam que as mudanças ocorreram em meio a disputas, entraves, reflexões, dúvidas e resistências dos atores envolvidos, dentre eles os pais ou estudantes, considerados beneficiários de primeira ordem, uma vez que “implementam” as políticas, e de segunda ordem, quando são afetados por elas (BALL, 1994).

Em 2008, pelo Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o AEE complementar é disposto no ensino regular aos estudantes PAEE e seu financiamento é proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

No ano de 2009 é publicada a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), na qual o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, passou a contabilizar no FUNDEB duplamente as matrículas de estudantes que frequentam a classe comum e o AEE.

Ainda em 2009, com a aprovação do Decreto Nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), com *status* de Emenda Constitucional, o país ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2006 (ONU, 2006). No seu Art.24, a Convenção estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que os Estados signatários assegurarão que as pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação de deficiência. Estabeleceu, ainda, o direito às pessoas com deficiência ao acesso à educação básica inclusiva, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições, com as demais pessoas (ONU, 2006).

A partir da ratificação da Convenção, bem como da aprovação da PNEE-EI, observa-se novo foco no sentido de melhor delimitar a definição do público-alvo da política de Educação Especial como estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

Em 2010, é eleita em primeiro turno a primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, que assume o governo em 2011 e continua a agenda do governo Lula. Aprova no primeiro ano de seu governo o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011c), o qual dispõe sobre a Educação Especial e o AEE e reforça como dever do Estado promover sistema inclusivo em todos os níveis, retomando a ideia de remoção das barreiras para o processo de escolarização dos estudantes PAEE.

O atendimento AEE é definido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, para complementar, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011 c).

Com o fortalecimento da política de educação inclusiva no país, houve o aumento do número de matrículas de alunos PAEE em escolas comuns e, conseqüentemente, aumentou as demandas do poder judiciário pela ausência de serviços por parte das redes dos sistemas Estaduais e Municipais de Ensino (PEDOTT, 2018).

Em 2011 houve tensão em torno da política educacional inclusiva postulada pelo MEC por parte de educadores e estudiosos da inclusão escolar. Isso foi feito por meio do Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional da Educação Inclusiva de 2011¹⁰, o qual criticava o Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a) que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), questionando sua função junto a esta parcela da população.

Por um lado:

[...] discursos em defesa ampla, geral e irrestrita “da educação inclusiva [...]” e, de outro, o posicionamento que recomendava “[...] cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutivos (escolas e/ou classes especiais) para os estudantes que, no momento, ainda deles necessitem (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 26).

Em junho de 2011, o Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução 27/2011 (BRASIL, 2011b), a qual dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, com matrículas de estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular, que tivessem sido contempladas com SRM em 2009 e integrassem o Programa Escola Acessível em 2011.

Em novembro, foram aprovados, no mesmo dia, dois Decretos o de nº 7.611/ 2011 (BRASIL, 2011c) e o de nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011d). O primeiro, sobre a educação

¹⁰ <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11492>.

especial e o atendimento educacional especializado, no seu Artigo 1º assegurou, “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Inciso I), “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (Inciso III), “ensino fundamental gratuito e compulsório” (Inciso IV), “oferta do apoio necessário” (Inciso V), “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas” (Inciso VI) (BRASIL, 2011c, s/p). Os demais artigos referendaram o que já estava definido, tal como o AEE complementar e suplementar (Artigo 2), os objetivos do AEE (Artigo 3) e o pagamento da dupla matrícula para estudantes que frequentam o AEE e a classe comum (Artigo 4), o monitoramento do MEC do apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado (Artigo 6) e dos beneficiários do BPC em idade escolar (Artigo 7) (BRASIL, 2011c).

Destaca-se que o último documento oficial publicado pela extinta SECADI foi a Nota Técnica nº 62/2011 (BRASIL, 2011e) com Orientações aos Sistemas de Ensino acerca do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011c). O documento informava que o “Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que ele “não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade” e que “não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial”, considerando que “essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE” (BRASIL, 2011e, s/p). O documento finalizava com o argumento recorrente de que a Constituição Federal ocupava o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) tinha força de Emenda Constitucional e que, portanto, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011c) deveria ser interpretado à luz dos preceitos constitucionais atuais.

O Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011d), aprovado em novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (PVSL), cuja finalidade foi promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. São anunciadas como diretrizes do PVSL, entre outras coisas, a “garantia de um sistema educacional inclusivo”, a “garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado” e são definidos como eixos: o acesso à educação, atenção à saúde,

inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011d, *on-line*). As políticas, programas e ações integrantes do PVSL e suas respectivas metas seriam definidos pelo Comitê Gestor, composto por uma comissão interministerial. O plano previa ainda a instituição de uma comissão interministerial de tecnologia assistiva¹¹.

Enfim, o ano de 2011 parece ter sido o mais crítico para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com a SEESP radicalizando o embate com membros do poder legislativo, com os seculares institutos nacionais INES e IBC¹², com o movimento das instituições especializadas acabando por perder status de secretaria para ser uma diretoria, e assistindo a vitória do movimento das instituições na aprovação do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011c). O Plano Viver Sem Limites, embora possa ser considerado uma conquista para as pessoas com deficiências, pouco avançou na política de educação inclusiva.

Em 2012, o Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), prevendo a aplicação de recursos financeiros nas escolas públicas da educação básica com matrículas de estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular, que tivessem sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011. Seu intuito era o de financiar adequações arquitetônicas dos prédios escolares, aquisição de recursos e mobiliário acessível e outros produtos de alta tecnologia assistiva ações que integraram o Programa Escola Acessível.

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

¹¹ O Decreto nº 9.784/2019 (BRASIL, 2019a) revogou os artigos art. 5º ao art. 7º do Decreto nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011d), referente à composição da do comitê gestor e da comissão de tecnologia assistiva.

¹² É importante demarcar os decretos e leis relativas à Ed. Bilíngue de Surdos (Lei Libras, Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), criação dos CAS, profissão intérprete 2010 e no PVSL - financiamento para formação de profissionais no campo da educação de surdos - educação de surdos sob a égide da ed. especial e ao mesmo tempo com diretrizes próprias.

possibilidade de segregação escolar, condicionada às condições apresentadas pela pessoa com TGD” (BRASIL, 2012c, s/p), então a SECADI manifestou-se:

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

Em 27 de dezembro de 2012 é aprovada a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana¹³ (BRASIL, 2012a), a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e garantiu, entre outras coisas, que as características para a elegibilidade do TEA fossem consideradas tidas com compatíveis às características das pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, e anunciou uma série de garantias referentes à atenção integral dessas pessoas. De particular interesse para a política de inclusão escolar, foi o fato de que a lei foi aprovada no legislativo, mas alguns dispositivos foram vetados, posteriormente, pela Presidência da República. Na Mensagem de Veto 606/2012, ao Senado Federal, a Presidenta informa ter vetado o Inciso IV do Artigo 2 e o parágrafo 2º do art. 7º, assim redigidos da seguinte forma:

IV - a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); (Artigo2) § 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista (Artigo 7) (BRASIL, 2012c, s/p).

As razões do veto foram assim explicitadas:

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

Assim, dezembro de 2012 finaliza com uma vitória do MEC, pelo menos no tocante à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

¹³ Mãe de indivíduo com autismo que militou para a aprovação da lei.

Espectro Autista (TEA), cujo dispositivo que previa a possibilidade de escolarização em outros espaços, para além da classe comum, não foi aprovada, porém isso é uma vitória simbólica, pois a escolarização em escolas especiais de indivíduos com TEA continua sendo praticada no país.

O que se vale na construção e inauguração da política supracitada é que, por mais que houvesse orientação em favor da inclusão desse corpo de alunado em sistema educacional como na Convenção, na outra ponta, a Política Nacional para a pessoa com TEA propagava a possibilidade desses estudantes serem escolarizados em outros espaços. Na prática, esta política pode ser representada e traduzida de modo a beneficiar ou os representantes da política ou, de fato, os estudantes, levando em consideração os espaços em que ele se sentisse mais confortável.

Em 2013, o primeiro documento oficial de destaque foi a Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013b) do MEC, orientando aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) (BRASIL, 2012a), alertando para a intersectorialidade na gestão das políticas públicas, aspecto considerado fundamental que demandava articular ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes e trabalho a serem disponibilizadas às pessoas com TEA. No tocante à educação, reafirmou-se que estudantes com TEA não deveriam ser excluídos do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência. O Artigo 3º, parágrafo único, assegurou aos estudantes com TEA, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade.

A Nota Técnica nº 55/2013 (BRASIL, 2013a), que orientava a atuação dos Centros de AEE, informou entre outros assuntos, que, em cumprimento do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011c), a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes do PAEE matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular. O documento alertava, ainda, que os convênios para o AEE, complementar ou suplementar à escolarização, deveriam ter caráter pedagógico, entretanto, sem prejuízo de outras parcerias, efetivadas entre as instituições especializadas que mantinham os Centros de AEE e os demais órgãos públicos da saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros. O documento orientava sobre como as escolas especiais poderiam ser tornar CAEE e oferecia subsídios para que elas pudessem elaborar seu projeto político pedagógico.

No Parecer Técnico nº 71/2013 (BRASIL, 2013c), o MEC se manifestou consoante com a lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) e os marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contrapondo-se ao modelo segregacionista que retirava da escola, dos gestores e dos formadores a responsabilidade de pensar e atender as especificidades educacionais destes estudantes. Concluindo, afirmava que se justificavam os vetos da Lei nº 12.764/2012, na medida em que “refutam a possibilidade de exclusão das pessoas com transtorno do espectro autista, do ensino regular” e “asseguraram a congruência desta nova lei com o preceito constitucional, que determina a adoção de medidas individualizadas de apoio, bem como, adaptações razoáveis, a fim de que se cumpra a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2013c, s/p).

Na Nota Técnica nº 101/2013 (BRASIL, 2013d), o assunto foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na qual a SECADI apresentou um relatório dos resultados, descreveu o embasamento legal e prestou contas sobre o financiamento por meio da dupla matrícula pelo FUNDEB, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Este documento forneceu dados sobre planos, programas e projetos (Viver sem limites, Escola Acessível, Implantação de salas de recursos multifuncionais, transporte escolar acessível, dentre outros). Ao final, apresentou um gráfico de evolução das matrículas dos estudantes PAEE, sendo os dados das matrículas em classes comuns, como também aquelas em classes e instituições especializadas no ensino público versus ensino privado.

Na Nota Técnica nº 108/2013 (BRASIL, 2013e), sobre a Redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) que se encontrava em elaboração, a SECADI apontou o “equivoco conceitual da proposta do substitutivo, aprovado na Câmara Federal, que emprega o termo preferencialmente para referir-se ao acesso à educação regular”. Por outro lado, elogiou um relatório aprovado no Senado que “corrigiu tal equivoco definindo que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar à escolarização”. Ao final, sugeriu como redação da Meta 04 a proposta de “universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de quatro a 17 anos, na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013e, s/p).

Em setembro de 2013, a SECADI, emitiu a Nota Técnica nº 123/2013 (BRASIL, 2013f) em resposta a um requerimento de autoria da Deputada Mara Gabrielli, solicitando ao Ministro da Educação várias informações acerca das condições de inclusão escolar do aluno com deficiência nas escolas públicas de educação básica. A Nota Técnica respondeu vários questionamentos sobre a política, dentre eles: o número de estabelecimentos de ensino adaptados para receberem esses estudantes, os recursos arquitetônicos; os mobiliários e equipamentos; os sistemas de comunicação e informação; os transportes e demais serviços disponíveis; a construção da interface entre as áreas de educação e saúde. Enfim, o requerimento pedia uma prestação de contas sobre pontos que poderiam ser considerados nevrálgicos da política, sendo um deles as orientações em relação às parcerias com entidades filantrópicas e se havia previsão de sua ampliação no biênio 2013/2014.

A SECADI informou que orientava “a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, pois na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE”. Na conclusão, afirmou: “considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é um processo recente, faz-se necessária à ampliação de parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” para garantir o AEE complementar ou suplementar à escolarização de todos os estudantes do PAEE (BRASIL, 2013f, s/p.)

Em resumo, o ano de 2013 terminou com a inauguração de novos embates entre SECADI, a oposição na Câmara dos Deputados e o movimento das instituições que se evidenciaram, principalmente, na aprovação da Lei Berenice Piana e na discussão sobre a redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação em construção. Ainda no ano de 2013, pelo Programa "Viver sem Limites", o documento orientador “Escola Acessível” teceu aspectos sobre a promoção de acessibilidade e inclusão dos estudantes PAEE ao reunir dispositivos a fim de promover acessibilidade nos ambientes físicos, recursos didáticos e pedagógicos, como também na comunicação e informação (BRASIL, 2013i).

Embora o Programa Dinheiro Direto na Escola - (PDDE) tivesse sido criado pela Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009c), foi somente por meio da Resolução nº 10/2013 (BRASIL, 2013g) que foram disponibilizados critérios de repasse para a sua execução, bem como pela Resolução/CD/FNDE nº 19/2013 (BRASIL, 2013h), a qual operacionalizou e regulamentou, com fins de contribuir com recursos junto às unidades escolares que possuíam matrículas dos estudantes PAEE e que frequentassem as SRM.

Em 2014, os embates podem ter se acirrado pelo panorama das eleições presidenciais, perante a situação voltada para a tentativa a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff e da pauta na militância em defesa da igualdade de oportunidades em prol das minorias, empoderamento do povo e defesa do Estado como responsável em atingir metas. Por outro lado, a direita reproduziu o conservadorismo do discurso aversivo ao Partido dos Trabalhadores (PT). As redes políticas se conectaram e passaram a construir suas ideologias pelas redes sociais, transformando-as em dispositivos consolidados por sua formação ideológica, permitindo a proliferação de uma ideologia polarizada (BRUGNAGO; CHAIA, 2015).

Cabe destacar, ainda, que os macroprocessos pelos quais passaram a expansão do mercado, as formas de vida, as modificações culturais implicadas pela lógica de novas formas de acumulação, distribuição e circulação do capital impactaram fortemente na governança dos estados e municípios sobre as novas necessidades de legitimarem novas roupagens políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 2006; BALL, 2011; BALL et al., 2011; BALL, 2013).

A Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014b) orientou sobre os documentos comprobatórios para a elegibilidade dos estudantes PAEE, informando que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno do PAEE, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” e que, portanto, o laudo médico “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário”. Dessa forma, o importante seria garantir que “o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”. Como documentos comprobatórios, seria preciso: o “plano de AEE, atribuindo-o aos 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, quando necessários” (BRASIL, 2014b, s/p).

No Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, a Educação Especial é contemplada na Meta 4, que diz respeito às diretrizes que visam à superação das desigualdades educacionais. No documento do PNE um item denominado como “polêmicas em destaque” esclarece:

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento

educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as APAES, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (BRASIL, 2014c, *on-line*)

Ao final, a proposta da Nota Técnica nº 108/2013 de redação da meta foi finalizada:

Meta 4 - universalizar, para a população de quatro a dezessete 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, 2014c, *on-line*).

Assim, a Meta 4 traz dois grandes objetivos, sendo o primeiro a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de estudantes PAEE de quatro a 17 anos, que significa o reconhecimento de que ainda há uma parcela desses estudantes fora da escola. O segundo ponto é que o AEE ocorra, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia a de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014c, *on-line*).

Em novembro de 2014, a SECADI publicou a Nota Técnica nº 73/2014 (BRASIL, 2014d), documento que anunciava os “principais indicadores alusivos à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com dados semelhantes aos da Nota Técnica nº 101/2013 (BRASIL, 2013d) sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e informando que a “implementação desse conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes PAEE em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 77%, em 2013, representando 694% de crescimento do número geral de matrículas em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2014d, s/p).

Em dezembro de 2014, foi publicado o Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014e) que regulamentou a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012a), instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No tocante ao direito à Educação, o Art. 4º previu:

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

Além disso, o § 2º previu, que, caso fosse comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais

a instituição de ensino em que a pessoa com TEA ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. O Art. 5º reafirmou que a recusa da matrícula seria passível de aplicação da multa e que qualquer interessado poderia denunciá-la ao órgão administrativo competente. Enfim, esse último parágrafo indica a necessidade de impor punição, possivelmente, porque a recusa da matrícula ainda era prática corrente, caso contrário não haveria necessidade desse dispositivo.

Assim, ao longo de 2014, observa-se que os embates continuam e que no principal documento do ano, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014c), o qual previa as metas para a política educacional para os próximos dez anos, saiu vitoriosa a perspectiva que não era a do Ministério da Educação e as possibilidades de financiamento das instituições especializadas foram mantidas. O ano termina com a reeleição do governo Dilma Rousseff, numa das mais acirradas disputas eleitorais da história do país. Com isso, vislumbrava-se, a princípio, uma perspectiva de continuidade para a construção da política do Ministério da Educação da época.

A Nota Técnica nº 15/2015 (BRASIL, 2015a), sobre a avaliação técnica do indicador relativo ao cumprimento da Meta 4 do PNE, lembrava que os entes federados deveriam prever em seus respectivos planos de educação metas e estratégias para garantir o pleno de acesso à educação regular e ao AEE, complementar à formação dos estudantes PAEE. Informava ainda que, entre 2008 e 2014, houve crescimento de 84% das matrículas dos estudantes PAEE na faixa etária de quatro a 17 anos nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas.

Além disso, informou que, segundo os dados do IBGE e do INEP, em 2014, o índice de acesso do PAEE à educação básica, de quatro a 17 anos, foi de 51,80% e estabeleceu a meta de 92,4% para 2024, desde que houvesse a “intensificação do ritmo de crescimento do acesso por meio da implementação do conjunto das estratégias definidas no PNE.

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

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população (BRASIL, 2015c, p.82).

Para as crianças de quatro a cinco anos (66,0%) e adolescentes de 15 a 17 anos (67,6%), os indicadores apresentaram os menores percentuais de acesso, assim como era mais baixo para os residentes de áreas rurais (81,9%) do que para os residentes de áreas urbanas (86,7%). Em 2013, constatou-se que 85,5% (546.876) das matrículas de estudantes PAEE era em classes comuns e 14,5% das matrículas encontravam-se em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA (93.012). Entretanto, ao final da análise da linha de base da Meta 4, o INEP ressaltava que monitorar essa meta era um desafio, no que dizia respeito à disponibilidade de dados:

Atualmente não há disponíveis dados oficiais em âmbito nacional que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta. Em razão disso, o próprio PNE prevê, em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo (BRASIL, 2015c, p.84).

Lacerda e Kassar (2018) apontaram limitações voltadas para maiores informações na construção de indicadores, para o cumprimento das estratégias a serem alcançadas e os entraves assinalados pelas autoras se caracterizam em três níveis, sendo que:

[...] o primeiro refere-se a fontes utilizadas para o cálculo da totalidade e da percentagem, pois não há explicação se foi considerado o número de matrículas ou de estudantes para os cálculos, já que um aluno pode ter mais de uma matrícula. Em segundo lugar, os indicadores não consideram um ponto fundamental da meta que é o conhecimento de percentual de estudantes que estão na escola e que recebe alguma forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O terceiro refere-se ao acompanhamento da implantação das 19 estratégias e da avaliação de como estão sendo realizadas, já que a realização de cada estratégia (e seu modo de operacionalização) leva a conformações diferentes de “educação inclusiva” (LACERDA, KASSAR, 2018, p. 19).

No tocante à política de inclusão escolar, notou-se continuidade das estratégias do governo anterior e o Plano Plurianual – PPA 2016-2019, que previu ampliação do atendimento escolar de qualidade nas etapas e modalidades da educação básica em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de melhorar o fluxo de aprendizagem ao longo da vida, cujas metas estavam estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014c).

Em junho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), inspirada na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Lei definiu pessoa com deficiência como aquela que apresenta

“impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b, *on-line*). Assegurou que a avaliação da deficiência, quando necessária, seria biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e que o Poder Executivo criaria instrumentos para avaliação da deficiência. Reforçou o conceito de “adaptações razoáveis” contido em outros documentos, como:

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

A Lei conta com vários dispositivos para garantir o direito à educação que, em suma, reforçam o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. No geral, pode-se dizer que a LBI aglutina dispositivos já garantidos anteriormente, mas com algumas novidades. Uma delas é que não se faz menção ao fato de o AEE ter que ser obrigatoriamente “complementar e suplementar”, e “não substitutivo”, como era narrativa corrente nos documentos oficiais.

Além disso, destacam-se: a necessidade de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; a preocupação com a formação de professores (adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, oferta de formação continuada para o AEE; a inclusão de conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar, além de várias medidas para ampliar a acessibilidade nos processos seletivos processos de ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas. A LBI também alerta que é vedado às instituições privadas a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas destinados ao cumprimento dessas determinações.

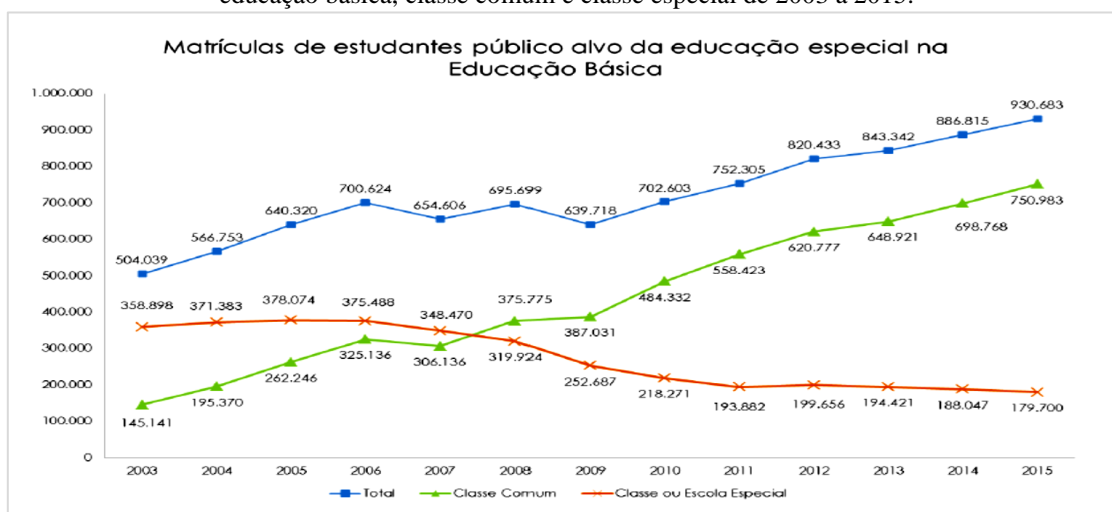
Em dezembro de 2015, a Presidenta governava com baixa popularidade e em meio a uma crise econômica e política. No dia 02 de maio ocorreu seu pedido de *impeachment*, o qual foi acolhido pela Câmara dos Deputados, e, em 12 de maio, o Senado decidiu pela abertura do processo afastando temporariamente Dilma Rousseff do cargo. Neste mesmo dia (12/05/2015), a SECADI/MEC encaminhou um documento intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil¹⁴” (BRASIL, 2016a) com o intuito de dar visibilidade ao trabalho realizado no período de 2003 a 2016 e tomar um posicionamento político. No ofício de encaminhamento é afirmado:

Muito foi feito: saímos de um patamar de 87% de segregação escolar e chegamos a 81% de inclusão ao longo desses 13 anos. O material ora apresentado contém os subsídios fundamentais para o alcance da meta de inclusão plena, a fim de efetivar o direito humano à educação sem discriminação. A educação inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, refratário a qualquer tipo de política pública emancipatória. Por entender que a escola é o espaço legítimo para que todos e todas possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas e não permitir retrocessos (CAVALCANTE, 2016).

O documento compila notas técnicas, pareceres, decretos, resoluções e leis, além de apresentar descrição e análise da política para “subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2016a, p. 5). No interior deste documento, foram publicados dados de evolução das matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, com curva crescente de 85%. Quanto ao ingresso em classes comuns do ensino regular, os dados implicaram crescimento de 425%, de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015. O Gráfico 1 representa os dados supracitados.

¹⁴ O documento em questão não foi publicado no site oficial do MEC e o ofício, juntamente com os links para *download*, foram publicados no site <<https://inclusaoja.com.br/2016/05/12/inclusao-escolar-a-revolucao-de-2003-a-2016-que-vamos-lutar-para-defender/>>. Cabe destacar que o ofício data de 12/05/2015, enquanto o documento tem como referência o ano de 2016.

Gráfico 1. Comparação do total de matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial na educação básica, classe comum e classe especial de 2003 a 2015.



Fonte: Brasil (2016a)

Até a Presidenta ter seu mandato presidencial definitivamente cassado, em 31 de agosto de 2016, destaca-se a Portaria nº 243/2016 (BRASIL, 2016b), que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestavam atendimento educacional a estudantes PAEE. Considera-se que os itens da portaria parecem priorizar exigências relacionadas ao AEE e, não, ao atendimento na classe comum. Possivelmente, ela foi publicada com o intuito de limitar a oferta do AEE pelas instituições privadas, que no caso do contexto brasileiro, tem sido assumida pelas instituições filantrópicas com atuação em Educação Especial. Assim, na contramão da política de inclusão escolar, a portaria reproduz a legitimação do discurso que se transformou em texto a partir dos grupos de interesses que tiveram as vozes ouvidas e propagadas (GEWIRTZ; CRIBB, 2011).

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

Em síntese, apesar do avanço legislativo, houve muitas contradições na ampliação de acesso à escola pública para que essa população obtivesse o mínimo de suporte, tal como: estrutura física nos prédios, trabalhadores de apoio para manutenção dos suportes de higiene, mobilidade e alimentação, recursos pedagógicos e formação de educadores.

Além disso, percebe-se que a evolução da política de inclusão escolar no Brasil não se fez sem muitas disputas, principalmente, no tocante ao financiamento.

Com o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff de continuar exercendo o cargo de Presidente da República, assumiu o poder o seu vice Michel Temer, governando o país até 01/01/2019. O país estava polarizado e, como a política de inclusão escolar era um programa de governo do Partido dos Trabalhadores, o assunto também entrou na pauta polarizada do conturbado período político pós-*impeachment*.

Com relação à política de inclusão no Brasil, no final de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, foi instituído novo regime fiscal que congelou por 20 anos os investimentos nos serviços públicos em geral (BRASIL, 2016d).

No ano de 2017, a SECADI/MEC, sob nova direção, por meio da UNESCO, abriu editais com subvenções que oportunizaram a contratação de consultores com a missão de realizar pesquisas para revisar a política para a formação de novo sistema educacional inclusivo, nos moldes construídos até o *impeachment* da Dilma Rousseff (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A partir de agosto de 2017, toda a administração dos ministérios, inclusive do Ministério da Educação e, conseqüentemente, da SECADI foi alterada e teve início um contexto, no qual a narrativa foi de revisão da política nacional de inclusão escolar. Em 2017 foram contratados, via edital, pesquisadores para a realização de estudos que deveriam embasar a proposta de revisão e o lançamento dos editais evidenciaram que havia uma intenção, *a priori*, de modificação nas diretrizes desse setor, antes mesmo de se saber quais seriam os resultados dos estudos encomendados. Tanto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação quanto o Ministério Público Federal apontaram para iniciativa de mudanças nos coletivos que necessitavam de discussão¹⁵.

A política de inclusão escolar na realidade brasileira foi legitimada durante os governos petistas, após o *impeachment* aumentaram os tensionamentos por parte da direita requerendo revisões, enquanto, por outro lado, a esquerda sustentava a manutenção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2018, em meio a reuniões de discussões controversas, a SECADI abriu consulta pública¹⁶ frente à minuta intitulada “Política Nacional de Educação Especial:

¹⁵ Ver manifesto do ministro da época em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>. acesso em 21 de dezembro de 2019.

¹⁶ <https://pnee.mec.gov.br/>

Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida” que circulou extraoficialmente, cujo teor versava sobre possíveis pontos de revisão. E a proposta de revisão caiu no clima de polarização política que já havia no país. Destaca-se que o campo acadêmico se manifestou contrário, tendo em vista as resistências que perpetuaram:

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARTA ABERTA..., 2018, p. 1) (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p.13).

Em 2018 é publicada a Nota Técnica nº 01/2018 (BRASIL, 2018a) referente ao período de 2013-2016, informando inconsistências nos cálculos e necessidade de reprocessamento dos dados dos últimos quatro anos sobre a proporção de crianças beneficiárias do BPC que estavam frequentando a escola e aquelas que estavam fora da escola. A porcentagem de beneficiários do BPC-pessoa com deficiência, em idade escolar, dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, foi de, respectivamente, 63%, 64%, 61% e 63%. Os dados indicavam, ainda, que havia uma tendência de aumento do número absoluto de beneficiários, mas entre 2015 e 2016, o número total de beneficiários caiu de 544.778 para 505.091 e tal fator explica o aumento na proporção dos que estavam fora da escola.

Em março de 2018 foi aprovado o Decreto 9.296/2018 (BRASIL, 2018b), que regulamentou o Artigo nº 45 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b), que instituiu a LBI e estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Embora esse documento não esteja relacionado à política educacional, diz respeito à questão da acessibilidade de modo geral, e isso também afeta o ambiente escolar.

Enquanto isso, o movimento de direita crescia no país e atingia escala global como na Alemanha, Áustria, Suíça, França, Hungria e nos Estados Unidos. Em janeiro de 2019 assumiu o “novo governo”, o então Presidente Jair Bolsonaro, de partido direita cuja tendência se envereda para a separação ideológica entre as políticas de inclusão escolar (BRUGNAGO; CHAIA, 2015). No segundo dia de seu mandato, aprovou o Decreto 9.465/2019 (BRASIL, 2019b), referente à nova estrutura regimental, ao quadro

demonstrativo dos cargos em comissão e às funções de confiança do Ministério da Educação, remanejando cargos em comissão e funções de confiança, transformando cargos e extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), responsável por programas, ações e políticas de Educação Especial, dentre outras como a de Educação em Direitos Humanos.

No lugar da SECADI foram criadas: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMEESP), sendo que esta última foi composta por três diretorias: “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”; “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos”¹⁷ e a “Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras”.

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação ficou responsável pela:

...atribuição de planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino [...] para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2019b, *on-line*).

Devido às mudanças estruturais, pelas quais passou o país desde 2016, notou-se cisão entre os que eram favoráveis e os que eram contrários a uma revisão da política de inclusão escolar. Nenhuma proposta oficial surgiu desta revisão, atualização ou manutenção no período de 2016 a 2019¹⁸, a despeito do intenso debate que mobilizava os movimentos e organizações ligados aos segmentos envolvidos. Os pontos de dissenso giraram em torno da definição do público-alvo, do financiamento das instituições privadas, da definição do atendimento educacional especializado, do papel das organizações sociais e escolas especiais, da formação de professores, da organização de serviços de apoio, locais possíveis de escolarização etc.

Em 2019, a diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência informou que o MEC preparava um decreto para alterar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nídia Limeira de Sá, em entrevista concedida à Agência Brasil, classificou a política de “flexibilidade para os sistemas educacionais”.

¹⁷ Sob a égide de interesses voltados para a educação de surdos, foi criada esta diretoria em meio a disputas nas arenas de interesses desse público.

¹⁸ Notas técnicas referentes a documentos e financiamentos. Tratava-se de outro paralelismo que foi ganhando força e, em 2020, emerge no Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a).

Ou seja, não entendemos que a educação para pessoas com deficiência ou TEA deva passar única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns. Essa política oferece a flexibilidade no sentido de os sistemas se organizarem para poderem oferecer também, como alternativas, escolas especiais, classes especiais, escolas bilíngues [com aulas em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras)], classes bilíngues (SÁ, 2019, *on-line*).

Em entrevista ao portal do MEC, a titular da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Ilda Peliz¹⁹, falou sobre as prioridades para 2020:

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

Em setembro de 2020, é publicado o Decreto nº 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020a) que resultou em mais polarização e terminou suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, sob alegação de inconstitucionalidade por ferir o princípio de inclusão das leis maiores. A contenda sobre esse decreto segue firme e, embora essa proposta política de Educação Especial não tenha nada de nova, pois prega a possibilidade de volta de escolas e classes especiais, possibilita o financiamento de instituições privadas e usa as famílias no jogo de sedução, ao estabelecer que elas devem ter o direito de escolher qual a melhor escola para seus filhos. Entretanto, que possibilidade de escolha há, quando não se tem opções disponíveis?

Enfim, O Decreto 10.502 de 2020 não será objeto de análise aprofundada, dado que o presente estudo foi finalizado em 2019 e, portanto, a análise da política de inclusão escolar aqui realizada se deteve ao período temporal da política vigente, a qual produziu impacto no município estudado.

Finalizando essa seção, destaca-se que a nova configuração assumida por este decreto deverá ser compreendida à luz das influências que compõem os artefatos globais, cuja atuação ocorrerá na sua recriação no contexto da prática.

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53141-ilda-peliz>

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO MUNICIPAL

Neste tópico, buscou-se retratar a política de inclusão escolar no município com a finalidade de traçar um quadro de referências, a partir do qual os indicadores quantitativos, obtidos com os questionários aplicados aos familiares de estudantes PAEE, poderão ser analisados posteriormente. Cabe destacar que os dados aqui apresentados foram sintetizados a partir do acervo do projeto matriz de análise multidimensional da política de Educação Especial do município investigado, que envolveu coleta de dados obtida a partir de entrevistas com atuais e ex-gestores do setor de Educação Especial da rede e da instituição especializada, além da análise de indicadores do censo escolar e dos documentos oficiais do município. Para o presente relato, foram destacadas algumas informações de interesse para a compreensão da política municipal, organizadas em três tópicos: histórico, configuração de serviços e avaliação da política.

O histórico da política do município foi traçado, visando a comparar a política do governo federal e municipal, a fim de compreender quais foram as influências determinantes na constituição da perspectiva da inclusão escolar no contexto investigado. De acordo com Mainardes e Marcondes (2009) “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” (p. 305), sendo que o cenário é composto por lutas, expectativas e contradições que promovem ajustes e acordos, se assim forem necessários.

O item sobre configuração de serviços de apoio oferece uma descrição de como a política de inclusão escolar foi traduzida no âmbito do município, sendo um ponto importante para, posteriormente, se compreender como essa política será analisada pelas famílias.

O terceiro e último tópico, sobre planejamento e avaliação da política municipal, analisa o Plano Municipal de Educação, comparado com as referências do Plano Nacional. No tocante à Meta 4, que diz respeito à Educação Especial, bem como os três relatórios de acompanhamento que se configuram como uma espécie de autoavaliação da política municipal de inclusão escolar, os dados podem ser contrastados, posteriormente, com a avaliação da política feita pelas famílias. Para Ball (2011), diversas vozes são parte da interpretação dos textos, dentre elas a dos pais que compõem a identidade coletiva dos sujeitos dessa pesquisa.

3.1 HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL

No início da década de 1970 houve as primeiras iniciativas do governo federal em torno da política de Educação Especial no país, com forte influência do setor privado assistencial, representado pelas instituições filantrópicas, as quais ofertavam a educação para pessoas com deficiência (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Acompanhando essa tendência nacional, a constituição da política de Educação Especial no município também foi marcada, historicamente, por ações do terceiro setor, com a fundação da instituição especializada da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1970, atendendo cerca de 20 estudantes, com duas professoras especializadas. Este trabalho foi ampliado ao longo dessa década, aumentando para 40 estudantes em 1973, 63 em 1975, já com cinco salas de aula, mais professores especializados, um psicólogo, assistente social, psicoterapeuta e médico (MUNICÍPIO, 2018b).

Esta política de institucionalização se manteve da década de 1970 até 1990 e, mesmo iniciada a criação de classes especiais nas escolas comuns estaduais, manteve-se forte a influência da instituição especializada.

No município em questão, na década de 1990, começaram a ser realizados conselhos escolares nas escolas comuns para se discutir as dificuldades de os estudantes acompanharem o conteúdo na classe comum. Nos casos em que os estudantes apresentassem dificuldades, estes eram encaminhados para a classe especial da escola ou para a instituição especializada da APAE.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a principal lei do país, estabelece a educação como um direito social e define que os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e Primeira etapa do Ensino Fundamental; o Estado, pelo Ensino Médio e segunda etapa do Ensino Fundamental e; a União, por sua vez, fica com a função de coordenação financeira e técnica da Educação Básica. Os artigos 23 e 211 da CF de 1988 estabelecem, ainda, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios teriam que se organizar em regime de colaboração para a oferta da Educação.

A partir daí, observa-se o processo de municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o aumento das matrículas de estudantes do PAEE nas redes municipais.

A chegada da ideologia inclusionista no país aconteceria em meados da década de 1990 e, no município, foi a partir de 1996 que teve início a inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns.

Na época, a instituição especial constatou que recebia uma grande demanda de estudantes provenientes das escolas públicas e propôs um acordo para fornecer formação técnica aos professores do ensino comum, a fim de evitar encaminhamentos indevidos. A inserção desses estudantes no ensino comum se deu, majoritariamente, em escolas estaduais, onde se encontravam as classes especiais, uma vez que, nessa cidade, a municipalização ainda não avançara. O atendimento oferecido aos estudantes com deficiência consistia em inseri-los na classe comum com apoio especializado da instituição e, assim, o aluno recebia o apoio em sala de aula ou era retirado para receber esse apoio.

De acordo com a fala das ex-gestoras do município, aos poucos, conforme as matrículas foram se municipalizando, foi ampliando o ingresso de alunos PAEE nas escolas municipais e o acordo da instituição foi se dando com a rede municipal, até 2001, quando uma troca na gestão pública municipal ocasionou a reformulação dos termos dessa parceria. A instituição especializada assumiu os atendimentos clínicos e as avaliações mais específicas para os estudantes que apresentavam dificuldades. Os atendimentos nas áreas da psicologia e fonoaudiologia, antes prestados pela instituição especializada mediante acordo de cooperação, passaram a ser realizados em algumas unidades básicas de saúde. Nas escolas municipais, permaneceu o apoio de profissionais da instituição (pedagoga, assistente social, psicologia e fonoaudiologia) que se dividiam entre atendimentos clínicos nas Unidades Básicas de Saúde e nas unidades escolares.

Em 2005, com uma nova mudança na gestão municipal, o serviço foi totalmente assumido pela prefeitura municipal e os profissionais da equipe multidisciplinar da instituição especializada tiveram seus contratos encerrados por não serem efetivos no funcionalismo municipal. Houve a contratação de novos especialistas, os quais retomaram as funções de atendimentos, avaliações e orientações aos professores e familiares.

A proposta de educação inclusiva foi reafirmada na segunda gestão do governo Lula (2007-2010), sendo lançado o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), abrangendo todas as áreas de atuação do MEC, os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. Dentre outras medidas, o plano incluiu medidas de apoio e infraestrutura nas escolas (BRASIL, 2007c). Em 2008, o município aderiu à política com centralidade no AEE como serviço extraclasse, transformando as antigas classes especiais em salas de recursos multifuncionais e mantendo a sala de recursos para os alunos com deficiência visual.

No tocante à instituição especializada, depois da transferência dos serviços de apoio da equipe multidisciplinar da APAE para os sistemas públicos, a instituição estabeleceu outro convênio de cooperação para oferecer um programa de estimulação precoce, começando com a parceria com três creches municipais, na forma de um projeto piloto.

Após a publicação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), a definição do PAEE se deteve a um público mais restrito, de estudantes com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. No âmbito do município, a partir de 2011, a rede municipal tinha um contingente de estudantes não considerados PAEE, mas que tinham problemas em avançar no processo de escolarização. Para estes estudantes com dificuldades foram criados serviços de apoio pedagógico, para não inflacionar a demanda pelos serviços de Educação Especial.

Assim, as “normatizações”, pelas quais passaram as políticas, deixam de lado a complexidade, uma vez que frente à demanda recebida pelo município criaram-se configurações e espaços para que a outra demanda fosse atendida (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nota-se que a política foi colocada em ação mediante o que foi disponibilizado na prática, como os recursos humanos disponíveis para a oferta do apoio pedagógico.

3.2 CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO

O documento oficial intitulado “Regimento Interno” (MUNICÍPIO, 2015a)²⁰, apresenta a política de Educação Especial do Município, garantindo a disponibilização do AEE aos alunos PAEE matriculados em creches e escolas municipais de educação básica, tendo como prerrogativa a oferta obrigatória de ensino. Postula em seu parágrafo único quem faz parte do PAEE: os alunos com deficiência (auditiva e surdez, visual, surdocegueira, física, intelectual) transtornos globais do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett) e altas habilidades ou superdotação. Como desdobramento, aponta que o AEE será disponibilizado aos alunos PAEE matriculados

²⁰ A fim de preservar o anonimato, ao invés do nome será utilizada a palavra “MUNICÍPIO” para indicar que se trata de um documento oficial do município, seguido pela especificação do ano de publicação e de uma letra em minúscula, seguindo ordem alfabética indicando a sequência de citação neste texto.

em classe comum, garantido em Sala de Recursos e Atendimento Itinerante (MUNICÍPIO, 2015a, p. 33-34).

No documento “Plano de Atuação das Salas de Recursos na Rede Municipal de Educação do Município” (MUNICÍPIO, 2017b), de 12 páginas, são definidos conceitos e oferecidas orientações gerais sobre o AEE e o funcionamento das SRM e dos outros apoios, além de especificar como deve ser a atuação nas escolas, dando orientações sobre: a) Identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento, b) Atendimento ao aluno, c) Produção de materiais, d) Aquisição de materiais, e) Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula, f) Orientação às famílias e aos professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno, g) Formação.

Em síntese, os textos oficiais municipais têm forte semelhança com os documentos de orientação do MEC sobre como deveria ser a política, os serviços e quais deveriam ser, em linhas gerais, as atribuições do professor do AEE nas escolas (MUNICÍPIO, 2017b). Para Ball, Maguire e Braun (2016) “colocar a política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (p. 21), embora isso nem sempre se reflita no contexto de produção de textos.

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

Além do AEE nas SRM, o documento especifica, ainda, dois outros serviços de apoio prestados por professores do AEE: a) serviço de itinerância, que envolvia orientação aos professores das salas de educação infantil (creche e pré-escola) das escolas circunvizinhas a sede; b) atendimento domiciliar, garantido após o afastamento médico do aluno por mais de 60 dias. Informava, ainda, que a rede contava com três cuidadores,

um professor surdo e 37 estagiárias do curso de Pedagogia que prestavam serviços de apoio (MUNICÍPIO, 2017b).

Quanto ao AEE, o documento orientava que ele constituía oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar ou não fosse uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis.

Para romper com a lógica da desigualdade, opressão, Ball (2013) considera necessário reconectar a educação à democracia em favor de maior aproximação entre as escolas e suas comunidades, de modo que estas tenham como responsabilidade o envolvimento da capacidade dos pais, alunos, professores e demais partes locais, a fim de participarem, discutirem, desafiarem e criticarem as políticas locais. Ao contrário de culpar os professores e os pais, Ball (2013) assinala que é sensato se pensar nas condições sociais que tornam possível o aprendizado eficaz em casa e na escola, para que se possa refletir mais acerca do papel das expectativas e aspirações junto à escola.

As definições e finalidades do AEE, bem como especificação de quem era o público-alvo definido eram os mesmos da PNEE-EI, sendo que os documentos municipais incorporavam a definição de deficiência da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da LBI.

As atividades previstas no AEE envolviam: o atendimento direto ao aluno na SEM; o auxílio na identificação das necessidades educacionais dos alunos PAEE; a elaboração do plano de atuação para o AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento; a indicação de materiais (*softwares*, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros necessários); o acompanhamento do uso dos materiais específicos na sala de aula do ensino comum frequentada pelo aluno (verificação da funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e em casa, com auxílio da família); a construção de práticas efetivas de ensino na classe comum em “momentos específicos”; a contribuição para a formação continuada dos professores do ensino comum e para a comunidade escolar em geral; o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; a oferta de recursos de tecnologia assistiva; auxílio na adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; o acompanhamento do uso desses materiais e recursos em sala de aula e; a oferta de práticas de ensino voltadas ao processo de aquisição e/ou consolidação da alfabetização do aluno (MUNICÍPIO, 2017b).

Pelo que preconizam Ball, Maguire e Braun (2016), a política é colocada em ação a partir das condições materiais, ou seja, da diversidade dos recursos frente à realidade das escolas.

Salas de recursos multifuncionais foram definidas como espaços onde se realiza o AEE, por meio do:

desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que se apropriem e se beneficiem do currículo escolar”, “um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (MUNICÍPIO, 2017b, p.7).

Para atuar na SRM, o professor deveria comprovar formação por meio de diploma de Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pedagogia; ou curso de pós-graduação – *stricto sensu* – na área de Educação Especial; ou curso de pós-graduação - *latu sensu* -, com no mínimo 360 horas, nas áreas de Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Professores com outras licenciaturas poderiam atuar, desde que tenham cursado pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Especial.

A configuração e a personificação dos professores do AEE estão escritas nos corpos e produzem o lugar que eles ocupam na política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Entre as atribuições dos professores da sala de recursos que realizam o AEE, por exemplo, encontram-se: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; integrar os conselhos de classe/séries/ciclos e participar dos HTPCs²¹ e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola; participar de estudos de caso; elaborar plano de atendimento individual para os alunos inseridos na sala de recursos; atuar como docente nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o AEE dos alunos com necessidades educacionais especiais; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum; oferecer apoio técnico pedagógico aos professores da classe comum; auxiliar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias dos alunos nas classes comuns; esclarecer as famílias para seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que assegurem a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades dos alunos; elaborar plano de atuação para o AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento (acessibilidade: atitudinal, arquitetônica,

²¹ Sigla para o termo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

comunicacional, instrumental, metodológica e programática); identificar materiais, como *softwares*, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros; acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular frequentada pelo aluno, verificando a funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno (auxiliado pela família) (MUNICIPIO, 2017b).

