



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

BRUNA RAFFAINI SEBIN

**O CONTEXTO DE PRÁTICA DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA
ÓTICA DOS ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**SÃO CARLOS-SP
2021**

BRUNA RAFFAINI SEBIN

O CONTEXTO DE PRÁTICA DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA ÓTICA DOS
ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação 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 do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
2021

Sebin, Bruna Raffaini

O contexto de prática da política de inclusão na ótica dos estudantes do público-alvo da educação especial / Bruna Raffaini Sebin -- 2021.

178f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Aline Maira da Silva, Gerusa

Ferreira Lourenço

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Estudantes do público-alvo da educação especial. 3. Abordagem do Ciclo de Políticas. I. Sebin, Bruna Raffaini. 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 Dissertação de Mestrado da candidata Bruna Raffaini Sebin, realizada em 26/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

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.

DEDICATÓRIA
À Beatriz Sebin Raffaini.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer.

A Deus, pela vida. Toda honra e glória.

Aos meus avós, pela oportunidade de estar aqui.

Aos meus pais, pela motivação em construir quem sou.

Aos meus irmãos, pelos exemplos da vida.

Ao meu esposo que está ao meu lado diariamente e, ainda assim, me ama. Te agradeço especialmente pela vida, pela família e pelo amor que você nos dedica.

Aos meus professores que me encorajam a resistir.

Aos meus amigos que me permitem ser quem eu sou.

À minha professora e orientadora pela dedicação, paciência, viagens e pela oportunidade de ouvi-la.

À banca que me auxiliou nos caminhos da pesquisa e que teve muito respeito e delicadeza comigo.

À equipe, pelos momentos: Adriana Fernandes Barroso, Ana Paula Silva Cantarelli Branco, Patricia Moralis Caramori e Vivian Santos.

Aos pais dos estudantes participantes desta pesquisa por autorizarem e contribuírem com a ciência.

Aos estudantes que participaram do estudo. Lembro-me muito bem do rostinho de cada um de vocês e os levarei para sempre em minha memória. Eterna gratidão por serem tão doces e gentis comigo durante o processo de coleta de dados.

À CAPES pelo incentivo financeiro no primeiro ano do mestrado.

A impressão que eu tenho é de não ter envelhecido, embora eu esteja instalada na velhice. O tempo é irrealizável. Provisoriamente, o tempo parou para mim. Provisoriamente. Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é o meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa pra minha liberdade hoje? Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida, unicamente o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo; vivi num mundo de homens guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos.

Simone de Beauvoir

RESUMO

Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação recomenda a realização de estudos com o objetivo de acompanhar as metas das políticas educacionais, o objetivo deste estudo foi analisar a política de escolarização do PAEE no contexto de um município, sob a ótica dos estudantes. Este estudo é parte do projeto matriz que teve como meta realizar uma avaliação multidimensional na perspectiva de diferentes atores, sobre os quais as políticas de escolarização dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) incidem diretamente. As discussões foram ancoradas na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, considerando as pesquisas envolvendo estudantes do PAEE como atores. O delineamento do estudo envolveu uma pesquisa multimétodo com base na perspectiva analítica que oferece a possibilidade de interpretar as informações de forma quantitativa e qualitativa, visando uma complementação dos resultados. O estudo foi conduzido em um município de pequeno porte no estado de São Paulo e envolveu sete escolas da rede municipal de ensino (Ensino Fundamental I e II). Os participantes foram 65 estudantes do PAEE matriculados nessa rede, sendo 56 do ensino fundamental ciclo 1 e nove do ensino fundamental ciclo 2. Para coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: dois questionários fechados (QUAPOIE-ALI e ALII) e um roteiro de entrevista semiestruturado. Os dados dos questionários foram coletados através da plataforma *SurveyAnyPlace* (offline) e, posteriormente, salvos em planilhas, gerando o banco de dados quantitativo. A segunda etapa da coleta de dados (entrevista em grupo) foi realizada com cinco participantes e utilizou-se o roteiro semiestruturado. Para análise de dados quantitativos, foram criados critérios de pontuação dos itens, que foram agrupados em 15 indicadores e, estes, em seis quesitos. Após a conversão das respostas geradas no banco de dados para dados numéricos (com base nos critérios estabelecidos), foram calculadas as médias aritméticas para cada um dos indicadores, quesitos e uma média geral do município estudado. Os relatos obtidos na entrevista em grupo, foram transcritos na íntegra e trechos foram selecionados para ilustrar e embasar os dados quantitativos. O termo Índice da Análise da Política de Inclusão Escolar pelos Alunos (IAPOIE-A) é utilizado como referência ao índice geral de cada escola, gerado considerando-se as médias dos quesitos. Os Quesitos I - Participação (7,1 - bom), III - Avaliações (6,6 - bom), IV - Relacionamentos (7,1 - bom) e V - Autoavaliação (8,2 - muito bom) foram bem avaliados pelos estudantes PAEE, enquanto os Quesitos II - Apoios e serviços específicos (5,5 - regular) e VI - Acessibilidade (5,6 - regular) necessitam de uma maior atenção e investimento por parte da gestão, dos professores e, principalmente, da política de inclusão escolar adotada pelo município. O índice geral do município foi considerado bom (6,3). De modo geral, conclui-se: a) os questionários utilizados necessitam de aperfeiçoamento; b) a entrevista em grupo com os estudantes foi desafiadora e os dados foram sucintos em virtude da complexidade de incitar e manter diálogos profundos e; c) os estudantes do PAEE, mesmo dentro dos desafios da coleta, demonstraram que suas perspectivas são únicas e suas vozes são fundamentais na elaboração de políticas de escolarização. Espera-se que o presente estudo contribua para a área da educação especial e que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e valorizadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Escolarização do público-alvo da educação especial. Análise de política. Estudantes do público-alvo da educação especial.