Assim, dos professores do AEE, exigia-se contato periódico com o professor da classe comum, com a equipe pedagógica da escola, com a família e com os profissionais dos atendimentos complementares para orientação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. A complexidade de traduzir a política na prática exige engajamento entre os professores, profissionais e família no sentido de elaborarem estratégias para colocar a política em ação (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim, constata-se que as mesmas atribuições desafiadoras do professor do AEE, prescritas na PNEE-EI, eram sustentadas pelo município que, além do atendimento direto ao aluno, pressupunha, ainda, a articulação com a comunidade escolar, com demais setores da comunidade, além da orientação a famílias. Enfim, o professor do AEE seria o principal articulador da inclusão escolar, quando esta deveria ser uma atribuição da escola.

Consecutivamente, o documento apontava algumas orientações específicas para alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, altas habilidades e superdotação e, de modo geral, as orientações do AEE para as diferentes categorias de alunos seguiam aquelas indicadas pelo Ministério da Educação no material didático veiculadas nos cursos de formação para o AEE. Estas eram intervenções especializadas, que pressupunham um ensino especial diferenciado para cada categoria de aluno, sem contar as diferenças que havia entre os alunos enquadrados numa mesma categoria. Observa-se, ainda, que as intervenções deveriam ser centradas nas áreas de supostos impedimentos de cada categoria, propondo atividades que diferiam daquelas previstas na base curricular comum. Dado o caráter de orientações por categorias de alunos, também chama a atenção o fato de não haver orientação alguma para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que estava previsto como público-alvo neste documento, sinalizando alguma dificuldade do município em definir diretrizes para alunos enquadrados nessa condição.²²

²² A dificuldade da rede no campo do Transtorno do Espectro do Autismo foi confirmada, pois a formação sobre AEE para esse público foi a demanda trazida aos pesquisadores do projeto, que acataram a proposta.

Para ingressar no AEE das SRM, o município exigia que o aluno estivesse matriculado e frequentando a classe comum, que tivesse laudo médico e relatório multidisciplinar, comprovando que fazia parte do PAEE. Nesse aspecto, as diretrizes do município diferem das orientações do MEC, as quais indicavam que o ingresso não deveria depender do laudo médico da condição do aluno. Entretanto, o município parecia estar sendo mais criterioso quanto ao processo de identificação e rotulação, atendendo a recomendação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), que estabelecia a necessidade de uma avaliação biopsicossocial feita por equipe multidisciplinar, apesar dessa atribuição de avaliação e identificação ser da instituição especializada

Quanto às diretrizes para a organização e funcionamento da SRM na rede municipal, previa-se carga horária do professor de 30 horas semanais, complementadas por mais dez horas semanais. O funcionamento da SRM previa:

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

Para o aluno, o horário de atendimento deveria ser em período contrário àquele em que ele frequentasse a classe comum, em grupos organizados, preferencialmente, por faixa etária e/ou similaridades nas necessidades pedagógicas, cada atendimento podendo variar de duas a cinco vezes na semana, não ultrapassando duas horas diárias e dez horas semanais (MUNICIPIO, 2017b).

Aos alunos que frequentassem a SRM, era requerido o “Plano de AEE”, uma exigência, inclusive, para comprovar a dupla matrícula do aluno PAEE. Trata-se de um formulário que solicitava dados de identificação (nome, escola, data de nascimento, endereço, ano escolar, diagnóstico, profissional responsável), uma descrição das características do aluno e o preenchimento de um quadro, contendo cada área do currículo do AEE, as habilidades gerais e específicas almejadas, quais estratégias seriam utilizadas e os resultados esperados (MUNICIPIO, 2017c, 2017d).

Assim, o município seguia as orientações do Ministério da Educação de que o AEE não se confundia com reforço escolar ou com o mesmo currículo da classe comum. Em relação ao referencial teórico, percebe-se o ecletismo, com a mistura de elementos da abordagem piagetiana, vigotiskiana, do campo da psicomotricidade, a base nacional comum curricular e, ainda, o ensino de habilidades de leitura e escrita (na abordagem

fônica e construtivista) e de habilidades básicas de matemática. Em síntese, o foco pareceu ser no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita, álgebra, operações matemáticas elementares, habilidades de comunicação e psicomotoras, com uma proposta curricular remediativa do AEE, pois tendia a focar as habilidades consideradas deficitárias, prevendo instrução direta ao aluno, como se a deficiência estivesse neles centradas e, não, nas estratégias de ensino da classe comum. Entretanto, cabe destacar que a proposta estava plenamente de acordo com as orientações contidas nos manuais e notas técnicas do Ministério da Educação (PASIAN; MENDES; CIA, 2017; MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016; MATURANA; PAULINO; MENDES; GONÇALVES, 2016).

O município tinha ainda um documento intitulado “Guia de Orientação para Elaboração das Adaptações Curriculares” (MUNICIPIO, 2017e), com 15 páginas, para fornecer orientações para os especialistas sobre possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além disso, pressupunha que se realizasse a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência. De acordo com o documento, as adaptações seriam possíveis em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e; no nível individual (MUNICIPIO, 2017e). Seguindo esse guia, os professores deveriam preencher o formulário intitulado “Flexibilização Curricular” (MUNICIPIO, s/d).

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

No que concerne à tradução, que seria “[...] um espaço interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.69) da política federal pelo município, denota-se o enfraquecimento da legitimação do discurso, levando em consideração a negociação do sentido entre adaptação e

flexibilização, a qual não sofreu alterações de nomenclatura. Embora os textos de referências fossem da política nacional de um governo anterior, que supostamente não estava mais em vigência:

[...] as políticas serão abertas a mudanças situadas; elas podem integrar-se em formas mais antigas de trabalho – a história de discursos anteriores – e tornar-se invisíveis ou afirmadas dentro de novas tecnologias e novas formas de fazer escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.198).

Além dos documentos citados, foram identificados, ainda, vários documentos oficiais do município, tais como: “Ficha de Itinerância” (MUNICIPIO, 2017f) e “Projeto de Apoio Pedagógico” (MUNICIPIO, 2019) com diretrizes e formulários. Em linhas gerais, percebe-se que as diretrizes do município, no tocante à política de inclusão escolar, estavam bem-organizadas e regulamentadas, eram mais detalhadas e exigentes do que aquelas encontradas nos documentos relacionados à política nacional.

Finalmente, cabe destacar outro documento que regulamentava a relação entre o poder público municipal e a instituição especializada, intitulado “Termo de colaboração/celebração de parceria” (MUNICIPIO, 2018b). Este tinha como objeto a transferência de recursos financeiros, para atendimento de educandos com atrasos significativos no desenvolvimento e que necessitassem de apoio permanente, com idade entre seis meses e cinco anos e 11 meses, que não pudessem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. O termo, assinado em 31/01/2018, definia as obrigações da Secretaria Municipal de Educação e da instituição especializada, além de estabelecer o valor anual da parceria, estimado em R\$ 103.599,00²³, valor repassado mensalmente, em dez parcelas. Como parte das exigências desse termo, havia, ainda, um segundo documento, intitulado “Plano de Trabalho - Termo de Colaboração/Celebração de Parceria – Vigência 2018 - Educação Infantil” que traçava as diretrizes para esse atendimento de estudantes com atrasos significativos no desenvolvimento e/ou que necessitavam de apoio permanente, com idade entre zero a cinco anos e 11 meses (MUNICIPIO, 2018c).

O termo de colaboração entre APAE e o Município definia que a instituição prestasse serviços de atendimento especializado aos estudantes com deficiência intelectual classificados como moderado a grave, que não frequentavam a rede regular de ensino do município, e encaminhasse para a rede municipal alunos que chegassem a ela sem atender a esse critério. Para não concorrer com a escola pública e duplicar serviços,

²³ Tomando como base o valor do salário-mínimo da época de R\$ 954,00, o valor equivale à 108,59 salários-mínimos por ano.

o atendimento oferecido pela instituição aos estudantes da rede municipal era complementar, uma vez que não possuía caráter pedagógico e tinha foco a reabilitação e a orientação familiar (MUNICÍPIO, 2018b).

Com relação ao Convênio estabelecido entre Município e Instituição Especializada, a partir da interpretação baseada no contexto de prática, é possível identificar que os agentes das duas instituições não são meros receptores da política em questão, uma vez que executam e atribuem nova roupagem e sentido à política, levando em consideração a recriação do convênio quando comparado à sua proposta inicial (BALL; BOWE, 1992).

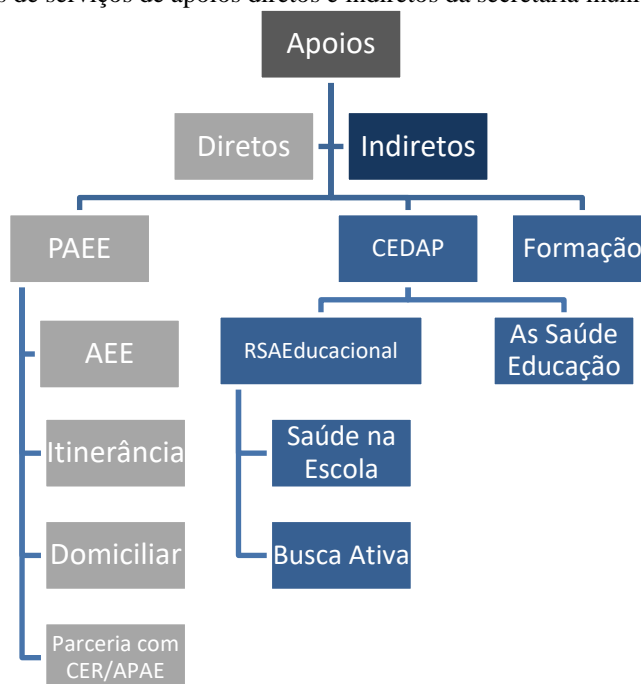
A Figura 2 ilustra a configuração dos serviços em 2018²⁴, a qual previa os apoios diretos e indiretos.

Os serviços considerados diretos eram aqueles garantidos legalmente, tal como o AEE definido pela PNEE-EI, que tinha como princípio a elaboração de atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula, de modo complementar ou suplementar, não substitutivas à escolarização, mas também era um serviço que tinha como pressuposto disponibilizar recursos, serviços e orientações para o processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino. No referido município, seguindo as diretrizes da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), o AEE era predominantemente oferecido nas salas de recursos multifuncionais, entre duas e cinco vezes na semana e o professor especializado cumpria jornada de período integral.

Os serviços considerados indiretos eram aqueles ofertados pelo Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional – CEDAP, composto por uma equipe multidisciplinar, a qual oferecia, na época, formação continuada com foco em gestão e liderança, gestão em Creche, planos específicos, prestação de serviços indiretos aos estudantes das escolas municipais e, havia também, o convênio com o Centro Especializado de Reabilitação da APAE.

²⁴ Ano de início da coleta de dados do presente projeto.

Figura 2. Redes de serviços de apoios diretos e indiretos da secretaria municipal de educação



Fonte: Equipe do projeto com base nas perspectivas dos serviços de apoio elaborado pelo município, 2020.

No tópico a seguir será analisada a política de inclusão escolar coadunado com o monitoramento do Plano Municipal de Educação, baseada no Plano Nacional da Educação.

3.3 A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO E O MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O artigo 214 da CF1988 (BRASIL, 1988) previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 estabeleceu a duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas às diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009d).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), deveria se constituir em referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais. Esta legislação impôs, ainda, que no primeiro ano de vigência do PNE estados e municípios

deveriam elaborar ou adequar seus próprios planos em consonância com o texto nacional. Assim, buscou-se analisar o Plano Municipal de Educação a fim de interpretar como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva aparecia neste documento, com foco específico na Meta 4, que propõe ações voltadas para a minimização das desigualdades e a valorização da diversidade e que traça metas e estratégias para o PAEE.

A Meta 4 do PNE apresenta um texto voltado para a minimização das desigualdades e da exclusão vivenciada historicamente pelos estudantes do PAEE, de modo a traçar parâmetros voltados para os valores democráticos e participativos dentro da escola comum, visando, portanto, a melhorar os padrões de acesso, oportunidade e justiça social (BALL, 2004).

No município, a Lei Nº 3.387, de 23/06/2015 (MUNICÍPIO, 2015b), instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) em conformidade com as exigências e prazos da legislação nacional e municipal. Além da lei do PME, foram obtidos três relatórios de acompanhamento, intitulados, “Relatório de Avaliação do 1º Ano de Vigência do Plano Municipal de Educação” (MUNICÍPIO, 2016a), “Avaliação do 2º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO, 2017a) e “Relatório de avaliação do terceiro ano de vigência do Plano Municipal de Educação” (MUNICÍPIO, 2018a).

Com a finalidade de analisar as informações, foram contrastadas as redações das estratégias contidas na Meta 4, dos planos nacional e municipal e as ações desenvolvidas no primeiro, segundo e terceiro ano de vigência do PME, segundo observações contidas nos relatórios de acompanhamento (MUNICÍPIO, 2016a; 2017a; 2018a). Cabe, primeiramente, destacar que para a Meta 4 foram definidas 19 estratégias, ao passo que no PME, foram estabelecidas 26 estratégias.

- **Estratégia 4.1:** No PNE, trata da contabilização das matrículas de alunos do PAEE que recebem o AEE em escolas comuns ou em centros de AEE de instituições especializadas conveniadas. No PME, como o município não tinha convênio com a instituição local para oferta do AEE a alunos da escola pública, a redação da meta previa a oferta do AEE articulado com o ensino na classe comum e alertava para o fato de ser vedada a matrícula sob alegação da deficiência. Comparando-se os dados dos três relatórios de acompanhamento, percebe-se que houve uma diminuição de 115 para 102 matrículas de alunos PAEE na rede municipal, enquanto o número de matrículas de alunos com autismo decuplicou no período, passando de quatro para 36 matrículas. A

redução do número de matrículas foi explicada pela gestão como sendo em função de um processo mais criterioso de identificação de alunos, associado à criação de um serviço de apoio para alunos com dificuldades no processo de escolarização, mas que não eram considerados PAEE, o que fez com que reduzisse a demanda e, conseqüentemente, o número de matrículas do PAEE.

- **Estratégia 4.2:** Em ambos os planos visa à universalização do acesso a crianças de zero a três anos. Em relação a essa estratégia, o convênio da Secretaria Municipal com a instituição especializada do município tinha como objetivo, justamente, a atenção a crianças pequenas e, talvez por isso, essa estratégia não esteja com indicadores claramente definidos, além do fato da faixa de escolaridade obrigatória se iniciar a partir dos quatro anos. No relatório de acompanhamento do primeiro ano continua sendo apontada a necessidade de aprimorar os mecanismos de acompanhamento na Educação Infantil e de fortalecer a rede de assistência socioassistencial; no segundo ano, informou-se que houve a ampliação do AEE para três creches e; no terceiro relatório, a tônica foi abarcar a caracterização do perfil precoce dos alunos com TEA.

- **Estratégia 4.3:** No PNE, visa a implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras. No PME envolve ampliação de convênios com o Poder Público e com as entidades assistenciais, que atuassem no atendimento em caráter substitutivo²⁵ e/ou complementar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Verificou-se que o convênio vinha sendo mantido desde 2016 e, apesar do PME dar abertura para terceirizar o AEE em instituições especializadas, isso, na prática, não aconteceu no município, pelo menos até 2018, ano de vigência final do convênio.

- **Estratégia 4.4:** no âmbito nacional, trata da universalização do AEE e, no municipal, indica a necessidade de organizar o sistema de informações sobre a demanda de alunos PAEE e da oferta de serviços. Nos relatórios de acompanhamento dos três anos, continua sendo apontada a necessidade de organizar as informações, inclusive para

²⁵ Critérios para caráter substitutivo: alunos com deficiência intelectual acentuada; deficiência múltipla e autismo, associados à deficiência intelectual. Todos com necessidades de apoio pervasivo nas áreas de desenvolvimento.

subsidiar a elaboração das “Diretrizes Municipais da Educação Especial”, o que indica que não houve avanço para melhorar a qualidade das informações sobre matrículas.

- **Estratégia 4.5:** No PNE, prevê o estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria. No PME visa a equiparar (*sic*) as Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos com equipamentos e recursos pedagógicos específicos às necessidades dos alunos. O relatório de 2016 informou que as demandas das escolas foram atendidas; no segundo ano, destacou-se que, a despeito da provisão feita, uma demanda emergente, decorrente do aumento de alunos com autismo, exigia que se continuasse investindo nessa estratégia; no terceiro ano, relatou-se ter iniciado o levantamento *in loco* dos materiais existentes, para averiguar as peculiaridades e diferenças locais para o atendimento da demanda emergente.

- **Estratégia 4.6:** No PNE, prevê a provisão de recursos para promover a acessibilidade nas instituições públicas. No PME, entretanto, a estratégia se restringe à garantia de transporte escolar adaptado aos alunos matriculados na rede pública de ensino que comprovassem sua efetiva necessidade. O relatório de acompanhamento do primeiro ano informou que toda a demanda por transporte escolar adaptado foi atendida com a disponibilidade de dois microônibus e uma Kombi para transporte diário. No segundo e terceiro ano de acompanhamento foi informado que toda demanda foi atendida e que também foi assumido o transporte escolar para a instituição especializada, de modo que houvesse integração entre os setores.

- **Estratégia 4.7:** No PNE, refere-se à garantia de oferta de educação bilíngue e, no PME, visa a fortalecer o trabalho na perspectiva colaborativa entre Educação Especial e Ensino Regular, por meio da implantação gradativa do coensino nas escolas municipais, um serviço de apoio do professor especializado em parceria com o professor do ensino comum (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). O município não informou ter alunos surdos, usuários de Libras em suas turmas. No relatório de 2016, informou que essa estratégia ainda não havia sido implantada e o do segundo e do terceiro ano, relataram que o trabalho colaborativo foi iniciado em uma das creches.

- **Estratégia 4.8:** No PNE, visa a garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. No PME, essa estratégia foi, de certa forma, contemplada na redação da estratégia 4.1. A estratégia 4.8 visa a ampliar as SRM e incentivar a formação continuada de professores para o AEE, com redação semelhante à estratégia 4.3 do PNE. No relatório de acompanhamento do primeiro ano foi apontada a necessidade de fortalecer o trabalho nas creches e na EJA; no relatório do segundo ano foram citadas quatro palestras ministradas por especialistas e professores do AEE; no terceiro, anunciou-se a contratação efetiva de um cuidador e provisão de quatro professores auxiliares.

- **Estratégia 4.9:** No PNE, visa a fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e desenvolvimento escolar de alunos do PAEE beneficiários(as) de programas de transferência de renda e o combate às situações de discriminação, preconceito e violência. No PME, a estratégia 4.9 tem redação próxima à 4.4 do PNE e visa a garantir o AEE ao PAEE, em SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno, articulado ao processo de escolarização na sala de aula comum. O relatório do primeiro ano informou que toda a demanda foi coberta, mas no segundo ano, indicou dificuldade em prover professores para o AEE para Educação de Jovens e Adultos na área de Deficiência Intelectual e Surdez, por falta de interessados. No terceiro ano, voltou-se a indicar o atendimento global da demanda.

- **Estratégia 4.10:** No PNE, prevê o fomento de pesquisas de desenvolvimento de produtos e, no PME, visa a fomentar programas que viabilizem parcerias para tornar disponíveis, em estabelecimentos de ensino, materiais como livros falados, em Braille e com caracteres ampliados, além da comunicação alternativa suplementar. No relatório de acompanhamento, foi informado que as escolas possuíam os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação.

- **Estratégia 4.11:** No PNE, visa a fomentar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas públicas. No PME prevê a disponibilização de auxiliar de

desenvolvimento educacional - cuidadores - nas unidades escolares, quando constatada a necessidade. Nos dois primeiros relatórios de acompanhamento informou-se que o profissional previsto havia sido disponibilizado de acordo com necessidades do aluno. No terceiro, relatou-se a contratação de um profissional de apoio a inclusão escolar denominado de “cuidador”.

- **Estratégia 4.12:** No PNE, visa a promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias. No PME, trata do ensino da Libras para alunos, familiares e profissionais da escola, estando, de certa forma, vinculada à estratégia 4.7 do PNE, que garante educação bilíngue. Nos relatórios de acompanhamento de 2017 e 2018 há especificação sobre a existência de uma profissional surda e usuária de Libras para prover esse ensino.

- **Estratégia 4.13:** No PNE, essa estratégia prevê a ampliação das equipes de profissionais, enquanto no PME, diz respeito à adequação da infraestrutura das escolas às normas de acessibilidade, contemplando, parcialmente, o estabelecido na estratégia 4.6. do PNE, que trata da acessibilidade de modo mais abrangente. Nos relatórios de acompanhamento, foi informado que a rede não apresentava problemas na infraestrutura das escolas de modo a comprometer a acessibilidade dos alunos do PAEE.

- **Estratégia 4.14:** No PNEE, prevê o estabelecimento de indicadores de qualidade a partir do segundo ano de vigência do plano e, no PME, prevê a provisão de recursos financeiros. No relatório de acompanhamento, é informado que a meta foi plenamente atingida com a complementação recebida via FUNDEB.

- **Estratégia 4.15.** No PNE, prevê a obtenção de informação detalhada sobre o perfil do PAEE zero a 17 anos e, no PME, estabelece a garantia de programas de estimulação precoce em creches, semelhante à redação da estratégia 4.2 do PNE. O teor da estratégia 4.15 do PNE, por outro lado, está relacionado à estratégia 4.4 do PME. No relatório de acompanhamento é informado que foi implantado o “Portage” (WILLIAMS, AIELLO, 2018) para sistematizar o trabalho em creches, o que, no segundo ano do plano, ampliou de 23 para 34 salas que faziam uso desse instrumento de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de crianças pequenas. No terceiro relatório, destacou-se a cobertura na aplicação do instrumento em todas as salas das creches.

- **Estratégia 4.16:** No PNEE, visa à melhoria da formação de professores pelo incentivo e inserção de referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao PAEE, em cursos de licenciatura e demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação. Diferentemente, a estratégia 5.18 do PME prevê reduzir, gradativamente, o número de alunos nas turmas onde haja PAEE. O relatório de acompanhamento indica que isso vinha sendo feito, de acordo com as necessidades dos alunos. No segundo ano de acompanhamento foi informado que as turmas, em geral, têm 22 alunos e o terceiro relatório preconizou ajustes cotidianos, de acordo com as demandas provenientes dos alunos.

- **Estratégia 4.17:** No PNE, essa estratégia visa às parcerias com instituições para o atendimento integral de alunos PAEE nas escolas das redes públicas de ensino, assunto que é tratado com teor diferente na estratégia 4.3 do PME, pois o plano do município previa convênio para atendimento substitutivo, enquanto o PNE induzia ao atendimento complementar. Além disso, o teor da estratégia 4.17 do PME trata da garantia de flexibilização curricular para alunos do PAEE, quando isso for necessário, assunto não tratado no PNE. No relatório de acompanhamento dessa estratégia foi apontado que esta vinha sendo uma prática orientada e acompanhada pelas professoras do AEE e que havia necessidade de avaliar o impacto dessas medidas e de aprimorar o Plano de Atendimento Individualizado.

- **Estratégia 4.18:** No PNE, essa estratégia trata dos convênios com instituições especializadas visando a ampliar oportunidades de formação continuada e de produção de material. No PME, visa a garantir a diversidade dos instrumentos de avaliação de alunos do PAEE, possibilitando o acompanhamento do avanço dos estudantes. Os relatórios de acompanhamento informaram que esta prática vinha sendo orientada e acompanhada pelas professoras do AEE, mas que havia necessidade de avaliar o impacto dessas medidas e de aprimorar o Plano de Atendimento Educacional Especializado.

- **Estratégia 4.19:** No PNE a estratégia prevê a promoção de parcerias com instituições especializadas conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a

participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. No PME, prevê a provisão de pessoal especializado (tradutores, intérpretes e outros profissionais de apoio), o que no PNE está relacionado à estratégia 4.13. No relatório de acompanhamento de 2016 informou-se que as escolas eram providas de estagiários e cuidadores, mas que não dispunham, ainda, de tradutores e intérpretes em tempo integral. No relatório do segundo ano (2017a), foi informado que essa dificuldade de pessoal se mantinha, que houve abertura de concurso, mas que não houve inscritos para professores para o AEE, para a Educação de Jovens e Adultos e nas áreas de Deficiência Intelectual e Surdez. Sequencialmente, no relatório do terceiro ano, informou-se que não houve recebimento desta demanda para que se ampliassem os serviços dessa natureza.

- **Estratégia 20:** Exclusiva do PME, a estratégia prevê promover a sinalização das escolas, utilizando comunicação alternativa como Libras, Braille e outros recursos, que, de certa forma, está contida na estratégia 4.6 do PNE. Nos relatórios de acompanhamento, informa-se que elas não foram atingidas em 2016 nem em 2017, mas em 2018, indicou-se não haver demanda para isso.

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

- **Estratégia 4.22:** Equivalente à 4.3 do PNE, no PME, visa à ampliação do AEE em SRM e incentivo à formação continuada. No relatório do ano de 2016, foi informado que o AEE estava equacionado para atender a demanda e no relatório de 2017, que foram promovidas quatro palestras. Em 2018 foi dada ênfase na capacitação individual, de modo que cada profissional procurasse se inscrever em cursos individuais.

- **Estratégia 4.23:** Semelhante ao previsto na estratégia 4.7, visa a estabelecer, gradativamente, o coensino na rede municipal de educação, de forma a priorizar a aprendizagem dos alunos PAEE em sala comum. No relatório do primeiro ano, informa-se que essa estratégia não foi atendida, pois provocaria impacto orçamentário, com contratação de professores especializados. Em 2017, foi destacado que esse tipo de apoio começou a ser experimentado em uma das creches. Em 2018, foi observada a descontinuidade do trabalho colaborativo, conforme descrito no relatório do ano anterior.

- **Estratégia 4.24:** No PME, previa o incentivo a programas de formação profissional e inserção dos alunos PAEE no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas e privadas. Os relatórios do primeiro, segundo e terceiro ano informam que o município não atendeu ao previsto, pois desconhecia a demanda para oportunizar esse tipo de indicação ao seu alunado.

- **Estratégia 4.25:** No PME, relaciona-se ao fortalecimento de parcerias com a Secretaria de Saúde, Assistência Social e Instituição Especializada para atendimentos necessários ao PAEE em idade escolar, semelhante à estratégia 4.12 do PNE, que trata do incentivo à intersetorialidade. No relatório de 2016, considerou-se necessário aprimorar, e em 2017, registrou-se melhoria na articulação com a instituição especializada para agilizar o encaminhamento, a avaliação e as devolutivas, além de indicar que estudos de casos estavam sendo feitos em creches e escolas. Em 2018, assim como em 2016, foi apontada a necessidade de aprimoramento e articulação.

- **Estratégia 4.26:** No PME, visa a incentivar a formação de equipes multiprofissionais nas escolas, formadas por especialistas nas áreas da pedagogia, assistência social, psicologia, fonoaudiologia, considerando a perspectiva institucional do serviço. Além disso, trata da promoção universal da aprendizagem e da atuação na cultura escolar. A redação dessa estratégia se assemelha à 4.5 do PNE e, no relatório de acompanhamento, é informada a criação do CEDAP²⁶ em 2016, a formação de gestores em 2017, seguida da atuação sistematizada do CEDAP em 2018.

Concluindo, analisando-se o relatório de acompanhamento do primeiro ano do PME (MUNICIPIO, 2016a), constata-se que na autoavaliação feita pelo município, sete

²⁶ Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional

das 26 estratégias (27%) não foram atendidas, com ressalva para o fato de que algumas não foram atendidas porque foram projetadas a partir de expectativas de aumento das matrículas, o que não aconteceu.

Entre as demandas apontadas encontram-se as seguintes necessidades: de aprimorar os mecanismos de acompanhamento na Educação Infantil, de fortalecer a rede de assistência sócio assistencial, de criar um sistema informatizado para intercâmbio de informações em rede, de ampliar o trabalho colaborativo, de fortalecer o trabalho nas creches e na EJA, de promover a sinalização das escolas para ampliar a acessibilidade, de conhecer melhor a demanda de formação profissional e saber quais as demandas de inserção dos alunos PAEE no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas e privadas. Nas observações gerais avalia-se que, no município, em relação ao PAEE:

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

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

Um ponto de destaque deste relatório foi a informação sobre a distribuição das matrículas dos 284 estudantes PAEE no contexto do município, havendo 112 matrículas na rede municipal (39,5%), 62 na rede estadual (22%), 10 na rede particular (3,5%) e 100 na instituição especializada (35%). Entretanto, no documento “Caderno de dados (2017) – informações e indicadores educacionais” (MUNICIPIO, 2017g), com dados do ano de 2016, são indicadas 311 matrículas de estudantes PAEE no contexto do município, das quais, 220 são em classes comuns (71%) e 11 são em classes ou escolas exclusivas (39%), possivelmente considerando a soma de matrículas das escolas comuns públicas (municipais e estaduais) e particulares.

Quanto aos dados do relatório de acompanhamento do terceiro ano do PME (MUNICIPIO, 2018a), cinco das 26 estratégias (20%) não foram consideradas atendidas.

As maiores dificuldades direcionavam-se para: a provisão de professor de AEE na educação infantil; entraves para o oferecimento de formações continuadas pelo próprio serviço, em virtude de haver incentivo por parte do poder público em vista dos profissionais da SEMEC buscarem capacitações individuais; a interrupção do trabalho iniciado com o caráter colaborativo; promover a formação profissional e encaminhamentos de alunos PAEE para o mercado de trabalho; fortalecer as parcerias com a rede de saúde e assistência social para os acompanhamentos das demandas voltadas ao PAEE.

Os aspectos que também indicaram necessidade de atenção por parte do município investigado estão voltados para a precisão dos dados, em vista de serem elaboradas ações pautadas em estatísticas, pois em duas estratégias que visavam à informatização dos dados, verificou-se que não havia dados quantificados tanto para alimentar o sistema informacional, quanto para o levantamento de materiais pedagógicos concretos correspondentes à necessidade das localidades das creches, por exemplo. Ball, Maguire e Braun (2016) indicam que os equipamentos disponibilizados pela escola impactam diretamente as atividades de ensino e aprendizagem dos estudantes e o aspecto mais evidente na atuação da política, nos dias atuais, é o uso e o fornecimento da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

Em síntese, observa-se, segundo os relatórios de acompanhamento produzidos pelo município, que a maioria das metas foram cumpridas, embora houvesse contratações de profissionais de modo pontual, dificuldades com formação continuada, não avanços em algumas propostas, tal como a do coensino, além da dificuldade em operacionalizar a quantificação de metas para serem acompanhadas. Entretanto, os textos do PME e dos relatórios de acompanhamento refletem a tradução da política do ponto de vista do órgão de gestão, mas ainda assim, esses textos apontam que as escolas têm contextos materiais distintos e como aponta Ball, Maguire e Braun (2016):

[...] menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas, e às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função de suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (p. 198).

4 DELINEAMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O delineamento do projeto matriz envolveu uma pesquisa multimétodo ou mista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010), para possibilitar a convergência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos, com vistas à complementaridade entre as técnicas, a fim de se obter os dados por diversos focos, bem como a produção de resultados que coadunam com o objetivo do estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008; YIN, 2010).

Aspectos de construção de estratégias multimétodos implicam na compreensão de arranjos, cujos métodos e procedimentos se voltam para as características de dados complexos. Esse tipo de pesquisa necessita oportunizar a apreensão de diversas dimensões da realidade concreta. De modo que:

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

No conjunto, o projeto matriz, do qual a presente pesquisa faz parte, foi desenvolvido a partir de análise documental, de entrevistas semiestruturadas (individuais) e estruturadas, tomando como base questionários fechados aplicados pelos pesquisadores junto aos participantes. A técnica de triangulação visou à utilização de métodos diferentes na tentativa de confirmar e/ou validar o cruzamento dos resultados, sendo que métodos quantitativos e qualitativos são usados separadamente, também como forma de compensar os pontos fracos e fortes de uma ou outra abordagem.

No caso específico do presente estudo, os dados principais apresentados são quantitativos, baseados em indicadores obtidos a partir das respostas das famílias aos questionários. Entretanto, cabe destacar que foram utilizados alguns dos dados do projeto matriz para compor, por exemplo, a análise da política nacional descrita anteriormente, para interpretar e discutir alguns dados da realidade local, de modo que se compreende que o delineamento seguiu sendo multimétodo, tal como o do projeto matriz, ainda que aqui seja delimitado a parte dos dados quantitativos.

Cabe destacar, ainda, que foi realizado, como era a intenção original, uma entrevista com grupo focal composto por uma amostra de cinco famílias que já haviam respondido ao questionário, com a intenção de aprofundar a análise de alguns quesitos e

indicadores. Entretanto, por falha técnica na gravação, os dados do grupo focal não puderam ser recuperados.

Concluindo, sustenta-se que o delineamento é do tipo multimétodo porque essa parte do estudo está imersa em um projeto maior que se dedicou a analisar o contexto de influência (internacional, nacional, municipal), o contexto de produção de textos (nacional e municipal) e o contexto de prática, com as perspectivas dos diferentes atores.

A interpretação dos dados teve como princípio a teorização combinada, termo proposto por McLennan (1996) e recomendado por Mainardes (2018a; 2018b), o qual pressupõe o esforço do pesquisador em combinar e articular teorias e/ou conceitos provenientes de mais de uma teoria, a fim de fundamentar e melhor sustentar a análise dos dados. Em sequência, firma-se pelo posicionamento crítico, em virtude de as análises das políticas públicas educacionais inclusivas ocorrerem com o compromisso com a justiça social e analisado por uma lente ampliada que possibilitará a interconexão com o contexto econômico, político e social.

A seguir, serão detalhadas as etapas do método adotado para o presente estudo.

4.1 ETAPA 1. CONDUÇÕES DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O município estudado foi uma cidade do interior do estado de São Paulo, selecionada por motivo de conveniência em função de ser de pequeno porte e porque já havia um histórico de pesquisas serem desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial - GP-FOREESP, o que facilitou um acordo de cooperação.

O objeto do estudo foi a Rede Municipal de Ensino dessa cidade paulista, com estimativa populacional de aproximadamente 59 mil habitantes em 2018. Segundo dados de 2017 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁷, havia 17 estabelecimentos de Educação Básica Municipal, os quais atendiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, havendo ainda, escolas que atendiam mais de uma etapa de ensino.

Como contrapartida para a rede municipal, foi garantido, à Secretaria Municipal de Educação, pleno acesso ao relatório final completo do projeto, apontando pontos fortes

²⁷ Os dados relacionados às escolas foram extraídos do serviço “Localize uma escola” disponibilizado na página da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, <https://www.educacao.sp.gov.br/>.

e fragilidades, de modo a fornecer subsídios para a melhoria dos resultados da política local de inclusão escolar²⁸.

Uma vez assinada a Carta de Anuência da Secretaria de Educação, em 16 de março de 2018, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), aprovado pelo Parecer CAAE nº 68140317.9.0000.5504 (Anexo A).

No passo seguinte, a equipe apresentou a proposta aos diretores que tinham estudantes PAEE em suas escolas. Estes consentiram em participar do estudo e forneceram as listas, por escola, dos estudantes PAEE da rede municipal de ensino. Na sequência, foi feita uma visita à escola para contato com os professores da educação especial, neste momento, eles forneceram os dados que viabilizaram o contato com os familiares.

Na etapa final, a anuência dos familiares foi obtida mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma vez cumprido o procedimento ético, teve início a aplicação das entrevistas com os questionários que, no caso do presente estudo, foi direcionada aos familiares.

4.2. ETAPA 2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL INVESTIGADA

A Tabela 1 apresenta alguns dados de caracterização das escolas participantes com dados obtidos no Painel Educacional do INEP, no ano de 2017, quando teve início o estudo, sendo que os dados da E1 não estavam disponíveis.

Assim, participaram sete escolas com médias semelhantes de estudantes por turma (mínimo de 19,9 e máximo de 24,3) e de estudantes por computador, com exceção da E7 que foi a mais privilegiada nesse sentido (12,9 estudantes por computador) e E2, a maior prejudicada (média de 26,5 estudantes por computador). Pelo total de docentes, funcionários e salas de aula, pode-se observar que cinco escolas eram menores (E2, E4, E5, E6 e E7) do que E1 e E3. Cabe destacar que E2 possuía turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com diversos professores por turma. Quanto à classe econômica dos estudantes, observou-se que a E3 era aquela cuja clientela apresentava menor índice

²⁸ Adicionalmente, os pesquisadores se propuseram a oferecer um programa de formação gratuito na área de Educação Especial para os professores da rede municipal. Esse curso foi ministrado em julho de 2019 e, atendendo à demanda da rede municipal, versou sobre a inclusão escolar de estudantes com autismo.

socioeconômico (Grupo 3), enquanto a E5 possuía o maior índice (Grupo 5) e as demais, praticamente os mesmos índices (Grupo 4).

Tabela 1. Dados de caracterização das escolas estudadas (2017)²⁹

TOTAL DE ESTUDANTES, DOCENTES, FUNCIONÁRIOS E SALAS DE AULAS							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Média de estudantes por turma (EI)	-	20.4	-	23.6	25	20	22
Média de estudantes por turma (EF – Iniciais)	-	21.5	20.4	19.9	21.7	23.2	20.4
Média de estudantes por turma (EF – Finais)	-	-	24.3	-	-	-	-
Média de estudantes por computador	-	26.5	22.2	18.9	21.2	22.6	12.9
Total de docentes	-	38	33	23	21	23	22
Total de funcionários	-	57	53	37	33	34	31
Número de salas de aula	-	16	17	12	9	9	12
Acesso à internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Indicador Socioeconômico		G4	G3	G4	G5	G4	G4

FUNCIONAMENTO ESCOLAR							
Período Integral	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Escola abre para comunidade nos fins de semana	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração da equipe do projeto com base nos dados do Painel Educacional. 2020.

A Tabela 2 apresenta a relação entre o IDEB projetado e o almejado, por escola, entre os anos de 2007 e 2017.

Todas as escolas evidenciaram evolução no IDEB e o indicador da E3, referente aos anos finais do ensino fundamental, foi aquele que sofreu menor modificação. Em relação às metas atingidas, observou-se que somente E1 e E2 atingiram a meta esperada em todos os anos estudados, enquanto a E5 teve menos dados disponibilizados quanto ao IDEB.

Tabela 2. Relação do IDEB projetado e da meta para os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

		4ª série/5º ano do Ensino Fundamental					
Escola	IDEB	2007	2009	2011	2013	2015	2017
E1	Projetado	4.6	5.2	5.1	5.5	5.9	*30
	Meta	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9
E2	Projetado	5.6	6.3	5.9	6.4	6.6	6.7
	Meta	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5
E3	Projetado	4.8	5.8	5.5	5.6	6.3	6.7
	Meta	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2
E4	Projetado	4.7	5.4	5.7	5.6	5.5	6.5
	Meta	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0
E5³⁰	Projetado	-	6.1	-	6.4	6.9	7.4
	Meta	-	-	6.4	6.6	6.8	7.0
E6	Projetado	5.5	5.8	6.0	6.0	6.1	6.6
	Meta	5.3	5.6	6.0	6.2	6.4	6.7
E7	Projetado	4.9	5.6	5.6	5.5	5.9	6.5
	Meta	-	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2

²⁹ Os dados referentes à E1 foram coletados pela pesquisadora com funcionários da escola, uma vez que estes não estavam disponíveis na base de dados utilizada.

³⁰ Número de estudantes que participaram da prova SAEB foi insuficiente para calcular o IDEB.

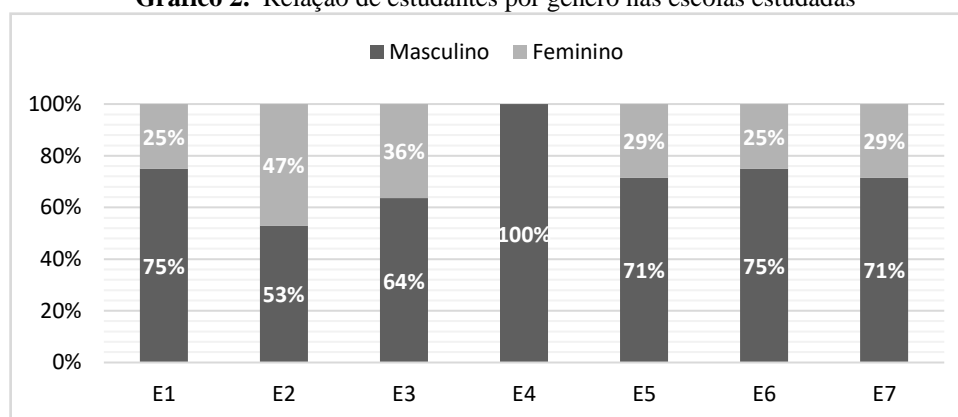
		8ª série/9º ano do Ensino Fundamental					
Escola	IDEB	2007	2009	2011	2013	2015	2017
EE3	Projetado	4.6	4.7	4.4	4.4	5.0	4.8
	Meta	3.7	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2

Fonte: Elaboração da equipe do projeto com base nos dados do IDEB disponibilizados pelo INEP, 2020.

No que diz respeito à quantidade de matrículas de estudantes PAEE, os dados indicaram que E2 e E3 tinham maior número de matrículas, com 17 e 11, respectivamente, E1 e E6 tinham oito estudantes matriculados, E5 e E7 tinham sete estudantes e E4, seis estudantes. Quanto à caracterização destes estudantes, o Gráfico 2 evidencia a relação dos estudantes PAEE matriculados por gênero.

Como pode ser observado no Gráfico 2, havia predominância de estudantes do sexo masculino nas sete escolas estudadas. Em quatro delas, a proporção era de 75% de estudantes do sexo masculino, enquanto na E3 havia 64% de estudantes do sexo masculino.³¹

Gráfico 2. Relação de estudantes por gênero nas escolas estudadas



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às categorias do PAEE das escolas estudadas apresentadas na Tabela 3, foi possível observar que havia predominância de estudantes com deficiência intelectual (49%), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (20%), seguido por deficiência física (12%) e auditiva (11%).

Tabela 3. Relação dos estudantes PAEE por elegibilidade e por escola

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	TOTAL	%
AH/SD	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixa Visão	1	1	1	0	1	0	0	4	5
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Auditiva	0	4	2	0	0	2	0	8	11
Deficiência Física	3	3	0	0	2	0	1	9	12

³¹ A prevalência de estudantes PAEE do sexo masculino vem sendo observada em diversos estudos (SÁ; CAIADO, 2014; REBELO, 2012).

Deficiência Intelectual	5	8	7	3	2	6	6	37	49
Deficiência Múltipla	0	0	1	0	0	0	1	2	3
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Surdez	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TEA	0	4	1	3	2	2	3	15	20
Não se aplica	1	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Não houve indicação de nenhum estudante com AH/SD, cegueira, surdocegueira ou surdez nesta rede de ensino. A opção “não se aplica” atingiu proporção mínima (1%), o que significa estudantes matriculados como PAEE que frequentavam a SRM, porém não se enquadravam na definição oficial desse público.

Em síntese, pode-se concluir que E2 era a maior escola e, como esperado, também tinha, proporcionalmente, o maior número de estudantes do PAEE. Em relação ao nível socioeconômico das famílias dos estudantes, destaca-se que, comparativamente, E3 tinha estudantes mais pobres e E5 mais abastados, sendo que as demais apresentavam perfil socioeconômico semelhante. Em relação ao IDEB, E5 tinha o maior indicador e as demais escolas apresentavam indicadores semelhantes. O perfil dos estudantes PAEE matriculados na rede municipal era, predominantemente, de meninos, com deficiência intelectual ou TEA, não havendo nenhuma matrícula informada de estudantes cegos, surdocegos, surdos ou com altas habilidades/superdotação.

4.3 ETAPA 3. COLETA DE DADOS SOBRE A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

Após contato telefônico feito com as famílias, foi agendado o melhor local e horário para as entrevistas, sendo que a maioria ocorreu na escola em que o aluno estava matriculado e, em alguns casos, a pedido da família, na residência dos estudantes PAEE. Após cada família assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A,) era entregue uma cópia impressa deste documento a elas e, em seguida, esse familiar era entrevistado.

Nesta etapa, foi utilizado o Questionário de Apoio à Inclusão Escolar (QUAPOIE-FA), instrumento que consistiu em uma versão, adaptada e aprimorada pela equipe do projeto, de um questionário produzido em estudo anterior, que havia sido encomendado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Peixoto (INEP)³², no

32 “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” (Processo: 23112.001311/2016-08).

ano de 2016. A primeira versão desse instrumento foi desenvolvida em uma parceria dos pesquisadores dos grupos de pesquisa "Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial" (GP-FOREESP) e "Surdez e abordagem bilíngue"³³. Para o presente estudo, essa primeira versão sofreu reformulações em dois momentos pela equipe do projeto, pesquisadores do GP-FOREESP, sendo a primeira para adequar a validade de conteúdo e semântica dos itens e a segunda para adequar o instrumento aos objetivos específicos dessa pesquisa. Ao final, obteve-se a terceira versão do questionário (QUAPOIE-FA-3.0) que foi a utilizada para coletar dados com as famílias.

O QUAPOIE-FA-3.0 foi inserido numa plataforma paga (*SurveyAnyPlace*) e utilizou-se um *tablet* para apresentar as questões e registrar as respostas. O questionário continha 55 itens, com questões que demandavam respostas fechadas e de múltipla escolha e foi aplicado por meio de entrevista individual face a face com os familiares. As respostas dadas pelas famílias foram registradas na plataforma e os áudios das entrevistas foram gravados e arquivados para posterior conferência dos registros, a fim de contribuir com o aperfeiçoamento dos questionários.

A fim de maximizar essa etapa de coleta de dados, a aplicação do conjunto dos questionários, incluindo o das famílias, foi feita por uma equipe de pesquisadores treinados para esse fim e que faziam parte do grupo de pesquisa. Essa equipe foi composta por duas doutorandas, uma mestranda e duas Bolsistas Fapesp de Treinamento Técnico.

A aplicação do QUAPOIE-FA³⁴ ocorreu com as famílias de sete escolas identificadas E1 a E7 e uma parte dos itens foi utilizada para caracterizar as famílias.

4.4 CARACTERÍSTICAS DOS FAMILIARES DOS ESTUDANTES PAEE PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para participar do estudo os familiares tinham que atender os seguintes critérios de inclusão: (a) ser pais ou membros familiares de pelo menos um aluno PAEE; (b) ter contato com a criança por, no mínimo, três vezes por semana; (c) o aluno possuir diagnóstico ou pareceres educacionais, tornando-o elegível como estudantes PAEE, (d) ter filho PAEE com idade mínima de seis e máxima de 17 anos incompletos; (e) ter

³³ Cabe destacar que a autora desta tese participou da equipe do projeto de construção e reformulação do instrumento.

³⁴ Vide Apêndice C.

filho(s) PAEE matriculado(s) nas sete escolas da rede municipal e frequentando entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

A Tabela 4 representa o quantitativo de famílias convidadas que representavam o universo que atendia aos critérios e o quantitativo de famílias que consentiram e participaram do estudo, por escola. Do universo de 83 famílias de estudantes do PAEE, 67 (81%) aceitaram participar do estudo.

Tabela 4. Relação do número de participantes esperado versus coletados por escola

Escolas	(N) total	(N) Participantes	Proporção (%)
E1	9	5	55
E2	22	19	86
E3	11	11	100
E4	9	5	55
E5	9	6	67
E6	13	13	100
E7	10	8	80
Total	83	67	81

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 1 descreve as características das famílias participantes. Constatou-se que a maioria dos participantes era do sexo feminino sendo: 58 mães, quatro avós, três pais, uma irmã e outra pessoa da família não identificada. A maioria vivia na zona urbana. Em média, as famílias eram compostas por, aproximadamente, quatro pessoas, cujos integrantes eram pai, mãe, irmãos, avós e tios. Grande parcela dos familiares mantinha união estável e detinha a guarda do aluno PAEE.

Quanto ao nível de escolarização, metade possuía o ensino fundamental incompleto e $\frac{1}{6}$ tinha ensino médio completo. No que concerne às atividades laborais exercidas, entre 20 e 38,5% desenvolviam atividades remuneradas, sendo que a maior parcela trabalhava entre 30-40 horas semanais.

Quanto à classificação socioeconômica, a maioria enquadrou-se na faixa D-E. Por volta de 11 famílias (16,5%) recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Entretanto, embora houvesse um número pequeno de famílias recebendo BPC, percebeu-se que várias famílias se enquadravam nos critérios para o recebimento do referido benefício, mas não o recebiam.

No que tange à etnia, pouco mais da metade, ou seja, 38 familiares (57%) identificaram os estudantes pertencentes à raça branca, 27 (40%) como pardos e apenas um familiar identificou amarela ou preta (1,5%). O restante não identificou a raça dos estudantes PAEE.

Quanto à identificação das idades dos estudantes, prevaleceu a média de nove anos de idade. No que diz respeito às categorias de PAEE, as informações dos familiares e da escola parecem diferir na maior parte das indicações: TEA, (21 alunos notificados pelos familiares e 20 identificados pela escola); deficiência múltipla (nove identificados pelos familiares e três pela escola); alunos com deficiência intelectual (49 identificados pela escola e 17 pelos familiares) e; estudantes não enquadrados (oito identificados pelos familiares e dois pela escola).

Quadro 1. Características dos familiares e estudantes por escola

Familiar	Escola	Responsável legal	Nível de escolaridade do familiar	Atividade Laboral	Carga horária	Renda Familiar (salário-mínimo)	Classificação o socio econômica	Contemplados com o BPC	Idade dos alunos	Ano Escolar	Heteroidentificação
F1	E1	Mãe	Médio (I) ³⁵	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	10	5º	Física
F2	E1	Mãe	Superior (C) ³⁶	-	-	(+ de 5)	(C1)	-	08	3º	Física
F3	E1	Mãe	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(1 a 2)	(D-E)	-	07	3º	Baixa Visão
F4	E1	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	3º	Intelectual
F5	E1	Mãe	Médio (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	07	2º	Não se aplica
F6	E2	Mãe	Superior (I)	Sim	30 – 40	(2 a 3)	(C2-C1)	-	08	3º	TEA
F7	E2	Mãe	Fundamental (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	4º	TEA
F8	E2	Mãe	Médio (C)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	08	4º	Não se aplica
F9	E2	Mãe	Médio (C)	Sim	Até 20	(3 a 4)	(C1)	-	08	3º	Física
F10	E2	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	08	3º	Não se aplica
F11	E2	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	07	3º	Não se aplica
F12	E2	Avó	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(3 a 4)	(C1)	Sim	10	5º	Intelectual
F13	E2	Mãe	Fundamental (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	07	2º	Múltipla
F14	E2	Mãe	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(0 a 1)	(D-E)	-	05	2º	Intelectual
F15	E2	Avó	Médio (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	10	4º	Múltipla
F16	E2	Mãe	Médio (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	07	3º	TEA
F17	E2	Mãe	Fundamental (C)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	Sim	08	3º	Auditiva
F18	E2	Mãe	Médio (I)	Sim	30 – 40	(1 a 2)	(D-E)	-	07	2º	Múltipla
F19	E2	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	07	3º	Auditiva
F20	E2	Pai	Médio (C)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	08	3º	TEA
F21	E2	Mãe	Médio (C)	Sim	20-30	(1 a 2)	(D-E)	-	07	2º	TEA
F22	E2	Mãe	Médio (C)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	10	6º	TEA
F23	E2	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	Sim	09	5º	Múltipla
F24	E2	Mãe	Médio (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	4º	TEA
F25	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	11	7º	Intelectual
F26	E3	Mãe	Médio (C)	-	-	(3 a 4)	(C1)	-	18	9º	Intelectual
F27	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	13	8º	Múltipla
F28	E3	Irmã	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(1 a 2)	(D-E)	Sim	08	2º	Baixa Visão
F29	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	Sim	13	8º	Intelectual
F30	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	15	9º	Não se aplica

³⁵ Indica que o familiar havia cursado a escolaridade (I) incompleta.

³⁶ Indica que o familiar havia cursado a escolaridade (C) completa.

F31	E3	Mãe	Fundamental (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	3°	TEA
F32	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	11	6°	Baixa Visão
F33	E3	Mãe	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(1 a 2)	(D-E)	-	13	7°	Auditiva
F34	E3	Pai	Fundamental (I)	Sim	30 – 40	(3 a 4)	(C1)	-	14	8°	Não se aplica
F35	E3	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	09	4°	Baixa Visão
F36	E4	Mãe	Superior (I)	Sim	30 – 40	(2 a 3)	(C2-C1)	-	06	1°	TEA
F37	E4	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	07	3°	TEA
F38	E4	Mãe	Médio (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	05	1°	TEA
F39	E4	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	09	5°	Intelectual
F40	E4	Mãe	Médio (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	11	5°	Intelectual
F41	E5	Mãe	Médio (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	11	5°	Intelectual
F42	E5	Pai	Superior (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	10	5°	TEA
F43	E5	Avó	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	3°	Intelectual
F44	E5	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	05	Ed. Inf.	Baixa Visão
F45	E5	Mãe	Superior (C)	-	-	(+ de 5)	(C1)	Sim	07	2°	Múltipla
F46	E5	Mãe	Superior (C)	-	-	(3 a 4)	(C1)	Sim	08	3°	TEA
F47	E6	Mãe	Médio (C)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	Sim	07	3°	Múltipla
F48	E6	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	08	3°	TEA
F49	E6	Mãe	Fundamental (I)	Sim	+ 40	(2 a 3)	(C2-C1)	-	10	4°	Intelectual
F50	E6	Mãe	Fundamental (I)	Sim	+ 40	(2 a 3)	(C2-C1)	-	10	4°	Não se aplica
F51	E6	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	07	1°	Intelectual
F52	E6	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(3 a 4)	(C1)	-	09	4°	TEA
F53	E6	Mãe	Médio (C)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	11	5°	Múltipla
F54	E6	Mãe	Superior (C)	Sim	20 – 30	(+ de 5)	(C1)	-	08	2°	TEA
F55	E6	Mãe	Superior (C)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	07	2°	TEA
F56	E6	Mãe	Médio (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	09	4°	TEA
F57	E6	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	08	3°	Auditiva
F58	E6	Mãe	Médio (I)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	-	10	5°	Não se aplica
F59	E6	Avó	Médio (C)	-	-	(3 a 4)	(C1)	-	10	5°	TEA
F60	E7	Mãe	Fundamental (C)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	Sim	08	3°	Intelectual
F61	E7	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	Sim	07	2°	Múltipla
F62	E7	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	10	5°	Intelectual
F63	E7	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	09	5°	Intelectual
F64	E7	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(2 a 3)	(C2-C1)	-	10	5°	TEA
F65	E7	Outra pessoa	Fundamental (I)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	08	3°	Intelectual
F66	E7	Mãe	Médio (C)	-	-	(0 a 1)	(D-E)	Sim	08	3°	Intelectual
F67	E7	Mãe	Superior (C)	Sim	+ 40	(3 a 4)	(C1)	-	08	4°	TEA

Fonte: Dados da pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A plataforma *Survey AnyPlace* arquivava, no ambiente virtual, os dados referentes aos formulários preenchidos pelos participantes e geravam tabelas, contendo em um dos eixos os participantes e, no outro, as respostas dadas por eles aos itens do questionário. Primeiramente, realizou-se o *download* das planilhas com o banco de dados em formato “*xlsx*”, o que permitiu sua leitura por meio do *software Microsoft Excel*³⁷.

Num segundo momento foi necessário conferir os dados a fim de:

- a) Corrigir omissões, duplicações e erros que ocorreram porque as coletas foram realizadas por meio da versão *off-line* do questionário e, conseqüentemente, ao se fazer *upload* das respostas no servidor, havia a possibilidade de parte dos dados não terem sido computados;
- b) Em alguns casos foi preciso realizar a coleta em duas ou até três sessões, devido à disponibilidade das famílias, sendo assim, foi preciso tratar o banco para que todas as respostas de um mesmo participante constassem em apenas uma linha e, não, em linhas diferentes e com omissões;
- c) Eliminar entradas de dados duplicados que, possivelmente, ocorreram por problemas de conexão com o servidor no momento do *upload*;³⁸.
- d) Para facilitar a leitura do banco de dados, também foram alterados os nomes das variáveis que foram restritas a apenas uma linha, pois, quando se tratava de questões de múltipla escolha, por exemplo, eram computadas duas linhas para nomear as variáveis. Isso seria um problema para a leitura do banco por meio de *softwares* como o *SPSS*, que somente consideraria a primeira alternativa da questão múltipla escolha que possuísse nome de variável na primeira linha.
- e) Após este tratamento, foram ocultos os nomes de todos os participantes e escolas, sendo estes substituídos por siglas.

³⁷ Seria possível ter realizado todo o tratamento e análise dos dados no *SPSS*, uma vez que a plataforma *on-line* também viabilizava o *download* dos dados em formato legível pelo *SPSS* (*.xls*, arquivo este que também é possível de ser lido pelo *Microsoft Excel*, porém, possui uma interface menos clara para leitura no mesmo). Entretanto, optou-se pela utilização do *software Microsoft Excel* para facilitar a reprodução deste estudo, uma vez que se entende que este é mais acessível tanto financeiramente, quanto em termos de conhecimentos técnicos.

³⁸ Esse problema foi relatado ao suporte da plataforma *on-line*, que, entretanto, não viabilizou uma solução.

Tendo concluído o tratamento de ordem técnica, criou-se uma versão do banco de dados para se prosseguir com a análise, excluindo-se as questões de caracterização dos participantes.

Concluída a etapa do tratamento, os dados qualitativos foram transformados em dados quantitativos para se gerar os índices numéricos que permitissem estimar a qualidade da política na percepção dos familiares. Nessa etapa, procedimentos de atribuição de valores aos itens e quesitos foram desenvolvidos pela equipe que participou desta etapa, sendo seis pesquisadores da área de Educação Especial que possuíam domínio do instrumento e do estudo. Os valores dos itens e alternativas de respostas foram atribuídos em comum acordo.

Para isso, inicialmente, os 55 itens do QUAPOIE-FA foram agrupados em 19 indicadores, reunidos em quatro grandes quesitos, a fim de balizar a análise da qualidade da política de inclusão escolar pela via das famílias dos estudantes PAEE. O Quadro 2 ilustra os quesitos e os indicadores de cada quesito do QUAPOIE-FA que foram construídos para analisar os dados do presente estudo

Quadro 2. Relação de Quesitos e Indicadores do QUAPOIE-FA

QUESITOS	INDICADORES
1. QUALIDADE DA ADMISSÃO DO ESTUDANTE E DA INFRAESTRUTURA DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DAS ESCOLAS	1. Acolhimento aluno PAEE
	2. Acessibilidade física no exterior da escola
	3. Acessibilidade física no interior da escola
	4. Acessibilidade nas sinalizações da escola
2. CULTURA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E	5. Participação da família no conselho escolar
	6. Projeto político pedagógico
	7. Suporte da escola ou da equipe multidisciplinar nos últimos doze meses
3. SERVIÇOS DE APOIOS ESPECIALIZADOS PARA OS ESTUDANTES PAEE	8: Processo de identificação para elegibilidade
	9: Apoios/atendimento educacional especializado
	10: Apoio na alimentação
	11: Apoio na comunicação
	12: Apoio na higiene pessoal
	13: Apoio pessoal/locomoção
	14: Terminalidade específica
	15. Desenvolvimento do aluno
	16. Avaliação do rendimento escolar
17. Provas em larga escala	
4. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS (RELAÇÃO PAIS-ESCOLA)	18. Participação em reuniões
	19. Interação com os profissionais da escola

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O índice do quesito foi obtido pela soma dos valores de seus indicadores que deveria atingir no máximo dez. Entretanto, como o número de itens e indicadores por quesito era variável e a importância não era equivalente, foi preciso ponderar o valor de

cada indicador a partir da análise comparativa dos itens de cada indicador. A ponderação foi feita a partir da análise do grau de importância para avaliação da política vigente, tendo como base a literatura da área de Educação Especial, a legislação e a opinião dos pesquisadores envolvidos. Definido o valor do indicador, em comum acordo, foi distribuído esse valor entre os respectivos itens do indicador e isso foi feito, novamente, levando-se em consideração a importância do item.

Uma vez definido o valor máximo que um item do questionário poderia assumir, foi necessário atribuir pesos às alternativas de respostas dos participantes, sendo que a alternativa considerada ideal recebeu valor máximo. Alternativas razoáveis também foram pontuadas e as alternativas que apontavam barreiras para a política não recebiam pontuação.

A título de ilustração, o Quadro 3 traz o detalhamento do Quesito III, medidas específicas para o PAEE (coluna 1), composto por dez indicadores (coluna 2), a saber: 1. Processo de identificação do PAEE; 2. Apoios do AEE; 3. Apoios na alimentação; 4. Apoios na locomoção; 5. Apoios na Higiene Pessoal; 6. Apoios na Comunicação; 7. Terminalidade específica; 8. Desenvolvimento do PAEE na escola; 9. Avaliação da aprendizagem na escola; 10. Participação em provas de larga escala. Cada um desses indicadores poderia atingir valores de no mínimo zero e no máximo dez e o valor do quesito seria obtido a partir da média aritmética dos indicadores, ou seja, um valor entre zero e dez.

Quadro 3. Ilustração da atribuição de valores do Quesito III

Indicadores	Valores dos Itens	Valores das repostas
2. APOIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Zero a 10	F.38 - UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ESCOLA: 0 a 2,0	a)0; b)2,0; c)0
	F.38.1 - QUAIS SÃO ESSES APOIO/SERVIÇOS: 0 a 1,0	a)1,0; b) 1,0; c)1,0; d)1,0; e)1,0; f)1,0; g)0; h)0
	F.38.3 –APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M) DURANTE A HORA DA AULA DO ALUNO: 0 a 1,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)1,0
	F.38.4 –LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): 0 a 1,0	a)0; b)0; c)1,0; d)1,0; e)1,0; f) 0; g)0; h)1,0; i)1,0; j) 1,0; k)1,0; l)1,0; m)0; n)0
	F.38.5 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS: 0 a 3,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)3,0; f)0
	F.38.6– DIFICULDADE PARA QUE O ALUNO FREQUENTE O(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): 0 a 1,0	a)0; b)1,0; c)0

	F.38.7 – MOTIVO: 0 a 1,0	a)0; b)0; c)0; d)0; e)0; f)0; g)0; h)0; i)1,0
3. APOIOS NA ALIMENTAÇÃO Zero a 10	F.34 - ALIMENTAÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F.34.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.34.3 - INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
4. APOIOS NA COMUNICAÇÃO Zero a 10	F.35 - COMUNICAÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F. 35.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.35.3 –COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
5. APOIOS NA HIGIENE PESSOAL Zero a 10	F. 36 - HIGIENE PESSOAL: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F. 36.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.36.3 –COMO VOCÊ AVALIA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
6. APOIO NA LOCOMOÇÃO Zero a 10	F. 37 - LOCOMOÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F. 37.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.37.3 –COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
7. TERMINALIDADE E ESPECÍFICA Zero a 10	F.33 –TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 5,0	a)0; b)4,0; c)4,0; d)0
	F.33.1 –DISPONIBILIZADA A DOCUMENTAÇÃO DESTE PROCEDIMENTO: 0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)1,0; e)0
	F.33.4 –A ESCOLA SUGERIU OUTRAS POSSIBILIDADES APÓS A TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 4,0	a)0; b)4,0; c)4,0; d)0
8. DESENVOLVIMENTO DO ALUNO Zero a 10	F.51 - ACREDITA QUE O POTENCIAL DO ALUNO É EXPLORADO AO MÁXIMO NA ESCOLA: 0 a 5,0	a)5,0; b)0; c)0
	F.53 HABILIDADES QUE O ALUNO ADQUIRIU NA ESCOLA COMUM: 0 a 5,0	a)0; b)1,0; c)0; d)1,0; e)1,0; f)0; g)1,0; h) 0; i)1,0; j)0; k)0

9. AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR Zero a 10	F.54 – AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE SE VOCÊ É INFORMADO: 0 a 10,0	a)6,0; b)2,0; c)2,0; d)0; e)
	F.55 – EM RELAÇÃO ÀS PROVAS DE LARGA ESCALA (PROVA BRASIL, ANA, SAEB, ENTRE OUTRAS) INDIQUE A ATITUDE DA ESCOLA EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 10,0	a)0; b)0; c)0; d)0; e)10,0
10. PROVAS EM LARGA ESCALA Zero a 10	F.70 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS ÀS FAMÍLIAS: 0 a 10,0	a)0; b)0; c)2,0; d)5,0; e)10,0; f)0

Fonte: Elaboração própria (2020).

Seguindo o exemplo, é possível tomar o indicador 2 (apoios do atendimento educacional especializado) para ilustrar a atribuição de valores aos itens e às respostas. O indicador era composto por sete itens do questionário, portanto o valor máximo dele (10,0) teria que ser distribuído entre os itens, por ordem de importância. Definiu-se que os itens receberiam valor máximo entre 1,0 e 3,0, sendo que os itens F.38 (ter mais do que um serviço de apoio na escola, como por exemplo, AEE na sala de recursos da própria escola e profissional de apoio) e F.38.5 (nível de satisfação dos familiares com esses apoios oferecidos pela escola) foram os considerados mais importantes e, por isso, receberam, respectivamente, valores 2,0 e 3,0, somando 5,0 pontos. Os cinco restantes foram distribuídos nos outros cinco itens, de modo que a soma totalizasse dez pontos.

Continuando a ilustração, no caso, o item F.38.5 era um item com cinco opções de resposta para medir o nível de satisfação a família, a qual deveria responder entre muito insatisfeito ou muito satisfeito. Neste caso, o valor máximo foi atribuído à resposta ideal, ou seja, aquela que indicasse nível máximo de satisfação (muito satisfeito) e decidiu-se pontuar, também, mas com menor valor (1,0), a opção pouco satisfeita, que também indicava algum nível de satisfação com os apoios.

Cabe destacar que a ordem dos quesitos, indicadores e itens do QUAPOIE-FA foram reclassificados, a fim de atender ao parâmetro em que ficassem mais evidentes os construtos que dessem visibilidade à análise das políticas de inclusão escolar na ótica das famílias dos alunos PAEE. Por este motivo, a numeração dos itens e a sequência de aparecimento do item no questionário puderam ser reordenados e agregados a outros quesitos mais abrangentes.

Assim, a partir dos critérios definidos nesses protocolos, os dados qualitativos das planilhas foram novamente tratados para serem transformados em dados quantitativos. A

planilha continha, nas linhas, a especificação do participante e, nas colunas, o item dos questionários, contendo nos cruzamentos as respostas fornecidas pelo participante. Essas respostas apareceriam na forma de letras indicativas das alternativas, que foram então transformadas em valores atribuídos segundo os critérios definidos no protocolo. Ao final, pela soma dos valores, poderia ser obtido o conceito no quesito por participante, a média do quesito por escola e a média para cada escola considerando-se todos os quesitos.

Para efeito de interpretação dos dados, foi convencionado pela equipe que valores entre 8,1 e 10,0 seriam considerados muito bons; entre 6,1 e 8,0 bons; de 4,1 a 6,0 regulares; de 2,1 a 4,0 fracos e de 0,0 a 2,0, insuficientes.

Os resultados do presente estudo foram organizados de modo a oferecer um diagnóstico da realidade da localidade pesquisada e serão apresentados na seção seguinte.

5 ANÁLISE DA POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS FAMILIARES

O objetivo deste capítulo é o de apresentar os resultados da interpretação das famílias dos estudantes PAEE acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI), uma vez que "os ligamentos de produtividade também foram estendidos lateralmente para incluir os pais no aparato dos padrões e consideram-nos como sujeitos da política" (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 106).

O contexto de prática configura-se pela política ser interpretada pela atuação das famílias, uma vez que geram a produção de efeitos e consequências decorrentes da atuação das famílias perante a PNEE-EI. Desse modo, a política foi analisada e pormenorizada pelo modo como foi "implementada", abarcada como descendente ou participativa e democrática, sendo possível apontar se as famílias foram autônomas e participativas ao galgarem alterações ou, ao contrário, mantiveram-se passivas frente aos dispositivos de poder e, portanto, de controle, bem como se foram revestidas de valores democráticos, de inclusão e justiça social (MAINARDES, 2004).

O *Education Resources Information Center Thesaurus Eric – Thesaurus Brasileiro da Educação (INEP)* define "Indicadores de Qualidade em Educação" como "indicadores que revelam a qualidade da escola em relação a importantes elementos da realidade da educação" (BRASIL, 2020b). No presente estudo, foi utilizado "quesito" como uma categoria mais abrangente que reúne vários indicadores e, por sua vez, os "indicadores" são agrupamentos de itens que avaliam o mesmo construto. Além disso, há referências aos índices, como sendo os valores numéricos assumidos por quesitos e indicadores.

Os resultados foram organizados em duas partes, a saber: 1) Análise comparativa de índices dos Quesitos e Indicadores em cada Escola e 2) Análise Geral dos Quesitos e das Escolas.

A Avaliação da família sobre a "Qualidade da Admissão do aluno na escola e da Infraestrutura das dependências físicas das escolas para estudantes PAEE" (Quesito I) foi o primeiro agrupamento considerado, sendo definido como: o modo como a família avalia a admissão do estudante PAEE na escola, as condições de infraestrutura física e formas legais de ingresso de um aluno em uma instituição ou um sistema de ensino.

A Avaliação da família do estudante PAEE sobre a “Cultura e Organização Escolar” (Quesito II) foi o segundo agrupamento de indicadores, que se caracteriza como: a função da escola em formar, não somente indivíduos, mas também, uma cultura inclusiva que venha, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da comunidade e da sociedade global.

A avaliação da família sobre os “Serviços de Apoios Especializados para os estudantes PAEE” (Quesito III) foi conceituado como: a disponibilização dos serviços e recursos pelas escolas de ensino regular para responder às necessidades educacionais diferenciadas dos estudantes PAEE.

O quarto agrupamento, a avaliação da família do estudante PAEE sobre as “Relações Pedagógicas e Sociais na Escola (Relação Pais–Escola)” (Quesito IV) permitiram analisar as relações de caráter pedagógicas e sociais que influenciam na eficiência e a eficácia do processo educativo.

A seguir, encontra-se a Figura 3, a qual contém a descrição dos quesitos e indicadores. Serão apresentados os dados baseados nos indicadores e, quando oportuno para explicar os valores dos índices, será apresentada a proporção de distribuição das respostas das famílias aos itens.

Figura 3. Descrição dos Quesitos e os seus respectivos indicadores

QUAPOIE-FA II	III	III	IV
<p>QUALIDADE DA ADMISSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DAS ESCOLAS</p> <p>1) ADMISSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO ALUNO PAEE</p> <p>2) ACESSIBILIDADE FÍSICA NO EXTERIOR DA ESCOLA</p> <p>3) ACESSIBILIDADE FÍSICA NO INTERIOR DA ESCOLA</p> <p>4) ACESSIBILIDADE NAS SINALIZAÇÕES DA ESCOLA</p>	<p>CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</p> <p>5) PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONSELHOS ESCOLARES</p> <p>6) PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS</p> <p>7) SUPORTE DA ESCOLA OU DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NOS ÚLTIMOS DOZE MESES ÀS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>	<p>SERVIÇOS DE APOIOS ESPECIALIZADOS PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>8) PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PARA ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>9) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O APOIO RECEBIDO PELO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</p> <p>10) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO PARA A ALIMENTAÇÃO</p> <p>11) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO PARA A COMUNICAÇÃO</p> <p>12) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO PARA A HIGIENE PESSOAL</p> <p>13) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO PARA A LOCOMOÇÃO</p> <p>14) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O RECEBIMENTO DO CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>15) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>16) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>17) AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PROVAS DE LARGA ESCALA</p>	<p>RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS (RELAÇÃO PAIS-ESCOLA)</p> <p>18) PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES</p> <p>19) INTERAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA</p>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

5.1. QUESITO I – QUALIDADE DA ADMISSÃO DOS ESTUDANTES PAEE E DA INFRAESTRUTURA FÍSICA DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DAS ESCOLAS

O primeiro quesito reuniu informações acerca de quatro indicadores que visaram a analisar a avaliação das famílias sobre como os estudantes PAEE foram admitidos em seu processo de escolarização, além de outros que tiveram a intenção de analisar como a família analisou a acessibilidade externa e interna e nas sinalizações das escolas. A Tabela 5 apresenta os valores e qualificações dos índices dos quatro indicadores do Quesito I.

Tabela 5. Indicadores da Política de Inclusão escolar do Quesito I (Qualidade da admissão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial e da infraestrutura física das dependências das escolas)

Indicadores → Escolas ↓	1.	2.	3.	4.	IGI. I ³⁹
	E1	7,2 Bom	7,0 Bom	6,4 Bom	0,0 Insuficiente
E2	7,0 Bom	8,4 Muito Bom	7,4 Bom	1,0 Insuficiente	6,0 Regular
E3	6,6 Bom	9,1 Muito Bom	7,3 Bom	0,4 Insuficiente	5,8 Regular
E4	7,0 Bom	9,0 Muito Bom	6,4 Bom	0,0 Insuficiente	5,6 Regular
E5	7,0 Bom	10,0 Muito Bom	7,3 Bom	3,3 Fraco	6,9 Bom
E6	6,4 Bom	8,8 Muito Bom	7,8 Bom	1,2 Insuficiente	6,1 Bom
E7	7,0 Bom	10,0 Muito Bom	7,6 Bom	0,8 Insuficiente	6,3 Bom
IGI⁴⁰	6,7 Bom	8,8 Muito Bom	7,3 Bom	0,9 Insuficiente	
ITI. I⁴¹					6,0 Regular

LEGENDA

1. Avaliação das famílias sobre a admissão dos estudantes PAEE nas escolas	2. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade física no exterior das escolas	3. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade física no interior das escolas	4. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade nas sinalizações das escolas
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2020.

³⁹ Índices Gerais dos indicadores por escola

⁴⁰ Índices Gerais dos Indicadores

⁴¹ Índice Total do Indicador I

O Indicador 1 (Avaliação das famílias sobre a admissão dos estudantes PAEE nas escolas) foi composto por quatro itens sobre ingresso na escola, a idade e o tipo de escolarização frequentada. Para alcançar índices máximos, as famílias tinham que informar que os estudantes tinham sido matriculados em escolas e classes comuns desde a educação infantil, em idade precoce, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). Neste indicador, o índice de todas as escolas foi considerado Bom⁴², sendo que todas elas tiveram 7,0, exceto E3 (6,6) e E6 (6,4).

Segundo os familiares, ingressaram nas escolas de Educação Infantil todos os estudantes PAEE de E5 e E7, entre 80 e 89% dos estudantes PAEE da E2 E3, E1 e E4 (80%) e 77% da E6. Entraram na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental por volta de 20% dos estudantes PAEE da E1, E4 e E6 e menos de 20% da E2 e E3. A alta porcentagem de estudantes PAEE ingressando nas escolas comuns, já na Educação Infantil, significa avanços nos resultados da política de inclusão escolar e esse dado também foi encontrado em outros estudos (CRUZ, 2013; COELHO; CAMPOS; BENITEZ, 2017; LUIZ; NASCIMENTO, 2012).

Com relação à idade de ingresso na escola, entraram em idade precoce, entre zero a dois anos de idade, cerca de 50% de estudantes PAEE da E7, versus 27% nas demais escolas. Ingressaram na escola com idade entre dois e quatro anos, a maioria dos estudantes PAEE da E5 (83%) e E4 (80%) e, em menor proporção, os estudantes da E1 (60%), E2 (47%), E3 (18%), E6 (15%) e E7 (12%). Entraram na escola com mais de quatro e até seis anos, de 32% a 37% dos estudantes da E2, E3, E6 e da E7. Foram matriculados mais tardiamente, com idade acima de seis até dez anos, por volta de 31% de estudantes PAEE da E6 e menos de 20% da E3. No total, cerca de 50% dos estudantes da E6 e da E3 ingressaram em escolas comuns fora da faixa etária, atualmente, obrigatória por lei, que é a partir de quatro anos de idade.

Cruz (2013) apontou que as famílias de estudantes do PAEE demonstravam satisfação com a escolarização dos filhos nas escolas comuns, mesmo esses tendo dificuldades de acompanhamento e aprendizado, quando comparado com o restante dos colegas da turma. Muitas famílias destacaram o potencial de transformação da escola, cujos efeitos eram notórios na evolução dos comportamentos desses estudantes, dados

⁴² Destacando que, para a qualificação dos indicadores, foi utilizada a Escala: 8,1 a 10,0 - Muito Bom; 6,1 a 8,0 - Bom; 4,1-6,0 - Regular; 2,1-4,0 - Fraco; 0 a 2,0- Insuficiente.

corroborados por outros estudos que apontaram que a maioria das famílias de estudantes do PAEE sentia-se satisfeita com as escolas comuns de seus filhos (CRUZ, 2013; CORTARELLI, 2014; MARQUES; CARON; ALVES DA CRUZ, 2020).

Com relação ao tipo de escolarização anterior, evidenciou-se que todos os estudantes PAEE da E1, E3, E4, E5 e da E6 e mais de 80% da E2 e E7 haviam frequentado classe comum em escola regular. Entretanto, muitos também frequentaram, anteriormente, a escola especial, com mais expressividade, os estudantes PAEE da E3 (83%), E2 (63%), E5 e da E6 (50%) e, em menor proporção, da E1 e E4 (20%) e da E7 (12%). Em síntese, no município investigado, crianças tendiam a ingressar na escola na Educação Infantil, mas uma boa proporção dos estudantes do PAEE havia iniciado sua escolarização em escola especial, possivelmente, em programas de estimulação precoce e/ou educação infantil e, posteriormente, foi transferida para as escolas comuns.

Supostamente, o ingresso precoce na escola especial poderia influenciar as famílias a manter os estudantes nessas instituições, mas isso não parecia acontecer na realidade estudada, pois havia um movimento evidente de transferência de alunos. Possivelmente, esse panorama se apresenta porque a rede municipal não oferecia programas de estimulação precoce para estudantes de zero a três anos, uma vez que essa idade está fora da faixa de escolaridade obrigatória. Além disso, o convênio de parceria da instituição com o município era bem definido em relação a qual população a escola especial deveria atender, que seriam os estudantes de programas de estimulação precoce e aqueles com impedimento múltiplos e severos.

O Indicador 2 (Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade física no exterior das escolas) avaliou a acessibilidade nas vias das calçadas, faixa de segurança e semáforo para pedestre; calçada rebaixada junto à faixa de pedestre; portão de entrada da escola identificado desde a calçada, obstáculos sinalizados com piso tátil direcional indicando o percurso desde a parada de ônibus até o portão de entrada da escola; área de embarque e desembarque próximo ao portão de entrada da escola (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015). A acessibilidade aos portões de entrada pressupõe que: o caminho seja regular e antiderrapante, não haja obstáculos ao longo da circulação, haja piso tátil, a porta seja visível desde o portão, haja rampa ao longo do caminho, o estacionamento seja separado do local onde as crianças brincam e que haja pavimentação regular sinalizada com pintura no piso e placa de identificação (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015). A pontuação máxima ocorreria se as famílias tivessem revelado que os estudantes PAEE

acessavam com autonomia e se deparassem com espaços livres de barreiras arquitetônicas no contexto das escolas em que estudavam.

Observou-se que os melhores índices na acessibilidade física externa foram informados pelos familiares da E5 e E7 (10,0), E3 e E4 (9,0), E2 e E6 (8,4 e 8,8), todos qualificados como Muito Bom. E1 teve, comparativamente, o menor índice, pois se observou que os pais apontaram dificuldades dos filhos com relação à acessibilidade nas calçadas e uma minoria de pais observou barreiras na entrada da escola, apesar do índice da E1 (7,0) ainda ser considerado Bom.

As barreiras apontadas pelas famílias com relação aos recursos de acessibilidade física na E1, possivelmente, decorrem do fato de que esta localidade tem maior número de estudantes com deficiência física e visual. O relatório de acompanhamento da Política Municipal de Educação informa que foram tomadas medidas de adequação no espaço escolar e isso pode ter repercutido diretamente na interpretação dos pais, apesar da necessidade de medidas ainda precisarem ser adotadas em relação à E1.

No município estudado, a falta de acessibilidade maior foi observada nas calçadas, dados que divergiram com o estudo de Bastos (2012), em que pouco mais da metade das famílias apontou dificuldades nas vias de entrada na escola. Os familiares do estudo de Elali (2002) apontaram problemas de acessibilidade em locais cobertos, próximo aos portões para que os estudantes esperassem os pais. Enfim, problemas de acessibilidade ainda estão presentes nas escolas e se estes não forem apontados pelos familiares, não é, necessariamente, sinal de que as medidas necessárias foram tomadas, mas pode ser que uma boa avaliação também seja resultado de familiares que não têm filhos com impedimentos que demandam tais medidas, uma vez que as famílias cujos filhos não apresentem necessidades, avaliaram o indicador com índice alto.

O Decreto nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011d), que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, previu a necessidade de garantir acessibilidade no entorno, nas escolas, nos transportes e demais infraestruturas das escolas. Nesse sentido, seria relevante o município investir neste indicador para melhorar as condições de acessibilidade da E1 porque essas barreiras afetam o direito fundamental de ir e vir de alunos com determinados tipos de deficiências e devem ser completamente eliminadas.

O Indicador 3 (Recursos de acessibilidade física no interior das escolas) analisou, por meio de cinco itens, as condições de acessibilidade nas vias internas das escolas, envolvendo acesso a andares superiores, banheiros, bebedouros, corredores, entre outros

locais. Observou-se que, no geral, os índices foram muito bons da E6 (7,8), E7 (7,6), E2 (7,4), E3 e E5, ambas com (7,3). Os índices da E1 e E4, com (6,4), foram qualificados como bons, o que significa que as famílias apontaram que os espaços interiores das escolas eram acessíveis.

Quanto à acessibilidade ao andar superior, investigou-se se as escolas tinham rampas ou plataformas elevatórias para remoção de barreiras físicas no ambiente, como escadas, com o intuito em promover acessibilidade física aos ambientes (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015). Neste indicador, mais da metade das famílias da E1 indicou dificuldades de acesso dos filhos, sendo esta, a única escola que contava com andar superior da rede municipal.

No que se refere à existência de banheiros adaptados⁴³, mais de 65% dos familiares, no geral, informaram haver banheiros adaptados, entretanto, essa proporção variou para cada escola, com mais indicações desse recurso na E6 (84%), E5 (83%) e E7 (75%), e menos presente, segundo os familiares, na E2 (63%) e na E3 (54%). Contudo, 40% dos pais da E1 indicaram que a escola não contava com o banheiro adaptado, fato também indicado pelos familiares da E2, E6 e da E7, embora em menor proporção (15% dos familiares). Observou-se, ainda, que houve desconhecimento dos pais com relação a este fator, mais notado na E4 (60%) e na E3 (45%) e, em menor escala, na E2 (21%), E1 (20%), E5 (17%) e E7 (12%).

Os dados provenientes da página eletrônica do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2019) informavam que E7 era a única escola que não contava com banheiro adaptado. Como se percebe, as informações fornecidas pelas famílias não confirmam esses dados, apontando ou que a avaliação interna feita não é precisa ou que os familiares nem sempre conhecem os requisitos de acessibilidade exigidos para as escolas. Destaca-se, entretanto, que houve consistência em relação aos vários indicadores de acessibilidade, apontando inadequações que precisam ser corrigidas na E1.

Quanto à acessibilidade aos bebedouros⁴⁴, no geral, notou-se que 90% dos pais de todas as escolas indicaram adequação, com exceção de uma porção dos pais da E1 (40%),

⁴³ Indicados como adaptados aqueles cujas portas de entradas sejam largas, pisos e paredes com contrastes, piso antiderrapante, sanitário espaçoso, lavatório em altura confortável, torneira de fácil manuseio, espelho inclinado, barra de apoio, descarga com alavanca (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015).

⁴⁴ Deve ser levada em consideração a altura dos bebedouros, permitindo a aproximação de uma cadeira de rodas e o uso por pessoa de baixa estatura, sendo que altura e espaço devem estar de acordo com as normas NBR9050/2015 (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015).

E7 (12%) e E2 (5%) que identificou barreira aos bebedouros. Não souberam avaliar o item alguns pais da E2 (5%) e da E5 (17%).

Com relação ao acesso aos corredores da escola⁴⁵, 90% dos pais de todas as escolas indicaram adequação, enquanto 20% dos familiares da E4 apontaram algum tipo de impedimento neste espaço, assim como 10% da E1 e 9% da E1 e, novamente, 5% dos familiares de E2 não souberam analisar a adequação desse espaço.

Com relação à acessibilidade aos espaços escolares, 92% dos pais indicaram adequação e uma pequena parcela dos familiares da E1 e E4 (20%), E7 (12%) e E2 (5%) mencionaram que as escolas de seus filhos não contavam com espaços plenamente acessíveis. Além disso, 16% das famílias da E5 não souberam avaliar o indicador.

Os resultados evidenciaram que, mesmo os índices tendo sido considerados bons no geral, ainda há barreiras internas, que também parecem mais visíveis para as famílias da E1. Esta escola merece maior atenção e investimento, em específico nos banheiros, corredores, acesso ao andar superior e em todos os espaços interiores nos quais os estudantes com deficiência circulavam com maior frequência.

O Indicador 4 (Avaliação das famílias sobre as condições de acessibilidade nas sinalizações das escolas) analisou com três itens, a existência de comunicação tátil (relevo, Braille ou figuras em relevo), Comunicação Visual (textos ou figuras) e inserção de Piso Podotátil (tapetes em relevo para guiar o aluno cego ou com baixa visão) nos espaços no interior das escolas (ABNT, 2015). A pontuação máxima seria alcançada se as escolas tivessem essas sinalizações, entretanto, esta não ocorreu na grande maioria das instituições escolares, cujos índices foram de Fraco a Insuficiente, segundo dados provenientes das famílias dos estudantes PAEE.

Quanto à acessibilidade nas sinalizações, observou-se que a maioria das famílias das escolas E1 (zero), E2 (1,0), E3 (0,4), E4 (zero), E6 (1,2) e E7 (0,8) informou ou que não havia sinalização ou que não sabiam responder ao item. Na Sinalização Visual, observou-se que 50% das famílias da E5, 45% das famílias da E3 e 40% das famílias da E4 apontaram não haver esse tipo de sinalização nessas escolas. A proporção de familiares que apontaram haver sinalização visual nas escolas de seus filhos PAEE foi de 30% das famílias da E2, E5 e E6, 12% da E7 e 9% da E3.

⁴⁵ Os corredores devem atender aos parâmetros de largura suficiente, reentrâncias nas paredes para o bebedouro e equipamentos mobiliários, portas em destaque, rodapé largo e em cor de contraste ao piso, piso antiderrapante regular e placas com indicação de saídas e outras direções importantes (DISCHINGER, 2009; ABNT, 2015).

Com relação à Sinalização em Braille, 45% das famílias da E3, 38% da E6, 33% da E5 e cerca de 20% a 26% da E1, E2, E4 e E7 indicaram não haver esse tipo de sinalização. Ainda, um quantitativo alto (60%) dos familiares da E1, E2, E4, E6 e da E7 revelou não saber responder ao item.

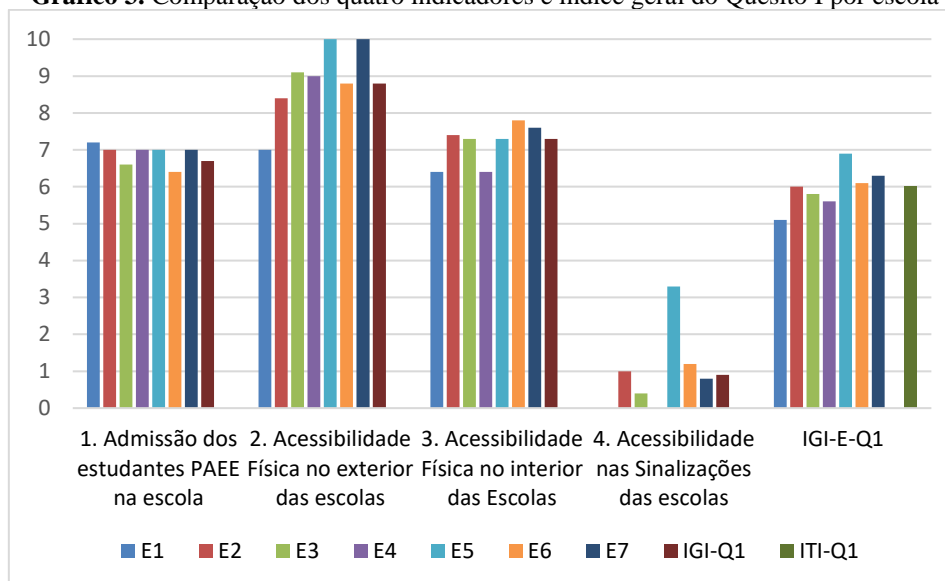
No que se refere à Sinalização Podotátil, notou-se que mais de 70% das famílias da E1 e E7, 60% das famílias da E3 e cerca de 50% das famílias da E2 e E6 revelaram não existir essa sinalização nos ambientes escolares em que seus filhos estudavam. Por volta de 46% a 47% das famílias da E6 e E2, entre 33-36% de famílias da E5 e E3 e, por fim, de 20% a 25% de famílias da E1 e E7 apontaram não saber se havia esse tipo de recurso de acessibilidade nas escolas em que seus filhos frequentavam.

Destacou-se o caso de E5, no qual cerca de 30% dos familiares de estudantes PAEE indicaram acessibilidade nas sinalizações em Braille, Visual e Podotátil.

Em síntese, mesmo havendo algumas indicações das famílias sobre as disposições dos recursos de acessibilidade, no conjunto, esse indicador se mostrou com Índice Insuficiente. Esse resultado pode significar que: as escolas não adotavam essas medidas de acessibilidade; que as famílias não soubessem avaliar o indicador por não conhecerem o interior da escola; que as famílias não conheciam como essas medidas poderiam ser concretizadas; que as famílias não tenham compreendido o item.