ABSTRACT

The present study is part of the matrix project that aimed to carry out a multidimensional assessment from the perspective of different actors whose policies on schooling of students with special education needs (SEN) directly affect it. Bearing in mind that the National Education Plan recommends carrying out studies with the objective of monitoring as goals of educational policies, the objective of this study was to analyze a schooling policy for SEN student's perspectives. The research anchored in the Policy Cycle Approach perspective had SEN students as actors. The design involved a multi-method research based on the analytical perspective that offers a possibility to interpret the information in a quantitative and qualitative way, for triangulation of results. The study conducted in a small municipality in the state of São Paulo involved 65 SEN students, (56 from elementary school cycle 1, and 9 from elementary school cycle 2) from seven schools in the municipal education system. The instruments used to collect data was closed questionnaires through the SurveyAnyPlace platform and saved in spreadsheets, generating the quantitative database and a semi-structured interview script carried out with five participants. For the analysis of quantitative data, item scoring criteria were created, which were grouped into 15 indicators and, and these in six categories. After converting the responses generated in the database to numerical data (based on the established criteria), we calculated arithmetic averages for each of the indicators, requirements and a general average for the municipality studied. We transcribed the reports obtained in the focus group and excerpts selected to illustrate and support the quantitative data. The aspects of Municipal School Inclusion Policy by Students well evaluated by the students were: 1. Participation (7.0-good), 3) Assessment of learning (6.6- good), 4) Relationships (7.2 - good) and 5) Self-assessment (8.2 - very good). The aspects that deserve more attention from the policy managers and teachers were: 2) Specific support and services (5.5 - regular), and 6)- Accessibility (5.7-regular). The general index for the municipality was good (6.3). We conclude that: a) the questionnaires used need improvement; b) the focus group technique with the students was challenging and the data were succinct due to the complexity of inciting and maintaining deep dialogues and; c) SEN students, even within the collection challenges, demonstrated that their perspectives are unique and their voices are fundamental in the elaboration of schooling policies. We expect that this study will contribute to the area of special education and that the voices of students will be heard and valued.

Keywords: Special Education. School Inclusion, Students with special education needs Policy analysis.

LISTA DE SIGLA

A

A

Abordagem do Ciclo de Políticas	ACP
Atendimento Educacional Especializado	AEE
Altas Habilidades/Superdotação	AH/SD
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	APAE

B

Biblioteca Digital de Teses Dissertações	BDTD
--	------

C

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
---	-------

D

Deficiência Auditiva	DA
Deficiência Física	DF
Deficiência Intelectual	DI
Deficiência Múltipla	DM
Desenho Universal para a Aprendizagem	DUA

E

Educação de Jovens e Adultos	EJA
------------------------------	-----

F

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	FUNDEB
Unidade de Referência em Políticas de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial	GP-FOREESP

G**I**

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Índice de Análise da Política de Inclusão Escolar do município pelos Alunos	IAPOIE-AL

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira	INEP
L	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	LDB
M	
Ministério da Educação	MEC
Observatório Nacional de Educação Especial	ONEESP
P	
Paralisia Cerebral	PC
Plano Nacional de Educação	PNE
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	PNEE-EI
Planos Plurianuais	PPA
Público-Alvo da Educação Especial	PAEE
S	
Salas de Recursos Multifuncionais	SRM
T	
Transtorno do Espectro Autista	TEA
Transtornos Globais do Desenvolvimento	TGD

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da relação entre os contextos de políticas	31
Figura 2	Procedimentos de análise de dados	63
Figura 3	Exemplo do banco de dados bruto – QUAPOIE-ALII	66
Figura 4	Exemplo do banco de dados após tratamento – QUAPOIE-ALI	67
Figura 5	Exemplo do banco de dados após tratamento	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação de participantes por ano/série	58
Gráfico 2	Porcentagem de estudantes do PAEE que participaram da primeira etapa do estudo	58
Gráfico 3	Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito I - Participação e o índice geral do quesito	74
Gráfico 4	Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito II - Apoios e serviços específicos e o índice geral do quesito	82
Gráfico 5	Tipos de apoios pessoais demandados	84
Gráfico 6	Local onde os apoios pessoais são oferecidos	84
Gráfico 7	Quem presta os apoios pessoais	84