De qualquer modo, sugere-se maior liberdade e oferta de oportunidades para que as famílias adentrem os espaços escolares e conheçam os requisitos legais, de modo a permitir que elas possam analisar as condições de acessibilidade para que, então, possam demandar de forma mais precisa, como atores e beneficiários da política de inclusão escolar. Os resultados sugerem que a acessibilidade nas sinalizações precisa ser promovida nos contextos escolares (BRASIL, 2010a).

O Gráfico 3 apresenta os resultados comparativos, referentes aos índices do conjunto dos quatro indicadores do Quesito I, sobre a qualidade geral, para cada uma das escolas, bem como o Índice Geral do Quesito 1 de cada escola (IGI-Q1) e o Índice Total do Indicador do Quesito I, que representa a média do conjunto das escolas (ITI-Q1). O Gráfico 3 traz a comparação de quatro indicadores por quesito, por escola.

Gráfico 3. Comparação dos quatro indicadores e índice geral do Quesito I por escola

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No geral, as escolas foram bem avaliadas no Quesito I, sendo o indicador mais preocupante o que avalia a acessibilidade nas sinalizações, considerado fraco ou insuficiente em todas as escolas. Entretanto, isso não significa que não haja barreiras nas escolas. As barreiras físicas apontadas pelos familiares corroboram, parcialmente, as conclusões do estudo de Bastos (2012), o qual demonstrou que mais da metade das famílias apontou impedimentos no acesso físico dos estudantes, como também no acesso às salas de aula. De modo semelhante, o estudo de Elali (2002) demonstrou, a partir da avaliação dos pais, críticas em relação aos corredores estreitos e impossibilidade de acesso dos estudantes com deficiência física.

Gregorutti (2017), a partir de entrevista com mães de estudantes com deficiência, evidenciou barreiras ligadas ao ambiente da escola que se encontravam em desvantagem, tendo em vista “[...] o ambiente social ser pouco sensível à diversidade corporal, o que devolve para o coletivo a obrigação de reduzir a desvantagem, por meio de políticas e atitudes sociais que promovam a igualdade de participação” (p.150-151). Na mesma direção, Rodrigues (2013) aponta que se um aluno tiver que fazer um caminho diferente dos demais estudantes, ele não estaria tendo as mesmas oportunidades.

O Regimento Interno do município informa primar pela organização e funcionamento da escola ao atender “[...] as necessidades socioeducativas de aprendizagem dos estudantes em prédio e salas mobiliários, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos adequados às diferentes faixas etárias, níveis de ensino e cursos ministrados” (MUNICÍPIO, 2015a, p. 06).

Para a efetivação das adequações arquitetônicas e estruturais, também está previsto na Resolução nº 10/2010 por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) a transferência de recursos financeiros aos estudantes da educação especial inseridos no Programa “Escola Acessível”, de modo que as escolas, dentre outras ações, adequem sanitários, façam alargamentos de portas, vias de acesso, rampas e instalação de corrimãos (BRASIL, 2010b).

Concluindo a análise do Quesito I, as famílias fizeram uma avaliação positiva das escolas neste aspecto, mas os índices do quesito são impactados pela existência de barreiras na acessibilidade física, principalmente, na E1 e nas sinalizações de todas as sete escolas. Tais informações não condizem com os informes contidos no Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO; 2015b) e nos relatórios de monitoramento (MUNICÍPIO, 2016a; 2017a; 2018a), como também com os dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2019), que apontam adequações de todas as escolas investigadas, exceto da E7, no indicador banheiro adaptado.

Barreiras na acessibilidade física das escolas também são apontadas por famílias de estudantes do PAEE participantes de outros estudos (SIGOLO, 2012; BASTOS, 2012; RODRIGUES, 2013; GREGORUTTI, 2017) que concluem que as escolas precisariam proporcionar espaços livres de barreiras físicas com vistas a garantir maior participação das famílias e estudantes PAEE.

As famílias deveriam ter mais oportunidades de transitar nos diversos espaços e, principalmente, dentro das escolas, a fim de conhecer a infraestrutura escolar. Pode-se dizer que este fato, aliado ao desconhecimento da legislação prejudicaram a avaliação com relação a esses indicadores de acessibilidade física. Este é um dado correspondente ao estudo de Elali (2002), no qual os pais “[...] pouco transitam pelas escolas, na maioria das vezes se mantendo na área de entrada e no estacionamento [...]” (p.202).

Com relação à análise dos indicadores de acessibilidade física⁴⁶ existem diversos dispositivos legais no Brasil que versam sobre como as escolas podem se tornar acessíveis, visando à qualidade e excelência. Dentre eles, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009a), o Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas (DISCHINGER, 2009), o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

⁴⁶ É definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...] (ABNT, 2015, p. 2).

(BRASIL, 2010a), a Resolução nº 10/2010 (BRASIL, 2010b); Manual do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2015i); Decreto nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011d); a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b); Norma ABNT NBR 9050 (ABNT, 2015) e o Regimento Interno (MUNICIPIO, 2015a).

Enfim, mesmo havendo legislação com dispositivos que asseguram as condições de acessibilidade, manuais e normas que especificam como executar medidas de acessibilidade, previsão de orçamento para melhorias dos espaços no tocante à acessibilidade, ainda assim, familiares não apenas deste município, mas também de vários outros, continuam indicando inadequações no entorno e nas dependências das escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b) apresenta a Acessibilidade, o Desenho Universal, a Tecnologia Assistiva, a Comunicação e a ideia de “Adaptações Razoáveis” como alguns dos dispositivos para promover condições de equiparação de oportunidades aos estudantes da educação especial. Parece que o que é considerado “razoável” não é o mesmo para famílias de estudantes PAEE. O poder público e a política precisam ser mais efetivos na garantia das condições de acessibilidade nas escolas.

5.2 QUESITO II: CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A Cultura pressupõe que haja recursos educacionais inclusivos, de modo que se estabeleça liderança forte e engajada, que envolva, dentre outros atores, a parceria das famílias para que se tornem mais próximas (SAILOR, 2014), assim, as famílias e os parceiros da comunidade podem se beneficiar dos relacionamentos com a escola de diversas maneiras, inclusive no aprendizado sobre as culturas inclusivas (RODRIGUES, 2013; BLUE-BANNING; GROSS, 2014).

O Quesito II (Cultura e a Organização escolar) foi composto por três indicadores (5, 6 e 7), os quais envolveram seis itens sobre as atuações das famílias dos estudantes PAEE junto à escola. O quinto indicador refere-se ao Conselho Escolar e investigou se as famílias PAEE tinham conhecimento do Conselho Escolar, a sua participação e satisfação junto a ele. O sexto indicador versou sobre a avaliação da família dos estudantes PAEE na participação e acesso ao Projeto Político Pedagógico e, por último, o sétimo indicador analisou o Suporte da Escola e/ou da Equipe Multidisciplinar às famílias dos estudantes, PAEE nos últimos 12 meses. Neste quesito, os indicadores receberiam pontuação máxima se as famílias de estudantes PAEE informassem ter voz e representatividade democrática nas decisões, a partir da participação nos espaços coletivos escolares, uma vez que

necessitam participar de deliberações das ações para se instaurar uma cultura de participação cidadã (BRASIL, 2013d). A Tabela 6 apresenta os índices e qualificações dos indicadores e geral do Quesito II, para cada uma das sete escolas.

Tabela 6. Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito II (Cultura e Organização Escolar)

Indicadores → Escolas ↓	5.	6.	7.	IGI. II ⁴⁷
E1	5,0 Regular	0,0 Insuficiente	0,0 Insuficiente	1,5 Insuficiente
E2	5,0 Regular	0,3 Insuficiente	0,1 Insuficiente	4,5 Regular
E3	3,0 Fraco	0,4 Insuficiente	2,0 Insuficiente	3,1 Fraco
E4	4,0 Fraco	0,0 Insuficiente	3,0 Fraco	4,9 Regular
E5	7,0 Bom	0,0 Insuficiente	1,0 Insuficiente	6,4 Bom
E6	5,0 Regular	0,0 Insuficiente	0,0 Insuficiente	4,7 Regular
E7	5,0 Regular	0,0 Insuficiente	0,0 Insuficiente	4,8 Regular
IGI ⁴⁸	5,0 Regular	0,1 Insuficiente	0,7 Insuficiente	
	ITL. II ⁴⁹			4,1 Regular

LEGENDA		
5. Avaliação das famílias sobre sua participação nos Conselhos Escolares das escolas	6. Avaliação das famílias sobre suas participações nas elaborações e nos acessos ao Projeto Político Pedagógico das escolas	7. Avaliação das famílias sobre o recebimento de Suportes das Escolas e/ou das Equipes Multidisciplinares nos últimos 12 meses

Fonte: Elaboração própria, 2020.

De acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), o Conselho Escolar deve ser compreendido, dentre outros aspectos, por um local que promove o exercício do monitoramento das ações da política escolar, mais especificamente, neste estudo, por acompanhar as ações da política de inclusão escolar. O indicador 5 (Avaliação das famílias sobre a suas participações nos Conselhos Escolares das escolas) avaliou, por meio de dois itens, a recepção das famílias e o grau de satisfação delas com as ações dos conselhos escolares relacionadas aos estudantes PAEE. O esperado era que as organizações escolares envolvessem as famílias do estudante PAEE para participarem ativamente da tomada de decisões nesse setor e que estas pudessem opinar a respeito das ações a serem desenvolvidas.

⁴⁷ Índices Gerais dos Indicadores por escola

⁴⁸ Índices Gerais dos Indicadores

⁴⁹ Índice Total do Indicador II

No geral, observou-se o índice considerado como regular no conjunto das escolas (5,0) e apenas E5 atingiu índice considerado Bom (7,0), com maior número de famílias participando do conselho, diferentemente da E1, E2, E6 e E7 (5,0) e da E3 (3,0) e E4 (4,0). Tais resultados evidenciaram certo distanciamento e desconhecimento sobre a possibilidade de participação das famílias nestes coletivos. Observou-se menor participação do Conselho Escolar das famílias da E3, considerada a escola com clientela de menor índice socioeconômico.

No presente estudo, 40% dos familiares participantes revelaram não participar dos conselhos escolares e outra parcela igual não respondeu ao item. Estes dados revelaram as dificuldades dos sistemas em oferecer possibilidades aos familiares para que avaliem sua própria satisfação quanto à participação em espaços democráticos, tendo em vista que os processos decisórios nestas escolas não apresentavam, necessariamente, iniciativas de incluir as famílias dos estudantes PAEE.

Destacaram-se nesse item E5, com 40% das famílias indicando participação no Conselho Escolar, mostrando satisfação com a atuação deste órgão. Quando se cruzaram as variáveis com a condição socioeconômica, observou-se que metade deles pertencia à classe econômica D-E e a outra metade C2-C1, o que significa que nesta localidade a condição socioeconômica parece interferir no engajamento, no conhecimento e na participação.

Dados semelhantes foram obtidos por Gualda (2015), que identificou iniciativas e participações dos pais em reuniões de Associação de Pais e Mestres e/ou em conselho, tendo em vista que estavam mais empoderados dos direitos dos filhos.

Borges (2015) apontou que a partir de iniciativas por parte da escola os professores revelaram maior aproximação dos pais junto à escola, sobretudo, nas reuniões do Conselho Escolar. Segundo a autora, as reuniões de Conselho Escolar são extremamente importantes para proporcionar a aproximação dos pais junto à escola, com vistas a propagar seu interesse em diálogos acadêmicos, oferecendo-lhes ampliação deste contato, a fim de promover qualidade educativa aos estudantes PAEE.

Os familiares da E3 e E4, escolas que tiveram fracos índices, informaram não participar do conselho e cerca de 80% das famílias da E4 e 54% das famílias da E3 deixaram de responder este indicador, o que fez com que seu índice diminuísse drasticamente. Assim, alguns familiares indicaram ou que a escola não possuía conselho escolar ou que possuía, mas que eles não poderiam compô-lo. Ainda houve famílias que não possuíam informações sobre esse assunto.

De modo geral, constatou-se baixa participação dos pais em arenas decisórias, o que precisa de maior atenção e investimento por parte do poder público e reforça os achados de Christovam e Cia (2016), os quais apontam que poucos pais participavam ou tinham conhecimento sobre a existência de conselhos e comissões na escola investigada. Bastos (2012) também encontrou uma participação dos pais muito reduzida, sendo que eles próprios evidenciaram que a entrada deles nessas reuniões de conselhos era mais difícil. O autor concluiu que as famílias:

não participam do planejamento, nem das decisões escolares, apenas recebem a comunicação de que a escola irá realizar tais atividades no próximo ano e que optaram por priorizar determinado setor; no entanto, não são consultados (p.105).

Os resultados do presente estudo sinalizaram ser importante repensar as ações voltadas para o compartilhamento das responsabilidades envolvendo a família do aluno PAEE, proporcionando espaços para promover maior participação dos pais e da sociedade civil. Este são atores que podem exercer coparticipação e colaboração nas decisões em prol das políticas de educação especial, galgando maior qualidade da escolarização desses estudantes. Além disso, faz-se importante, ainda, que seja agregado à cultura das escolas um conselho escolar em que os eleitos exerçam sua função social e o seu papel para que o modo que as políticas federais, estaduais e municipais sejam interpretadas, tenha em vista o estabelecimento de prioridades na aplicação do orçamento local. Para que seja aumentado o contingente de famílias na participação dos conselhos escolares vale investir em: “[...] formar as partes interessadas, incluindo pais e líderes comunitários a mudarem as políticas se elas interferirem nos valores, particularmente nos valores de equidade e inclusão” (TRADER, 2014, p. 5). [Tradução nossa].

Além da formação de pais, seria importante haver um plano de ação com o envolvimento deles no monitoramento de cada meta estabelecida, para que a equipe de liderança revise seu plano de ação e avalie se as metas estão sendo alcançadas, elencando o que seria importante modificar de tempos em tempos. Para tanto, é importante que os pais participem e opinem, democraticamente, nas ações do conselho com vistas a alcançarem a “democratização da vida cotidiana”, conforme preconiza Vicent (2010).

Para Paro (2018), a questão a ser discutida não é em si a participação dos pais, mas sua representatividade física, tendo em vista que o objetivo dessa representação é a reivindicação de subsídios para contribuir com a escolarização dos filhos: “[...] é preciso que os pais estejam fisicamente presentes, não apenas representados, para discutir

questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito” (p.103).

Radnor, Ball e Vicent (1998), investigando a gestão democrática das redes escolares, concluiu que a gestão dava ênfase ao modelo que visava a reduzir custos e monitorar desempenhos, escanteando outros modelos que, de fato, promoveriam a participação comunitária, a discussão dos objetivos das políticas locais, bem como a prestação de contas dos serviços prestados às escolas. Assim, mesmo dentro da chamada gestão democrática, que pode permitir oportunidades de participação de famílias de estudantes com ou sem deficiências, pode haver muitas propostas em disputa que nem sempre visam, necessariamente, a avaliar como as escolas traduzem políticas educacionais específicas.

De qualquer modo, vale a pena pontuar que é importante que o município em voga consolide as ações do Conselho Escolar, elevando a participação e a colaboração das famílias, de acordo com que rege a Meta 19.1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014a), que prevê a priorização de repasse de verbas voltadas à educação aos municípios e, sobretudo, a aprovação de leis de instalação dos Conselhos Escolares com representatividade de pais escolhidos por seus pares. Assim, incentiva-se a participação popular, envolvendo as famílias, nas associações de pais para que elas sejam parceiras ao terem oportunidade de contribuir com a elaboração de ações a serem consolidadas no exercício dos Conselhos Escolares.

O Regimento Interno do município preconiza, no seu Art. 12, que as escolas tenham Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, sendo que a direção escolar deve promover, sobretudo, a articulação de Associações de Pais e Mestres junto ao conselho da escola, bem como criar condições para organização dos estudantes em seus grêmios estudantis. Nesse sentido, cabe aos pais se apropriarem e conhecerem os documentos legais do município, a fim de participar com vistas a contribuir junto ao Conselho (MUNICIPIO, 2016a).

Em 2015, o Município lançou um documento com diretrizes para a organização e funcionamento do Conselho Escolar (MUNICIPIO, 2015a), no qual foi prevista a participação dos pais na opinião dos aspectos pedagógicos. Assim, o documento é recente e, embora esteja no campo de recontextualização oficial (práticas reguladoras transmitidas pelas escolas), parece não ter sido ainda introjetado no campo de recontextualização pedagógica (efeito sobre o discurso para que se tenha autonomia para conquistas espaços), de modo que impactou pouco a interpretação referente à participação

das famílias dos estudantes PAEE. Não se defende, aqui, que todo conselho tenha, a todo o momento, representantes das famílias de estudantes do PAEE, mas essa representatividade seria desejável para a construção da cultura colaborativa relacionada à inclusão escolar.

O indicador 6 (Avaliação das famílias sobre as suas participações nas elaborações e nos acessos aos documentos dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas) aborda o instrumento norteador da escola em sua totalidade, ao refletir sobre a realidade, a operacionalização e os encaminhamentos projetivos sobre as áreas e as metas que a escola deva desenvolver em curto, médio e longo prazo. Para que haja o funcionamento de uma escola inclusiva, deve haver monitoramento sistemático do Projeto Político Pedagógico (PPP), envolvendo suporte técnico via todos os participantes, profissionais das escolas, estudantes e famílias (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

A participação da família como um todo no PPP é recomendada no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014a) e os sistemas de ensino necessitam promover a participação dos pais na construção e consulta a esse documento. O documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2018c) aponta que seja fomentada a estimulação, participação e consulta das famílias na formulação do PPP, na elaboração dos currículos escolares e dos planos de gestão escolar. Sobremaneira, este último documento destacou a importância de envolver os pais para politizá-los, no sentido de reivindicarem os direitos de seus filhos, de serem vozes de representação e agentes fiscalizadores da gestão escolar.

O processo reflexivo do PPP deve, necessariamente, ser fruto de uma participação coletiva, interagindo regularmente com a comunidade intraescolar e com a comunidade extraescolar. Para Capellini e Rodrigues (2009):

[...] o trabalho em torno de um projeto pedagógico forte criará um sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de autoajuda na escola, estabelecendo uma infraestrutura de serviços e parcerias com os pais (p. 358).

No QUAPOIE-FA, apenas um item avaliou a participação das famílias em reuniões que propõem a elaboração e/ou reelaboração do PPP da escola e o ideal foi considerado que as famílias tivessem sido convidadas e envolvidas no sistema de colaboração em rede para a construção e acesso ao referido documento. Os resultados referentes a este indicador resultaram em índices insuficientes, tendo em vista o desconhecimento das famílias com relação ao PPP, entretanto, o índice geral foi considerado insuficiente (0,1), assim como também os índices individuais das escolas.

Dessa forma, quase a totalidade das famílias de estudantes PAEE, de todas as escolas, desconhecia ou não teve acesso ao documento do PPP ou, ainda, desconhecia se tinha ou não acesso ao mesmo. Na mesma direção, os resultados alcançados por Gualda (2015) revelaram mínima participação de pais no acompanhamento e na elaboração do PPP da escola.

Bastos (2012) e Souza (2009), embora não tenham ouvido diretamente os pais sobre suas participações no PPP, descreveram a importância de a escola proporcionar o acesso das famílias e estudantes ao PPP, tendo em vista suas contribuições nas ações desenvolvidas. Esta postura oportuniza que opinem, sugiram ou façam críticas, de modo a favorecer “[...] a construção de um espaço democrático, no qual todos tenham voz e sejam ouvidos” (BASTOS, 2012, p. 49).

No caso da política de inclusão escolar na Educação Básica, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), a qual estabelece que “o Projeto Político-Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo sua organização” (p. 2). Dentre os participantes da confecção do PPP, figura a família, considerada como uma parte indispensável na sua concepção. A projeção do que os pais esperam da escola e mesmo da possibilidade de sua participação ativa na construção do PPP ainda é um ponto polêmico, seja por conta dos próprios pais ou por conta da escola, que, não raras vezes, entende de forma parcial o seu real sentido e função da participação coletiva propriamente dita.

A Resolução nº 7/2010 fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos e seu Art. 20, parágrafo 2º, asseguram ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos estudantes e da comunidade local na formulação do PPP e na elaboração do Regimento Escolar pela via de participação democrática (BRASIL, 2010c). Os dados da presente pesquisa refletem que as famílias, além de não participarem da construção, desconhecem se têm ou não acesso ao PPP. Isso faz refletir sobre o quanto a maioria das famílias foi deixada de “[...] fora do processo convencional de interpretação e de tradução da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 85).

O indicador 7 (Avaliação das famílias sobre o recebimento de suportes das Equipes das Escolas e/ou Equipes Multidisciplinares nos últimos doze meses) analisa um serviço previsto em vários documentos oficiais da política de Educação Especial do país como parte do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE (BRASIL, 2001a; 2008b; 2014a).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014a), por exemplo, na estratégia 4.5 prevê estímulo à criação de centros multidisciplinares que visem às pesquisas e assessorias, articulados com as instituições acadêmicas sendo integrados por vários profissionais tanto de saúde, quanto de assistência social, pedagogia e psicologia, a fim de apoiar o trabalho desenvolvido por professores da educação básica.

No município estudado, havia o Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional – CEDAP, que desenvolvia ações interdisciplinares em parceria com a saúde, com função de desenvolver e prestar suporte direto às famílias ou estudantes PAEE. O Plano de Ação do CEDAP (MUNICÍPIO, 2016b) estabelecia protocolos que esta equipe utilizava para obter o levantamento das demandas, com vistas a se discutir casos que representassem maior repercussão nos conselhos escolares. Embora não desenvolvessem discussões diretas com as famílias, propunham ações que impactavam indiretamente as famílias, por meio do trabalho desenvolvido por esta equipe junto aos profissionais das escolas.

A avaliação desse serviço da equipe multidisciplinar foi prevista em dois itens do QUAPOIE-FA, que indicavam se havia algum tipo de serviço recebido dos profissionais dessa equipe e, em caso positivo, qual era o nível de satisfação da família em relação a este. O ideal seria que as equipes multiprofissionais tivessem desenvolvido algum tipo de suporte junto às famílias do PAEE e que as famílias demonstrassem satisfação com o serviço prestado, mas este não foi o caso.

As respostas dos familiares indicaram que 38% receberam algum tipo de suporte da equipe multidisciplinar. Alguns dos familiares que receberam este apoio da E3 (2,0) e da E4 (3,0) não mostraram satisfação com o serviço, por isso os índices foram considerados insuficientes, impactando, também, o índice geral do indicador, considerado regular. Apenas três familiares informaram ter recebido assistência satisfatória dessa equipe, sendo dois para “instruir famílias quanto aos seus direitos e deveres enquanto responsáveis legais de aluno da educação especial”, da E3 e E4 e o terceiro participante, da E4, assinalou “outro tipo de formação não listada”.

Silva (2016) desenvolveu um estudo sobre o trabalho da equipe multidisciplinar e indicou que, na época, o trabalho realizado com as famílias era de orientação, compreensão das queixas, anamneses, palestras e formações voltadas para áreas emocionais, sendo que a maior demanda recaía sobre as solicitações de encaminhamentos referentes às queixas escolares dos alunos ocorridas até o ano de 2016.

No caso desse município, a rede possuía uma equipe multidisciplinar e os familiares apontaram ter recebido orientações pontuais, sendo que este dado corroborou diversos outros estudos (SILVA, 2007; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; CABRAL, 2014; SANTOS, 2014; GUALDA, 2015; PAVÃO, 2019). O serviço do CEDAP consistia em desenvolver um suporte teórico-técnico colaborativo às instituições escolares municipais, mas não direcionado, especificamente, às famílias e, talvez por isso, o serviço não tinha visibilidade para as famílias de estudantes do PAEE. Cabe destacar que a falta de visibilidade do trabalho dessa equipe para os estudantes PAEE também foi observada nos resultados obtidos no projeto matriz, com base em respostas de outros atores, fossem gestores (MENDES, 2020), professores do ensino comum ou da educação especial (SANTOS, 2020).

Silva (2007) encontrou o dado de que as famílias de estudantes PAEE têm expectativas de receber apoio de profissionais que ofereçam suportes a grupos de famílias no sentido de “[...] ajudá-los a aceitar a deficiência do filho, e eles ressaltaram que o profissional responsável pelo grupo deve deixar claro que as informações compartilhadas [...] devem ser sigilosas” (p.68).

Silva (2011) pontuou a importância de haver uma equipe interdisciplinar, com o um trabalho eficiente visando à contribuição com as famílias para lidarem com as demandas das crianças. Assinalou sobre a importância da composição da equipe, sendo que “[...] ao invés de uma única profissional lidar com tantas questões diferentes, prejudicando sua capacidade de atender mais pessoas e trabalhar em parceria mais eficazmente com essas famílias” (p. 204-5).

Santos (2014) pontuou a necessidade de as equipes multidisciplinares estarem capacitadas, também, para a orientação e o apoio no tocante à saúde e ao desenvolvimento, à prestação de informações sobre a existência de serviços e, sobretudo, ao direito dessas famílias.

Gualda (2015) apontou que é papel da equipe multidisciplinar contribuir com a relação família-escola no sentido de as relações ficarem mais próximas e menos centradas na relação das famílias com os professores.

Pavão (2019) apontou a relevância do trabalho a ser desenvolvido pela equipe multidisciplinar junto às famílias, ressaltando que quando vários profissionais, de diversas especialidades, atuam em parceria, a equipe é “[...] capaz de atuar de forma minuciosa no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias, dando-lhes informações e estratégias necessárias para lidar e ensinar os seus filhos [...]” (p. 53).

Em síntese, apesar dos estudos apontarem a expectativa das famílias de terem um serviço de apoio de equipes multidisciplinares, tanto para si quanto para seus filhos, e de a legislação, expressa principalmente no PNE, sinalizar essa estratégia como alcance da Meta 4, referente à Educação Especial, a importância desse serviço de apoio nas políticas de inclusão escolar ainda não é consensual. Para alguns, esses profissionais são compreendidos como profissionais da saúde voltados a ações intersetoriais e teriam que suprir essas demandas. Para outros, a presença desses profissionais reforça o discurso de medicalização na escola e subordina o saber pedagógico ao saber médico, o que consideram ser uma tradição que tem que ser superada pelas políticas de inclusão escolar. Outra linha de argumentação tem sido a da restrição do uso de verbas da Educação para profissionais que são da área da saúde.

Calheiros et al (2019), entretanto, apontam argumentos favoráveis ao suporte de profissionais de equipes à inclusão escolar, alegando que: 1) Trata-se de serviço relevante apontado na literatura sobre inclusão escolar e implementado em muitos países; 2) Os conselhos profissionais interditam a abordagem clínica enquanto prática nas escolas, como, por exemplo, o de Psicologia e de Fonoaudiologia, de modo que seja possível se construir um novo modelo de prestação de serviços baseado na consultoria colaborativa escolar; 3) A categorização de profissionais de equipe como sendo da área da “saúde” é típica, apenas, do contexto brasileiro porque o mercado de trabalho que absorve esses profissionais é o da saúde e, por esse motivo, a formação é predominante nesse viés, o que não aconteceria se houvesse maior abertura do mercado da educação para esses profissionais. Finalmente, cabe destacar que uma parcela dos estudantes PAEE não tem suas demandas atendidas no ensino comum quando requerem, por exemplo, suporte de áreas interdisciplinares e esse tem sido o motivo da preferência das famílias pela escolarização em instituições especializadas, além de uma barreira para o avanço das políticas de inclusão escolar no país.

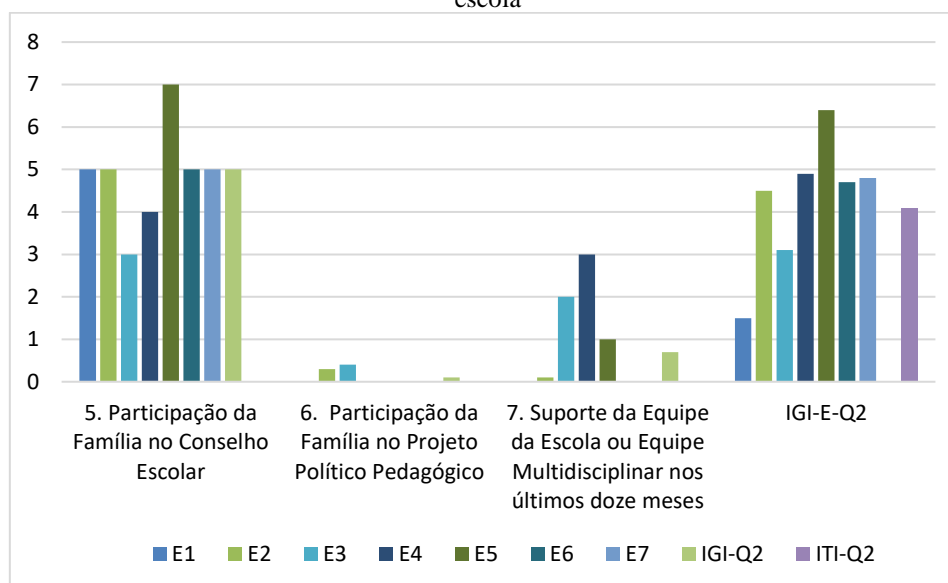
Cabral (2014) revelou dificuldades dos pais em terem acesso ao suporte de uma equipe de profissionais e encontrou, apenas, suportes de profissionais da psicopedagogia na realidade estudada. No presente estudo, evidenciou-se que mesmo a rede tendo uma equipe disponível, esta era composta por duas psicólogas, duas fonoaudiólogas, uma assistente social e duas psicopedagogas e, ainda assim, o serviço dessas profissionais não tinha visibilidade para as famílias de estudantes PAEE.

O Gráfico 4 apresenta os índices dos três indicadores que compuseram o Quesito II, por escola, além dos índices gerais no quesito para cada escola (IGI-E-Q2), bem como o Índice Total dos Indicadores do Quesito II (ITI-Q2).

A análise dos índices do quesito permite perceber que, embora os documentos da política educacional incentivem na elaboração e o monitoramento do PPP, esse foi o indicador mais mal avaliado do quesito, seguido pelo suporte do serviço da equipe multidisciplinar. Embora mais bem avaliado, em relação aos outros indicadores, a participação dos pais no Conselho Escolar também deixou a desejar, indicando que a gestão democrática nas escolas ainda é um horizonte a ser conquistado, não sendo possível considerar que a política contribuiu, efetivamente, para a elevação dos padrões de acesso, equiparação de oportunidades e promoção da justiça social.

Na comparação dos índices do quesito entre escolas, constata-se que E1 e E3 foram as menos bem avaliadas, receberam avaliações intermediárias e semelhantes à E2, E4, E6 e à E7. Destacou-se E5 com a melhor avaliação, mas ainda assim, com índice de 6,4.

Gráfico 4. Comparação dos (IAPOIE-FA) dos três indicadores e dos índices gerais do Quesito II por escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

5.3 QUESITO III: SERVIÇOS DE APOIOS ESPECIALIZADOS PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Quesito III avaliou os serviços disponibilizados pelas escolas para atender as demandas dos estudantes PAEE, tendo em vista a garantia de direito aos suportes

garantidos pelas legislações. Compuseram este quesito, dez indicadores (8 ao 17) com 37 itens distribuídos entre eles. Esperava-se evidenciar o quanto o conjunto de indicadores refletiria a garantia de suportes pela escola com relação à participação, à permanência e à aprendizagem dos estudantes PAEE. A Tabela 7 apresenta os índices e suas qualificações, de cada indicador por escola, do quesito geral para cada escola e do conjunto das escolas para o Quesito III.

O indicador 8 (Avaliação das famílias sobre a sua participação no processo de identificação para elegibilidade dos estudantes PAEE), com cinco itens, avaliou o processo de identificação do estudante PAEE, incluindo questões sobre onde foi realizada, a composição da equipe de identificação, se foi autorizada pela família a participação do estudante no processo e a disponibilização da documentação pelos setores às famílias.

Tabela 7. Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito III (Serviços de Apoio Especializado) para o estudante Público-Alvo da Educação Especial

Indicador res → Escolas ↓	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	IGI. III ⁵⁰
E1	6,2 Bom	9,4 Muito Bom	7,0 Bom	4,0 Fraco	4,0 Fraco	10,0 Muito Bom	10,0 Muito Bom	6,4 Bom	8,4 Muito Bom	2,0 Insuficiente	6,7 Bom
E2	6,7 Bom	6,8 Bom	0,0 Insuficiente	9,3 Muito Bom	9,7 Muito Bom	10,0 Muito Bom	8,9 Muito Bom	7,2 Bom	9,1 Muito Bom	5,3 Regular	7,3 Bom
E3	6,8 Bom	5,7 Regular	0,0 Insuficiente	5,5 Regular	7,0 Bom	0,0 Insuficiente	10,0 Muito Bom	6,4 Bom	7,6 Bom	6,4 Bom	5,5 Regular
E4	6,6 Bom	9,6 Muito Bom	10,0 Muito Bom	10,0 Muito Bom	8,0 Bom	0,0 Insuficiente	10,0 Muito Bom	7,4 Bom	10,0 Muito Bom	4,0 Fraco	7,6 Bom
E5	9,8 Muito Bom	5,8 Regular	0,0 Insuficiente	4,5 Fraco	0,0 Insuficiente	9,0 Muito Bom	10,0 Muito Bom	7,8 Bom	8,3 Muito Bom	6,7 Bom	6,2 Bom
E6	6,3 Bom	8,6 Muito Bom	6,0 Regular	6,8 Bom	4,5 Fraco	9,0 Muito Bom	10,0 Muito Bom	5,6 Regular	7,8 Bom	4,6 Regular	6,9 Bom
E7	5,4 Regular	8,5 Muito Bom	0,0 Insuficiente	10,0 Muito Bom	5,0 Regular	10,0 Muito Bom	8,7 Muito Bom	7,2 Bom	7,5 Bom	7,5 Bom	7,0 Bom
IGI⁵¹	6,8 Bom	7,8 Bom	3,3 Fraco	7,2 Bom	5,5 Regular	6,9 Bom	9,5 Muito Bom	6,8 Bom	8,4 Muito Bom	5,4 Regular	
ITI. III⁵²											7,4-Bom
LEGENDA											
8. Avaliação das famílias sobre sua participação no processo de Identificação para elegibilidade dos estudantes PAEE	9. Avaliação das famílias sobre a participação do estudante PAEE no apoio ao Atendimento Educacional Especializado	10. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na alimentação pelo Profissional de Apoio a Inclusão escolar (PAIE)	11. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na comunicação pelo Profissionais de Apoio à Inclusão escolar (PAIE)	12. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na higiene pessoal pelos Profissionais de Apoio à inclusão escolar (PAIE)							

⁵⁰ Índices Gerais dos Indicadores por escola⁵¹ Índices Gerais dos Indicadores.⁵² Índice Total do Indicador III

13. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na locomoção pelos Profissionais de Apoio à inclusão escolar (PAIE)	14. Avaliação das famílias sobre a indicação das escolas sobre a certificação da Terminalidade Específica	15. Avaliação das famílias sobre o Desenvolvimento Acadêmico do estudante PAEE	16. Avaliação das famílias sobre o rendimento escolar dos estudantes PAEE	17. Avaliação das famílias sobre a participação dos estudantes PAEE em Provas de Larga Escala
---	---	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para que esse indicador atingisse índices máximos, as avaliações para a elegibilidade teriam que ter sido realizadas por equipes multidisciplinares ou por equipes de saúde e as famílias teriam que ter autorizado e participado, além de ter tido acesso à documentação e ao *feedback* da avaliação.

A avaliação para a identificação deve se instaurar por meio de um processo respaldado nas variáveis que cercam o processo do ensino e aprendizagem, cujo objetivo é o alcance dos parâmetros de identificação com vistas a promover o desenvolvimento das potencialidades e um olhar para as necessidades do PAEE, tendo em vista os fatores do contexto das escolas e das famílias (BRASIL, 2006). Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b) recomenda que o processo de identificação seja biopsicossocial, envolvendo, portanto, vários profissionais que compõem as equipes multidisciplinares/multiprofissional, incluindo os educadores.

Neste indicador, destacou-se E5 (9,8) que obteve indicador muito bom, uma vez que as famílias informaram ter tido acesso ao diagnóstico clínico ou parecer educacional. A maioria dos estudantes recebeu sua avaliação pela via da equipe de saúde ou da equipe multidisciplinar do município, processo este autorizado pela família, que participou do processo e teve acesso à documentação proveniente da avaliação.

Alcançaram indicadores considerados bons E1, E2, E3, E4 e E6, pois observou-se que 97% dos pais indicaram que as avaliações dos filhos foram desenvolvidas por meio de diagnóstico clínico, pelas Equipes de Centro ou Instituição Especializada. Por outro lado, 28% dos familiares participantes informaram que os diagnósticos foram realizados por meio de parecer educacional. Além disso, a maioria das famílias da E4 (100%), E6 (77%), E2 e E5 (ambas com 67%), indicou que seus filhos foram identificados, predominantemente, por instituições especiais e com consentimento e participação dos familiares, sendo: 100% para familiares da E5, 82% da E3, 80% da E1 e 78% da E2.

A proporção de familiares que informaram ter diagnóstico realizado por equipe escolar foi de 50% para E5, 20% para E4, 18% para E3 e 15% para E6 (15%). Os resultados evidenciaram que uma menor proporção de familiares da E3 (33%), E4 (20%), E3 (18%), E2 (11%) e E6 (8%) obteve diagnóstico realizado por equipe multidisciplinar do município ou do estado

No caso de E7, as famílias informaram que a identificação de seus filhos ocorreu por meio de diagnóstico clínico realizado, em 50% dos casos, por equipe de centro ou instituição especializada e a outra parcela por equipe de saúde.

No mais, houve autorização da família em todo o processo de avaliação e algumas não obtiveram a documentação referente à avaliação. Apenas 4% dessas famílias apontou que a avaliação ainda se encontrava em andamento.

Em síntese, observou-se que independentemente do setor que efetuou a identificação, 61% dos familiares informaram ter sido na instituição especializada e os pais se mostraram satisfeitos com o processo. Coelho, Campos e Benitez (2017) também encontraram em seu estudo que a identificação de alunos PAEE foi feita por equipe de avaliação composta por profissionais da instituição especializada.

Gualda (2015) indicou que o grupo de pais, cujos filhos PAEE frequentavam instituição especializada, participou mais desse processo quando comparado a outros grupos de pais dos estudantes que frequentavam o ensino comum.

É importante considerar que, em qualquer ocasião, os pais devem receber todas as informações relacionadas ao diagnóstico de seus filhos. Lima (2009) aponta, ainda, a importância de haver a aproximação da família para com a escola na avaliação diagnóstica e Silveira e Neves (2006) consideram primordial para que se estabeleça vínculo e um relação de confiança.

No presente estudo, foi possível constatar que ainda predomina o diagnóstico médico ou clínico, realizado por instituições especializadas que recebem verbas públicas para avaliar e diagnosticar estes estudantes, mas nem sempre esse processo provê, às famílias e aos educadores, esclarecimentos suficientes quanto às possibilidades de educação e desenvolvimento (VELTRONE; MENDES, 2012; SIGOLO, 2012; MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

Coutinho (2017) encontrou, ainda, que as informações fornecidas às mães, em relação ao processo de avaliação para identificação, apontaram equívocos e insensibilidades dos profissionais tanto em relação à deficiência quanto por informações rasas, o que denuncia, segundo a autora:

[...] a precariedade dos serviços de saúde e educação, ao se constatar que profissionais da saúde não estão preparados para transmitir o diagnóstico para a família, orientá-la e informá-la a respeito das condições da criança, das fases do desenvolvimento, já que as intervenções iniciais podem empoderá-las, tendo em vista que munidas das informações as famílias passam a ter suporte e buscar soluções quando se deparam com algum problema inesperado no decorrer do crescimento da criança (p. 123).

Na mesma direção, Gregorutti (2017) apontou que o diagnóstico pautado em apenas uma especialidade é limitado e, portanto, causa desconfiança, sendo necessário haver a presença de equipes especializadas para desenvolvê-lo. Para Oliveira (2016), o

diagnóstico ainda permanece atrelado ao saber médico e as famílias o legitimam, o que acaba segregando os estudantes. Essa postura leva a uma expectativa menor em relação ao potencial de aprendizagem dos alunos PAEE, fazendo com que as famílias acabem “[...] negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos, independente da deficiência” (OLIVEIRA, 2016, p. 65).

Outros estudos evidenciaram a primazia do laudo médico na identificação (COUTINHO, 2017; GREGORUTTI, 2017; OLIVEIRA, 2016) e, ainda que os laudos médicos não sejam requeridos, na prática eles ainda têm sido a principal exigência dos sistemas de ensino para identificar estudantes PAEE. Entretanto, há contradições nas diretrizes da política, pois mesmo que o laudo médico seja dispensado, exige-se a categorização deste público no censo escolar e, para evitar ambiguidades e inseguranças, muitos sistemas ainda o exigem (MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

Além da maioria dos diagnósticos ocorrer por meio do viés médico, outros estudos apontam dificuldades em torno do processo. Os estudos conduzidos por Maturana (2016), Ferreira (2006), Assis (2009), Souza (2010), Santos (2012), Santos (2014), Cruz (2013), Pinto (2013) e Cortarelli (2014), por exemplo, identificaram ausência de esclarecimentos e/ou dúvidas por parte dos profissionais em torno do diagnóstico e isso tinha impacto direto na compreensão das famílias sobre as condições de seus filhos.

Destarte, é preciso compreender que, para além de um procedimento clínico, toda avaliação para a identificação do aluno PAEE deve ser, também, um processo de avaliação pedagógica e necessita envolver todos os aspectos do contexto familiar (BRASIL, 2006). Para tanto, a avaliação deve “estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os estudantes, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar, e se possível, no familiar” (BRASIL, 2006, p. 08).

Nesse sentido, a participação e o envolvimento da família neste processo tornam-se imprescindíveis, seja para fornecer informações, seja para contribuir com a definição dos apoios e receber informações pertinentes sobre seus direitos. Não apenas no que se refere aos apoios da educação, mas também aos da saúde, da assistência social e da justiça, envolvendo toda rede de proteção a favor de uma inclusão mais efetiva por meio da garantia de direitos às famílias (BRASIL, 2001a; 2006; 2008b).

Vale pontuar, também, que o público-alvo que é definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, perpassa a caracterização e

a identificação de acordo com regras próprias de cada país. De acordo com Mendes e D’Affonseca (2018):

[...] essa definição de quem é o Público-Alvo da Educação Especial é fruto da história e cultura do compromisso daquela localidade para a educação dessa população, e de fatores imediatos, tais como a vontade política dos governos, as pressões de grupos sociais ativistas e de quanto determinado governo se propõe a investir em educação de modo geral, e, em particular, na educação especializada (p.30).

No âmbito do município, a definição do aluno PAEE estava atrelada às definições oficiais do Ministério da Educação. Para as famílias, a avaliação para se definir a elegibilidade precisa ter sentido, a fim de que eles possam compreender que ela serve para subsidiar os instrumentos que serão úteis para a qualidade do processo de aprendizagem escolar de seus filhos. No entanto, esse processo precisa transcender o modelo clínico, biológico e biomédico e ganhar características que não estigmatizem⁵³, mas que criem a oportunidade para o melhor desenvolvimento dos apoios, ao romper com os impedimentos de ordem social.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008a) denotou a importância de haver a identificação para se definir a elegibilidade aos serviços de apoios pedagógicos adequados, a fim de promover o desenvolvimento educacional do aluno. Entretanto, para que se promova uma identificação, faz-se necessário que este processo subsidie todo acompanhamento subsequente do alunado, sendo que esta avaliação deverá estruturar uma proposta de escolarização condizente com as características dos estudantes (VELTRONE; MENDES, 2009; MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) (BRASIL, 2014a), na estratégia 4.2, preconiza a universalização do atendimento escolar e ilustra o quão importante é a participação da família no processo de identificação, desde a mais tenra idade. Ao se analisar os dados do município estudado, percebe-se que esta preocupação em fazer a identificação precoce está em evidência, com vistas a garantir que os estudantes sejam assistidos cada vez mais cedo, mas, sobretudo, que sejam promovidas maiores chances de eles alcançarem sucesso escolar futuro.

Além da identificação precoce desenvolvida pela equipe multidisciplinar no âmbito escolar, a estratégia 4.12 do PNE prevê a interlocução intersetorial com as políticas de saúde, assistência, direitos humanos e famílias, com vistas a promover

⁵³ Ou seja, que não deixa “uma marca social de descrédito e de inferioridade de pessoas que pertencem a alguma categoria de desvio, e cumpre a função de controle social para a manutenção da vida coletiva” (OMOTE, 2004, p. 287).

modelos que promovam continuidades, para além da escola. No Plano Municipal de Educação, a estratégia 4.25 propõe o fortalecimento de parcerias intersetoriais com a saúde e assistência social, além de incluir as instituições especializadas como parceiros.

Assim, embora as instituições especiais tenham surgido para atender as demandas das famílias, ainda predomina uma prática de terceirização (FERREIRA, 2006) das avaliações e acompanhamentos, as quais atendem a parâmetros biologicistas e organicistas em detrimento de uma avaliação com critérios e rigor pedagógicos (VELTRONE, 2011; MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

No relatório de monitoramento do PME de 2016 (MUNICÍPIO, 2016a), o município descreveu que firmou convênio com a Apae para que a identificação diagnóstica ocorresse por meio da parceria com o Centro de Especialidades e Reabilitação – CER, órgão da instituição especializada responsável pelo convênio para atender os estudantes da educação infantil que apresentavam comprometimentos severos. Além disso, a parceria permitiu o início do acompanhamento de estudantes no Programa Socioeducacional.