Gráfico 8	Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito III – Avaliações e a índice geral do quesito	88
Gráfico 9	Porcentagem de ocorrência de resposta em relação aos recursos disponíveis para auxiliar durante as provas	92
Gráfico 10	Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito IV – Relacionamentos e o índice geral do quesito	97
Gráfico 11	Porcentagem de respostas discordantes das afirmativas sobre as relações com os pares	100
Gráfico 12	Porcentagem de respostas negativas aos seis itens de autoavaliação	102
Gráfico 13	Média geral dos indicadores e o índice geral do quesito	106
Gráfico 14	Média geral dos indicadores, considerando as médias das sete escolas	111
Gráfico 15	Médias gerais dos seis quesitos por escola	112
Gráfico 16	Comparação do IAPOIE de cada escola com o IDEB	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dimensões contextuais da atuação de política	30
-----------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de estudantes por etapa/modalidade e o total por escola e na rede	55
Tabela 2	Número total de estudantes do PAEE por escola, porcentagem de PAEE por escola em relação ao número total de matrículas, total de matrículas do PAEE e porcentagem de matrículas no município	55
Tabela 3	Dados de caracterização das escolas estudadas (2018)	56
Tabela 4	Total de participantes em cada escola	57
Tabela 5	Caracterização dos participantes da entrevista em grupo com nome escola, sexo, idade, série e identificação enquanto PAEE	59
Tabela 6	Quesitos, Indicadores e número de itens gerados do QUAPOIE-ALI .	64

Tabela 7	Escala de valores para interpretação dos valores obtidos nos indicadores e nos quesitos	68
Tabela 8	Médias gerais do Quesito I -Participação por escola e índice geral do Quesito	73
Tabela 9	Médias do Indicador 1 - Acesso ao currículo por escola e média geral do indicador	77
Tabela 10	Média do Indicador 2 – Pertencimento por escola e média geral do indicador	78
Tabela 11	Média do Indicador 3 – Social por escola e média geral do indicador	79
Tabela 12	Médias do Indicador 4 – Sala de aula por escola e média geral do indicador	81
Tabela 13	Médias gerais do Quesito II - Apoios e serviços específicos por escola e índice geral do Quesito	82
Tabela 14	Médias do Indicador 5 – Apoios pessoais por escola e média geral do indicador	84
Tabela 15	Médias do Indicador 6 – Apoios em classe por escola e média geral do indicador	87
Tabela 16	Médias do Indicador 7 – Apoios extraclasse por escola e média geral do indicador	87
Tabela 17	Médias gerais do Quesito III – Avaliações por escola e média geral do Quesito	88
Tabela 18	Médias do Indicador 8 – Avaliações internas por escola e média geral do indicador	91
Tabela 19	Médias do Indicador 9 – Avaliações externas por escola e média geral do indicador	93
Tabela 20	Médias gerais do Quesito IV – Relacionamentos por escola e índice geral do Quesito	96
Tabela 21	Médias do Indicador 10 – Relacionamentos com os professores por escola e média geral do indicador	99
Tabela 22	Médias do Indicador 11 – Relacionamentos com os pares por escola e média geral do indicador	100
Tabela 23	Médias do Indicador 12 – Autoeficácia por escola e índice geral do indicador/quesito	102
Tabela 24	Médias gerais do Quesito VI – Acessibilidade por escola e índice geral do Quesito	105
Tabela 25	Médias do Indicador 13 – Acessibilidade arquitetônica por escola e média geral do indicador	108
Tabela 26	Médias do Indicador 14 – Acessibilidade básica por escola e média geral	109
Tabela 27	Médias do Indicador 15 – Sinalização por escola e média geral do indicador	110
Tabela 28	Médias dos indicadores por escola e média geral de cada indicador ...	111
Tabela 29	Índice geral dos seis quesitos por escola e o índice geral dos quesitos	113
Tabela 30	IAPOIE-AL das escolas em comparação com o resultado do IDEB (2018)	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	28
2.1.1. A Teoria da Atuação das Políticas	29
2.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	31
2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	32
2.4 O CONTEXTO DE PRÁTICA	33