Em síntese, os sistemas de ensino esbarram na burocratização do sistema de saúde e de assistência social para identificar alunos do PAEE, o que mostra que a tão desejada intersetorialidade das políticas públicas ainda é um grande desafio. E diante dessa dificuldade, lançam mão do laudo clínico dos estudantes, no caso do presente estudo feito pela instituição especializada, que por outro lado, não conta com o saber qualificado dos professores das escolas comuns na contribuição com o processo avaliativo. Sendo assim, os sistemas de ensino acabam reiterando uma política que continua reforçando a minimização do papel do estado na responsabilidade de assumir, no âmbito público, a garantia de parceria entre atores das equipes interdisciplinares com a saúde na busca por desempenhar este papel tão importante.

Nesse sentido, ainda se mostra distante a reinterpretação e a recontextualização, na prática, para colocar as políticas em ação, as quais visem à articulação dos sistemas de ensino com as famílias, no sentido de contribuir com o fortalecimento da relação e aproximação com a escola. A exigência de uma avaliação biopsicossocial feita por equipe multiprofissional, posta pela LBI (BRASIL, 2015b), ainda é uma ficção em muitas realidades, mesmo que já se tenham passado cinco anos da aprovação dessa lei. Além disso, a participação das famílias no processo de avaliação para identificação e definição de elegibilidade aos serviços ainda é falha, no sentido de desenvolver mecanismos para

estas se empoderarem de um discurso pautado na ótica de direitos e demandar maior aproximação da escola pública e de qualidade.

O indicador 9 (Avaliação das famílias sobre a participação dos estudantes PAEE nos Apoios ao Atendimento Educacional Especializado) avaliou, com sete itens, os apoios oferecidos ao aluno PAEE, principalmente, sobre o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado. Assim, os pais avaliaram o apoio recebido, a frequência, o período, o local e o grau de satisfação com este serviço.

Para alcançar pontuação máxima neste indicador, os pais teriam que ter revelado que o Atendimento Educacional Especializado estava sendo oferecido aos estudantes com frequência mínima, horários que não prejudicassem suas aulas na sala de aula comum, em espaços físicos, minimamente, adequados, no ambiente escolar comum, como também que fosse garantida a acessibilidade para a participação contínua dos estudantes. Cabe considerar que o ideal seria que as escolas trabalhassem em parceria com as famílias para o êxito dos estudantes nesse apoio (TURNBULL et al, 2015; TRADER, 2014).

O envolvimento dos pais é parte de uma dinâmica em constante interação que varia de acordo com o contexto e os recursos que eles trazem, voltados tanto para as suas necessidades quanto da criança (XU; FILLER, 2008). Desde antes da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) previam a participação da família e outras pessoas da comunidade na sustentabilidade do processo inclusivo, o que significa haver trabalho em equipe e em colaboração na sala de aula, de modo que esses fatores impactassem, positivamente, ocasionando maior participação social e familiar no ambiente escolar. Quando o aluno é inserido em serviço de apoios pedagógicos, como o do AEE, é papel da escola orientar as famílias sobre as peculiaridades deste serviço.

Na E1, E4, E6 e na E7, as famílias informaram que seus filhos tiveram o apoio do AEE e o índice geral para esse indicador foi considerado muito bom, no conjunto das escolas, uma vez que os estudantes participavam com mais frequência neste serviço de educação especial e as famílias demonstraram satisfação.

Na E4, apesar do índice ser considerado muito bom (9,6), os familiares informaram que o AEE ocorria no período de aula, em 60% dos casos, ao invés dos estudantes o receberem no período contrário, conforme preconizava a política. Além disso, para alguns estudantes PAEE, o apoio era prestado pela instituição especializada, dado que corresponde aos achados de Santos (2014) e Gualda (2015), que também identificaram prestação deste serviço de apoio por instituições especializadas.

Os locais em que ocorreram esses apoios com maior frequência foram nas salas de recursos multifuncionais destas escolas, mas também ocorreram em locais variados, tais como em outros locais da escola do aluno e, conseqüentemente, a maioria destes pais não indicou dificuldades.

E2 teve índice considerado bom, com (6,7), mas 21% dos familiares informaram que seus filhos não frequentavam nenhum serviço da educação especial oferecido na escola, mesmo sendo identificados como PAEE. A maioria dos familiares (87%) informou que os estudantes frequentavam o AEE durante o horário de aula e, não, no contraturno, conforme recomendam os dispositivos legais. Outra situação observada em E2 foi que 40% das famílias indicaram que o aluno recebia o AEE em Centros de AEE e/ou em Classe Especial e/ou em Instituição especializada.

Essa situação de escolarização em classe especial ou AEE ofertado por instituição especializada, embora prevista por lei, pode não ser a ideal, na medida em que vai contra o que preconizava o texto da política, pois se desresponsabiliza a escola comum e transfere funções e recursos (humanos e financeiros) para as instituições especializadas privadas. Os dados da E2 foram, parcialmente, similares ao de Santos (2014), que identificou que menos da metade dos estudantes frequentava o AEE no contraturno, mas em instituição especializada.

Na E3 (5,7) e na E5 (5,8) os índices atingidos foram considerados regulares, porque aproximadamente 25% de famílias indicaram que os estudantes PAEE não frequentavam nenhum serviço da educação especial. Além disso, 78% dos familiares da E3 75% e da E5 indicaram que o AEE ocorria no mesmo turno de aula do aluno, enquanto 11% de famílias da E3 (11%) revelaram que o AEE ocorria em escola especial. Cerca de 22% dos familiares da E3 avaliaram o serviço do AEE como péssimo ou regular, enquanto 78% demonstraram satisfação, a despeito de estar em desacordo com o que preconiza a política.

Os dados encontrados na E2, E3 e na E5 com relação a ausência de serviço de apoio do AEE também foram encontrados por Gregorutti (2017), que apontou vários casos de estudantes que não estavam frequentando os serviços citados.

Além disso, foram observados casos em que os pais desconheciam os locais em que ocorriam os serviços de apoio especializado, mas mesmo havendo desconhecimento, notou-se que o grau de satisfação dos familiares em relação a estes serviços oscilou entre bom e ótimo. Na E3 houve uma situação relatada pela família de que o aluno não queria frequentar o AEE.

No âmbito geral, o que se observa é a satisfação dos pais em relação a estes serviços prestados. Isso ocorre mesmo quando são identificados distanciamentos de compreensão e interpretação da política, no que diz respeito aos princípios que regem as propostas legais federais e locais. Propostas que, em seu texto, incluem a participação dos pais, principalmente, para contribuir com a tomada de decisão junto às escolas, contudo, há lacunas e fragilidades com relação a esta aproximação. Sendo assim, o ideal seria haver essa comunicação mais estreita entre escola e família para que esta conhecesse a proposta de AEE e participasse mais da tomada de decisão junto aos professores, como apontado por alguns estudos (LIMA, 2009; CHRISTOVAM; CIA, 2016; PINTO, 2013; SANTOS, 2014) aumentando, portanto, os níveis de colaboração e envolvimento com o trabalho lá desenvolvido.

Questiona-se, entretanto, quanto realmente os pais do presente estudo conheciam os serviços de apoio do AEE. Os familiares demonstraram não perceber, por exemplo, a diferença entre o AEE ofertado nas escolas e os suportes de reabilitação e saúde que a instituição especializada oferecia como parte do convênio. De fato, na realidade do município estudado, as instituições especializadas não ofertavam AEE para estudantes das escolas municipais, mas, sim, serviços de reabilitação, ao contrário do informado por alguns familiares.

De qualquer forma, parece ainda predominar pouca iniciativa por parte dessas escolas em envolver os beneficiários da política, na figura das famílias, invisibilizadas perante o processo de construção e reinterpretação e recontextualização desta política (MAINARDES, 2006; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Analisando os resultados da política de inclusão escolar em âmbito nacional, Mendes (2019) apontou que os dados oficiais de 2016 evidenciavam que 60% de estudantes PAEE estavam sendo escolarizados, exclusivamente, em classes comuns, sem o acesso ao AEE. Isso denota o quanto a política mantém desafios, como elucida Prieto (2010):

As políticas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como configuram como campo de disputa de diferentes tarefas [...] em prol de uma sociedade justa e igualitária é continuar investindo em nossos cotidianos para que os efeitos dessas normatizações e ações dos poderes públicos sejam sempre em favor da melhoria da qualidade do ensino [...] (PRIETO, 2010, p. 77).

De modo a compreender que a política avança e retrocede, Moreira e Andreotti (2015) também consideram que há aproximações, afastamentos e contraposições entre as

políticas educacionais que acabam atendendo a conveniências e influências históricas e de organização da educação especial de sua localidade. Em tese, a PNEE/EI compactuava com o ideal de ofertar condições para a participação dos estudantes PAEE na aprendizagem. Além disso, reafirma a ideia de que mantendo esses estudantes fora do sistema escolar regular, com ensinamentos apenas pelas instituições especiais, ou sem a oferta de serviço de apoio, o sistema estaria postergando o desenvolvimento inclusivo da escola, além de promover *apartheid* (BRASIL, 2008b).

No que se refere à estratégia 4.4 do PNE, que preconizou a garantia de participação dos estudantes PAEE em serviço de AEE nas SRM, que é compatível com a de número 4.9 do PME, interpreta-se que todos que estejam cadastrados com dupla matrícula deveriam participar do AEE, embora os dados mostrassem que cerca de 21% dos estudantes do presente estudo não tinham acesso ao AEE.

As dificuldades apontadas pelas famílias, que justificaram o fato de o aluno PAEE não frequentar o AEE, foram: falta de transporte público para 11% dos estudantes de E3 e 7% de E2; concomitância de horário entre AEE e outro tipo de atendimento recebido pelo aluno e priorizado pela família, para 7% de E2. Vale destacar que essas dificuldades também foram identificadas em alguns estudos sobre o tema (PAMPLIN, 2005; ARAÚJO, 2011; BASTOS, 2012; CRUZ, 2013).

Assim, uma das dificuldades presentes nas escolas indicadas foi à falta desse serviço de transporte público, um dos maiores entraves para a frequência dos estudantes no serviço de AEE no contraturno. Considera-se importante denotar que esse serviço está previsto tanto nos dispositivos legais da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), quanto da Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009a) e, ainda, das estratégias do atual PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014a). Diante disso, o município incorporou no PME, em sua estratégia 4.6, que houvesse transporte público para atender a demanda da educação especial em parceria com a instituição especializada.

Nos relatórios do PME de 2016, 2017 e 2018 (MUNICÍPIO, 2016a; 2017a; 2018a), o município informou que o problema do transporte escolar estava equacionado na rede municipal, mas esse não parece ser o caso de alguns estudantes PAEE que demandaram transporte para receber o AEE no contraturno. Os resultados indicaram que 18% das famílias indicaram que, apesar de demandarem transporte para que os filhos frequentassem o AEE, não haviam sido contempladas. Obviamente, não foi possível avaliar se essas demandas eram ou não legítimas, de qualquer forma, caberia à secretaria de educação avaliá-las.

Para Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), o AEE, no contraturno em SRM, como a única possibilidade de apoio e suporte ao desenvolvimento dos estudantes PAEE, tem limitações e as autoras sugerem outros modelos, tal como o AEE na classe comum, envolvendo parcerias entre professores do ensino comum e especial.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008a), como também no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), apesar de preconizarem o AEE extraclasse no contraturno, recomendam que haja colaboração entre professores do ensino comum e especializado e, além disso, o documento do município (MUNICÍPIO, 2017b), também previa a instituição do ensino colaborativo. Entretanto, nos relatórios de acompanhamento do PME, informa-se que isso não foi possível em função do impacto financeiro que a necessidade de contratação de mais professores especializados causaria.

Com relação ao serviço de apoio na classe comum, como, por exemplo, no modelo do Ensino Colaborativo, notou-se que apenas em 25% dos familiares da E5 e 7% da E2 sabiam do que se tratava e mencionaram que os estudantes receberam este tipo de apoio em sala de aula comum. Os familiares da E1, E3, E4, E6 e da E7 nem sequer conheciam este formato de serviço. Assim, pode-se compreender que era pequena a parceria entre os professores do ensino comum com o professor especialista. Bastos (2012) encontrou uma pequena parcela de famílias estudada vendo os êxitos de seus filhos PAEE na escola, na qual havia a proposta de planejamento com colaboração da professora especialista dentro de sala de aula, contribuindo com a professora do ensino comum.

Silva (2007) destaca a importância de os pais acreditarem nos profissionais em contato um com o outro para compartilharem técnicas de intervenção junto aos estudantes. Adicionalmente, os achados de Zerbato (2014) consideraram a voz dos pais, quanto ao ensino colaborativo, a partir de uma fala significativa em que um dos pais revela que: “é importante, ninguém anda sozinho, porque por mais que um professor tenha aquela disponibilidade [...] então se o outro professor vier dar apoio [...] vai ajudar a passar a atividade [...]” (p. 82).

Nos indicadores 10, 11, 12 e 13, foram coletadas as avaliações das famílias sobre o recebimento de apoio, pelos estudantes PAEE, na alimentação, comunicação, higiene pessoal e locomoção, o que era oferecido pelos Profissionais de Apoio Escolar. Cada um desses indicadores continha três itens, sendo que, no primeiro, os pais avaliavam se havia necessidade de os estudantes receberem o apoio, no segundo, eles identificavam quem eram os profissionais que exerciam esta função e, no terceiro, avaliavam o grau de

satisfação em relação a esses apoios recebidos por seus filhos. Considera-se que, para alcançar índices máximos, esperava-se que, quando necessário, os estudantes tivessem o apoio pessoal prestado por Profissional de Apoio à Escola, sendo ele o Atendente Pessoal, o Profissional de Apoio e/ou o Acompanhante, conforme a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015b), e que o serviço prestado fosse avaliado como satisfatório.

No conjunto dos indicadores avaliados nesta seção, observou-se que, em relação ao número total de pais que compuseram esta amostra, poucos assinalaram alguma necessidade de o filho receber o apoio pessoal de PAIE.

E2 obteve índice muito bom e foram analisados os apoios para à alimentação, comunicação, higiene e locomoção. Quanto ao apoio à alimentação foi observado que as famílias não indicaram a necessidade desse apoio. Na comunicação, o índice foi de 9,3, pois três familiares (16%) indicaram a necessidade, informaram o recebimento deste apoio pelo cuidador contratado e uma família apontou que seu filho necessitava desse apoio, mas não o recebia, mesmo havendo a interpretação de que haveria benefícios. No apoio à higiene pessoal, o índice foi de 9,7 e três famílias (16%) apontaram que seus filhos necessitavam do apoio, este era ofertado pelo cuidador contratado e avaliaram como bom e ótimo. Ainda, outro familiar (5%) indicou que seu filho necessitava deste apoio, sem o receber. Em relação ao apoio pessoal para locomoção (10,0), apenas um familiar (5%) indicou a necessidade, informou que o filho era atendido pelo cuidador contratado e avaliou o serviço como ótimo.

Na E7, o índice foi considerado muito bom e observou-se que nenhum dos familiares indicou necessidade do apoio à alimentação. Em relação ao apoio à comunicação (10,0), um familiar indicou a necessidade de seu filho, recebendo o apoio de um cuidador contratado e a avaliação foi ótima. No apoio pessoal à higiene (5,0), duas famílias indicaram a necessidade de seus filhos receberem este apoio, embora apenas uma delas informou ter recebido, serviço este avaliado como ótimo. Na locomoção (10,0), um familiar indicou que seu filho precisou e recebeu apoio, o qual avaliou como ótimo.

Na E5, o índice foi considerado bom, mas não houve solicitação de apoio pelas famílias, nem na alimentação, nem na higiene pessoal. Na comunicação (4,5), dois familiares indicaram a necessidade de seus filhos receberem este apoio, embora apenas um deles ter indicado que seu filho o recebeu, porém, de outro profissional da escola e de um aluno. Na locomoção (9,0), verificou-se que um familiar indicou a necessidade de seu filho, o qual recebeu o apoio por profissional da escola, por outro aluno e por outra pessoa não citada. O caso da E5 merece atenção do município, uma vez que os apoios à

comunicação e à locomoção não foram prestados por profissionais regulamentados pela legislação.

Na E1, o índice foi considerado bom e, com relação ao apoio na alimentação (7,0), apenas um familiar indicou que seu filho apresentou necessidade e teve o apoio prestado por cuidador contratado, mas não avaliou o apoio. Na comunicação (4,0), teve um familiar que indicou necessidade do apoio ao seu filho, o qual teve o apoio prestado por outro profissional da escola e não avaliou a colaboração. Na higiene pessoal (4,0), dois familiares apontaram necessidade deste apoio, que foi recebido por cuidador contratado. Na locomoção (10,0), houve a indicação de dois familiares que obtiveram o apoio garantido por cuidador contratado e os avaliaram como ótimos. O caso de E1 merece ser observado pelo município, pelo fato de o apoio à comunicação ter sido prestado por outro profissional.

Na E6, o índice foi considerado regular. Na alimentação (6,0), um familiar solicitou e seu filho recebeu o apoio por outro profissional da escola. Na comunicação (6,8), três dos familiares indicaram a necessidade e o recebimento do apoio, sendo que os dois primeiros indicaram que o filho o recebeu por cuidador contratado e por profissional da escola, respectivamente. O primeiro avaliou como ótimos e o segundo como regular. O terceiro solicitou o apoio, mas seu filho não foi contemplado e o quarto recebeu apenas de um cuidador e de outro profissional da escola e avaliou como bom. Na higiene pessoal (4,5), observou-se que três dos familiares indicaram a necessidade de seus filhos acessarem este apoio, dois receberam do cuidador contratado pela escola, o primeiro o avaliou como ótimo e o segundo como bom. E outros dois, embora a família tenha solicitado, não receberam o apoio requerido. Na locomoção (9,0), um familiar indicou que o filho necessitou e foi recebido do cuidador contratado, mas também por membros da família, os quais foram avaliados como bom. O caso da E6 merece atenção do município, uma vez que dois apoios deixaram de ser prestados, um na comunicação e outro na higiene.

Na E4, o índice foi considerado regular. No apoio à alimentação (10,0), observou-se que uma das famílias indicou a necessidade e a prestação do apoio foi feita por cuidador contratado e avaliou como ótimo. Na comunicação (10,0), dois familiares indicaram a necessidade, embora em apenas um dos casos o filho obteve apoio de um cuidador contratado, avaliado como ótimo. Na higiene pessoal (8,0), três familiares indicaram a necessidade do apoio, embora apenas dois alunos o receberam, sendo que um deles recebeu o apoio do cuidador e o avaliou como bom e o outro recebeu o apoio, tanto de

um cuidador quanto de um membro da família de forma não remunerada, avaliando como bom. Nenhuma família indicou a necessidade de apoio à locomoção. O caso da E4 merece ser observado pelo município, visto que um apoio deixou de ser prestado na comunicação e outro na higiene. Houve um único caso na E4 em que a prestação da higiene foi realizada por membro familiar de forma não remunerada.

Em E3, o índice foi considerado fraco e não houve famílias que assinalaram a necessidade do apoio à alimentação e nem mesmo para a locomoção. Na comunicação (5,5), dois familiares indicaram a necessidade de seus filhos sendo que um recebeu o apoio de outro profissional da escola, avaliado como bom, e o outro recebeu de outra pessoa não listada, não sabendo avaliar a qualidade. Na higiene pessoal (7,0), dois familiares indicaram que seus filhos precisavam deste apoio, embora apenas um indicou que o seu filho o recebeu de outro profissional da escola e o avaliou como bom. A E3 merece ser notada pelo município, uma vez que todos os apoios foram prestados por outro profissional e por outra pessoa.

Observou-se que, mesmo na escola que atingiu maior índice, houve prestação do serviço de apoio por outro profissional não reconhecido pela política, o que leva a pensar sobre a ausência da participação da família neste espaço de diálogo, uma vez que o Profissional de Apoio à Escola está previsto em diversos documentos, mesmo com diferentes nomenclaturas. Este profissional já foi referenciado na CF (BRASIL, 1988), na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na LDB (BRASIL, 1996), na Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1989), nas Diretrizes Nacionais para a educação especial pela Resolução CNE/CEB, nº 02 (BRASIL, 2001b), na PNEE/EI (BRASIL, 2008a), na Resolução nº 04 de (BRASIL, 2009a), na Nota Técnica nº 19/2010d, na Lei 12.764 (BRASIL, 2012a), no Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014e) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) postula que os profissionais de apoio devem ser disponibilizados pelos sistemas de ensino, quando avaliada necessidade dos estudantes nas áreas da alimentação, comunicação, higiene pessoal e locomoção. Para sua continuidade, deve haver avaliação periódica, conjunta com a família, para verificar a necessidade de sua continuidade (BRASIL, 2006).

A PNEE/EI (BRASIL, 2008a) aponta que, ao ser requerido o profissional, cabe à escola promover o desenvolvimento pessoal e social para a conquista da autonomia, avaliando, conjuntamente com a família, a possibilidade gradativa da retirada desse profissional. Um dado relevante se volta para a responsabilidade dos estabelecimentos de

ensino proverem a contratação dos profissionais de apoio, mas, sobretudo, é dever do poder público que esta contratação não onere as famílias dos estudantes PAEE (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009a), em seu Art. 10º, inciso VI, traz apontamentos a respeito do projeto da escola, o qual prevê os profissionais de apoio para atuarem nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. A Nota Técnica nº 19/2010 (BRASIL, 2010d), trouxe a caracterização e os desdobramentos da atuação do profissional de apoio ao aluno com autismo, uma vez que descreve o papel que deve ser cumprido por este profissional, bem como a justificativa de haver o acompanhamento individualizado aos estudantes que dependem dos determinados apoios. Considera-se que o apoio deve promover condições de funcionalidade e, continuamente, deve ser monitorado, conjuntamente com as famílias, em virtude de se avaliar o alcance da autonomia do aluno PAEE para cessá-lo, preceito que reitera a CDPD (ONU, 2006; BRASIL, 2008b).

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), configurada como a legislação que discriminou os profissionais de modo que exerçam atividades de alimentação, higiene e locomoção, identifica três funcionalidades que podem ser desempenhadas, tal como disposto no seu Artigo 3º, parágrafos XII, XIII e XIV:

Atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; *Profissional de apoio escolar:* pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; *Acompanhante:* aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015b, *on-line*).

Ainda descreveu, de maneira breve, o que compete a cada atuação, na prática, a partir da denominação e diferenciação entre as características das pessoas que podem ocupar estas funções. Embora descrita nas legislações, a sua execução, na prática, tem sido distante do ideal, uma vez que, mesmo com indicativo de necessidade do aluno, a solicitação do profissional ainda precisa ser reivindicada. No entanto, cabe à escola verificar a necessidade do aluno para definir as especificidades do serviço e dar o devido encaminhamento.

Um dado que mereceu destaque foi que, independentemente da necessidade do aluno (de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção), o tipo de deficiência não repercutiu em qual profissional prestou o apoio, sendo que, mesmo os pais tendo solicitado o profissional de apoio, reconhecido legalmente, nem sempre foi o profissional previsto na lei o prestador do apoio. Isso cabe ser questionado, quanto aos desdobramentos da política, no sentido de o quanto o texto da política, a respeito da organização escolar, se destoa, assumindo nova roupagem, a fim de atender a outros interesses e interpretações, pois na prática carece de se contratar profissional reconhecido legalmente para a prestação destes serviços de apoio.

Outra questão que merece destaque é a compreensão de que nem todos os casos em que a família solicitou o apoio o aluno realmente precisava recebê-lo, tendo em vista a necessidade de haver diálogos e troca de informação com as equipes, a fim de se estabelecer ajustes para a regularidade no recebimento destes apoios. Nesse sentido, é muito importante ter clareza na definição dos critérios, de acordo com as necessidades evidenciadas para a elegibilidade do recebimento do apoio (MATURANA; MENDES; CAPELLINI, 2019).

Nesse sentido, os dados do presente estudo remetem à necessidade de incluir as famílias nas reuniões e comissões que discutem a presença do profissional de apoio, além de se firmar um planejamento junto com elas. Assim como previsto tanto pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), quanto pela PNEE-EI (BRASIL, 2008a), para que haja as condições de funcionalidade da atuação desses profissionais, faz-se necessária a avaliação da continuidade ou não do serviço, o que deve ser monitorado conjuntamente com as famílias.

Nesse sentido, há que se estudar as possibilidades junto ao município, uma vez que caberia a inclusão dessas famílias na comissão que avalia a necessidade desse apoio, conforme previsto no Plano Municipal de Educação, para que ela tenha mais oportunidades de conhecer e ter acesso aos procedimentos adotados pelos profissionais de apoio que irão acompanhar o aluno (MUNICÍPIO, 2015a). Além disso, essa medida evitaria a busca pela judicialização, por parte das famílias, para receberem esse tipo de apoio.

De qualquer modo, recomenda-se atenção do município na prestação desses serviços de apoio pessoal, pois as informações das famílias indicam uma possível demanda descoberta, além de desigualdade no tratamento da mesma questão, nas diferentes escolas, mesmo entre diferentes famílias de uma mesma escola.

Mendes (2010) suscitou como primordial a maximização de serviços e a ênfase na contratação de recursos humanos, com vistas a tecer redes de colaboração, incluindo as famílias, para a qualidade da educação de todos os estudantes. Nessa direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), assim como Lopes (2018) consideraram relevante haver parceria para que haja formatação destes serviços de apoio, a fim de se valorizar os profissionais, uma vez que são peças-chaves para a promoção da qualidade de vida do aluno PAEE. Na medida em que houver a entrada do profissional reconhecido legalmente, acontecerá, de fato, o “suporte dado ao professor à confiança dos pais em deixarem seus filhos na escola, assim como a diminuição das barreiras existentes, física ou atitudinal” (LOPES, 2018, p.146).

Para além dos serviços de AEE, do apoio de professores especializados e de profissionais, é relevante que se amplie a rede de colaboração, uma vez que se faz necessário refletir quão necessária é a garantia de outros profissionais que trabalhem em parceria com os professores de sala comum, tais como especialistas e profissionais especializados como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, de modo a envolver as famílias neste processo (ZERBATO, 2014). Sobremaneira, é primordial desenvolver junto à família, orientação e formação para que ela possa compreender que, nem sempre, esses profissionais precisam estar junto de seus filhos. Tanto os profissionais quanto as famílias precisam ter clareza sobre os momentos de se oportunizar a autonomia dos estudantes e os momentos em que é preciso apoiar e contribuir visando à qualidade de vida, permitindo que interajam com os outros estudantes e, também, com outros atores do contexto escolar.

O indicador 14 (Avaliação das famílias sobre a indicação pelas escolas da certificação da terminalidade específica aos estudantes PAEEPAEE), com três itens, procurou avaliar se os pais haviam tido algum tipo de recomendação, da organização escolar, sobre a interrupção dos estudos, tendo em vista o fato de já terem alcançado o nível máximo de desenvolvimento de suas capacidades e competências acadêmicas. Investigou-se, também, se as famílias tinham recebido algum tipo de documentação e/ou sugestão de término da escolarização e/ou outras possibilidades de encaminhamento após esta sugestão. As escolas receberiam índices máximos se as famílias tivessem indicado que os estudantes não receberam sugestão de terminalidade específica, tendo em vista que a função da escola é a de promover a remoção de barreiras para que esses estudantes possam se desenvolver academicamente e não de abreviar o percurso de escolarização. Caso houvesse a sugestão, seria ideal que as famílias tivessem, pelo menos, recebido a

documentação referente ao procedimento, como também, que tivessem realizado algum tipo de encaminhamento após o processo, tal como preconizado na legislação, para curso profissionalizante e/ou para o mercado de trabalho.

A terminalidade específica está prevista na LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), assim como na Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001b), permitindo o término da escolarização aos estudantes que não conseguem avançar academicamente, ou seja, que não apresentam resultados de escolarização; ou para os superdotados, a fim de promover aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.

Embora no presente estudo não houvesse famílias, cujos filhos frequentassem o ensino médio, havia aquelas com estudantes frequentando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Na E2, uma família de um aluno que estava no 1º ano do ensino fundamental, portanto, antes de completar o Ciclo I do Ensino Fundamental, recebeu essa recomendação com a justificativa de que o aluno não atendia ao nível exigido para o término do ensino fundamental. Desse modo, a escola sugeriu encaminhamento para classe ou escola especial, mas os pais não acataram a sugestão. No segundo caso, o aluno recebeu a sugestão da terminalidade específica no 2º ano do ensino fundamental, não foi indicado encaminhamento subsequente, sendo que a família também não acatou a sugestão.

Um terceiro caso foi relatado na E7, cujo aluno estava cursando o 3º ano do ensino fundamental e a justificativa também foi de que ele não atendia ao nível exigido correspondente ao seu ano escolar. A escola não indicou encaminhamentos após a sugestão, a qual também não foi acatada pelos pais.

Os dados denotaram que três famílias receberam indicação de terminalidade específica para seus filhos que estavam no Ciclo I de aprendizagem escolar e em idade correspondente ao seu ano escolar, o que não evidenciava distorção idade/série destes estudantes. Cabe destacar que o item consegue captar apenas os casos de famílias que resistiram à recomendação, podendo haver mais casos de famílias que acataram a orientação.

Considera-se que os dispositivos legais preconizam a possibilidade de haver a terminalidade específica nos casos mais severos de deficiência “mental⁵⁴” ou múltipla, conforme LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Para Lima e Mendes (2011), fica a cargo dos governos locais a decisão de implementar esse dispositivo, bem como de

⁵⁴ Termo adotado pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – Lei nº 9394/96.

indicar os serviços a serem frequentados após o recebimento da certificação de terminalidade específica. Vale considerar que, antes da escola efetuar qualquer sugestão de terminalidade específica, é muito importante oferecer aos estudantes um “currículo adaptado”⁵⁵ como forma alternativa de oportunizar o desenvolvimento dentro das suas características e possibilidades, como também que se abra a possibilidade de construção de novas perspectivas de aprendizagem como parte do processo escolar nos casos em que forem emitidos os certificados de terminalidade específica (MUNICÍPIO, 2017e).

Além disso, considera-se importante haver um trabalho de orientação sistemática e formações junto às famílias, para que elas tenham mais conhecimentos sobre os aspectos do desenvolvimento de seu filho. A questão, aqui, a ser tensionada é a busca por estreitamento de uma discussão que promova uma relação mais próxima entre família e escola. Há que se questionar se houve tentativas de construção de um currículo acessível por parte da escola. Como também, se os pais foram incluídos nas discussões acerca do planejamento, antes de haver sugestão de terminalidade específica. Por isso, é tão relevante haver programas de orientação e formação junto dessas famílias para que se trate sobre as propostas de ensino, antes de haver sugestões em torno da terminalidade específica, as quais implicam na exclusão escolar do PAEE. Milanesi e Mendes (2016) destacam que existem situações obscuras que levam à escolha da terminalidade específica e, portanto, enfatizam que: "de fato, está se falando de um tema delicado, que necessita de maior conhecimento e aprofundamento" (p. 14-15).

Consequentemente, é muito importante haver estudos que deem voz às famílias para que elas se tornem mais conscientes e empoderadas de seus direitos, como também com relação aos posicionamentos que devem ser tomados com relação a todo processo que envolva a terminalidade específica. Nesse sentido, é primordial as famílias se aproximarem do processo de escolarização dos filhos, conforme elucidados por alguns estudos, para que expressem suas opiniões acerca do processo de escolarização desses estudantes (SOUSA, 1999; CASTELLS, 2003, LIMA, 2009; CONSONI, 2010; BATISTA, 2014; ARAÚJO, 2011).

Maturana (2016) apontou para evidências da necessidade de a escola proporcionar voz a essas famílias, para estas escolherem o tipo de escolarização mais adequada e que satisfaçam as necessidades de seus filhos. Na medida em que essas famílias foram ouvidas

⁵⁵ Termo adotado pelo município, uma vez que as adaptações são divididas em três níveis: a) no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), b) no currículo desenvolvido na sala de aula e c) no nível individual (MUNICÍPIO, 2017e).

e valorizadas, refletiram sobre as escolhas, uma vez que faz parte da política de educação inclusiva que "[...] pais e estudantes possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus filhos e a si próprios" (MATURANA, 2016, p. 187). O estudo abordou que, quando os pais participavam do processo de escolha da(s) escola(s), eles teriam mais sucesso e se sentiam mais seguros e confiantes na dinâmica de todos os recursos oferecidos em todo o processo de escolarização deles. Maturana, Mendes e Capellini (2019) verificaram que a tendência dos pais, cujos filhos apresentavam menor comprometimento acadêmico, foi a opção pela escola regular, diferente dos pais, cujos filhos apresentaram maior comprometimento, ao qual foi mais indicada a instituição especial como escolarização mais adequada.

O Indicador 15 (Avaliação das famílias sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes PAEE) associou dois itens em que os pais indicaram se consideravam que as escolas desenvolveram ao máximo o potencial dos estudantes e em que áreas foram percebidos avanços, podendo ser elas na leitura, escrita, matemática e socialização. O ideal seria que os pais percebessem que as escolas se esforçavam para desenvolver, com qualidade, o potencial desses estudantes e, ainda, que notassem avanços nas habilidades destacadas, tais como as acadêmicas e a de socialização.

Vale destacar que, para que a justiça educacional seja alcançada, é necessário ser compreendida para além dos resultados, abarcando todo o processo de vivência na educação, uma vez que “as escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade [...]” (WALZER, 2003, p. 271). Neste processo, o papel que a família exerce também ocasiona efeitos nos meios que proporcionarão maior qualidade ou não do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é papel das escolas organizarem o currículo a fim de estabelecerem estratégias e ferramentas adequadas para que os estudantes PAEE participem e, conseqüentemente, sejam avaliados conforme parâmetros contundentes estabelecidos.

Miles e Singal (2010) indicaram que, para que haja escolas inclusivas, é mais que necessário haver o envolvimento das famílias na construção de ambientes de ensino e aprendizagem para todas as crianças. Desse modo, para que as escolas consigam oportunizar a acessibilidade dos estudantes do PAEE ao currículo, como elucidam Castro e Regattieri (2010), cabe às famílias participarem ativamente da escolarização dos seus filhos como estratégia importante de apoio e acompanhamento de sua aprendizagem.

É papel da família solicitar às escolas informações a respeito das ações e práticas voltadas para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Por outro lado, a

educação inclusiva deve promover princípios democráticos e um conjunto de valores e crenças compactuados com a equiparação de oportunidades e a justiça social, de modo que todas as crianças possam participar (MILES; SINGAL, 2010).

Nesse indicador, todas as escolas receberam índices considerados bons, uma vez que mais de 60% dos familiares informaram acompanhar o desenvolvimento do estudante do PAEE, exceto E6, em que o índice foi regular, pois se constatou que 46% das famílias informaram acompanhar o desenvolvimento do filho, estudante do PAEE.

Na E5 (8,0), com índice qualificado como bom, 69% das famílias indicaram que houve avanço na área acadêmica da escrita e progressivo aumento das habilidades acadêmicas nas áreas da leitura e da matemática. Nesta escola, 83% dos pais perceberam algum tipo de avanço no desenvolvimento dos filhos, embora apontassem necessidade de mais avanços nas áreas da leitura, da matemática e da comunicação.

Na E4 (7,4), com índice qualificado como bom, notou-se que as famílias apontaram que o desenvolvimento acadêmico dos estudantes avançou mais na área da leitura (100%), contudo, ainda caberiam avanços nas áreas da escrita e da matemática, embora 80% dos familiares apontaram avanços em ambas. Na área da comunicação, para 100% das famílias os estudantes teriam atingido avanço maior quando comparado à socialização, apontado por 80% dos familiares, que ainda esperavam avanços na escrita e na matemática.

Na E7 (7,2), com índice qualificado como bom, 100% dos familiares informaram que foi promovido, ao máximo, o potencial de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que todos eles perceberam avanços nas habilidades acadêmicas (escrita, leitura e matemática), 75% as famílias indicaram avanços nas habilidades de comunicação e 87% em socialização. Entretanto, nem todas as famílias notaram avanços em todas as áreas, mesmo assim, perceberam algum tipo de melhora significativa no desenvolvimento dessas habilidades e apontaram necessidade de investir no desenvolvimento comunicacional e social dos estudantes dessa localidade.

No que se refere à E2 (7,2), com índice qualificado como bom, 74% das famílias consideraram que houve avanços nas áreas acadêmicas (escrita, leitura e matemática), embora ainda demandassem avanços nas outras áreas de comunicação e na socialização.

Na E1 (6,4), com índice qualificado como bom, as famílias informaram ter ocorrido mais avanços em escrita e em leitura (80%) e menos na matemática (60%); e mais na comunicação (80%) comparada com a socialização (40%). No entanto, os

familiares apontaram a necessidade de mais ênfase no desenvolvimento das áreas da matemática e da socialização nesta escola.

Em E3 (6,4), com índice qualificado com bom, as famílias indicaram que havia sido desenvolvida mais a escrita (73%) e a matemática (63%) e, em menor proporção, a área da leitura (54%), com avanço maior na comunicação (81%) quando comparada a socialização (54%). Nesse sentido, observou-se certos avanços no desenvolvimento de todas as áreas, com mais ênfase nas áreas da escrita e da comunicação

Na E6 (5,6), com índice qualificado como regular, as famílias informaram que as habilidades acadêmicas foram desenvolvidas em pouco mais da metade dos estudantes em ambas as áreas da escrita e da leitura (69%) e, em menor medida, na matemática (54%). De modo equivalente foi apontado avanço nas áreas da comunicação e socialização (69%). Em relação a esta escola, foi possível inferir a necessidade de mais investimentos no desenvolvimento de todas as áreas, com maior expressão na matemática.

No que se refere à prestação de contas para com as famílias, no que tange ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas, comunicacionais e sociais, é papel da escola compartilhar e apresentar às famílias o desenvolvimento concernente ao processo de escolarização dos estudantes, principalmente, quanto ao “acesso, participação e ao sucesso em todas as atividades escolares para o seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional [...] com autonomia e independência” (BRASIL, 2015a, p. 136). Nesse sentido, notou-se que o município vem se esforçando para cumprir seu papel de promover o desenvolvimento das áreas de competência acadêmica de linguagem, raciocínio lógico, habilidades sociais e cognitivas (MUNICÍPIO, 2017e).

Por outro lado, ainda que os pais percebam avanços, apontam a necessidade de incentivar os estudantes a desenvolverem ainda mais as habilidades de escrita, leitura e matemática, sendo que tais achados coadunaram com outros estudos (SILVA, 2007; FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; LIMA; MENDES, 2011; SANTOS, 2012; SANTOS, 2014; GUALDA, 2015). Em síntese, os familiares têm expectativas de que seus filhos adquiram ou se aprimorem nas habilidades acadêmicas a serem desenvolvidas pela escola.

No estudo de Ball e Bowe (2006), os pais retrataram que os estudantes tiveram baixo rendimento escolar no aproveitamento das disciplinas. No presente estudo, embora os familiares tenham reconhecido avanços, notou-se que não houve regularidade em relação às opiniões das famílias no que diz respeito à necessidade de desenvolvimento

das habilidades dos filhos. Em todas as escolas foram apontadas evoluções no desenvolvimento, entretanto, eles continuaram demandando que as escolas promovessem ainda mais o desenvolvimento dos estudantes, em todas as áreas.

Destaca-se que grande parte dos familiares de estudantes PAEE da E3 e da E6 indicou almejar mais avanços nas habilidades de leitura e escrita e/ou na de matemática. Nesse sentido, estes dados coadunaram com os achados de outros estudos sobre o tema (SILVA, 2007; LIMA; MENDES, 2011; CABRAL, 2014; MARINS, 2018; GOTO, 2017): que consideraram que há a aquisição de novas habilidades e aperfeiçoamento das já adquiridas (SILVA, 2007); que consideraram que os pais gostariam que os filhos avançassem na leitura e na escrita e que fossem estimulados, tendo em vista a expectativa de alcançarem novos potenciais e, sobretudo, que atingissem os meios culturais (LIMA; MENDES, 2011); que evidenciaram que haveriam possibilidades de desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e de memória (CABRAL, 2014); possibilidades de desenvolvimento nas habilidades de ler e escrever (MARINS, 2018); que, por meio do grupo de pais, refletisse nos estudantes os benefícios na leitura e escrita (GOTO, 2017).

Assim, para que a política de inclusão escolar seja efetivada, faz-se importante que as escolas se fundamentem por um currículo, de modo que deixem de lado “as noções de categoria, protecionismo e segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359). Além disso, que as escolas incentivem maior aproximação dos pais para contribuição com o desenvolvimento acadêmico dos filhos (SILVA, 2007; GUALDA, 2015; DOMÉNECH; MOLINER, 2014).

No presente estudo, constatou-se que mais da metade dos pais de todas as escolas, indicou avanços na socialização, dado correspondente com outros estudos sobre o tema (MARINS, 2018; GREGORUTTI, 2017; PAVÃO, 2019; MATURANA, 2016; FERREIRA, 2006; LIMA, 2009).

O Indicador 16 (Avaliação das famílias sobre o rendimento escolar dos estudantes PAEE), com um item, avaliou se os estudantes PAEE participavam de provas processuais aplicadas, ao longo do ano escolar, no contexto na escola comum. Os pais devem se engajar no monitoramento dessas provas para detectarem as lacunas do currículo a partir das informações e do acompanhamento dos desempenhos de seus filhos (MERTTENS; VASS, 1993). O esperado era de que as famílias fossem informadas sobre os avanços, os resultados e as dificuldades de participação dos estudantes nas provas processuais em sala de aula.

Para E4 (10,0), E2 (9,1), E1 (8,4) e E5 (8,3), os índices foram considerados muito bons. Todas as famílias da E4 e da E1 (100%) e a maioria da E2 (84%) receberam informações sobre os avanços, dificuldades e resultados das avaliações do rendimento escolar de seus filhos. Na E4, houve um caso em que o estudante não realizava prova escrita e outro em que a família não recebia informações sobre as avaliações do aluno. Na E2, houve um caso em que a família não recebeu informações sobre as avaliações e outro, em que o estudante não realizava avaliação escrita. Na E1 (40%) e na E5 (33%), boa proporção dos familiares informou que os estudantes não realizavam prova escrita e, na E5 (16%), algumas das famílias relataram não receber informações sobre o rendimento escolar dos filhos.

Quanto à E6 (7,8), E3 (7,6) e à E7 (7,5), os índices para o indicador foram considerados bons. Todas as famílias da E7 (100%) e a maioria das famílias da E5 (83%), E3 (82%) e da E6 (77%) receberam informações sobre os avanços dos estudantes nas provas processuais. Dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas avaliações foram apontadas pelos familiares da E7 (87%), E6 (85%) e da E3 (73%). As famílias que mais informaram ter recebido devolutiva foram da E6 (77%), seguidos da E3 (63%) e da E7 (62%).

Assim, poucas famílias indicaram que o estudante não realizava avaliações por escrito e/ou que elas não receberam informações sobre o rendimento escolar do estudante. Na E6, 15% dos estudantes não realizavam avaliações por escrito. Na E3, 18% dos familiares informaram que não receberam informações sobre as avaliações dos estudantes. Na E7, 25% dos estudantes não realizavam avaliações por escrito, como também, teve família que não recebeu informações sobre as avaliações de rendimento escolar do estudante, assim como na E3 (27%) e na E7 (12%).

Os dados revelam, de forma expressiva, que as escolas prestam contas aos familiares sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, dados que coadunam com os achados de Morejón (2001), de Ball e Bowe (2006), de Capellini e Rodrigues (2009) e de Maturana (2016). Outros estudos apontam, ainda, que as famílias acham que o processo avaliativo das escolas deveria ser mais justo e menos classificatório (MOREJÓN, 2001); outros consideram que as escolas ocultam das famílias informações sobre o aproveitamento das disciplinas e culpabilizam os estudantes por supostos defeitos cognitivos (BALL; BOWE, 2006); outros, ainda, demonstram insatisfação com relação à falta de acessibilidade nas provas (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MATURANA, 2016).

No presente estudo, notou-se que uma parcela das famílias não tinha informações acerca das avaliações do rendimento escolar de seus filhos, dados parcialmente semelhantes aos de Marins (2018) e de Borges (2015). Entretanto, em todas as escolas, a maioria dos pais recebeu informações com relação aos avanços e aos resultados que seus filhos tiveram nas provas cotidianas desenvolvidas pelas escolas, como também evidenciaram os estudos de Pamplin (2005), de Castro e Regattieri (2010), de Gualda, Borges e Cia (2013) e de Cortarelli (2014). Outros achados desses estudos apontaram que houve contribuição dos pais nas atividades e na supervisão das provas para haver avanços (PAMPLIN, 2005); outros apontam maior aproximação dos pais com a escola, de modo que se intensificasse o acompanhamento do desempenho e o sucesso dos estudantes (CASTRO; REGATTIERI, 2010); alguns, ainda, indicam que a participação dos pais em atividades programadas aumentou a valorização do rendimento escolar do aluno, bem como a obtenção de apoio por parte do professor especialista em relação ao aluno (CORTARELLI, 2014); outro aponta que, quando os pais trocavam opiniões com os professores sobre as avaliações, esse diálogo fez toda diferença no avanço dos estudantes, (GUALDA, 2015).