3.	REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE O ESTUDANTE DO PAEE	35
3.1.	PARTICIPAÇÃO	36
3.2.	APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS.....	42
3.3.	RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DO PAEE COM PROFESSORES E SEUS PARES	43
3.4.	AUTOAVALIAÇÃO.....	47
3.5.	ACESSIBILIDADE.....	50
4.	METODOLOGIA	53
4.1.	LOCAL DO ESTUDO.....	54
4.2.	CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS	56
4.3.	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES.....	56
4.4.	PARTICIPANTES	57
4.5.	MATERIAIS E INSTRUMENTOS	60
4.5.1.	Questionários fechados – QUAPOIE-ALI e ALII (Versão 3.0)	60
4.5.2.	Roteiro de entrevista em grupo	60
4.6.	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	60
4.6.1.	Entrevista com instrumento fechado - QUAPOIE-AL	61
4.6.2.	Entrevista em grupo com roteiro semiestruturado	62
4.7.	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.7.1.	Depuração dos questionários	63
4.7.2.	Agrupamento dos itens para criação de quesitos e indicadores	63
4.7.3.	Atribuição de valores aos itens	64
4.7.4.	Atribuição de valores aos itens de respostas	64
4.7.5.	Tratamento do banco de dados	65
4.7.6.	Cálculo das médias	66
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1.	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DO PAEE BASEADA EM QUESITO E INDICADORES	70
5.1.1.	Quesito I: Participação	71
5.1.2.	Quesito II: Apoios e serviços específicos	80
5.1.3.	Quesito III: Avaliações	87
5.1.4.	Quesito IV: Relacionamentos	95
5.1.5.	Quesito V: Autoavaliação	101
5.1.6.	Quesito VI: Acessibilidade	103

5.2	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES PAEE: COMPARAÇÕES ENTRE INDICADORES, QUESITOS E IDEB DAS ESCOLAS	110
6.	CONSIDERAÇÃO FINAIS	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
	APÊNDICES	134
	ANEXOS	138

APRESENTAÇÃO

A minha relação pessoal com a deficiência sempre foi muito próxima. Sempre vi que a deficiência estava nos ônibus, nos prédios, nas atitudes e no sistema, nunca nas pessoas. Para mim, todas as pessoas são únicas, com características que as tornam seres individuais dentro das suas particularidades físicas, linguísticas, de aprendizado e de relações.

Foi dentro dessa relação que a educação especial se apresentou para mim como uma oportunidade de olhar para a escolarização desses atores que lutam há muito tempo para ter seus direitos respeitados. Colocar os estudantes do PAEE como protagonistas das suas histórias, permitindo-lhes ocupar seus lugares de fala é um compromisso que vai além das minhas expectativas de pesquisadora ou professora, mas envolve questões sobre a minha relação pessoal com as pessoas com deficiência.

Meus primeiros passos dentro dessa pesquisa de mestrado começaram quando eu era bolsista de treinamento técnico e atuava na equipe técnica do projeto matriz, auxiliando no processo de coleta de dados de todos os atores envolvidos no projeto. Foi um processo árduo e intenso que durou todo o ano de 2018. Em 2019, já sob orientação da professora Enicéia, no projeto matriz, ingressei no mestrado e pude olhar para os dados coletados com os estudantes como o projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação.

As experiências que tive antes de ingressar no mestrado, dos estágios que realizei enquanto cursava a licenciatura em educação especial na Universidade Federal de São Carlos, assim como as experiências como professora de educação especial, me deram a oportunidade de olhar para estes dados com uma visão de quem conhece a realidade das escolas e dos estudantes.

Apresento este relato de pesquisa que foi construído a muitas mãos, reflexões, diálogos, experiências e que, sobretudo, me deu a oportunidade de dissertar sobre muitas ideias que tenho desde quando comecei a pensar em ser professora. Eu espero que este estudo contribua para a área de alguma forma e que meus colegas de profissão se lembrem, em cada linha deste texto, o quanto essas falas e oportunidades são importantes e únicas.

Boa leitura.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo integra a agenda do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) que se dedica à produção científica e visa a universalização do acesso e a melhoria do ensino oferecido a todos os estudantes, priorizando o ensino dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE¹).

As políticas de escolarização do PAEE no Brasil têm avançado nos últimos 20 anos de maneira significativa. Embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tenham, antes do século XX, preconizado a educação como direito de todos, na prática, sabemos que o acesso para esses estudantes foi precário e baseado em segregação e exclusão, o que se estende até os dias de hoje (MAZZOTA, 2001; MENDES, 2010).

A partir de 2002, ainda no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), seguindo a diretriz de campanha estratégica “Combate à pobreza e promoção da cidadania e inclusão social”, o termo inclusão ganhou destaque no âmbito das políticas nacionais ao integrar os Planos Plurianuais (PPA). Contudo, foi no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) que as políticas foram replanejadas e novos programas e ações foram promovidas em prol da intensificação e ampliação do acesso ao ensino e às escolas comuns por parte dos estudantes do PAEE (REBELO; KASSAR, 2017).

Os movimentos sócio-políticos alavancaram uma série de programas e a criação de políticas setoriais que deram origem, em âmbito nacional, a dois tipos de suportes: a) a criação do Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em 2007, sendo este o *locus* preferencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b; 2010) e; b) a contabilização da dupla matrícula como incentivo financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes do PAEE que frequentassem a classe comum e o AEE no contraturno.

¹ Considera-se estudantes do PAEE aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008a).

Em 2016, segundo o Censo Escolar, o número total de matrículas na rede regular, considerando todas as etapas e modalidades de ensino, era de aproximadamente 970 mil² estudantes (BRASIL, 2017). Entretanto, o número de estudantes matriculados em classe comum que recebiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não passava de 382 mil, ou seja, apenas 39,3% do total. Isso significa que cerca de 590 mil estudantes (60,7%) não estariam recebendo o AEE na escola regular.

Mendes (2019) considera que este quantitativo de matrículas dos estudantes do PAEE na educação básica deveria ser minimamente duplicado, bem como o acesso aos serviços de apoio, e afirma que “além do imperativo moral e legal, a política de inclusão escolar seria o caminho mais viável para garantir avanço na escolarização destas crianças” (MENDES, 2019, p. 13).

O AEE foi instituído pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no seu inciso III do art. 208, definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) e disposto na LDB (BRASIL, 1996) quando citado o dever de oferta da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, o serviço de apoio especializado (art. 58). Embora o AEE seja considerado apenas uma das possibilidades de serviços e apoios disponíveis na escola comum, ainda assim, este é um meio de ampliação da cobertura e do acesso ao direito de escolarização para o PAEE (MENDES, 2019).

A Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), foi elaborada a partir de tensões políticas perante a ausência de normas de cooperação regulamentadas, o que resultou em lacunas na articulação federativa e favoreceu a descontinuação de políticas, a desarticulação de programas, culminando na insuficiência de recursos e condutas que são históricas no Brasil. Para a educação básica, estas lacunas são atozes, o que justifica a necessidade da criação do plano com metas e estratégias para melhoria da educação infantil, ensino fundamental e médio.

O PNE se estrutura em 20 metas aferíveis, sendo que as metas são os objetivos que se pretende alcançar em cada dimensão da educação brasileira no prazo de dez anos e tem como base as dez diretrizes do Plano que visam não só a universalização do atendimento escolar, mas também, a superação das desigualdades educacionais, a

² Anos iniciais=461.519; anos finais=248.286; EJA=113.825; Educação infantil=69.784; Ensino médio=75.059; Educação profissional concomitante/subsequente=2.899 (BRASIL, 2017)

promoção da qualidade educacional, a valorização dos(as) profissionais da educação, a promoção da democracia e dos direitos humanos e o financiamento da educação.

Sobre a educação especial e o AEE, especificamente, o PNE estabelece na Meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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, 2014, *on-line*).

Considerando que garantir o direito à educação seja uma tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais, observa-se que os resultados das políticas nacionais de educação especial não evidenciaram a concretização do direito como os documentos preconizam. Este ponto revela o número de estudantes que continuam à margem das escolas ou, se estão na escola, não recebem AEE legalmente garantido. Outra prova disso está na própria redação da Meta 4 do PNE, pois se ainda há necessidade de buscar a universalização do acesso à educação básica e ao AEE, reconhece-se que este é um imperativo ainda não atingido.

Para alcançar as metas propostas no PNE foram traçadas mais de 250 estratégias e são elas que descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio de políticas públicas para que as metas do Plano sejam alcançadas.

A Lei do PNE anuncia em seu parágrafo único que “(...) o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 a 17 anos com deficiência” (BRASIL, 2014, *on-line*). Além disso, são engendradas 19 estratégias para atingir a Meta 4 do PNE. Destacam-se as estratégias número 10 e 11 que visam fomentar e promover o desenvolvimento de pesquisas com vistas à valorização do ensino e das condições de acessibilidade, bem como a formulação de políticas intersetoriais que atendam às especificidades dos estudantes do PAEE.

Tendo em vista este cenário, identifica-se o problema de pesquisa que este estudo tomou como ponto de partida, dada a necessidade de avaliação e de monitoramento do desenvolvimento das metas, que segundo o PNE, deveriam estar pautadas em indicadores educacionais tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e dados do desempenho dos estudantes na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2014; 2020). No entanto, dada a exclusão dos estudantes do PAEE na participação das

avaliações de larga escala, a verificação da evolução do acesso à educação do PAEE fica comprometida, uma vez que seus dados de desempenho acabam não sendo incluídos no IDEB (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Como condição agravante, estudos indicam que há inconsistências no registro de matrículas de estudantes do PAEE no Censo Escolar, devido á precária condição no processo de identificação (SANTOS, 2017; TINÔCO, 2018). Vale destacar que essas inconsistências, assim como a análise exclusiva dos dados de matrícula, não permitem avaliar se os sistemas de ensino avançaram ao ponto de prover o direito à garantia de educação dos estudantes do PAEE, não se configurando, portanto, num instrumento suficientemente capaz de colaborar com a verificação da execução da Meta 4 do PNE.