Diante dos dados analisados, observou-se que as escolas em âmbito nacional, bem como as investigadas neste estudo, podem melhorar seus dispositivos de monitoramento sistematizado da aprendizagem dos estudantes. E quando as famílias participam mais, como por exemplo, de devolutivas que trataram sobre o desempenho dos filhos, de reuniões que apresentem estratégias para haver melhor desempenho, de prestação de contas sobre os avanços e os resultados, melhora as aprendizagens e a participação desses estudantes nestas provas.

Ball e Bowe (2006) verificaram que os sistemas de mercado privilegiam determinados grupos ou classes de pais e filhos em detrimento de outros. Foram constatadas desigualdades com seus níveis de recursos materiais, bem como a natureza de seu capital cultural. Suas escolhas estavam condicionadas aos sistemas de mercado que beneficiavam as famílias da classe média e excluía as famílias da classe trabalhadora. Indicaram que as famílias da classe trabalhadora, privadas culturalmente, tinham seus filhos culpabilizados por supostos defeitos cognitivos, linguísticos e/ou motivacionais enraizados numa cultura deficiente. Tal fator contribuía para o impacto da marginalização e da exclusão dos estudantes provenientes de famílias trabalhadoras, somados ao atributo de serem caracterizados como PAEE, ao acessarem o bem comum cultural, tendo como efeito o baixo rendimento escolar.

A igualdade educacional deveria ser realidade para todos os estudantes como efeito maior do bem-estar social, em vista de terem, como cidadãos, direito de aprenderem e ao apresentarem a mesma necessidade de conhecimentos. Nesse sentido, Walzer (2003) defende que não se pode atrelar a educação de um estudante às posições e às capacidades econômicas dos pais, pois independentemente da classe social, esses estudantes, assim como qualquer outro, têm o direito de obter sucesso. Assim, o ideal é que as escolas se tornem mais abertas para receber as famílias e compartilhar com elas o currículo e o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes para que os pais contribuam com o monitoramento do desempenho dos seus filhos, visando maior qualidade e equidade (MERTTENS; VASS, 1993; XU; FILLER, 2008).

Para que os estudantes obtenham o sucesso esperado no desempenho das provas, é preciso levar em consideração o tempo dispensado, a eles, pelas famílias, dado que se mostrou essencial nos estudos desenvolvidos por Santos (2012). O estudo aponta que “[...] o acompanhamento [...] a participação dos pais/mães na escolarização de seus filhos e na escola é importante, e pode auxiliar o aluno na perspectiva de alcançar melhor rendimento (bom desempenho) na escola” (p.97).

À medida que as escolas proporcionam meios de aproximar as famílias, conseqüentemente, estas manterão expectativas adequadas com relação ao trabalho desenvolvido pelos profissionais escolares (SILVA, 2007; CABRAL; SILVA, 2017) e, também, passarão a compreender melhor as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos.

Mendes e D’Affonseca (2018) consideram necessário melhorar os processos de avaliação dos estudantes PAEE, com vistas a garantir o direito ao processo avaliativo acessível e a construir um sistema mais inclusivo em todo país. No presente estudo, embora os índices para esse indicador da avaliação do rendimento escolar resultassem em conceitos bons e muito bons, ainda assim, foi possível notar casos em que as famílias não obtiveram acesso nos avanços e nos resultados da aprendizagem

O Indicador 17 (Avaliação das famílias sobre a participação do estudantes público-alvo da educação especial nas Provas de Larga Escala) era composto por apenas um item. Vale destacar que provas em larga escala não podem sofrer mudanças no conteúdo, caso contrário perdem sua função de comparação, sendo que os sistemas de ensino deveriam oferecer as acomodações que oportunizassem o acesso dos estudantes alvo como, por exemplo, a provisão de provas em computador com leitores de telas, leitores, intérpretes, guias-intérpretes, provas em Braille, ampliadas ou em vídeo libras

(BRASIL, 2015b). Compreende-se, portanto, que o ideal seria que os pais contribuíssem com informações que revelassem as características, funcionamentos, desenvolvimento e necessidades de suporte desses estudantes para, assim, pleitear a sua participação com qualidade nas provas de larga escala (WOLFENDALE; COOK, 1997).

A Portaria nº 447/2017 (BRASIL, 2017) preconiza que os estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, assim com aqueles com síndromes e outras necessidades poderão participar do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que tenham suas matrículas registradas no Censo Escolar. Considera-se a disponibilização de profissionais especializados (letores/transcritores/Intérpretes de Libras/Leitor labial) pelas escolas e sala extra para atender aos estudantes de acordo com suas necessidades. Caso o estudante necessite de sala extra, deveria ser disponibilizado um aplicador adicional para acompanhar a aplicação da prova. O documento também dispõe de mecanismos de acessibilidade nas provas para os estudantes com baixa visão, os quais terão provas ampliadas e tempo adicional.

Katsiyannis et al. (2007) apontam que:

As acomodações comuns incluem alterações na **apresentação** (por exemplo, impressão ampliada, Braille), **resposta** modo (por exemplo, assistido por computador, escrita), tempo (por exemplo, extensão, horário, agendamento dividido) e **configuração** (por exemplo, sala separada) (p.162) [tradução nossa] [grifo nosso].

Para haver as acomodações, a parceria da família é imprescindível junto às escolas, sendo que tal fator favorecerá a maior compreensão de suas necessidades específicas, de modo que o sistema escolar consiga promover mecanismos de acessibilidade nas provas de larga escala (WOLFENDALE; COOK, 1997; TODD, 2007).

Os resultados indicaram que na E7 (7,5), E5 (6,7) e na E3 (6,4) as informações prestadas pelos familiares de estudantes PAEE resultou em índices considerados bons em relação à participação dos estudantes PAEE em provas de larga escala. Na E7, E5 e na E3, entre 63% e 75% dos familiares apontaram ter sido comunicados que haveria provas e que os estudantes participariam. Em todas essas escolas também houve parcela menor, entre 12% e 33%, de pais que não eram comunicados que haveria esse tipo de prova ou se os estudantes participavam ou não, enquanto houve famílias da E3 (9%) que receberam informação de que haveria prova, mas que o estudante não participaria.

Na E2 (5,3) e na E6 (4,6), as informações prestadas pelos familiares de estudantes PAEE resultaram em índices considerados regulares. Pouco mais da metade dos pais da

E2 (53%) e menos da metade das famílias da E6 (46%) foram comunicados que os seus filhos participariam das provas de larga escala. A outra parte dos familiares (39%) não recebeu nenhum tipo de comunicação sobre essas provas e uma minoria (8%) de pais informou que sabia da prova, mas que o estudante não participaria. A mesma quantidade (8%) foi orientada a não levar os filhos para escola no dia da prova.

Na E4 (4,0), com índice considerado fraco e na E1 (2,0), com índice insuficiente, as informações prestadas pelos familiares evidenciaram que mais da metade dos pais (60%) de cada localidade não foi comunicada sobre a realização dessas provas e cerca de 40% informaram que foram comunicados e houve participação do estudante nessas provas.

Os dados revelaram que houve pouco mais da metade (54%) do contingente de famílias que foram comunicadas que os estudantes participariam dessas provas de larga escala. Estes dados são, parcialmente, semelhantes ao estudo internacional realizado por Albus, Lazarus e Thurlow (2015), no qual observou-se que os sistemas de ensino prestaram contas em relação às avaliações de larga escala desenvolvidas por estudantes da educação especial, sendo “[...] relatado a participação e o resultado de desempenho para cada avaliação, área de conteúdo e nível de série [...]” (p.23) [Tradução nossa]. Outro fator positivo foi visto por Katsiyannis et al. (2007), que assinalaram avanço nos desempenhos dos alunos, incentivado pelo aumento da participação dos estudantes nessas provas.

Por outro lado, 37% dessas famílias ou não receberam informações sobre a participação dos estudantes nessas provas e/ou não tiveram conhecimento que haveria esse tipo de prova, mas que o estudante não participaria, além de haver casos (1,5%) em que os pais foram orientados a não levar os filhos para a escola no dia dessas provas.

Em contraste, os dados do estudo atual merecem muita atenção pela dificuldade dessas escolas em relação à exclusão e à invisibilidade de um contingente grande de estudantes nestas provas, o que impede e impossibilita que se tenham indicadores para monitorar os padrões de qualidade do ensino público brasileiro, em específico, voltado para as políticas de inclusão escolar. De qualquer forma, alguns desses estudantes continuam sendo excluídos das bases estatísticas e dos dados das escolas, o que permite mascarar os seus uma vez não há parâmetros de monitoramento. No entanto, a exclusão desses estudantes das avaliações é uma forma muito perversa uma vez que suas famílias apostaram que a escola escolhida ofereceria um ensino de boa qualidade.

Marcondes e Sigolo (2012) observaram que as escolas eram bem seletivas no conteúdo das informações transmitidas às famílias, o que desrespeitava a participação dos estudantes em determinadas provas de larga escala do sistema estadual, revelando inconsistências, contradições e dificuldades.

Schuelka (2013) aponta que existia um discurso das agências de testes que consideravam que os alunos PAEE não pertenciam a uma cultura de desempenho e, portanto, havia impacto nas políticas de equidade, assim como na baixa expectativa de desempenho. Quando estudantes do PAEE eram menos eficazes, havia cobrança exacerbada, o que acarretava alto nível de estresse nesses estudantes, além disso, havia responsabilização dos pais pelo aumento da cobrança aos estudantes.

Por outro lado, Thurlow, Quenemoen e Lazarus (2011) indicaram que os estudantes do PAEE não devem ser excluídos das avaliações, pois somente assim, o “impacto dos resultados da avaliação responderia aos desenvolvimentos no campo de medição” (p.26). [tradução nossa]. Sprunt et al. (2017) consideram que a não participação desses estudantes nas provas impossibilita o investimento em melhorias e em políticas que permitam tratar sobre as lacunas de aprendizagem. Lazarus e Heritage (2016) consideram que a não participação desses estudantes nas provas de larga escala dificulta que os próprios professores conheçam, selecionem e implementem recursos de acessibilidade e acomodações necessárias.

Notou-se no presente estudo, falta de comunicação da escola com as famílias para que estas conhecessem o processo das provas de larga escala, impedindo que elas se expressassem e reivindicassem as adequações previstas legalmente de acordo com as necessidades de seus filhos, uma vez que as acomodações não estavam prontamente disponíveis. Katsiyannis et al. (2007) consideram ser direito das famílias solicitar serviços suplementares aos filhos quando eles tiverem resultados fracos. Depois de decorridos quatro anos, se os estudantes não tiverem avançado, a organização escolar tem que suprir o currículo e, caso necessário, substituir os profissionais, visando ao sucesso de seus estudantes.

O ideal, portanto, seria investir nas acomodações para os estudantes terem maiores chances de participar das provas de larga escala, cada vez mais, em condições equiparadas (SCHUELKA, 2013). Para Sprunt et al., (2017), cabe às escolas investir no acompanhamento e no progresso individual dos estudantes visando desenvolver e aprimorar suas aprendizagens, a partir de ferramentas e procedimentos que apoiem as práticas de avaliação e o acompanhamento individualizado dos estudantes PAEE.

Além disso, há que se investir no aumento das evidências empíricas do impacto da aplicação desses testes, uma vez que o contingente de estudantes participantes destes testes ainda é baixo, evidenciando dados preliminares no tocante à participação e ao desempenho desses estudantes (KATSIYANNIS et al., 2007).

Assinala-se que esse indicador revela tamanha distância para se consolidar o princípio ideológico da tão sonhada universalização de qualidade aos estudantes do PAEE no ensino comum regular, mascarando os altos índices de abandono e fracasso escolar. Em contraposição aos baixos índices e ao alto controle e manipulação dos governos nas últimas décadas, as avaliações têm sido prioritariamente estatísticas, cujo modelo se distancia dos instrumentos formadores que garantem a efetiva aprendizagem e a cidadania ativa desses estudantes.

Para Neto, Junqueira e Oliveira (2016), focar apenas nos resultados dessas provas gera competição entre as escolas na busca por melhor desempenho e, sobretudo, não promove a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Diante disso:

Imaginar que uma boa escola possa ser caracterizada apenas a partir de medidas de alguns de seus resultados é desconhecer a importância que têm os processos utilizados para se chegar a eles. [...] um bom e eficiente sistema educacional, capaz de preparar cidadãos que possam contribuir ativamente para a vida social e que tenham adquirido a habilidade de aprender a aprender ao longo da vida, tem relação com o processo educacional desenvolvido no dia a dia escolar, algo que vai além do resultado nos testes (NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.25).

No entanto, para os índices de qualidade da educação brasileira se elevarem e se concretizar o ensino de qualidade junto aos estudantes, de modo geral desde seus níveis mais básicos de educação, faz-se urgente o investimento nas políticas educacionais, tanto para melhorar os fluxos escolares no geral, quanto para se traçar indicadores para serem acompanhados, com vistas a proporcionar melhores desempenhos acadêmicos.

Assim, as escolas devem ter princípios pedagógicos, que vão além das habilidades cognitivas que o teste mensura, sobre o conhecimento da leitura e da matemática, pois deve valorizar as atitudes, os conhecimentos em outras áreas como a social, com vistas a construir-se uma sociedade mais justa e igualitária. O teste de múltipla escolha apresenta um limite, pois é insuficiente para medir, aferir o desempenho de todas as áreas e domínios aprendidos pelos estudantes em sua realidade no ambiente educacional.

Atualmente, as políticas públicas visam a aprimorar os sistemas educacionais e, para isso, necessitam se apoiar nos diagnósticos disponíveis, pautados em suas realidades, a fim de elaborar estratégias para intervenções que monitorem as alterações dos

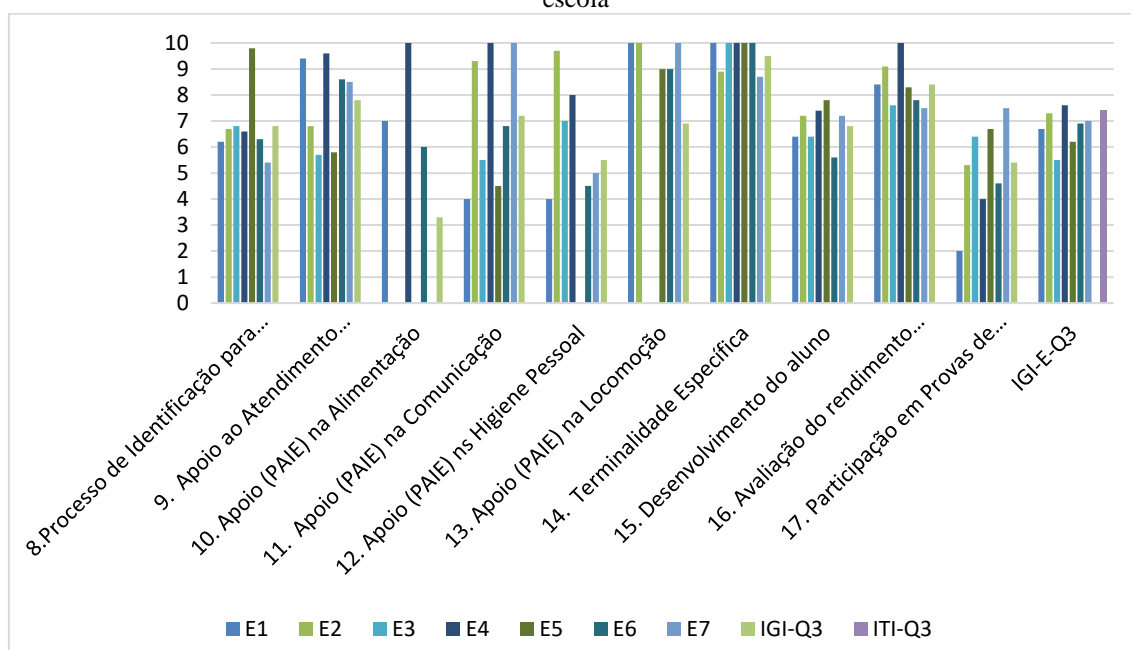
indicadores educacionais com vistas a oferecer uma educação de qualidade que responda e esteja atrelada às condições sociais e culturais dos estudantes.

Notou-se, portanto, que as escolas analisadas no presente estudo não alcançaram patamar promissor na prestação de contas sobre os avanços e, conseqüentemente, sobre os resultados que os estudantes alvos alcançaram nessas provas. Além disso, não foi possível mensurar os desdobramentos desses avanços e resultados, tendo em vista a dificuldade do sistema escolar, como um todo, em monitorar estes estudantes. Isso impacta diretamente na dificuldade de prestação de contas às famílias, tendo em vista uma quantidade considerável que desconhecia a participação desse contingente de estudantes nas avaliações.

No caso, se houvesse todo esse aparato de acomodações e acompanhamento sistemático de monitoramento no contexto nacional, os estudantes teriam menos lacunas e, certamente, avançariam mais nas disciplinas acadêmicas e, sobretudo, as escolas alcançariam melhores indicadores para as metas serem alcançadas.

Com a finalidade de sintetizar os resultados do Quesito III, das medidas específicas da escola para os estudantes PAEE, o Gráfico 5 permite comparar os resultados dos índices dos dez indicadores. Os dados foram apresentados por indicador e por escola, bem como apresentam os índices gerais por escola (IGI) e o índice geral do Quesito III.

Gráfico 5. Comparação do (IAPOIE-FA) dos dez indicadores e dos índices gerais do Quesito III por escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os indicadores que receberam melhor avaliação foram os relacionados à avaliação do desempenho em provas e de terminalidade específica, que indicaram no geral, que os estudantes do PAEE participavam do processo de avaliação processual e que as escolas dessa rede não costumavam sugerir às famílias a abreviação do percurso de escolarização dos estudantes do PAEE. Bons índices também aparecem na apreciação que os familiares fazem dos avanços no desenvolvimento dos estudantes e da oferta e satisfação que têm quanto ao atendimento educacional especializado.

Aspetos mais críticos se relacionam à avaliação dos apoios às necessidades pessoais, quando estudantes precisam de suporte de locomoção, higiene, alimentação e comunicação. Embora sejam poucos os estudantes que demandam esse suporte, isso ainda não parece bem equacionado na percepção dos familiares de estudantes do PAEE. Entretanto, cabe destacar que os dados relacionados a esses indicadores contrastam com a avaliação dessa mesma rede de ensino feita por gestores, alunos (MENDES, 2020), professores de educação especial e do ensino comum (SANTOS, 2020).

5.4 QUESITO IV: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NA ESCOLA (RELAÇÃO PAIS-ESCOLA)

O Quesito IV mensurou as relações pedagógicas e sociais dos pais de estudantes PAEE com a escola, com dois indicadores compostos por um conjunto de cinco itens. O primeiro é voltado para o acolhimento das famílias nas reuniões escolares e o segundo é sobre a qualidade dos relacionamentos entre elas com o quadro de profissionais das escolas. O considerado ideal para este indicador foi que as famílias tivessem sido bem acolhidas quando solicitadas, mas, quando apresentavam demandas por iniciativa própria, o ideal seria ter um canal de comunicação direta, com certa autonomia, junto aos professores e demais profissionais da escola. A Tabela 8 apresenta os índices dos indicadores da política de inclusão escolar obtidos para o Quesito IV: Relacionamentos interpessoais na escola.

Tabela 8. Indicadores da Política de Inclusão Escolar do Quesito IV (Relações Pedagógicas e Sociais (Relação Pais-Escola))

Indicadores → Escolas ↓	18.	19.	IGI. IV ⁵⁶
E1	6,4 Bom	7,4 Bom	6,9 Bom
E2	7,7 Bom	7,1 Bom	7,4 Bom
E3	5,5 Regular	5,1 Regular	5,3 Regular
E4	5,4 Regular	8,6 Muito Bom	7,0 Bom
E5	9,1 Muito Bom	9,0 Muito Bom	9,1 Muito Bom
E6	7,5 Bom	7,8 Bom	7,6 Bom
E7	8,1 Muito Bom	6,0 Regular	7,1 Bom
IGI⁵⁷	7,0 Bom	7,1 Bom	
	ITL. IV⁵⁸		7,1 Bom

LEGENDA

18. Avaliação das famílias sobre as suas participações em reuniões escolares

19. Avaliação das famílias sobre a suas interações com os profissionais das escolas

Fonte: elaboração própria, 2020.

O indicador 18, composto por um item, (Avaliação das famílias sobre suas participações em reuniões escolares) analisou o acolhimento das famílias nas reuniões periódicas nas escolas dos estudantes do PAEE. Para Castro e Regattieri (2010), as reuniões escolares devem ter como função, preocupar-se com a interação, o fornecimento de informações, por parte da equipe escolar, sobre o desempenho dos estudantes, assim como as orientações relacionadas à promoção de estímulos para o engajamento nas atividades escolares. Borges (2015) considerou que as reuniões de pais são “[...] espaços importantes para a troca de informações relevantes sobre as crianças, devendo ser espaços abertos, inacabados e criativos, favorecendo a colaboração e a parceria com as famílias” (p. 34-35).

No geral, cerca de metade dos familiares (52%) considerava ótimo o acolhimento, achados semelhantes à de outros estudos (BAZON, 2009; SANTOS, 2012; CABRAL, 2014; GUALDA, 2015; MARINS, 2018) que apontam, que nesses espaços de reuniões, os pais encontravam a oportunidade de conversar com os professores sobre os estudantes, denotando experiências positivas.

⁵⁶ Índices Gerais dos Indicadores por escola.

⁵⁷ Índices Gerais dos Indicadores.

⁵⁸ Índice Total do Indicador IV.

Na E5 (9,1), observou-se o índice muito bom, tendo em vista que a maioria das famílias (83%) avaliou sua recepção nas reuniões escolares como ótima e uma minoria como boa (17%). No que se refere à E7 (8,1), com índice também considerado muito bom, ficou evidente que a maioria (62%) das famílias indicou ter sido muito bem ou bem (37%) recebidas nas reuniões escolares.

No que concerne à E2 (7,7), E6 (7,5) e à E1 (6,4), os índices foram considerados bons, porque 58% dos familiares da E2, 27% da E6 e 40% da E1, considerou que foram bem recebidos nas reuniões escolares, embora na E2, uma parcela (50%) indicou um acolhimento regular e apenas alguns (18%) dos familiares da E6 revelaram não frequentar esse tipo de reunião para o acompanhamento dos filhos.

Entretanto, na E3 e na E4, com índices regulares, ambas com 5,4, apesar de parte das famílias indicar ter sido muito bem ou bem acolhida, outra parcela considerou que não foi bem acolhida nas reuniões deste local.

Diante do conjunto dos dados, foi possível notar que, embora os acolhimentos das famílias nas reuniões escolares tenham sido classificados como ótimo e bom, houve escolas em que as famílias não vivenciaram boas experiências nessas reuniões, mais notadamente na E3 e na E4. Tais achados corroboraram o estudo de Borges (2015) em que os pais entrevistados apontaram para a necessidade de melhor acolhimento às famílias, sem julgamento, nesses espaços. No estudo de Torrens (2018), foram apontadas dificuldades de interação entre família e professores nas reuniões, o que decorre ser prejudicial ao estudante e às relações estabelecidas com a escola.

Com relação aos dados da presente pesquisa sobre dificuldade de presença dos pais e o não comparecimento às reuniões, mesmo havendo poucas situações na E4 (20%) e na E6 (18%), foi possível relacionar, parcialmente, com os achados do estudo de Marcondes e Sigolo (2012), no qual os pais consideraram que os estudantes eram alvos de críticas quando frequentavam essas reuniões. As famílias também indicaram que os filhos tinham baixo rendimento, mencionando que para saber sobre o trabalho pedagógico precisavam consultar os cadernos dos filhos e pedir explicação a eles. Nesse sentido, vale questionar se as ausências de algumas famílias não estariam justificadas pela maneira crítica com que a equipe escolar estaria efetuando essas devolutivas ou se a falta de comparecimento estaria relacionada com os horários incompatíveis com a rotina de trabalho dos familiares (CIA, 2005; BORGES, 2015).

Enfim, a constatação de que numa mesma escola as percepções dos pais diferem, sendo que uns se referem ter sido bem-acolhidos, enquanto outros nem tanto, é fato que

pode ser levado em consideração como alvo de estudo, a fim de se constatar se essas diferenças nas percepções podem refletir um tratamento desigual por parte da escola às famílias. É muito importante que as famílias dos estudantes sejam recebidas pela escola de modo acolhedor, para que possam expor qualquer situação que envolva seu filho.

O indicador 19 (Avaliação das famílias sobre a suas interações com os profissionais das escolas) versou sobre a receptividade dos profissionais da escola quando as famílias são convocadas; a frequência com que são autorizados a falar com os profissionais da escola; sentimentos com relação a sua recepção pelo professor e por profissionais quando busca a escola por iniciativa própria. Neste indicador, os índices da E4 (8,6) e da E5 (9,0) foram avaliados como muito bons e da E1 (7,4), E2 (7,1) e E6 (7,8), bons. Apenas na E3 (5,1) e na E7 (6,0) os índices foram considerados regulares.

Bons indicadores revelam que as famílias foram bem recebidas quando convocadas pela escola, quando buscavam a escola para falar com o professor ou quando buscavam por iniciativa própria alguém da escola para conversar. Entretanto, destaca-se que a proporção de famílias que relataram muito bom ou bom acolhimento era maior quando a escola convocava as famílias, seguido pela proporção de pais, bem ou muito bem, acolhidos pelos professores e, em menor proporção, quando a busca espontânea das famílias era por outra pessoa da escola.

No geral, as famílias indicaram bom acolhimento quando convocadas ou quando foram convidadas pela escola, dados que se mostraram similares aos de Cavalcante (1998), quando aponta que cabe à escola ter liderança para se estabelecer uma relação horizontal com os pais. Bazon (2009) e Marques, Caron e Alves da Cruz (2020) versaram sobre o acolhimento e a interação dos pais, apontando que os pais revelaram comunicação positiva junto aos profissionais. Brito e Silva (2019) apontaram que número significativo de pais de seu estudo consideraram que os profissionais da escola estavam abertos ao diálogo e que conversavam com frequência com eles.

Em contraste, os índices sofreram influência, principalmente, nos itens que questionavam sobre a busca por profissionais da escola por iniciativa dos próprios pais. Dados similares foram vistos no estudo de Morejón (2001), em que a comunicação era estabelecida, primeiramente, por iniciativa dos pais.

Por outro lado, sobre a iniciativa em falarem com os professores ou profissionais da escola, vários indicaram que não tomavam esse tipo de iniciativa, como também indicaram que nem sempre foram bem acolhidos. Tal achado vai ao encontro do que apontou o estudo de Silva, Cabral e Martins (2016), o qual concluiu que a família não se

sente parte da escola, visto que se sente “tratada como convidada e é acionada quando há algo específico a ser resolvido” (p.200).

Dados que merecem atenção na medida em que essa parceria deve ser estabelecida a partir do esforço dos dois lados, envolvendo a comunicação de modo a propiciarem espaços unificados de troca pelo diálogo (MATURANA; CIA, 2015). Nesse sentido, compreende-se que os pais, talvez, não procuravam a escola e/ou não foram bem acolhidos por vários motivos (AIELLO, 2002; PAMPLIN, 2005; FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; SIGOLO, 2012).

Uma dificuldade apontada por Aiello (2002) e por Silva, Cabral e Martins (2016) foi o fato de que as famílias não se sentiam parceiras das escolas e eram convidadas apenas para informar sobre o desenvolvimento do aluno. Pamplin (2005) apontou dificuldades acerca dos profissionais não conhecerem as realidades das famílias, o que fazia com que estas não se aproximassem. Silva e Mendes (2008) e Brito e Silva (2019) consideraram que algumas das dificuldades com relação à linguagem usada pelos profissionais, com termos desconhecidos, promoviam distanciamentos. Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) consideraram que a fragmentação na comunicação entre professores e pais impactava a comunicação entre os professores e os estudantes em sala de aula e Sigolo (2012) destaca barreiras atitudinais entre escolas e as famílias.

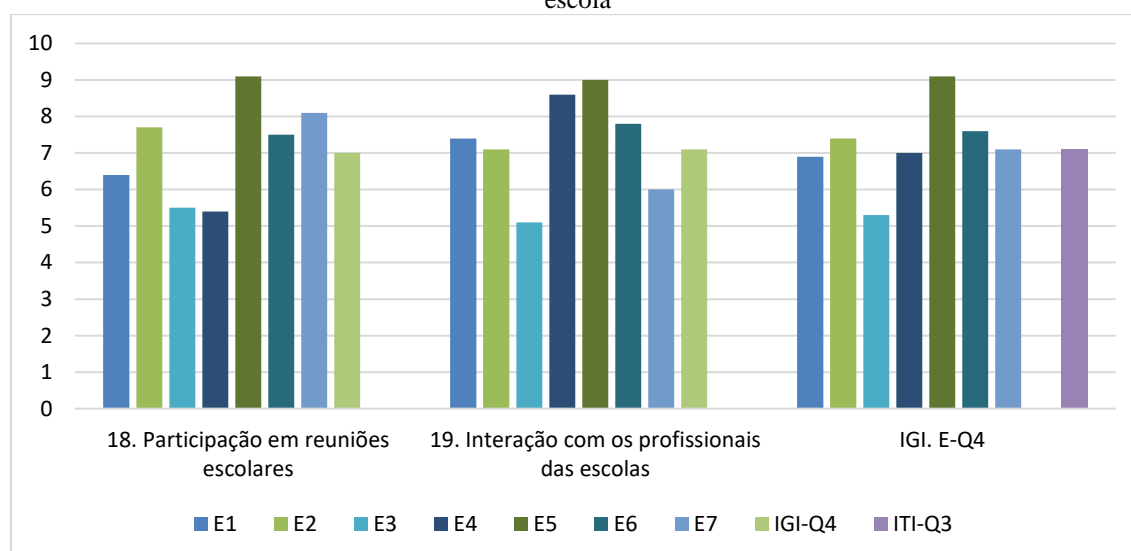
No presente estudo, houve famílias que indicaram que nunca buscavam a escola por iniciativa própria para falar com o professor e isso aconteceu com pais da E3 (36%), E7 (25%), E1 (20%), E2 (16%) e da E6 (8%). Estes dados coadunaram com o estudo de Brito e Silva (2019), que indicam que a iniciativa do diálogo com as famílias sempre partia da escola. Diferentemente, no estudo de Borges (2015) os pais indicaram que a iniciativa do diálogo com a escola surgiu a partir de ambas as partes, tanto dos pais quanto dos professores.

Sendo assim, os dados indicaram variabilidade na comunicação entre família e escola na perspectiva das famílias. Desse modo, é importante considerar que as famílias do presente estudo apresentaram expectativas não atendidas com relação a uma maior aproximação e parceria com as escolas. Tal dado é compatível com outros estudos (MARTINS, 2006; SILVA, 2007; 2010; ARAÚJO, 2011; BASTOS, 2012; PINTO, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2016; GUALDA, 2015), de modo que essas interações indicam o oferecimento de informações sobre a condição dos estudantes do PAEE e sobre os recursos disponíveis na comunidade.

Silva (2007) considera que as famílias esperam que “[...] os profissionais forneçam oportunidade para que os familiares possam se expressar e fazer perguntas, que suas dúvidas sejam esclarecidas” (p.58). Assim, é necessário romper barreiras atitudinais, visto que muitas vezes há uma “visão subestimada dos profissionais a respeito da capacidade da família” (ARAÚJO, 2011, p.152). Um dos eixos debatidos no estudo de Silva e Mendes (2008) abordou como muito importante a comunicação com os profissionais, indicando que, quando as famílias vão até a escola para falarem com os profissionais, estes precisam entendê-los de modo a possibilitar abertura e diálogo, mas também, reconhecer que apresentam limitações, o que exige dos profissionais uma comunicação mais clara e acessível.

Por fim, para sintetizar os achados do Quesito IV, o Gráfico 6 apresenta os índices dos indicadores que compuseram o Quesito IV, por escola e geral

Gráfico 6. Comparação do (IAPOIE-FA) dos dois indicadores e dos índices gerais do Quesito IV por escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Apesar dos bons índices para esses indicadores dos relacionamentos interpessoais dos familiares com as escolas, há que se considerar que eles podem refletir baixas expectativas e sensação de desamparo das famílias em relação ao que ela espera dos profissionais da escola. Diante do que os outros estudos indicam como desafios, é relevante que se pense em estratégias para aproximar as famílias dos espaços de debate e discussão, além de promover a equiparação das oportunidades, para que possam exercer seus direitos. Tais aproximações podem estreitar canais de interlocução da família com o professor do AEE e/ou com os gestores, por exemplo. Na medida em que a família se aproxima, amplia seu arsenal de compreensão sobre o conhecimento político e, portanto,

agrega conhecimento para reivindicar ações efetivas junto ao poder público, a escola, dentre outros órgãos.

Os achados de Bastos (2012) indicaram que é muito importante a parceria entre a escola e as famílias de modo que sejam respeitadas as diferenças no interior dos espaços escolares, além de apontar que por meio desta parceria “[...] torna-se mais fácil pressionar o município para ele disponibilizar os recursos necessários e assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência” (p.106).

O estudo de Pinto (2013) considerou que os pais têm necessidades vinculadas ao apoio do governo, da sociedade e da escola, para que ela seja capacitada a promover o desenvolvimento físico e de saúde mental de seus estudantes. Quanto aos anseios de pais, a comunicação parece ser a chave para se estabelecer uma relação de parceria com a escola, tendo em vista que quanto mais aumenta essa parceria, maior será o interesse em participar da vida escolar de seus filhos (CHRISTOVAM; CIA, 2016). Por fim, Gualda (2015) apontou que quanto mais houver boa relação entre família e escola no processo de inclusão, mais aumentará a comunicação com a escola.

Cabral e Silva (2017) pontuaram que escolas exitosas precisariam percorrer caminhos e enfrentar desafios para a construção de ambientes educacionais colaborativos. Este indicativo refere-se aos professores adotarem a colaboração para além do seu entorno, englobando o envolvimento das famílias e demais profissionais do contexto escolar, visando a promoção e a maximização da escolarização dos estudantes do PAEE.

Para se atingir essas necessidades informativas, faz-se oportuno haver regularidade na frequência das famílias junto à escola, de modo a superar as dificuldades enfrentadas. Para Walzer (2003), o modo como a distribuição da educação está moldado está atrelada às lutas de políticas locais em busca de maior participação. Nesse sentido, quanto mais as famílias e a escola romperem as barreiras comunicacionais, mais se abrirão canais para que os direitos das famílias e dos seus filhos sejam discutidos e negociados.

Por fim, a comunicação das famílias junto à escola deve influenciar o modo de agir dos legisladores, sendo que “[...] os pais devem reservar um tempo para falarem sobre seus filhos com os legisladores, enfocando a inclusão, a segregação e necessidade de criar ambientes menos restritivos de educação escolar” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 425).

5.5. ANÁLISE DA QUALIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELAS FAMÍLIAS POR COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES GERAIS DOS QUESITOS E INDICADORES POR ESCOLAS

Nesta seção será apresentada uma análise comparativa dos índices gerais, inicialmente, considerando os 19 indicadores, calculando a média aritmética do conjunto das escolas. A Tabela 9 apresenta as médias dos 19 indicadores.

Tabela 9. Média Geral dos Indicadores

INDICADORES	Σ
1. Avaliação das famílias sobre a admissão dos estudantes PAEE no processo de escolarização	6,7
2. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade física no exterior das escolas	8,8
3. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade física no interior das escolas	7,3
4. Avaliação das famílias sobre os recursos de acessibilidade nas sinalizações das escolas	0,9
5. Avaliação das famílias sobre sua participação nos Conselhos Escolares nas escolas	5,0
6. Avaliação das famílias sobre os seus acessos e participações nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas	0,0
7. Avaliação das famílias sobre o recebimento de Suportes das Escolas e/ou das Equipes Multidisciplinares nos últimos 12 meses	1,0
8. Avaliação das famílias no processo de identificação para elegibilidade dos estudantes PAEE	6,8
9. Avaliação das famílias sobre a participação dos estudantes PAEE no apoio ao Atendimento Educacional Especializado	7,8
10. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na alimentação pelos profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)	3,0
11. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na comunicação pelos profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)	7,2
12. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na higiene pessoal pelos profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)	5,5
13. Avaliação das famílias sobre o recebimento do apoio pelos estudantes PAEE na locomoção pelos profissionais de Apoio do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)	6,9
14. Sugestão de Certificação de Terminalidade Específica	9,5
15. Avaliação das famílias sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes PAEE	6,8
16. Avaliação das famílias sobre o rendimento escolar dos estudantes PAEE	8,4
17. Avaliação das famílias sobre a participação dos estudantes PAEE em provas de larga escala	5,4
18. Avaliação das famílias sobre a sua participação em reuniões escolares	7,0
19. Avaliação das famílias sobre a sua interação com os profissionais das escolas	7,1

Fonte: Elaboração própria, 2020.

É possível observar que os índices mais altos, com qualificação muito bom, foram vistos em três indicadores de avaliação das famílias (16%), sendo eles: 14. Certificado de Terminalidade Específica (9,5), 2. Acessibilidade no exterior da escola (8,8) e 16. Rendimento escolar dos estudantes PAEE (8,4).

Índices considerados bons foram alcançados em nove indicadores segundo avaliação das famílias (47%), a saber: 4. Apoios recebidos pelos estudantes PAEE no Atendimento Educacional Especializado (7,8), 3. Acessibilidade no interior das escolas

(7,3), 11. Apoios aos estudantes PAEE na comunicação (7,2), 18. Participação em reuniões escolas (7,1), 19. Interação Pedagógica e Social com profissionais da escola (7,1), 13. Apoio pelos estudantes PAEE na locomoção pelos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) (6,9), 8. Processo de identificação para elegibilidade (6,8), 15. Desenvolvimento acadêmico do estudante PAEE (6,8) e 1. Admissão dos estudantes PAEE nas escolas (6,7).

Índices considerados regulares foram obtidos em três indicadores (16%), a saber: 12. Apoio pelos estudantes PAEE na higiene pessoal pelos profissionais de apoio à inclusão escolar (5,5), 5. Participação das famílias nos Conselhos Escolares (5,0) e 17. Participação dos estudantes PAEE em provas de Larga Escala (5,4).

A avaliação crítica dos familiares, com índices considerados fracos e insuficientes foram obtidos em quatro dos indicadores (21%), que apontam para a necessidade de maior investimento da rede municipal, sendo eles: 10. Apoio pelos estudantes PAEE Público-Alvo na alimentação pelos profissionais de apoio (3,3), 4. Recursos de acessibilidade nas sinalizações das escolas (0,9), 7. Suportes das Escolas e/ou das Equipes Multidisciplinares (0,7) e 6. Acesso e a participação nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (0,1).

A Tabela 10 revela a comparação dos Índices de Análise da Política de Inclusão Escolar por quesito para cada escola e o Gráfico 7 ilustra esses dados.

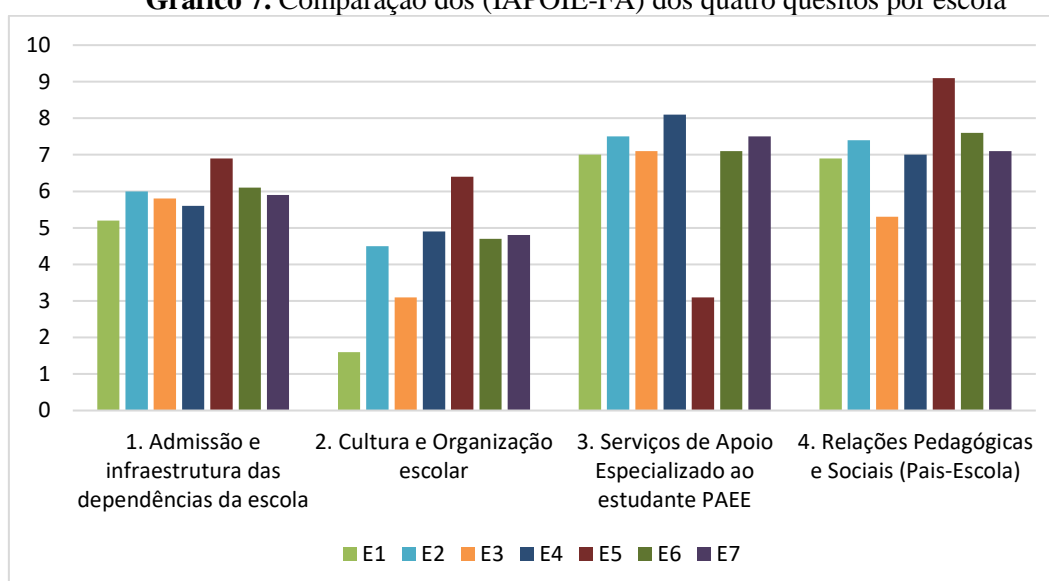
Notou-se que, em relação à análise dos Quesitos III e IV (Serviços de Apoios Especializados e Relações Pedagógicas e Sociais), os maiores índices foram obtidos nas avaliações da E1, E2, E4, E6 e da E7, diferentemente da E3, que obteve índice maior que 7,0 apenas no Quesito III (Serviços de Apoios Especializados), e da E5, que obteve maior índice no Quesito IV (Relações Pedagógicas e Sociais na escola).

Tabela 10. Relação de indicadores dos quatro quesitos provenientes da Análise da Política de Inclusão Escolar de um município

QUESITOS	Q. I	Q. II	Q. III	Q. IV	IGQE ⁵⁹
→					
ESCOLAS					
↓					
E1	5,2 Regular	1,6 Fraco	7,0 Bom	6,9 Bom	5,1 Regular
E2	6,0 Regular	4,5 Regular	7,5 Bom	7,4 Bom	6,5 Bom
E3	5,8 Regular	3,1 Fraco	7,1 Bom	5,3 Regular	5,7 Regular
E4	5,6 Regular	4,9 Regular	8,1 Muito Bom	7,0 Bom	7,1 Bom
E5	6,9 Bom	6,4 Bom	3,1 Fraco	9,1 Muito Bom	7,8 Bom
E6	6,1 Bom	4,7 Regular	7,1 Bom	7,6 Bom	6,7 Bom
E7	5,9 Regular	4,8 Regular	7,5 Bom	7,1 Bom	6,7 Bom
IGQ ⁶⁰	6,0 Regular	4,1 Regular	7,4 Bom	7,1 Bom	6,2 Bom

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Gráfico 7. Comparação dos (IAPOIE-FA) dos quatro quesitos por escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os índices do Quesito I (Admissão e infraestrutura física das dependências das escolas) foram iguais ou menores que 6,9 em todas as escolas, o que merece ser levado em consideração pelo município. A mesma indicação se faz para o Quesito II (Cultura e organização escolar), que recebeu índice igual ou menor de 6,4 em todas as escolas, sendo

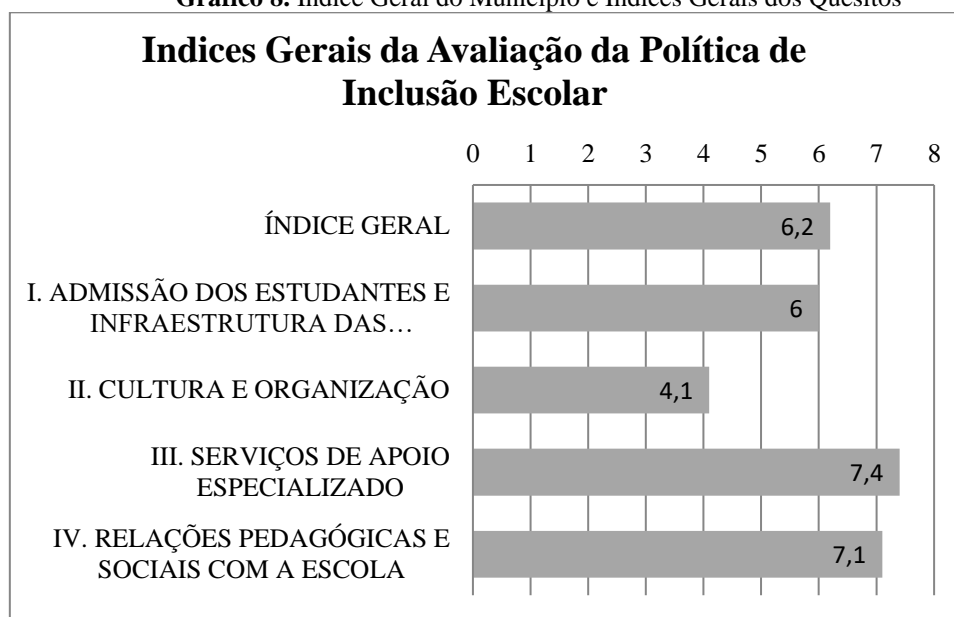
⁵⁹ Índice Geral dos Quesitos por Escola

⁶⁰ Índice Geral por Quesito

que este último totalizou o menor índice dentre os quatro quesitos e, portanto, merece investimento e atenção por parte do poder público municipal.

O Gráfico 8 apresenta uma análise comparativa dos índices da análise da política de inclusão escolar pelas famílias dos estudantes PAEE, classificado como (IAPIE-FA). Destaca-se que este dado oferece informações acerca da previsão da Qualidade da Política da rede municipal investigada e foi obtido a partir das médias aritméticas dos índices dos quatro quesitos.