É neste contexto que em 2016 membros do GP-Foreesp em parceria com membros do Grupo de Estudos “Surdez e abordagem bilíngue”³ desenvolveram o estudo “A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica” (LACERDA; MENDES, 2016), atendendo a uma demanda do INEP. O objetivo do estudo foi o de elaborar instrumentos capazes de aferir aspectos da política que as propostas de análise do PNE sugeridas não se mostravam suficientes e, assim, foram criados 12 questionários a fim de analisar a política de inclusão escolar sob as perspectivas dos diversos atores nela envolvidos. Os instrumentos, ainda em versão preliminar, eram extensos, precisavam ser testados e refinados, visando posteriormente uma aplicação em larga escala para análise da política.

A necessidade de criação de instrumentos mais econômicos e viáveis seguiu sendo uma meta para o GP-Foreesp, uma vez que a análise de políticas públicas é complexa e, segundo Ball (1990), para que se possa analisar a política de uma maneira mais ampla e dentro das múltiplas interpretações possíveis, é preciso que se utilize uma “caixa de ferramentas”⁴ de diversas teorias, conceitos, técnicas e abordagens.

Em continuidade, o GP-Foreesp iniciou, em 2017, um amplo estudo intitulado “Avaliação da Política de Inclusão Escolar em Contexto Municipal baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas”⁵ (2016) coordenado pela Professora Doutora Enicéia

³ Grupo de estudos coordenado pela Professora Doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – UFSCar.

⁴ *Toolboxes*, no original.

⁵ A referida pesquisa faz parte do estudo “A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica” (LACERDA; MENDES, 2016) e utiliza seis dos 12 instrumentos desenvolvidos, a saber: gestor, equipe multidisciplinar, professor de classe comum, professor de educação especial, familiares e estudantes do PAEE. São frutos deste projeto duas teses (SANTOS, 2020; BRANCO, 2020), esta dissertação, um trabalho de conclusão de curso (CLARO, 2019), uma pesquisa de iniciação científica e uma pesquisa de um dos membros da equipe técnica que realizou a coleta de dados.

Gonçalves Mendes. O objetivo principal consistiu em descrever, analisar e discutir como eram influenciadas, materializadas (escritas) e interpretadas as políticas públicas educacionais, em particular as de escolarização do PAEE, levando-se em consideração a ótica de diferentes atores. O estudo envolveu coleta de dados numa rede municipal de uma cidade paulista de pequeno porte, utilizando versões melhoradas dos questionários anteriormente produzidos que foram aplicados a gestores, professores do ensino comum e do AEE, familiares e estudantes do PAEE.

Este estudo representa um recorte desse projeto matriz, cujo foco foi a análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos estudantes PAEE, sendo utilizados dois questionários, um para estudantes da primeira etapa do ensino fundamental e outro para aqueles da segunda etapa desse mesmo nível de ensino.

Assim, em coerência com o projeto matriz, este estudo fundamentou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), tendo como principais referências o sociólogo britânico Stephen Ball e seu colaborador Richard Bowe. Os autores desenvolveram uma perspectiva de análise, abrangendo três diferentes contextos: de influência, de produção de texto e de prática. A ACP e os contextos analíticos serão apresentados com maior detalhe no capítulo de fundamentação teórica. Por hora, faz-se necessário citar a abordagem e seus precursores a fim de incorporá-los à discussão.

Assim, parte-se do pressuposto de que o contexto de prática visa conhecer a realidade de diferentes atores envolvidos efetivamente nas políticas e práticas de inclusão escolar, pois as consequências e efeitos incidem sobre eles. Assim sendo, o estudo teve como **objetivo** descrever e analisar o contexto de prática na ótica de estudantes do PAEE, que são considerados os principais atores, uma vez que, são os beneficiários diretos das ações voltadas ao processo de escolarização.

Justifica-se a relevância do estudo para a área dada a importância de se analisar os resultados e efeitos das políticas educacionais em geral e, em particular, da política de inclusão escolar. Além disso, os questionários refinados podem se tornar uma possível ferramenta para o monitoramento e acompanhamento em larga escala da referida política. E o mais importante, é preciso destacar a necessidade de dar voz aos estudantes PAEE em estudos sobre a política de inclusão escolar, já que suas experiências e contribuições são únicas e podem fornecer caminhos importantes para o avanço das políticas que lhes são destinadas.

Para apresentar o estudo, o relato foi organizado em quatro capítulos subsequentes a esta introdução.

O primeiro capítulo descreve o referencial teórico-metodológico baseado na Abordagem do Ciclo de Política (ACP) de Ball e colaboradores. Nele apresentamos uma breve definição do conceito de política, política pública e políticas educacionais, dando destaque às políticas voltadas à escolarização do estudante PAEE e, apresentamos também, a ACP e os contextos de influência, de produção de texto e de prática, além da teoria de atuação das políticas.

A ACP, enquanto ferramenta teórico-metodológica, permite análise de políticas educacionais (MAINARDES; MARCONDES, 2009) e tem sido bastante utilizada no campo da educação especial (MARQUES; VASQUES, 2012; BAPTISTA; VIEGAS, 2016; SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018; PAVEZI; MAINARDES, 2018; JOSLIN, 2012; DELEVATI, 2012; FONTANA, 2013; JORDÃO, 2013; CORREA, 2013; ROCHA, 2014; SANTOS, 2016; PÚBLIO, 2016; SILVA, 2018; MARQUET, 2018; NASCIMENTO, 2018; MACHADO, 2013; VEIGAS, 2014; TOSTA, 2014; VIEIRA; 2018; PAVEZI, 2018).

O segundo capítulo apresenta um levantamento de teses e dissertações sobre a política de inclusão escolar e que tiveram estudantes do PAEE como participantes. No total foram revisados, nessa seção, 35 estudos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) publicados entre os anos de 1996 e 2015.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia proposta para este estudo com a descrição dos seguintes aspectos: 1) local do estudo; 2) procedimentos éticos; 3) critérios de inclusão dos participantes; 4) participantes da pesquisa; 5) materiais e instrumentos utilizados na coleta de dados; 6) procedimentos de coleta e; 7) procedimentos de análises dos dados.

Por fim, o quarto capítulo apresenta os resultados da parte empírica que envolve a aplicação dos questionários a um total de 65 estudantes do PAEE, de sete escolas de um município de pequeno porte, e, em uma segunda etapa, a realização de entrevista em grupo com cinco estudantes PAEE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO⁶

Este capítulo visa apresentar o conceito de política no seu sentido mais amplo e trazer os conceitos de políticas públicas e políticas educacionais. Apresentamos, também, o referencial teórico-metodológico proposto por Ball e colaboradores para estudar políticas educacionais com a definição dos três contextos (influência, produção de texto e de prática) e passaremos, brevemente, pela teoria da atuação que nos permite considerar os participantes desta pesquisa como atores da política de educação especial.

Iniciamos este capítulo concordando que Política é um termo amplo, que pode ser interpretado de diversas maneiras por diferentes autores (ESPINOZA, 2015). Para Ball (1993), o conceito de política é uma declaração de valores de uma determinada sociedade, na qual são estabelecidas ações constituídas por textos, discursos e intervenções ou influências que refletem em contexto práticos (BALL, 1993; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A criação das políticas parte de um cenário de complexas formas de representação, disputas, compromissos e acordos, além das possibilidades de interpretação e reinterpretção que as fazem ser constantemente modificadas. Assim, os textos políticos são alterados e não são necessariamente claros, completos e finalizados (BALL, 1993; ESPINOZA, 2015). Ball (1995) considera que a política pode ser compreendida em dois aspectos gerais: a política como texto e a política como discurso.

A política enquanto texto possui o papel de representar vários atores e interesses, podendo sofrer influência sociais, tais como o próprio movimento do povo para a aprovação ou modificação de um texto publicado. Por isso, os textos políticos não estão fechados ou completos e seus significados não são fixos e claros. Neste contexto, no qual o texto não surge de repente e tampouco penetra em um vácuo social ou instrucional, os leitores (das políticas) precisam ser considerados no processo de criação, já que suas histórias e contingências são o que determinam a interpretação desses textos. Em síntese, a compreensão e a interpretação do texto dependem do que se lê, de como se lê e do contexto histórico e social da leitura. Assim, os textos políticos que representam múltiplos atores e, por consequência, múltiplos interesses podem criar padrões de desigualdade e podem ser afetados e influenciados por estas desigualdades. Vale destacar que os textos

⁶ A composição desse capítulo foi baseada em artigo ainda não publicado, de autoria coletiva da equipe do projeto matriz e que compôs o relatório final científico do projeto ao qual esta tese se vincula (MENDES, 2020).

se sobrepõem e a pluralidade de leituras possíveis não significa que qualquer interpretação seja “coerente” ou “correta”, havendo, para isso, modos de regulação que são eminentemente discursivas e podem ser compreendidas por meio da política como discurso.

A política como discurso consiste na maneira como os atores a encenam, ou seja, a forma como atribuem significado a ela e como a compreendem. Logo, os discursos se referem ao que pode ser dito e pensado. Fazendo alusão ao pensamento de Foucault, Ball (1993, 1994) defende que “nós somos aquilo que dizemos” (BALL, 1993, p. 14) e, por isso, nosso movimento enquanto sociedade é definido a partir dos discursos políticos produzidos, já que estes incorporam os significados e usam palavras para construir caminhos e pensamentos. No entanto, a política como discurso pode apagar determinadas vozes e valorizar outras que são identificadas como legítimas ou dotadas de poder (BALL, 1993, 1994).