Gráfico 8. Índice Geral do Município e Índices Gerais dos Quesitos



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No âmbito geral, os resultados dos quatro quesitos (I. Admissão dos estudantes e qualidade da infraestrutura das dependências das escolas, II. Cultura e Organização Escolar, III. Serviços de Apoio Especializado para o estudante PAEE, IV. Relações Pedagógicas e Sociais nas escolas) revelaram que as políticas colocadas em ação necessitam ser revisitadas e olhadas pelo município e demais organismos responsáveis por sua aplicação. O Quesito II (Cultura e Organização escolar) apresentou o índice mais baixo (4,1), diferente dos Quesitos I, III e IV que apresentaram índices melhores, como é possível observar: Quesito I (6,0), Quesito III (7,4) e Quesito IV (7,1).

No Quesito II, sobre cultura e organização escolar, os resultados evidenciaram fragilidades e tendências de índices classificados entre fraco a bom, no que se refere à participação ativa dos pais em assuntos que circundam o ensino e a aprendizagem dos estudantes PAEE. A comparação entre as escolas permite destacar E5 com índice bom, embora todas elas possam investir mais neste quesito para alcançar níveis melhores de qualidade.

O Quesito I analisou a qualidade da admissão dos estudantes e da infraestrutura das dependências da escola e foi possível notar razoável participação e aproximação com este contexto, embora o índice tenha sido considerado regular. Índices maiores foram encontrados na E5 e na E6, embora todas apresentassem índices muito similares. Mesmo assim, é importante haver investimentos em todas elas, conforme explanado nos desdobramentos de cada indicador do quesito.

No Quesito IV, sobre as relações pedagógicas e sociais nas escolas (pais e escola), os resultados indicaram tendência para uma boa avaliação, tendo em vista os fortes limites entre os canais de comunicação com os professores e profissionais no ambiente escolar. A escola mais bem avaliada nesse quesito pelas famílias foi a E5 (muito bom) e, contrariamente, E3 foi a que apresentou avaliação menos positiva no que se refere aos relacionamentos com a escola, embora com índice considerado regular.

No que se refere ao Quesito III, sobre os serviços de apoio especializados adotados pelas organizações escolares direcionadas aos estudantes PAEE, observou-se, no geral, enquadramentos com tendências positivas, exceto no caso da E5, avaliada como fraca nesse quesito. Notou-se que E4 foi a que mais se destacou positivamente nesse quesito, sendo avaliada como muito bom.

Destaca-se que o Índice Geral dos Quesitos (IGQ) foi de 6,2, o que representa qualificação como bom dentro a escala de valores e indica que, para avançar, é preciso haver investimentos por parte do poder público municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso histórico investigado constata-se que a política nacional de Educação Especial mudou ao longo do tempo, uma vez que prevalece a ideologia política de quem está no poder. Nota-se, primeiramente, a expansão da política de inclusão escolar no país de 2003 a 2010, nos dois mandatos do Presidente Lula e de 2011 a 2015, no governo da Presidenta Dilma, seguido por um declínio do papel do estado no governo de Michel Temer (2016-2018) e, posteriormente, no atual governo de Jair Bolsonaro (2019-atual), com a tentativa de flexibilização do princípio de inclusão escolar, o qual pressupõe classe comum como o melhor lugar para se escolarizar estudantes do PAEE.

Neste cenário mais atual de contradições, os direitos das minorias são rechaçados, uma vez que as políticas de inclusão escolar vêm sofrendo tendências à terceirização e privatização, aumentando a concessão à filantropia em nível nacional.

No contexto estudado como em todo o país, apesar da política de Educação Especial nascer, fortemente, sob a influência da instituição especializada, não se constatou nenhuma disputa entre esse setor privado filantrópico e o poder público municipal. Pelo contrário, a relação tem sido de colaboração e de longa duração, o que certamente contribuiu para a definição do papel de cada setor na construção do sistema educacional atual. Cabe destacar que, embora tenha se reduzido o papel da instituição especializada do município como escola especial, por outro lado, seu papel foi ampliado como centro de serviços de saúde e reabilitação, de diagnóstico e de escola especial para estudantes com mais comprometimentos. Assim, como os atendimentos educacionais especializados são ofertados nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, não ocorre a transposição de recursos de dupla matrícula para a instituição filantrópica.

Com relação à análise pormenorizada dos planos nacionais e municipais voltados para a Meta 4, das estratégias e ações e de outros documentos normativos municipais, entre eles aqueles que regulavam o convênio entre instituição especializada e o poder público municipal, foi possível notar o quanto o município interpretou e construiu textos próprios acerca da política nacional. Além disso, fica claro como era contundente o papel das instituições especializadas e da terceirização na política de inclusão escolar local, uma expressão do que se vê no panorama nacional, embora com nuances próprias.

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (OCDE)⁶¹, o Brasil aumentou os investimentos públicos em Educação e o Programa Interno Bruto (PIB) está próximo da média dos países da organização. Recentemente, o MEC informou que dentre as 20 metas traçadas para o PNE, apenas uma delas saiu do papel. Conforme denotam as informações que se referem à previsão do aumento do PIB para 10%, esta meta está longe de ser alcançada. Apenas 30% dos dispositivos do PNE tiveram avanços e a justificativa é de que o PNE foi construído com metas progressivas e, se as metas estruturantes intermediárias não forem cumpridas, diminui a probabilidade de seu cumprimento se efetivar. Assim, o aumento do repasse de verba não foi revertido para a melhoria do desempenho dos alunos, uma vez que entre os anos de 2014 e 2016 o investimento caiu de R\$ 54,5 bilhões para R\$ 52,2 bilhões. Por fim, as expectativas em termos de financiamento da Educação brasileira para o futuro não são animadoras em função dos dispositivos legais que limitam o teto os gastos públicos e da crise econômica decorrente da pandemia do Corona vírus.

Neste aspecto, pode-se perceber que a autoavaliação do Plano Municipal de Educação, sem a operacionalização das estratégias, acaba sendo mais um exercício de ficção do que de avaliação e, em alguns momentos, parece mera formalidade, sendo um instrumento burocrático que, dificilmente, servirá para melhorar a escolarização do PAEE. Ainda que a Meta 4 seja alcançada e se chegue a universalizar o acesso à escola, assegurando o AEE a todos os estudantes, não há garantias de que esses alunos vão conseguir permanecer na escola e acessar o currículo. Isso porque a proposta de atendimento extraclasse, priorizada tanto na política nacional quanto na municipal, é uma medida conservadora, que acomoda a escola e não demanda que a qualidade do ensino melhore para todos no contexto da classe comum.

Nesse aspecto, o que se observa no município em questão, mesmo tendo aderido à política de AEE em SRM, num primeiro momento, ao longo do tempo já começa a visualizar os limites dessa proposta, começando a se colocar metas alternativas, tais como: a provisão de apoios dentro da classe comum, o serviço itinerante, a criação da equipe multidisciplinar, a parceria com a instituição para a escolarização de crianças pequenas com severos impedimentos, a criação de salas de recursos categoriais para

⁶¹ O Inep disponibilizou o panorama da educação com destaques do Brasil no relatório Education at a Glance (2017) Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-publica-panorama-da-educacao-com-destaques-do-brasil-no-relatorio-education-at-a-glance-2017/21206>

alunos com deficiências sensoriais, bem como a preocupação assinalada com estudantes que não avançam e evadem da escola, etc.

O presente estudo deu voz às famílias dos estudantes do PAEE da localidade estudada. Todas as análises desenvolvidas serviram de base para que se produzisse o monitoramento da política de inclusão escolar desta localidade, a partir da ótica das famílias dos estudantes PAEE. Cabe pontuar que, aos poucos, as famílias vêm participando do monitoramento das políticas. Para haver maior participação democrática em espaços de decisões e no acompanhamento das políticas é preciso que o município potencialize seus investimentos financeiros e humanos para incluí-las em suas agendas como coparticipantes, bem como na prestação de contas.

Com relação à avaliação da qualidade da infraestrutura das escolas, notou-se a necessidade de haver investimentos nos espaços externos e, com maior ênfase, nos internos, bem como maior informação para as famílias sobre o que significa a acessibilidade e as sinalizações visuais, em braile e pisos podotátil.

Quanto à cultura das escolas, foi possível interpretar uma lógica de discurso hierárquico na tomada das decisões, uma vez que grande parcela das famílias não participava das reuniões do Conselho Escolar, nem mesmo de reuniões voltadas para a discussão do Projeto Político Pedagógico ou de suportes da escola ou da equipe multidisciplinar. Notou-se, portanto, a invisibilidade das famílias perante as informações e conhecimento do texto da política nesse aspecto da cultura escolar inclusiva.

Assim, para que as escolas tenham mais sucesso em seus indicadores de qualidade da política de inclusão escolar, recomenda-se maior investimento em planos, projetos e programas que deem voz às famílias no ambiente escolar, além de se verificar e analisar a qualidade da relação e do processo de acompanhamento, pela família, do processo de escolarização de seus filhos, estreitando a relação família-escola. É preciso verificar em que medida esta aproximação melhora o desempenho do aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes PAEE, pois se sabe que os fatores econômicos e sociais influenciam, fortemente, o sucesso acadêmico desse alunado.

Nesse sentido, para garantir a proximidade entre família e escola, os órgãos gestores e articuladores de políticas públicas educacionais necessitam incluir em suas agendas a participação democrática, bem como diretrizes que facilitem sua aproximação e participação com os professores e com os demais profissionais da escola. É preciso oportunizar uma cultura e uma prática imbuídas de aceitação dos valores diversos no interior da escola, mudando a lógica do discurso, para que os efeitos do conhecimento da

política possam ser interpretados pelas famílias, de modo a recontextualizar o campo do discurso dos poderes públicos e a introjetar e propagar novas influências para a melhoria pública do ensino.

Quanto às medidas voltadas para os suportes, foi possível inferir sobre a interlocução da avaliação para a elegibilidade estar desconectada do aspecto pedagógico. No que concerne à frequência dos estudantes no AEE, ou eles permanecem apartados do contexto de sala de aula, o que acaba reproduzindo a exclusão em sala de aula comum regular, ou as famílias ainda não compreenderam como funciona o AEE e a SRM. Ainda, uma gama de estudantes obtém profissionais de apoio à inclusão desconhecidos pela legislação, sem contar que parte desses estudantes ainda permanece excluída das avaliações de larga escala.

É primordial que a sociedade, o poder público, bem como as famílias dos estudantes PAEE acompanhem todo processo de escolarização desses estudantes, evitando a exclusão e a marginalização dessa camada da população, uma vez que são sujeitos de direito à escolarização com qualidade. É necessário haver um impulsionamento a favor de estratégias políticas que envolvam os sujeitos com mais eficiência na produção de mudanças, propagando ações em rede, com participações mais democráticas em detrimento das relações hierárquicas de tomadas de decisões sobre as políticas.

Considera-se que ao analisar a política observou-se lacunas, contradições e cisão em ambos os espaços. Nesse sentido, observou-se que na conjuntura atual as políticas ao mesmo tempo em que apontam avanços se contradizem e mantêm retrocessos. Cabe à sociedade, às instituições escolares e aos pais lutarem para se evitar a escolarização dos estudantes PAEE em espaços segregados e alcançar o sucesso na escolarização no ensino comum. Há que se lutar para a garantia de sua permanência com qualidade no ensino comum regular, pois notam-se ausências de valores democráticos e justiça social no que se refere às famílias PAEE. Sobremaneira, para haver uma sociedade justa e democrática, há que se equiparar as oportunidades, de modo que haja aceitação e reconhecimento político das diferenças.

À guisa de ampliação das oportunidades educacionais, bem como das reivindicações para que haja escolas de melhor qualidade, em diversas conjunturas históricas e em diferentes espaços e lugares, é preciso dar visibilidade às famílias de estudantes da educação especial na medida em que oportunizam o seu “fazer falar”. Para garantir a proximidade entre a família e a escola, os órgãos gestores e articuladores de

políticas públicas educacionais necessitam agir com eficiência, devem ter como evidência em suas agendas diretrizes que facilitem essa aproximação. É crucial haver uma cultura e uma prática imbuídas de aceitação dos valores diversos no interior da escola.

Sequencialmente, a análise das Relações Sociais e Pedagógicas – Relação Pais – Escola, indicou significativa frequência dos pais nas reuniões escolares, embora tenha sido observado que falta aumentar a receptividade e a interação quando os pais vão à escola por iniciativa própria. Para Ball (1994), a linguagem do discurso das políticas e das reformas inclui apenas a interação dos políticos, professores, administradores, ainda que de forma conservadora e dominante, deixando os pais num lugar de consumidores e clientes da política.

Conclui-se que para que a família se torne cada vez mais parceira, sendo incluída nos discursos da escola, faz-se o aumento do investimento das organizações públicas, com vistas a potencializar sua capacidade de conhecer a política e munida de um saber qualificado, o qual influencia o campo de recontextualização pedagógica, produzindo narrativas alternativas que se propagam e contribuem com novas interpretações que tangenciam os documentos oficiais.

Apontam-se lacunas do estudo no acompanhamento dos resultados obtidos em longo prazo, uma vez que se teve um diagnóstico apenas do percurso temporal estudado. Nesse sentido, faz-se importante haver outras pesquisas que deem continuidade ao monitoramento da qualidade das políticas da localidade investigada e que sejam incluídas as famílias e os estudantes do PAEE como beneficiários dessas políticas, nos estudos de avaliação.

Infelizmente, os dados dos grupos focais foram perdidos por problemas técnicos na gravação da reunião com os familiares, que contou com a participação de cinco mães de estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva e autismo. No grupo dos familiares havia uma mãe de um estudante com autismo que era profissional de apoio e oferecia suporte numa escola da rede para um aluno com deficiência física com dificuldade de locomoção. Os relatos dessa mãe, bem como de seu filho com autismo fazem crer que os problemas de acessibilidade física são bem mais graves do que os dados do questionário nos mostraram. O ponto é que o conceito de adaptações razoáveis trazido pela legislação (Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e LBI) pode parecer mais razoável para os políticos do que para as pessoas com deficiência e suas famílias. Nesse sentido, os dados sugerem que as pontuações desses aspectos no questionário devem ser mais rígidas, no sentido de considerar no cálculo dos indicadores que todas as

escolas devem ser acessíveis, independente do fato de terem ou não estudantes com deficiência.

Além disso, destaca-se a necessidade de adequação do instrumento, uma vez que se faz importante a utilização de linguagem mais acessível às famílias, pois houve situações de incompreensão semântica. Nesse sentido, na medida em que o instrumento for sendo depurado, conseqüentemente, se tornará mais claro e compreensível às famílias. Ademais, considera-se que numa questão do instrumento que trata sobre o desenvolvimento das habilidades dos estudantes nas áreas acadêmicas, faz-se importante desmembrar as alternativas de respostas denominadas de comunicação e socialização para outra questão, uma vez que esta era de múltipla escolha e as famílias assinalaram, em grande medida, o desenvolvimento de seus filhos nessa área, o que compensou e invisibilizou as lacunas existentes no desenvolvimento das áreas acadêmicas de leitura, escrita e matemática, resultando em índices maiores do que o alcançado.

Ainda, depreende-se que o presente estudo contribuiu com o campo da pesquisa, uma vez que efetuou o diagnóstico da realidade de uma localidade e, certamente, precisará reunir esforços para que outras pesquisas de *survey* sejam replicadas em outras localidades, com vistas a aperfeiçoar itens dos questionários e monitorar a política de inclusão escolar em larga escala a partir da participação das famílias.

De modo geral, os resultados do presente estudo apontam para uma análise promissora da política da rede municipal estudada. Entretanto, esses resultados parecem dizer mais sobre as expectativas e percepções das famílias de estudantes das escolas públicas quando comparado com o retrato da qualidade da política.

Notou-se que os índices dos serviços ofertados e das relações pedagógicas e sociais foram avaliados como bons, notou-se baixo capital cultural tanto por parte da escola em promover condições para maior participação quanto por iniciativa das famílias. A análise da relação destas com a escola e as medidas específicas para seus filhos ainda parecem marcadas pela relação de alteridade da escola, isso pode se dar pelos desconhecimentos de seus direitos, mas também porque, em muitos casos, não reivindicam mais, pois acreditam que o que foi ofertado é suficiente.

No tocante à aprendizagem, o mesmo se observa, já que os pais reconhecem avanços, consideram que os filhos podem se desenvolver mais em relação ao currículo, mas há certo conformismo, fundamentado na compreensão de que os professores das escolas públicas estão fazendo o possível. Além disso, demonstram que se seus filhos

chegaram à escola comum e esse ingresso é recente e fruto de muita luta, o tempo agora é de se conformar com o que conseguem alcançar e esperar por novos avanços no futuro.

Finalizando esse estudo, conclui-se que uma atitude de resignação esperançosa parece marcar a percepção geral dos familiares de estudantes do PAEE em relação à política local de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- AIELLO, A. L. R. Família inclusiva. **Escola inclusiva**, v. 1, p. 87-98, 2002.
- ALBUS, D.; LAZARUS, S.; THURLOW, M. **2012-13 Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities**. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes/ University of Minnesota, 2015.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos Alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021.
- ARAÚJO, R. M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. 2011, 187f. Tese (Doutorado em Educação Especial),: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1596842151Emenda_1_ABNT_NBR_9050_em_03_de_agosto_de_2020.pdf> Acesso em: 31 mar. 2021.
- ASSIS, F. A. N. de. **Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa**: As representações sociais das mães (1996-2006). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- BALL, S. J. **Politics and policy making in education**. London: Routledge. 1990. 248p.
- BALL, S. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social**: o mercado como uma estratégia de classe. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S. J. Social class, families and the politics of educational advantage: the work of Dennis Marsden, **Journal of Sociology of Education**, v. 6, n. 32, p. 957-965, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.614755>>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- BALL, S. J. **The education debate**. 2ª ed. Bristol: The Policy Press, 2013.
- BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R. Parents, privilege and the education market-place. **Research papers in education**, v. 9, n.1, p. 3-29, 2006. DOI: 10.1080/0267152940090102.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas** – atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; PERRYMAN, J; HOSKINS, K. Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations', in **Research papers in Education**, v. 27, n. 5, p. 1-21, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.550012>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BASTOS, F. R. **Política de Educação Inclusiva em Pelotas**: percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2012

BAPTISTA, C. R; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016.

BATISTA, C. P. **Inclusão escolar e salas de recursos multifuncionais**: a percepção da família. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BAZON, F. V. M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2009, 574p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, 574p.

BLUE-BANNING, M.; GROSS, J. Trusting family and community partnerships: necessary ingredients for a fully inclusive school community. **TASH Connections**, v. 40, n. 2 All, p. 14-15, summer, 2014.

BONIN, J. A. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, v. 15, n. 37, p. 121-127, 2008.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4809/3613>>. Acesso em: 01 de fev. 2018.

BORGES, L. **Relação família e escola**: programa para profissionais pré-escolares dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Lei Nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1993.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 2 de 2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001c.

_____. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** 2ª ed, Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed., Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Decreto-lei nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2007a.

_____. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Presidência da República. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2007c.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007d. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>
Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008a.

_____. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 4** de 2009, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília. 2009a.

_____. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b.

_____. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2010a.

_____. **Resolução nº 10**, de 13 de maio de 2010. Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros às escolas públicas com alunos da educação especial inseridas no programa Escola Acessível. Brasília, 2010b

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: 2010c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 19**, de 8 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010d.

_____. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011a

_____. **Resolução nº 27** de 02 de junho de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17 de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Brasília, DF, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: 2011c.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência-plano viver sem limite. Brasília, 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 62**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011e

_____. **Lei 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012a.

_____. **Resolução nº 27** de 27 de julho de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Brasília, DF, 2012b.

_____. **Mensagem nº 606**, de 27 de dezembro de 2012.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631-A de 2011**, do Senado Federal (PLS nº 168/2011 na Casa de Origem) da Deputada Rosinha da Adefal. Brasília, DF, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 55**, de 10 de maio de 2013. Orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24**, de 21 de março de 2013. Orienta aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Parecer Técnico nº 71**, de 02 de maio de 2013. Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 101**, de 12 de agosto de 2013. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF, 2013d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 108**, de 21 de agosto de 2013. Redação da Meta 4 do PNE. Brasília, DF, 2013e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 123**, de 24 de setembro de 2013. Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. Referência: Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907/13. Brasília, DF, 2013f.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 10**, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2013g.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 19**, de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2013h.

_____. Documento Orientador Programa Escola Acessível. Brasília: MEC, 2015i

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014b.

_____. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 73**, de 18 de novembro de 2014. Assunto: Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, Df, 2014d.

_____. **Decreto nº 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2014e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento subsidiário. Brasília, DF, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 15**, de 3 de março de 2015. Assunto: Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014. Brasília, DF, 2015a.

_____. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Ministério da Educação, SECADI, DPEE. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. **Portaria nº 243**, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diário Oficial da União, 16 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 35**, de 15 de abril de 2016. Informe sobre a portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016c.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016d.

_____. **Portaria nº 447**, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretriz para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 01**, de 27 de fevereiro de 2018. Pareamento de dados do Programa BPC na escola referente aos anos 2014 a 2016. Brasília, DF, 2018a.

_____. **Decreto nº 9.296**, de 1 de março de 2018. Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2018b

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação (Conae) 2018. **A consolidação do sistema nacional de educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica.** Brasília, DF: MEC, 2018c.

_____. **Decreto nº 9.784**, de 7 de maio de 2019. Declara a revogação, para fins do disposto no art. 16 da Lei complementar nº 05 de 26 de fevereiro de 1998, e no art. 9º do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, de decretos normativos. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2019a.

_____. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2020a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Thesaurus Brased**. 200b, Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRUGNAGO, F.; CHAIA, V. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. **Aurora: revista de arte, mídia e política** v. 7, n. 21, p. 99–129, 2015.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do Espectro Autista**. 2014, 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2014.

CABRAL, L.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Edição Especial, v.4, n. 1, p. 61-72, 2017.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G.; GONÇALVES, A. G.; MANZINO, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–30, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. Bauru: UNESP, 1995.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CASTELLS, T. L. **Escolas comuns ou especiais?** perspectivas dos pais portadores de Síndrome de Down. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. 2003.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação escola – família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2010.

CAVALCANTE, M. **Inclusão escolar: a revolução de 2003 a 2016 que vamos lutar para defender**. INCLUSAO JÁ, 12/05/2016, 2016. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/dilma-rousseff/>> Acesso em: 13 mar. 2021.

CAVALCANTE, R. C. Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p. 153-159, 1998.

CIA, F. **O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares**. 2005, 139f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

COELHO, G. R.; CAMPOS, J. Ap. de P. P.; BENITEZ, P. Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. **Psicologia em Revista**, v. 23. n.1: p. 22-41, 2017.

CONSONI, J. B. **Os diferentes tipos de escolarização de crianças com paralisia cerebral:** a perspectiva das mães. 2010. Relatório de Iniciação científica, Departamento de Psicologia, UFSCAR, São Carlos, 2010.

CORTARELLI, C. M. **A Inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos:** a percepção dos pais. 2014, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

COUTINHO, M. A. G. **A responsabilidade de educar e de cuidar:** quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de estudantes com TEA. 2017, 144f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

CRUZ, D. M e M. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRITO, D. S. de L.; SILVA, A. M. da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019.

DISCHINGER, M., et al. **Manual de acessibilidade espacial para escolas:** o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DOMÉNECH, A.; MOLINER, O. Families beliefs about inclusive education model. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 3286-3291, 2014.

ELALI, G. A. **Ambientes para Educação Infantil:** um quebra-cabeça? Contribuição Metodológica na avaliação Pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2 v. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais e Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 397-414, 2010.

FERREIRA, C. G. **Programa de Educação Familiar continuada em linguagem:** orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento. 2006, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011.

GOTO, P. H. P. **Caracterização familiar e intervenção em grupo com irmãos de indivíduos com transtorno do espectro do autismo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GREGORUTTI, C. C. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2017.

GUALDA, D. S. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013.

KASSAR, M. D. C. M., REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. D. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45. P. 1-19, 2019.

KATSIYANNIS, A.; ZHANG, D.; RYAN, J. B.; JONES, J. High-stakes testing and students with disabilities: challenges and promises. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 18, n. 3, p. 160-167, Jan. 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.595.8890&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 17 fev. 2018.

LACERDA, C. B. F de; KASSAR, M. de C. M. Educação Especial/Inclusiva. In: OLIVEIRA, J. F. de.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018, p. 19-21. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2021.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set., 2016. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>.> Acesso em: 21 de mai. 2019.

LAZARUS, S.; HERITAGE, M. **Lessons learned about assessment from inclusion of students with disabilities in college and career ready assessments**. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, Washington-DC: Arabella, 2016. Disponível

em: <<https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/LessonsLearnedAboutAssessment.pdf>>
Acesso em: 22 jul. 2018.

LIMA, L. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Portal MEC, 2019. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ilda-peliz>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009, 179f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2009.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, 23 mar. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil)**. 2004. Tese (Doutorado). University of London, 2004

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v.27, n.94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]., v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MARINS, D. G. **Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico**. 2018, 177f. Tese

(Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MARTINS, G. B.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, M. de F. A. **Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados**. 2006, 165p Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2006.

MARQUES, C. M.; CARON, L.; ALVES DA CRUZ, A.. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2020.

MATURANA, A. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

MATURANA, A. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, aug. 2015.

MATURANA, A. P. M.; PAULINO, V.; MENDES, E. G.; GONÇALVES, A. G. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 11, p. 455-468, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/15563>> Acesso em: 14 mar. 2021.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Family and School Perspectives. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.29, e2925, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2019000100403&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 1 abr. 2021.

McLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MEIADO, A. C. **O retrato da exclusão: Um estudo de caso sobre a deficiência mental severa no ambiente familiar**. 1998 Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, 1998.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405. 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

_____. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas** - dossiê especial, Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar, v.27, n. 22, p. 1-27, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167>> Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas**. Relatório Fapesp Processo nº 2017/06129-6. Acesso restrito. 815 p. São Carlos – SP, 2020.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 923-937, out./dez. 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) **Inclusão escolar em Foco**: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MERTTENS, R., VASS, J. **Partnerships in Maths: Parents and Schools**, London: Falmer Press, 1993

MILANESI, J.; MENDES, E. G. M. Considerações sobre a formação de professores e a educação especial e a terminalidade específica de alunos com deficiência intelectual. III – Congresso Paraense em Educação Especial. **Anais...** 2016. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/CONSIDERAES_SOBRE_A_FORMAO.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

MILES, S.; SINGAL, N. A Educação para Todos e o debate sobre educação inclusiva: conflito, contradição ou oportunidade? **Revista internacional de educação inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2010.

MOREIRA, L. C. ANDREOTTI, M. A complexa relação da educação especial na perspectiva inclusiva no estado do paraná: em foco o atendimento educacional especializado no município de Pinhais /PR. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organiza o e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine e Manzini, ABPEE, 2015. p. 465-480.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Regimento comum das escolas municipais de educação básica.** São Paulo, Município, 2015a.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Lei nº 3.387**, de 23 de junho de 2015. Institui o plano municipal de educação em conformidade com o parágrafo 1º, do artigo 217 da Lei orgânica de Município, estado de São Paulo, 2015b, p. 1-26

MUNICÍPIO. SEMEC. **Relatório de Avaliação do 1º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME).** São Paulo, Município, 2016a, p.1-27.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Plano de Ação I.** CEDAP. São Paulo, Município, 2016b.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Relatório de Avaliação do 2º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME).** São Paulo, Município, 2017a, p.1-45.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Plano de atuação das salas de recursos na rede municipal de educação do município de Município.** 2017b, p. 1-12.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Plano de Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo, Município, 2017c, p. 1-6.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Planejamento anual das salas de recursos da rede municipal de Município.** São Paulo, Município, 2017d, p.1-8.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Guia de orientação para elaboração das adaptações curriculares.** São Paulo, Município, 2017e, p. 1-15.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Atendimento Educacional Especializado: Itinerância.** São Paulo, Município, 2017f, p. 1.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Caderno de dados (2017)** – informações e indicadores educacionais. São Paulo, Município, 2017g.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Relatório de Avaliação do 3º ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME).** São Paulo, Município, 2018a, p.1-52.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Plano de trabalho** – Termo de colaboração/celebração de parceria. São Paulo, Município, 2018b, p. 1-3.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Plano de Trabalho** - Termo de Colaboração/Celebração de Parceria – Vigência 2018 - Educação Infantil. São Paulo, Município, 2018c.

MUNICÍPIO, SEMEC. Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado.** Projeto de Apoio Pedagógico. São Paulo, Município, 2019.

MUNICÍPIO. SEMEC. **Flexibilização Curricular**. São Paulo, Município, s/d, p; 1.

NETO, J. L. H.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em aberto [online]**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2693>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

OEA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>> Acesso em: 06 mar. 2021.

OLIVEIRA, C. M. de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. 2016, 100f. Dissertação (Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set-dez. 2004.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU, 2006.

PAMPLIN, R. C. de. O. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica**. 2005, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2005.

PARO. V. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 2. ed. rev, São Paulo: Intermeios, 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista**, (UFMG. IMPRESSO), v. 33, p. 1-18, 2017.

PAVÃO, M. R. **Rotina, necessidades e suporte de famílias de crianças com Síndrome de Down**. 2019, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

PEDOTT, L. G. O. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: NINA B. S. R. e ANGELA, L. A. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 7-112.

PINTO, M. C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais**. 2013, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

- PLETSCH, M. D. et al. Revista Brasileira de Educação Especial: 25 anos de história1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. SPE, p. 1-8, 2018.
- PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 61-78.
- RADNOR, A. H.; BALL, S. J.; VICENT C. Local education governance, accountability, and democracy in the United Kingdom. **Educational Policy**. v. 12 n.1 e 2, p. 124-137, 1998.
- REBELO, A. S. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.
- RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições. 2013.
- RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 2014, 154f. Dissertação (estrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- SÁ, N. L. N. **Governo deve publicar nova Política de Educação Especial**. Agência Brasil. 01/12/2019, 2019 Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>>. Acesso em: 23 de jan. 2020.
- SÁ, M. A.; CAIADO, K. Educação especial e educação escolar indígena: uma interface a ser construída. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-16
- SANTOS, E. de J. S. **Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamentos aos seus filhos com cegueira**. 2012, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.
- SANTOS, L. S. dos. **Comparação de características familiares de crianças Público-Alvo da Educação Especial com diferentes faixas etárias**. 2014, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- SANTOS, V. **Análise da política de inclusão escolar em um município de pequeno porte paulista**. 2020, 421f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- SCHUELKA, M. J. Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 2, p. 216-230, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.70878>> Acesso em: 02 jul. 2018.

SEADE. **Informação dos municípios paulistas**. 2019 Disponível em: <<http://www.perfil.seade.gov.br/>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

SIGOLO, S. R. R. L. Envolvimento familiar e educação inclusiva: uma mútua contribuição? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs) **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p.327-340.

SILVA, A. M. da. **Conhecendo as necessidades de familiares de alunos de educação infantil especial**. 2004 Trabalho de Conclusão de curso. Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2004.

_____. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007, 122p Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2007

_____. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010, 147f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

SILVA, S. C. da. **Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares**. 2011, 255f. Tese (Doutorado em Processos de desenvolvimento humano) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. de F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educ.**, v. 7, n. 19, p.1 91-205, 2016.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22 n. 1, p. 79-86, jan-abr., 2006.

SOUSA, F. M. F. de**E por falar em classe especial...um estudo sobre a avaliação da inserção de educandos portadores de deficiência mental moderada em classe especial por suas mães**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

SOUZA, P. B. M. de. **Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

SOUZA, F. R. **A inclusão/exclusão escolar:** concepções de pais e jovens alunos com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.222-248.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** – um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, Bookman, 2008.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, Bookman, 2009.

SAILOR, W. Defining Inclusion Through an Equity Lens. **TASH Connections**, v. 40, n. 2 All, p. 9-10, summer, 2014.

SPRUNT, B. et al. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? **Disability and the Global South**, v. 4, n. 01, p. 1065-1087, 2017.

THURLOW, M.; QUENEMOEN, R.; LAZARUS, S. **Meeting the needs of special education students:** recommendations for the race-to-the-top consortia and states. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, Washington-DC: Arabella Advisors, 2011.

TODD, L. **Partnerships for inclusive Education.** A critical approach to collaborative working. Abingdon: Routledge, 2007.

TORRENS, P. **Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

TRADER, B. Confronting Myths and Facts of Education Policy. **TASH Connections**, v. 40, n. 2 All, p. 4-5, summer, 2014.

TURNBULL, A. P.; SHANK, M.; SMITH, S.; LEAL, D.; TURNBULL, R. **Exceptional lives:** Special education in today's schools. 3rd edition, Hoboken: Prentice Hall College Div., 2015

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo:** quem é este aluno e como é identificado. 2011, 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 59-71, 2009.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em perspectiva**, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6537>.> Acesso em: 1 abr. 2021.

VICENT, C. School-based parents' groups - a politics of voice and representation? **Journal of Education Policy**, v.15, n. 5, p. 459-480, nov. 2010.

WALZER, M. **Esferas da justiça**. Uma defesa do pluralismo e da igualdade. Tradução Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Romão Dias Araújo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLFENDALE, S.; COOK, G. **Evaluation of special educational needs parent partnership schemes**. London: DfEE, 1997.

XU, Y.; FILLER, J. Facilitating family involvement and support for inclusive education. **School Community Journal**, v. 18, n. 2, p. 53-72, 2008.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor da educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

ANEXOS

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTO MUNICIPAL BASEADA NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Pesquisador: ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68140317.9.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.069.672

Apresentação do Projeto:

1. Delineamento: O delineamento envolverá uma pesquisa colaborativa (FERREIRA; IBIAPINA 2011), de abordagem mista com viés quantitativo e qualitativo, caracterizado como multimétodo (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010).

1.1 Local de coleta de dados: O lócus da presente pesquisa será o município de Batatais, localizado no interior do estado de São Paulo, contando com 40 estabelecimentos de educação básica.

1.2 Período histórico a ser estudado: O percurso histórico para este estudo vai de 2003 a 2018.

1.3 Materiais e equipamentos: notebook, impressora, vídeo filmadora, gravador de áudio e tabletes para aplicação dos questionários fechados. Bem como os softwares Atlas.TI e o SAS, para análise dos dados qualitativos e quantitativos, respectivamente.

1.4 Participantes e fontes de coleta de dados: O presente projeto prevê a participação de: 1) professores de sala comum; 2) professores de Educação Especial; 3) gestores escolares; 4) funcionários e ex-funcionários de setores municipais ligado a Educação Especial que participaram do processo de elaboração da política de inclusão escolar vigente no município; 5) membros que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.672

compõem a equipe multidisciplinar do município; 6) estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e 7) Pais ou responsáveis pelos estudantes PAEE participantes do estudo.

Em relação à quantidade de participantes por cada tipo de ator envolvido, visando garantir relevância estatística dos dados quantitativos, tem-se como foco investigar um total de 280 alunos PAEE, bem como, suas respectivas famílias, gestores escolares, e docentes tanto do ensino comum, quanto do especializado. Será efetuada coleta com todos componentes da equipe multidisciplinar em virtude do município possuir apenas uma equipe. Como fontes de coleta de dados documentais serão consultados o banco de dados elaborado pelo GP-FOREESP, de documentos federais oficiais (legislações e documentos oficiais governamentais), a base de dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, os bancos de busca de estudos científicos.

1.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados: Para a elaboração deste estudo serão utilizadas três técnicas de coletas de dados: 1) entrevistas individuais; 2) grupos focais; e 4) aplicação de questionários fechados. A descrição detalhada desses instrumentos, bem como, os respectivos participantes que participarão de cada procedimento constam no projeto anexo a presente submissão à Plataforma Brasil.

1.5.1 Entrevistas individuais: as entrevistas serão semiestruturadas, com questões abertas elaboradas a priori, as quais poderão sofrer modificações, no decorrer do percurso, a partir de como as mesmas vierem a fluir.

1.5.2 Grupos focais: os grupos focais serão formados com sete e dez participantes, dividindo os conteúdos a serem discutidos de duas a cinco sessões, a depender do desenvolvimento dos roteiros de questões norteadoras, sobretudo, com foco na análise do contexto de prática.

1.5.3 Questionários: serão aplicados questionários estruturados, com questões fechadas elaboradas previamente, cuja aplicação ocorrerá pelos membros da equipe de trabalho deste projeto, em forma de entrevista estruturada.

1.6 Devolutiva aos participantes do estudo: após a coleta e análise dos dados, será dada devolutiva aos participantes em relação aos dados coletados. Tal devolutiva será dividida em duas partes, a primeira consistirá em uma atividade

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.672

formativa para os profissionais da educação do município, enquanto que a segunda será pela formação de grupos de discussões com pais e responsáveis pelos estudantes PAEE participantes do estudo.

1.7 Etapas do estudo: para melhor organização do projeto proposto, elaborou-se o Quadro 1, contido no projeto a ser anexado a esta proposta à Plataforma Brasil, no qual descreveu-se as etapas referentes a cada segmento do projeto, sintetizando as estratégias e ações, juntamente com seus respectivos resultados esperados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e bem definidos:

"Objetivo Primário: Desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Objetivo Secundário: a) Descrever e analisar o contexto de influência, compreendendo assim os fatores que influenciaram a atual política de inclusão escolar no Brasil, no estado de São Paulo e no município a ser estudado. b) Descrever e analisar o contexto de produção de texto que diz respeito a atual política de inclusão escolar brasileira, considerando os âmbitos federal, estadual e municipal; c) Descrever e analisar de forma qualitativa e quantitativa o contexto da prática da política de escolarização dos alunos PAEE no contexto do município, na perspectiva dos atores envolvidos; d) Comparar os resultados da avaliação do contexto da prática tomando como base a percepção dos diferentes atores envolvidos (professores do ensino comum e especial, estudantes PAEE, familiares e gestores escolares); e) Oferecer como contrapartida aos participantes do estudo um programa de formação de profissionais da educação, bem como, um grupo de discussão para membros familiares dos alunos PAEE."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios bem avaliados (de acordo com a proposta central do projeto):

"Riscos: Prezar-se-á pela não ocorrência de nenhum dano à integridade dos participantes. A identificação de todos os participantes envolvidos será mantida em total sigilo, de forma que estes serão identificados através de siglas para divulgação dos dados, sendo que esta terá como propósito só, e somente só, divulgação científica do estudo. O local de realização dos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.672

procedimentos de coleta que envolvem participantes serão acordados previamente entre as pesquisadoras envolvidas e os participantes, dando prioridade para locais de preferência dos participantes, de forma que eventuais custos que o participante possa ter com deslocamento será ressarcido pelas pesquisadoras. Em caso de incômodo ou irritação com relação a execução dos procedimentos de coleta de dados (tanto duração quanto conteúdo dos instrumentos), o procedimento será interrompido tanto quanto necessário, podendo estas interrupções consistirem tanto em pausas, quanto em remarcação da aplicação, ou, ainda, cancelamento da participação no estudo. Vale pontuar que os procedimentos de coleta de dados não ultrapassarão 3 horas de duração, havendo, pelo menos, uma pausa de 15 minutos a cada hora.

Benefícios: Os instrumentos de pesquisa possuem teor de avaliação da política do município, o que implicará na reflexão da prática dos participantes envolvidos, podendo assim ajudar os mesmos a se auto-conhecer, bem como, atuar de forma mais colaborativa e inclusiva. Além disso, serão realizadas duas devolutivas aos participantes, de forma concomitante a coleta. A primeira devolutiva consistirá em uma atividade formativa de 30 horas/aula para os profissionais da educação do município, a qual contribuirá para a formação sobre Educação Especial destes profissionais, podendo, assim, contribuir em suas práticas. A segunda devolutiva, por sua vez, consistirá na formação de um grupo de discussão com, aproximadamente, 15 membros familiares de estudantes PAEE participantes do estudo, a qual terá como objetivo discutir temas pertinentes à estes responsáveis quanto a seus familiares PAEE, visando melhoria nessa relação, bem como, esclarecer dúvidas quanto a política de inclusão escolar, de forma que estes sejam empoderados e possam buscar mais ativamente os direitos de seus familiares PAEE."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e vem estreitar a lacuna de falta de conhecimento sobre inclusão escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram anexados e estão redigidos de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto bem estruturado.

Segue as recomendações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.672

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_885266.pdf	24/04/2017 22:48:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.doc	24/04/2017 22:38:51	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_responsavel_legal_aluno.doc	24/04/2017 22:36:29	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_responsavel_legal_questionario.docx	24/04/2017 22:35:02	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_professor_especialista_questionario.doc	24/04/2017 22:33:02	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_professor_especialista_grupo_focal.doc	24/04/2017 22:32:28	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_professor_comum_questionario.doc	24/04/2017 22:31:41	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_professor_comum_grupo_focal.doc	24/04/2017 22:30:09	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_gestor_entrevista.doc	24/04/2017 22:28:58	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_gestor_questionario.doc	24/04/2017 22:26:47	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_ex_funcionario.doc	24/04/2017 22:25:13	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_funcionario.doc	24/04/2017 22:16:31	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.672

Ausência	termo_consentimento_funcionario.doc	24/04/2017 22:16:31	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_familia_questionario.doc	24/04/2017 22:15:42	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_familia_grupo_focal.doc	24/04/2017 22:15:03	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_equipe_multidisciplinar_questionario.doc	24/04/2017 22:13:27	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_equipe_multidisciplinar_grupo_focal.doc	24/04/2017 22:12:07	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_aluno_responsavel_por_si_entrevista.doc	24/04/2017 22:11:28	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_aluno_responsavel_por_si_questionario.doc	24/04/2017 22:08:39	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_aluno_questionario.doc	24/04/2017 22:07:42	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_entrevista.doc	24/04/2017 22:06:24	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/04/2017 13:24:06	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	22/03/2017 20:42:29	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	22/03/2017 19:36:47	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 2.069.672

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Maio de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes. Você foi selecionado(a) por ser familiar de um ou mais estudantes(as) que está matriculado(a) e frequenta classe regular de ensino na educação básica, o(a) qual foi indicado pela escola como aluno público-alvo da educação especial.

Desde já esclarecemos que a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e deixar de participar retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras, nem mesmo com a Instituição de ensino em que seu/sua familiar estuda ou com a Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisa busca desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário fechado com questões previamente elaboradas em forma de entrevista estruturada, a qual será gravada para eventuais análises futuras. O conteúdo das questões dizem respeito aos aspectos característicos do membro familiar, configuração familiar, a escolarização do seu membro familiar e os serviços de apoio que ele recebe ou não, bem como, a sua relação com a escola de seu filho. A sua participação nesta pesquisa é muito importante uma vez que poderá contribuir com a avaliação da política de educação inclusiva nesta realidade local, fazendo com que seja aprimorado procedimentos e instrumentos que permitam avaliações em larga escala. A pesquisa proposta poderá trazer novos conhecimentos a literatura, particularmente no que concerne a como a atual política de inclusão escolar ocorre na prática.

O procedimento por quais irá passar não causará dano a sua integridade ou da Instituição e asseguraremos sigilo absoluto sobre sua participação. Ela é muito importante, pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que possam trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que sua identidade será ocultada.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você participante, porém se isso ocorrer, este serão ressarcido pelas pesquisadoras.

No decorrer da aplicação do questionário fechado, poderá ocasionar algum desconforto devida verbalização sobre as vivências familiares cotidianas junto ao seu filho (a) ou membro (a) familiar. Caso surjam desconfortos, serão proporcionadas pausas se assim você desejar. Além disso, sinta-se livre para compartilhar apenas conteúdos que lhes são confortáveis. Após a coleta e análise dos dados, você receberá devolutiva em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016. Além disso, você também será convidado (a) a participar de um grupo de discussão juntamente com outros familiares de estudantes PAEE participantes deste estudo, as temáticas serão decididas em conjunto com este grupo, devendo estas colaborar para sua função de responsável legal, visando ainda ajudar você a conhecer os direitos do (a) aluno (a) do qual você é familiar, este grupo terá duração total de 15 horas/aula, sendo que o local, dias e horários serão definidos posteriormente em parceria com os responsáveis legais que forem participar.

Destaca-se que sua participação nessa atividade pode configurar benefícios para sua relação com o(a) aluno(a) do(a) qual você é membro familiar, assim como sua experiência poderá contribuir com outros responsáveis legais. Saiba que os dados coletados junto a você e os demais participantes deste estudo serão analisados e apresentados sob a forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG: 33.925912-7 - SP
Rua Aloísio de Azevedo, 635
Novo Paraíso – Araçatuba – SP

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG: 49.203.405-9 - SP
Rua São Paulo, 2721
Vila São José – São Carlos – SP
Telefone: (16) 9 9208-6919 (Claro e
WhatsApp)

Profª. Drª. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG: 95.445.601-6
Telefone: (16) 3351-9358

Eu, _____
portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades de aplicação de questionário em forma de entrevista semiestruturada referentes à pesquisa “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho de 2018”. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número 2069672⁶², o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do responsável

⁶² Para consultar a veracidade do parecer acesse o site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) participante _____

Nós, Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Vivian Santos, estudantes de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes. Você foi selecionado(a) por ter atuado em cargo de gestão e ter participado do processo de elaboração e/ou implementação da política de inclusão escolar em seu município.

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, nem mesmo com o local em que você trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos. Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala. Sua participação nesta pesquisa consistirá em um convite a participar de um procedimento de entrevista semiestruturada individual, cujo um roteiro foi elaborado previamente, podendo este sofrer modificações de acordo com o desenvolvimento da entrevista. Ela será realizada por uma das pesquisadoras envolvidas neste projeto e terá duração de, aproximadamente, 2 horas, em local e horário estabelecidos previamente.

Os temas a serem discutidos dizem respeito as características da política de inclusão vigente em seu município. A entrevista será gravada em forma de áudio, para análise futura. Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a sua participação, podendo ou não retornar posteriormente.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade ou da instituição em que você trabalha e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é muito importante uma vez que esta auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que podem vir a trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que sua identidade será ocultada.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você participante, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras. Após a coleta e análise dos dados, será dada devolutiva aos participantes em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016. Além disso, você também será convidado(a) a participar de atividade formativa junto aos outros profissionais da educação deste município que participarem deste estudo, a temática se refere a inclusão escolar, com duração de 30 horas/aula, cujo cronograma será elaborado posteriormente.

Destaca-se que sua participação nessa atividade de formação pode configurar benefícios para sua atuação profissional e, conseqüentemente, para toda equipe. Saiba que os dados coletados junto a você e aos demais participantes deste estudo serão

analisados e apresentados sob forma de duas teses, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, interromper a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ma. Ana Paula Silva Cantarelli
Branco
Doutoranda em Educação Especial
na
Universidade Federal de São Carlos
RG: 33.925912-7 - SP
Rua Aloísio de Azevedo, 635
Novo Paraíso – Araçatuba – SP

Profa. Ma. Vivian Santos
Doutoranda em Educação Especial na
Universidade Federal de São Carlos
RG: 49.203.405-9 - SP
Rua São Paulo, 2721
Vila São José – São Carlos – SP
Telefone: (16) 9 9208-6919 (Claro e
WhatsApp)

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos
RG: 95.445.601-6
Telefone: (16) 3351-9358

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, autorizo minha participação nas
atividades de entrevista semiestruturada referentes à pesquisa “Avaliação da política de
inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas”.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de julho de 2017 a junho
de 2018. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da
instituição na pesquisa. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer número
2069672, o qual funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade
Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal
676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço
eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B – Quadros 5 e 6 referentes às caracterizações dos estudos revisados nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações combinada com outras buscas

Quadro 4. Estudos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em ordem decrescente do ano de publicação

C	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria	Ano
1d	Rotina, necessidades e suporte de famílias de crianças com Síndrome de Down	(PAVÃO, R. M)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2019
2d	Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial	(TORRENS, P)	Universidade Regional de Blumenau (URB)	Dissertação	2018
1t	Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico	(MARINS, D. G)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2018
2t	A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de estudantes com deficiência física	(GREGORUTTI, C. C)	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese	2017

3t	A responsabilidade de educar e de cuidar: quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de estudantes com TEA	(COUTINHO, M. A. G)	Universidade Católica de Salvador (UCS)	Tese	2017
4t	Transferência de estudantes com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas	(MATURANA, A. P. P. M)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2016
3d	Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusivas e segregadas	(GUALDA, D. S)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2015
4d	Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Interface com os pais e professores da classe comum	(RODRIGUES, R. K. G)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2014
5d	Comparação de características de crianças Público-Alvo da Educação Especial com diferentes faixas etárias	(SANTOS, L. S. dos)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2014
6d	Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: a percepção dos pais	(PINTO, M. C)	Universidade Federal do Maranhão (UIFMA)	Dissertação	2013
7d	Política de Educação Inclusiva em Pelotas: Percepções e interpretações dos responsáveis pelos estudantes com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais	(BASTOS, F. R)	Universidade Católica de Pelotas (UFP)	Dissertação	2012
5t	Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória	(ARAÚJO, R. M)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2011

6t	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	(LIMA, S. R)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2009
8d	Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: As representações sociais das mães (1996-2006)	(ASSIS, F. A. N. de)	Universidade Federal da Paraíba (UFPA)	Dissertação	2009
9d	Configuração do mesossistema entre professores e pais de estudantes com deficiência	(SOUZA, P. B. M. de)	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Dissertação	2009
10d	Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais	(SILVA, A. M da)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2007
7t	Efeitos de um programa de atenção diversificada às mães de estudantes severamente prejudicados	(MARTINS, M. de F. A)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2006
11d	A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica	(PAMPLIN, R. C. de O)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2005

Fonte: elaboração própria

Quadro 5. Estudos selecionados em base de dados gerais resgatados por buscas aleatórias

C	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria	Ano
1de	Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do Espectro Autista	(CABRAL, C. S)	Universidade do Vale do Rio Sinos	Dissertação	2014
2de	A inclusão escolar de estudantes autistas e psicóticos: a percepção dos pais	(CORTARELLI, C. M)	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	2014

3de	O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?	(CRUZ, D. M)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação	2013
4de	Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamentos aos seus filhos com cegueira	(SANTOS, E de J. S.)	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Dissertação	2012
1te	Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares	(SILVA, S. C)	Universidade de Brasília (UNB)	Tese	2011
5de	A inclusão/exclusão escolar: concepções de pais e jovens estudantes com deficiência intelectual	(SOUZA, F. R)	Universidade Católica de Brasília (UCB)	Dissertação	2010
3te	Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais	(SILVA, A. M da)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese	2010
2te	As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual	(BAZON, F. V. M)	Universidade de São Paulo (USP)	Tese	2009
6de	Programa de Educação Familiar continuada em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento	(FERREIR A, C. G)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2006
3te	Ambientes para Educação Infantil: um quebra-cabeça? Contribuição Metodológica na avaliação Pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área	(ELALI, G. A)	Universidade de São Paulo (USP)	Tese	2002
7de	A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de estudantes com deficiência mental, de seus pais e de seus professores	(MOREJÓ N, K)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	2001

Fonte: elaboração própria, 2020.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:
FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL
QUAPOIE-FA (4ª versão)**

Autoria:

**Ana Paula Silva Cantarelli
Keisyane da Silva Santos
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Bróglia Feitosa Lacerda**

Caro(a) participante, você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município na perspectiva das famílias de estudantes considerados público-alvo da educação especial. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município, como nos exemplos abaixo:

F.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:

		/				
--	--	---	--	--	--	--

F.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE

SÃO CARLOS

O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e pintar o quadrado da resposta que você deseja escolher. Nessas questões pedimos para que você pinte o quadrado inteiro ou sua questão precisará ser anulada!

EXEMPLO CORRETO:



EXEMPLOS INCORRETOS:



Agradecemos imensamente sua participação!

F.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:

		/				
--	--	---	--	--	--	--

A.2 NOME DA ESCOLA

A.3 NOME DO PARTICIPANTE

CARACTERIZAÇÃO

F.5 – INDIQUE SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

<ul style="list-style-type: none"> a) Ensino Fundamental Incompleto b) Ensino Fundamental Completo c) Ensino Médio – Comum Incompleto d) Ensino Médio – Comum Completo e) Ensino Médio –Técnico Incompleto f) Ensino Médio – Técnico Completo g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo i) Ensino Superior Incompleto j) Ensino Superior Completo
F.6 – ESTÁ EMPREGADO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Sim b) Não
F.6.1 – JORNADA DE TRABALHO SEMANAL:
<ul style="list-style-type: none"> a) Até 20 horas b) De 20 a 30 horas c) De 30 a 40 horas d) Acima de 40 horas
F.7 – INDIQUE QUAL SUA RELAÇÃO COM O ALUNO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Avó b) Avô c) Irmã d) Irmão e) Mãe f) Pai g) Tia h) Tio i) Outra opção não listada
F.8 – INDIQUE SE SUA RELAÇÃO COM O ALUNO SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CARACTERÍSTICAS:
<ul style="list-style-type: none"> a) Curatela provisória b) Guarda temporária c) Tutela provisória d) Não se aplica
F.9 – EM CASO DE DIVÓRCIO OU SEPARAÇÃO, INDIQUE O TIPO DE GUARDA EXERCIDA PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
<ul style="list-style-type: none"> a) Guarda alternada entre outra pessoa e eu b) Guarda compartilhada entre outra pessoa e eu c) Tenho a guarda do aluno d) Outra pessoa tem a guarda do aluno e) Não sou divorciado ou separado
CONFIGURAÇÃO FAMILAR
F.10 – QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA QUE O ALUNO:
<ul style="list-style-type: none"> a) 1 pessoa b) 2 pessoas c) 3 pessoas

- d) 4 pessoas
- e) 5 pessoas
- f) 6 pessoas
- g) 7 pessoas
- h) 8 ou mais pessoas

F.11 – INDIQUE A CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DAS PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA QUE O ALUNO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Avó
- b) Avô
- c) Irmã
- d) Irmão
- e) Mãe
- f) Pai
- g) Tia
- h) Tio
- i) Outra opção não listada

F.12 – INDIQUE SE ALGUM MEMBRO DESSA FAMÍLIA QUE MORA COM O ALUNO SE ENQUADRA EM ALGUM DESSAS CARACTERÍSTICAS:

- a) Curatela provisória
- b) Guarda provisória
- c) Tutela provisória
- d) Não se aplica

F.13 – A RENDA FAMILIAR TOTAL É DE:

- a) Até R\$ 937,00
- b) Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.874,00
- c) Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.811,00
- d) Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.748,00
- e) Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00
- f) Mais de R\$ 4.685,01

F.14 – INDIQUE SE O ALUNO RECEBE BENEFÍCIO REFERENTE A UM OU MAIS PROGRAMAS SOCIAIS DESTINADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

- a) Sim
- b) Não

F.14.1 – CASO A RESPOSTA SEJA POSITIVA, INDIQUE A FONTE DO BENEFÍCIO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Governo federal
- b) Governo estadual
- c) Governo municipal
- d) Não sei responder

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

F.15 – ESCREVA O NOME COMPLETO DO ALUNO:

--

F.16 – GÊNERO DO ALUNO:

a) Feminino b) Masculino c) Outro
F.17 – ETNIA DO ALUNO:
a) Amarela b) Branca c) Indígena d) Parda e) Preta f) Não declarada
F.18 – DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO:
F.19 – ESTADO DE NASCIMENTO DO ALUNO:
F.20 – NACIONALIDADE:
a) Brasileira b) Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado c) Estrangeira
F.21 – MUNICÍPIO EM QUE O ALUNO RESIDE:
F.22 – ESTADO EM QUE O ALUNO MORA:

QUESITO 1. IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO COMO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EXEMPLOS: DIAGNÓSTICO MÉDICO, DIAGNÓSTICO CLÍNICO, PARECER EDUCACIONAL, PARECER PSICOEDUCACIONAL)
F.23 – O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É IDENTIFICADO COM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Altas Habilidades/Superdotação b) Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento c) Baixa visão d) Cegueira e) Deficiência auditiva f) Deficiência física g) Deficiência intelectual h) Deficiência múltipla i) Surdez j) Surdocegueira k) Não sei l) Não se aplica
F.24 – INDIQUE SE FOI REALIZADA UMA AVALIAÇÃO PARA ESTA IDENTIFICAÇÃO E QUAL O TIPO DESTA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Diagnóstico médico ou clínico concluído ou em andamento b) Parecer educacional ou semelhante concluído ou em andamento

<p>c) Não sei d) Não foi realizada</p>
<p>F.24.1 – A AVALIAÇÃO FOI REALIZADA:</p>
<p>a) Antes do aluno ingressar na escola b) Na educação infantil c) Do 1º ao 5º ano do ensino fundamental d) Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e) No ensino médio f) A identificação encontra-se em andamento g) Não sei</p>
<p>F.24.2 – INDIQUE QUEM REALIZOU A AVALIAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Equipe de centro ou instituição especializada em educação especial b) Equipe de saúde c) Equipe escolar d) Equipe multidisciplinar do município ou do estado e) Não sei</p>
<p>F.24.3 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO FOI COMUNICADO QUANTO A ESTA AVALIAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Não b) Sim, após o processo de avaliação c) Sim, durante o processo de avaliação d) Sim, antes do processo de avaliação e) Não sei</p>
<p>F.24.4 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO AUTORIZOU QUE FOSSE REALIZADO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO:</p>
<p>a) Não b) Sim c) Não sei</p>
<p>F.24.5 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRA PESSOA RESPONSÁVEL PELO ALUNO PARTICIPOU DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESTA E, CASO POSITIVO, COMO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Sim, por meio de reunião com foco em identificar se o aluno deveria passar pelo processo de avaliação b) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe escolar c) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe de saúde d) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe multidisciplinar e) Sim, de outra forma não listada f) Não</p>
<p>F.24.6 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTA AVALIAÇÃO:</p>
<p>a) Não b) Sim</p>

- c) Não sei
- d) Está em andamento
- e) Não possui documentação

QUESITO 2. CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO

F.25 – O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA DURANTE A:

- a) Educação infantil
- b) Anos iniciais do ensino fundamental
- c) Anos finais do ensino fundamental
- d) Educação de jovens e adultos: anos iniciais do ensino fundamental (termo I)
- e) Educação de jovens e adultos: anos finais do ensino fundamental (termo II)

F.26 – INDIQUE COM QUANTOS ANOS O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA:

- a) 0 a 2 anos
- b) Mais de 2 até 4 anos
- c) Mais de 4 e até 6 anos
- d) Mais de 6 e até 10 anos
- e) Mais de 10 e até 14 anos
- f) Mais de 14 e até 18 anos
- g) Acima de 18 anos

F.27 – INDIQUE SE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FREQUENTOU:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Escola comum em classe comum
- b) Escola comum em classe bilíngue
- c) Escola comum em classe especial
- d) Escola bilíngue
- e) Escola especial/instituição especializada
- f) Classe hospitalar
- g) Educação domiciliar
- h) Não sei

F.28 – INDIQUE SE A MATRÍCULA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FOI NEGADA EM ALGUMA ESCOLA REGULAR:

- a) Sim
- b) Não

F.29 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI ORIENTADO A MATRICULAR O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM OUTRA ESCOLA, POIS AQUELA NÃO SERIA A MAIS ADEQUADA PARA ELE/ELA:

- a) Sim
- b) Não

F.30 – INDIQUE SE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL, ESTÁ CURSANDO:

- a) Educação Infantil - Creche
- b) Educação Infantil – Pré-escola
- c) Ensino Fundamental - 1º Ano

- d) Ensino Fundamental - 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental - 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental - 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental - 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental - 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental - 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental - 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental - 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio - 1º Ano
- m) Ensino Médio - 2º Ano
- n) Ensino Médio - 3º Ano
- o) Ensino Médio - 4º Ano
- p) Ensino Médio - Não seriado
- q) Ensino Médio Normal - 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal - 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal - 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal - 4º Ano
- u) Ensino Médio Normal - Não seriado
- v) Ensino Médio Integrado a curso técnico - 1º Ano
- w) Ensino Médio Integrado a curso técnico - 2º Ano
- x) Ensino Médio Integrado a curso técnico - 3º Ano
- y) Ensino Médio Integrado a curso técnico - 4º Ano
- z) Ensino Médio Integrado a curso técnico - Não seriado
- aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental – anos iniciais
- bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental – anos finais
- cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio
- ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio integrado a curso técnico

F.31 – INDIQUE SE A TURMA QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FREQUENTA POSSUI ALGUMA DESSAS CARACTERÍSTICAS:

- a) Escola comum em classe bilíngue
- b) Escola bilíngue
- c) Classe hospitalar
- d) Educação domiciliar
- e) Não sei
- f) Não se aplica

F.32 – INDIQUE SE VOCÊ ESPERA QUE O ALUNO CONCLUA:

- a) Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- b) Ensino Fundamental – Anos Finais
- c) Ensino Médio
- d) Ensino Técnico de nível médio
- e) Educação De Jovens E Adultos – Ensino fundamental
- f) Educação De Jovens E Adultos – Ensino Médio
- g) Graduação/Faculdade
- h) Pós-Graduação
- i) Não possuo expectativas quanto à escolarização
- j) Não sei

F.33 – ASSINALE SE JÁ SUGERIRAM QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA FAMÍLIA RECEBESSE TERMINALIDADE

ESPECÍFICA, OU SEJA, QUE ELE SAÍSSE DA ESCOLA ANTES DE COMPLETAR O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Sim b) Não c) Não sei
F.33.1 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTE PROCEDIMENTO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Sim b) Não c) Não sei d) Está em andamento e) Não possui documentação
F.33.2 – INDIQUE O ANO/SÉRIE EM QUE O ALUNO ESTAVA QUANDO HOVE ESTA SUGESTÃO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Educação infantil b) 1º ano c) 2º ano/1ª série d) 3º ano /2ª série e) 4º ano/3ª série f) 5º ano/4ª série g) 6º ano /5ª série h) 7º ano/6ª série i) 8º ano /7ª série j) 9º ano /8ª série k) Durante o ensino médio
F.33.3 – INDIQUE A JUSTIFICATIVA PARA ESTA SUGESTÃO:
<ul style="list-style-type: none"> a) A justificativa foi que o aluno não conseguiria atender o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental ou médio de acordo com a visão da escola b) A justificativa foi para realizar aceleração visando concluir o ensino fundamental em menor tempo, pois o aluno possui Altas Habilidades/Superdotação c) Outra justificativa d) Não foi dada justificativa para esta sugestão
F.33.4 – INDIQUE SE A ESCOLA SUGERIU OUTRAS POSSIBILIDADES APÓS A TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
<ul style="list-style-type: none"> a) Encaminhamento para sala ou escola especial b) Encaminhamento para curso de profissionalização c) Encaminhamento para o mercado de trabalho d) Não indicou
F.33.5 – INDIQUE SUA DECISÃO QUANTO AO ASSUNTO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Neguei, apesar de concordar com a justificativa b) Neguei, pois não concordo com a justificativa c) Neguei, apesar de não possuir opinião formada sobre o assunto d) Neguei por outro motivo e) Aceitei e concordo com a justificativa f) Aceitei, mas não concordo com a justificativa g) Aceitei, apesar de não possuir opinião formada sobre o assunto h) Aceitei por outro motivo i) Ainda não tomei decisão sobre o assunto, porém pretendo aceitar

- j) Ainda não tomei decisão sobre o assunto, porém pretendo negar
- k) Ainda não tomei decisão sobre o assunto e não sei se desejo aceitar ou negar
- l) Não foi sugerido

QUESITO 3. SUPORTES PESSOAIS PARA O ALUNO PAEE

INDIQUE SE O ALUNO PRECISA DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES A SEGUIR, E, EM CASO POSITIVO, QUEM REALIZA ESTE APOIO:

F.34 – ALIMENTAÇÃO:

- a) Não precisa
- b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário
- c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra
- d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra
- e) Não sei se precisa

F. 34.1 - CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) O apoio não é dado
- b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada
- c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada
- d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)
- e) Outro profissional da escola
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não citada acima

F. 34.2 - CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:

- a) Decisão do conselho escolar
- b) Decisão judicial
- c) Eu ou outro membro da família do aluno
- d) O próprio aluno
- e) Professor da sala comum do aluno
- f) Professor de educação especial do aluno
- g) Outro profissional da escola
- h) Profissional externo à escola que atua com o aluno
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

F.34.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio

h) Não se aplica
F.35 – COMUNICAÇÃO:
a) Não precisa b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra e) Não sei se precisa
F. 35.1 - CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) O apoio não é dado b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio) e) Outro profissional da escola f) Outro aluno g) Outra pessoa não citada acima
F. 35.2 - CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:
a) Decisão do conselho escolar b) Decisão judicial c) Eu ou outro membro da família do aluno d) O próprio aluno e) Professor da sala comum do aluno f) Professor de educação especial do aluno g) Outro profissional da escola h) Profissional externo à escola que atua com o aluno i) Outra opção não listada j) Não se aplica
F.35.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:
a) Péssima b) Ruim c) Regular d) Boa e) Ótima f) Não sei avaliar g) Não existe este apoio h) Não se aplica
F. 36 - HIGIENE PESSOAL:
a) Não precisa b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra e) Não sei se precisa

F. 36.1 - CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) O apoio não é dado
- b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada
- c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada
- d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)
- e) Outro profissional da escola
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não citada acima

F. 36.2 - CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:

- a) Decisão do conselho escolar
- b) Decisão judicial
- c) Eu ou outro membro da família do aluno
- d) O próprio aluno
- e) Professor da sala comum do aluno
- f) Professor de educação especial do aluno
- g) Outro profissional da escola
- h) Profissional externo à escola que atua com o aluno
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

F.36.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio
- h) Não se aplica

F. 37 - LOCOMOÇÃO

- a) Não precisa
- b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário
- c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra
- d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra
- e) Não sei se precisa

F. 37.1 - CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) O apoio não é dado
- b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada

- c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada
- d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)
- e) Outro profissional da escola
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não citada acima

F. 37.2 - CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:

- a) Decisão do conselho escolar
- b) Decisão judicial
- c) Eu ou outro membro da família do aluno
- d) O próprio aluno
- e) Professor da sala comum do aluno
- f) Professor de educação especial do aluno
- g) Outro profissional da escola
- h) Profissional externo à escola que atua com o aluno
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

F.37.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio
- h) Não se aplica

QUESITO 4. SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA O ALUNO PAEE

F.38 – INDIQUE SE O ALUNO FREQUENTA UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FOI OFERECIDO OU ENCAMINHADO PELA ESCOLA:

- a) Não frequenta
- b) Frequenta
- c) Não sei se frequenta

**F.38.1 – INDIQUE QUAIS SÃO ESSES APOIO/SERVIÇOS:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
- b) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo ou bidocência)
- c) Atendimento da equipe multidisciplinar
- d) Atendimento Educacional Especializado
- e) Serviço de professor itinerante de educação especial
- f) Suporte via serviço de consultoria colaborativa
- g) Não sei o nome do apoio/serviço
- h) Outro serviço de educação especial não contemplado nas opções listadas

F.38.2 – INDIQUE QUANTAS VEZES NA SEMANA AO TODO O ALUNO FREQUENTA APOIOS/SERVIÇOS:

<ul style="list-style-type: none"> a) 1 vez por semana b) 2 vezes por semana c) 3 vezes por semana d) 4 vezes por semana e) 5 vezes por semana f) Mais de 5 vezes por semana g) Não recebe estes atendimento h) Não sei
F.38.3 – INDIQUE SE ESTE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M) DURANTE A HORA DA AULA DO ALUNO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Sempre b) Com muita frequência c) Às vezes d) Com pouca frequência e) Nunca
F.38.4 – INDIQUE O LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) Centro de Atendimento Educacional Especializado b) Classe especial c) Classe hospitalar d) Em casa e) Educação a distância f) Escola especial/instituição especializada g) Em espaço específico disponibilizado pela Equipe Multidisciplinar fora da escola h) Na escola do aluno, sem local estabelecido i) Na sala de aula junto com os outros estudantes j) Na escola do aluno, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar k) Em Sala de recursos Multifuncionais ou similar l) Outro local dentro da escola do aluno m) Outro local fora da escola do aluno n) Não sei
F.38.5 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS:
<ul style="list-style-type: none"> a) Péssima b) Ruim c) Regular d) Boa e) Ótima f) Não sei avaliar
F.38.6 – INDIQUE SE EXISTE DIFICULDADE PARA QUE O ALUNO FREQUENTE O(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S):
<ul style="list-style-type: none"> a) Sim b) Não c) Não sei
F.38.7 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE O MOTIVO:
<ul style="list-style-type: none"> a) Não tem transporte público para o local

- b) Não tem transporte adaptado disponível para o aluno
- c) Não tem quem leve o aluno
- d) O aluno já frequenta outro serviço ou realiza outra atividade no mesmo horário
- e) Não posso pagar o serviço
- f) O aluno precisa trabalhar
- g) O aluno não quer ir no apoio/serviço
- h) Outro motivo não listado
- i) Não se aplica

QUESTIO 5. ACESSIBILIDADE FÍSICA

AVALIE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA ENTRADA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA CONSIDERANDO AS NECESSIDADES DO ALUNO

F.39 – O ALUNO CONSEGUE ANDAR NA CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.40 – O ALUNO CONSEGUE ACESSAR O PORTÃO DE ENTRADA DOS ESTUDANTES SEM NECESSIDADE DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.41 – O PISO DA ESCOLA É RETO O SUFICIENTE PARA QUE O ALUNO CHEGUE A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.42 – OS CORREDORES DA ESCOLA POSSUEM ACESSO LIVRE DE OBSTÁCULOS PARA QUE O ALUNO CHEGUE ATÉ A SALA DE AULA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.43 – O ALUNO CONSEGUE CHEGAR EM TODOS OS LOCAIS QUE PODEM SER FREQUENTADOS POR ESTUDANTES SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.44– NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, POSSUI RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR A MESMA SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.45– INDIQUE SE O ALUNO CONSEGUE ACESSAR OS ANDARES DE CIMA DA ESCOLA POR MEIO DE ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) A escola não possui elevadores e/ou plataformas elevatórias

F.46 –O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR OS BEBEDOUROS SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.47 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS DE FORMA SUFICIENTES PARA QUE O ALUNO POSSA USA-LOS SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.48 – EXISTE SINALIZAÇÃO EM BRAILLE, PARA PESSOAS CEGAS, NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA ESCOLA EM QUE O ALUNO VAI:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.49 – EXISTE SINALIZAÇÃO VISUAL DOS ESPAÇOS PARA AS PESSOAS SURDAS NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA DA ESCOLA EM QUE O ALUNO VAI:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.50 – EXISTE PISO PODOTÁTIL (COM LINHAS E BOLINHAS) PARA PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO NOS ESPAÇOS FREQUENTADOS PELO ALUNO NA ESCOLA DE FORMA QUE O MESMO NÃO NECESSITE DE AUXÍLIO EXTRA CASO TENHA DEFICIÊNCIA VISUAL:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

QUESITO 6. ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA COMUM

F.51– VOCÊ ACREDITA QUE O POTENCIAL DO ALUNO É EXPLORADO AO MÁXIMO NA ESCOLA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

F.52 – - INDIQUE SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A QUAIS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ALUNO DEVA ADQUIRIR NA ESCOLA COMUM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Habilidades artísticas
- b) Habilidades de comunicação
- c) Habilidades de cuidados pessoais
- d) Habilidades de escrita
- e) Habilidades de leitura
- f) Habilidades de organização
- g) Habilidades de socialização
- h) Habilidades de vida diária
- i) Habilidades matemáticas
- j) Habilidades relacionadas ao desenvolvimento físico e motor
- k) Não sei responder

F.53 – INDIQUE QUAIS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ALUNO ADQUIRIU NA ESCOLA COMUM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Habilidades artísticas
- b) Habilidades de comunicação
- c) Habilidades de cuidados pessoais
- d) Habilidades de escrita
- e) Habilidades de leitura
- f) Habilidades de organização
- g) Habilidades de socialização
- h) Habilidades de vida diária
- i) Habilidades matemáticas
- j) Habilidades relacionadas ao desenvolvimento físico e motor
- k) Não sei responder

QUESITO 7. AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

F.54 – EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE SE VOCÊ É INFORMADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sobre os avanços alcançados pelo aluno
- b) Sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno
- c) Sobre os resultados das avaliações escritas realizadas pelo aluno
- d) O aluno não realiza avaliações escritas, mas sei que os outros estudantes de sua sala realizam
- e) Não recebo informações sobre as avaliações de rendimento escolar do aluno

PROVAS EM LARGA ESCALA

F.55 – EM RELAÇÃO AS PROVAS DE LARGA ESCALA (PROVA BRASIL, ANA, SAEB, ENTRE OUTRAS) INDIQUE A ATITUDE DA ESCOLA EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Não sou comunicado sobre a realização destas provas
- b) Sou comunicado que haverá prova e que o aluno não participará

- c) Sou orientado a não levar o aluno para a escola no dia destas provas
- d) Sou comunicado sobre a realização destas provas, mas não sei se o aluno participa
- e) Sou comunicado da realização da prova e o aluno participa

QUESITO 8. RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA

F.56 – AVALIE A RECEPTIVIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO AS SUAS DEMANDAS:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar

PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR

F.57 – INDIQUE SE A ESCOLA EM QUE O ALUNO ESTUDA POSSUI CONSELHO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO EM RELAÇÃO AO MESMO:

- a) A escola não possui conselho escolar
- b) Sim, a escola possui conselho escolar, porém as famílias não podem compor o mesmo
- c) Sim, a escola possui conselho escolar e, apesar de eu não participar, outras famílias participam
- d) Sim, a escola possui conselho escolar e eu participo das votações para eleição dos membros
- e) Sim, a escola possui conselho escolar e eu participo com membro
- f) Não possuo informações sobre este assunto

F.57-1 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO AS AÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não participo do conselho escolar
- g) Não sei se existe conselho escolar
- h) Este assunto não é discutido no conselho escolar

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

F.58 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI CONVIDADO E, CASO POSITIVO, SE PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOZE MESES DE REUNIÕES DE ELABORAÇÃO E/OU REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE O ALUNO FREQUENTA:

- a) Não fui convidado
- b) Sim, fui convidado, mas não participei
- c) Sim, fui convidado e participei

F.58.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTA PARTICIPAÇÃO:

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não se aplica

F.59 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUE O ALUNO FREQUENTA:

- a) Não existe este documento
- b) Não tenho acesso
- c) Tenho acesso com autorização
- d) Tenho livre acesso
- e) Não sei se tenho acesso
- f) Não sei se existe este documento

PLANEJAMENTO DO ENSINO

F.60 – INDIQUE SE VOCÊ COSTUMA SER CONVIDADO PARA PARTICIPAR DAS REUNIÕES PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL:

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA

**F.61 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A ESCOLA PEDE QUE VOCÊ VÁ ATÉ LÁ PARA CONVERSAR SOBRE O ALUNO:
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA, ASSINALAR A MAIS COMUM)**

- a) Toda semana
- b) A cada quinze dias
- c) Uma vez por mês
- d) Uma vez a cada dois meses
- e) Uma vez a cada seis meses
- f) Uma vez por ano
- g) Não existe uma frequência definida
- h) Não se aplica

F.62 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO:

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

F.63 – AVALIE A FORMA COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO:

- a) Péssima

- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não se aplica

F.64 – INDIQUE OS ASSUNTOS QUE SÃO DISCUTIDOS QUANDO VOCÊ É CHAMADO PARA IR ATÉ A ESCOLA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Comportamento visto como inadequado e apresentado pelo aluno em sala de aula
- b) Conflito entre estudantes em que o aluno foi o causador do conflito
- c) Conflito entre estudantes em que outro aluno foi o causador do conflito
- d) Dificuldades apresentadas pelo aluno na sala de aula
- e) Dificuldades apresentadas pelo aluno no atendimento da educação especial
- f) Expectativas de aprendizagem para o aluno
- g) Frequência escolar do aluno
- h) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na escola do aluno
- j) Satisfações em relação aos avanços dos seus estudantes Público-Alvo da Educação Especial
- k) Satisfações em relação aos avanços alcançados pelo aluno no atendimento da educação especial
- l) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- m) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- n) Serviços e apoios que podem ser oferecidos para o aluno
- o) Outro assunto relacionado ao aluno no geral
- p) Outro assunto ainda não citado e não relacionado ao aluno
- q) Não se aplica

F.65 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ COSTUMA IR ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA PARA FALAR COM O PROFESSOR DA SALA EM QUE O ALUNO ESTUDA OU OUTRO FUNCIONÁRIO DA ESCOLA:

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

F.66 – INDIQUE A FREQUÊNCIA EM QUE VOCÊ É AUTORIZADO A FALAR A PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA:

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

F.67 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO CHEGA NA ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA PARA FALAR COM O PROFESSOR

DA SALA DE AULA EM QUE O ALUNO ESTUDA OU COM OUTRO FUNCIONÁRIO:
a) Péssimo b) Ruim c) Regular d) Bom e) Ótimo f) Não vou
F.68 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO PELA PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR NA ESCOLA QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A MESMA POR INICIATIVA PRÓPRIA:
a) Péssimo b) Ruim c) Regular d) Bom e) Ótimo f) Não vou
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES
F.69 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS:
a) Nunca b) Com pouca frequência c) Às vezes d) Com muita frequência e) Sempre
F.70 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS:
a) Péssimo b) Ruim c) Regular d) Bom e) Ótimo f) Não vou
F.71 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACOMPANHA AS ATIVIDADES DO ALUNO POR MEIO DO SEU MATERIAL ESCOLAR E/OU AGENDA:
a) Nunca b) Com pouca frequência c) Às vezes d) Com muita frequência e) Sempre
F.72 – AVALIE COMO ESSES MATERIAIS AJUDAM VOCÊ A ACOMPANHAR AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO:
a) Péssimo b) Ruim c) Regular d) Bem

<p>e) Ótimo f) O aluno não realiza atividades</p>
<p>SUPOORTE DA ESCOLA OU DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NOS ÚLTIMOS DOZE MESES OFERECIDO PARA OS MEMBROS DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>
<p>F.73 – INDIQUE SE A ESCOLA E/OU A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR OFERECEU DIRETAMENTE OU POR MEIO DE PARCERIAS, NOS ÚLTIMOS DOZE MESES, ALGUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÃO E/OU ATENDIMENTO DESTINADO AS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</p>
<p>a) Não b) Sim, a escola c) Sim, a equipe multidisciplinar d) Sim, ambos e) Não sei</p>
<p>QUESTÃO F.73 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM”</p>
<p>F.73.1 – SE SIM, INDIQUE O ASSUNTO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Formação sobre instruir famílias quanto aos seus direitos e deveres enquanto responsáveis legais de aluno da educação especial b) Formação sobre instruir famílias quanto aos direitos dos estudantes da educação especial c) Formação sobre as características do aluno da educação especial d) Orientação sobre procedimentos de estimulação precoce para serem realizados pela família e) Participação em serviço de intervenção precoce f) Participação no processo de elaboração e/ou execução de plano de transição g) Participação em grupo com outros pais de estudantes da educação especial para compartilhar experiências h) Orientação sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva que são utilizados pelo aluno da educação especial i) Orientação sobre o uso dos materiais/recursos pedagógicos adaptados que são utilizados pelo aluno da educação especial j) Orientação sobre procedimentos de estimulação precoce para serem realizados pela família k) Outro tipo de formação não listada l) Outro tipo de orientação não listada m) Outro tipo de atendimento não listado n) A escola não oferece programas ou atendimento aos familiares</p>
<p>F.74– AVALIE DE FORMA GERAL SUA SATISFAÇÃO COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÕES E/OU ATENDIMENTOS OFERECIDOS PELA ESCOLA NOS ÚLTIMOS DOZE MESES E QUE VOCÊ PARTICIPOU:</p>
<p>a) Péssimo b) Ruim c) Regular d) Bom e) Ótimo f) Não participei</p>

g) Não foi oferecido nada

IDENTIFICAÇÃO DO(A) RESPONDENTE
F.75 – CÓDIGO DO ALUNO:
F.76 – NÚMERO DO RG DO RESPONDENTE:
F.77 – ÓRGÃO EMISSOR DO RG DO RESPONDENTE:
F.78 – DATA DE NASCIMENTO: DO RESPONDENTE:
F.79 – ESTADO DE NASCIMENTO DO RESPONDENTE:
F.80 – NACIONALIDADE DO RESPONDENTE:
a) Brasileira b) Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado c) Estrangeira
F.81 – ESTADO EM QUE MORA:
F.82 – LOCALIZAÇÃO DO ENDEREÇO ATUAL:
a) Zona Urbana b) Zona Rural
F.83 – GÊNERO:
a) Feminino b) Masculino c) Outro
F.84 – ETNIA:
a) Amarela b) Branca c) Indígena d) Parda e) Preta f) Não declarada
F.85 – INDIQUE SE VOCÊ SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES:
a) Altas Habilidades/Superdotação b) Baixa visão c) Cegueira d) Deficiência auditiva e) Deficiência física f) Deficiência múltipla g) Surdez h) Surdocegueira i) Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento j) Deficiência intelectual k) Não se aplica

F.86 – INDIQUE SE O RESPONDENTE RECEBEU APOIO PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO:

- a) Não
- b) Sim, outro membro que compõe a configuração familiar
- c) Sim, funcionário da escola
- d) Sim, outra pessoa externa a escola e a configuração familiar
- e) Sim, um pesquisador da área de educação e/ou educação especial

QUESTÃO F.86 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”**F.86.1 – INDIQUE O MOTIVO:**

- a) O respondente não é alfabetizado
- b) O responde possui algum tipo de necessidade especial que impossibilita que o mesmo responda o questionário
- c) A aplicação do questionário é em forma de entrevista estruturada
- d) Outra opção não listada

F. 87 – INDIQUE SE TERIA INTERESSE EM PARTICIPAR DE UM GRUPO DE PAIS DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, QUE IREMOS FORMAR PARA OFERECER ORIENTAÇÕES:

- a) Sim
- b) Talvez
- c) Não

F. 87.1 – INDIQUE QUAL SERIA O MELHOR MÊS, DIA DA SEMANA E HORÁRIO PARA AGENDARMOS ESTAS REUNIÕES:

APÊNDICE D - QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO NOS ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS

QUESITOS	INDICADOR VALOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO VALOR	ITENS DE RESPOSTA E VALOR
I. QUALIFICAÇÃO GERAL DA ESCOLA Zero a 10	1. ACOLHIMENTO DO ALUNO PAEE Zero a 10	F.25 - INGRESSO NA ESCOLA (0 a 3,0)	a)3,0; b)3,0; c)1,0; d)1,0 e)1,0
		F.26 - COM QUANTOS ANOS O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA 0 a 3,0	a)3,0; b)3,0; c)3,0; d)1,0 e)1,0; f)1,0; g) 1,0
		F.27 – ESCOLAS FREQUENTADAS 0 a 1,0	a)1,0; b) 1,0; c) 0; d) 1,0; e) 0; f) 1,0; g) 1,0; h) 0
		F.31 - TURMA QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FREQUENTA 0 a 3,0	a)3,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 3,0; e) 0; f) 0
	2.ACESSIBILIDADE EXTERNA Zero a 10	F.39 - CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA: 0 a 5,0	a)5,0; b) 0; c) 0
		F. 40 - PORTÃO DE ENTRADA DOS ESTUDANTES SEM NECESSIDADE DE AJUDA: 0 a 5,0	a)5,0; b) 0; c) 0
	3.ACESSIBILIDADE INTERNA Zero a 10	F.42 - CORREDORES COM ACESSO LIVRE DE OBSTÁCULOS 0 a 2,0	a)2,0; b) 0; c) 0
		F.43 – ACESSO A TODOS OS LOCAIS 0 a 2,0	a)2,0; b) 0; c) 0
		F.45 - ANDARES SUPERIORES - ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS 0 a 2,0	a)2,0; b) 0; c) 0; d) 0
		F.46 - BEBEDOUROS 0 a 2,0	a)2,0; b) 0; c) 0
		F.50 - OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS DE FORMA SUFICIENTES PARA QUE O ALUNO POSSA USÁ-LOS SEM PRECISAR DE AJUDA: 0 a 2,0	a)2,0; b) 0; c) 0
	4. SINALIZAÇÃO Zero a 10	F.47 - SINALIZAÇÃO EM BRAILLE: 0 a 4,0	a) 4,0; b) 0; c) 0
		F.48 - SINALIZAÇÃO VISUAL DOS ESPAÇOS PARA AS PESSOAS SURDAS 0 a 4,0	a) 4,0; b) 0; c) 0

		F. 49 - PISO PODOTÁTIL (COM LINHAS E BOLINHAS) 0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
II. CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR Zero a 10	5. RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O CONSELHO ESCOLAR Zero a 10	F.56 - AVALIE A RECEPTIVIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS SUAS DEMANDAS: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 3,0; e) 5,0; f) 0
		F.57.1 - GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS AÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 3,0; e) 5,0; f) 0; g) 0; h) 0
	6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Zero a 10	F.59 - ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: 0 a 10	a) 0; b) 0; c) 5,0; d) 10,0; e) 0; f) 0
	7. SUPORTE DA ESCOLA OU DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR Zero a 10	F.73 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÃO E/OU ATENDIMENTO DESTINADO ÀS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 5,0	a) 0; b) 5,0; c) 5,0; d) 0
		F. 74 - SATISFAÇÃO COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÕES E/OU ATENDIMENTOS OFERECIDOS PELA ESCOLA: 0 a 5,0	a) 0; b) 0; c) 0; d) 3,0; e) 5,0; f) 0; g) 0
III. MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA O PAEE Zero a 10	8. PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO Zero a 10	F.24 - AVALIAÇÃO IDENTIFICAÇÃO: 0 a 3,0	a) 2,0; b) 2,0; c) 0; d) 0
		F. 24.2 - INDIQUE QUEM REALIZOU A AVALIAÇÃO: 0 a 1,0	a) 1,0; b) 2,0; c) 0; d) 2,0; e) 0
		F.24.4 – AUTORIZAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO: 0 a 2,0	a) 0; b) 1,0; c) 0
		F.24.5 – PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO 0 a 2,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 1,0; d) 1,0; e) 1,0; f) 0
		F. 24.6 - DOCUMENTAÇÃO DESTA AVALIAÇÃO: 0 a 1,0	a) 0; b) 1,0; c) 0; d) 1,0; e) 0

9. APOIOS DO ATENDI MENTO EDUCACI ONAL ESPECIALIZADO Zero a 10	F.38 - UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ESCOLA: 0 a 2,0	a)0; b)2,0; c)0
	F.38.1 - QUAIS SÃO ESSES APOIO/SERVIÇOS: 0 a 1,0	a)1,0; b) 1,0; c)1,0; d)1,0; e)1,0; f)1,0; g)0; h)0
	F.38.3 –APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M) DURANTE A HORA DA AULA DO ALUNO: 0 a 1,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)1,0
	F.38.4 –LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): 0 a 1,0	a)0; b)0; c)1,0; d)1,0; e)1,0; f) 0; g)0; h)1,0; i)1,0; j) 1,0; k)1,0; l)1,0; m)0; n)0
	F.38.5 –GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS: 0 a 3,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)3,0; f)0
	F.38.6– DIFICULDADE PARA QUE O ALUNO FREQUENTE O(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): 0 a 1,0	a)0; b)1,0; c)0
	F.38.7 – MOTIVO: 0 a 1,0	a)0; b)0; c)0; d)0; e)0; f)0; g)0; h)0; i)1,0
10. APOIOS NA ALIMENTAÇÃO Zero a 10	F.34 - ALIMENTAÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F.34.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.34.3 - INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
11. APOIOS NA COMUNICAÇÃO Zero a 10	F.35 - COMUNICAÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F. 35.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.35.3 –COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
12. APOIOS	F. 36 - HIGIENE PESSOAL: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0

NA HIGIENE PESSOAL Zero a 10	F. 36.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.36.3 –COMO VOCÊ AVALIA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
13. APOIO NA LOCOMO ÇÃO Zero a 10	F. 37 - LOCOMOÇÃO: 0 a 4,0	a)0; b)2,0; c)0; d)4,0; e)0
	F. 37.1 - QUEM FORNECE ESTE APOIO: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)1,0; f)0; g)0
	F.37.3 –COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA: 0 a 4,0	a)0; b)0; c)0; d)2,0; e)4,0; f)0; g)0; h)0
14. TERMIN ALIDADE ESPECÍFI CA Zero a 10	F.33 –TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 5,0	a)0; b)4,0; c)4,0; d)0
	F.33.1 –DISPONIBILIZADA A DOCUMENTAÇÃO DESTA PROCEDIMENTO: 0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)1,0;e)0
	F.33.4 –A ESCOLA SUGERIU OUTRAS POSSIBILIDADES APÓS A TERMINALIDADE ESPECÍFICA: 0 a 4,0	a)0; b)4,0; c)4,0; d)0
15. DESENV OLVIME N TO DO ALUNO Zero a 10	F.51 - ACREDITA QUE O POTENCIAL DO ALUNO É EXPLORADO AO MÁXIMO NA ESCOLA: 0 a 5,0	a)5,0; b)0; c)0
	F.53 HABILIDADES QUE O ALUNO ADQUIRIU NA ESCOLA COMUM: 0 a 5,0	a)0; b)1,0; c)0; d)1,0; e)1,0; f)0; g)1,0; h) 0; i)1,0; j)0; k)0
16. AVALIAÇ ÃO DO RENDIM ENTO ESCOLA R Zero a 10	F.54 –AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE SE VOCÊ É INFORMADO: 0 a 10,0	a)6,0; b)2,0; c)2,0; d)0; e)
	F.55 – EM RELAÇÃO ÀS PROVAS DE LARGA ESCALA (PROVA BRASIL, ANA, SAEB, ENTRE OUTRAS) INDIQUE A ATITUDE DA ESCOLA EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 a 10,0	a)0; b)0; c)0; d)0; e)10,0
17.PROV AS EM	F.70 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS ÀS FAMÍLIAS:	a)0; b)0; c)2,0; d)5,0; e)10,0; f)0

	LARGA ESCALA Zero a 10	0 a 10,0	
IV. RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA Zero a 10	18. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES Zero a 10	F.63 - AVALIE A FORMA COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO: 0 a 3,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)3,0; f)0; g)3,0
	19. INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA Zero a 10	F.66 - FREQUÊNCIA EM QUE VOCÊ É AUTORIZADO A FALAR QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA: 0 a 3,0	a)0; b)0; c)1,0; d)2,0; e)2,0
		F.67 - COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO CHEGA NA ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA PARA FALAR COM O PROFESSOR: 0 a 2,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)2,0; f)0
		F.68 - COMO VOCÊ É RECEBIDO PELA PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR NA ESCOLA QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A MESMA POR INICIATIVA PRÓPRIA: 0 a 3,0	a)0; b)0; c)0; d)1,0; e)3,0; g)0

Fonte: elaboração própria, 2020.