Os conceitos de política, políticas públicas e políticas educacionais são dependentes e estão inter-relacionados, sendo que todos derivam do contexto e da definição que se adota para elaborar o conceito, podendo variar conforme a perspectiva que se segue.

As políticas públicas se referem a um conjunto de decisões que são tomadas a partir de uma demanda social, ou seja, servem para responder às lacunas da sociedade e abrangem as diferentes áreas: educação, saúde, trabalho, meio ambiente etc. Estas políticas são constituídas por metas e consistem em ações desenvolvidas de acordo com o tempo e por representantes do governo, mas emergem como respostas a outros atores sociais. A materialização dessas políticas se dá por meio de textos oficiais, leis, estatutos, normas, notas, regulações e discursos governamentais.

No campo da educação, as políticas públicas, também chamadas de políticas setoriais, partem de três diferentes esferas: Federal, Estadual e Municipal. Logo, a forma como a política é interpretada em um microcontexto soma influências oriundas de ordem mundial, ou seja, de um macrocontexto. Tal transposição, do macrocontexto para o microcontexto, pode ser considerada um obstáculo para a efetivação das políticas, já que são desconsideradas as diferenças existentes, as desigualdades regionais e a capacidade local para cumprimento prático das políticas (BALL; MAINARDES, 2011).

Para Espinoza (2015), toda política educacional deve conter ao menos três elementos: uma justificativa, um propósito e um referencial teórico. A justificativa para a política educacional pode ser o direito de todos os estudantes terem acesso à educação

gratuita. O propósito é a garantia que esta educação ocorra na escola comum e atinja seus beneficiários garantindo o acesso. Um referencial teórico ou um conjunto de hipóteses justificam as ações previstas. Espinoza (2015) ainda pontua que para avaliar uma política educacional é preciso levar em consideração três aspectos: a análise do discurso da política; a análise da política impulsionada pelo governo e; a análise das políticas no contexto das escolas.

Quando aproximamos a lente e colocamos as políticas de educação especial em primeiro plano, podemos observar que, dentro do que postula Espinoza (2015), a justificativa de uma política educacional consiste no direito à educação gratuita em escolas comuns e o propósito é que os estudantes do PAEE possam ter acesso garantido tal como seus pares, visto a histórica realidade de exclusão e privação do direito. Assim, identifica-se a criação de políticas educacionais a partir de uma demanda social e para “resolver” um “problema” estrutural.

A política de educação especial tem assumido papel de política pública em virtude dos embates entre os setores da sociedade e instâncias governamentais e influências que são originalmente externas (MENDES, 2006; KASSAR, 2012). Kassar (2012) apresenta de forma muito incisiva algumas influências nas políticas de educação especial ao longo do seu delineamento no Brasil. Segundo a autora, as primeiras menções referidas às pessoas com deficiência, ou seja, políticas que colocaram em evidência a educação de pessoas com deficiência, ocorreu no início da República e sob fortes influências europeias. É claro que a perspectiva era baseada nas concepções médicas da deficiência, no limite entre o normal e o anormal e orientações legais restringiam o acesso à escolarização.

Em meio a outras medidas legais, as políticas de Educação Especial passaram por vários momentos na história, sempre regidos pela ideia de exclusão e segregação. Foi em 1961, ano de publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61) que se falou em educação dos “excepcionais” “dentro do possível” na rede regular de ensino. Esse “avanço” se deve à adesão aos acordos internacionais, aos movimentos pela luta da educação da pessoa com deficiência e aos preceitos da Escola Nova (KASSAR, 2012).

As políticas do setor continuaram avançando, até que, após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é consolidado o sistema de proteção social, que engloba a universalização da educação e da saúde, tornando-os um Direito Social. Assim, a partir de 1988 a política educacional passa a ser uma política pública de caráter universal,

gerando mudanças no sistema de ensino e estimulando a disseminação da proposta de Educação Inclusiva (KASSAR, 2012). Novamente, são notadas fortes influências internacionais na concepção da ideia: mudanças mundiais no atendimento às pessoas com deficiências, movimento das famílias e das pessoas com deficiência que atuam fortemente, principalmente, nos Estados Unidos e as próprias convenções internacionais que passam a vigorar no Brasil por volta dos anos 90.

A partir dos anos 2000 é que as políticas de inclusão escolar passam a ser mais consistentes, sob influência das políticas maiores: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001) que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este conjunto de documentos sinaliza a necessidade e a intenção do governo de construir um sistema de ensino pautado nos princípios inclusivos.

Tendo em vista as particularidades das definições e dada a complexidade do que é política e seus desdobramentos, para tecer análises de temas complexos é preciso lançar mão de um referencial teórico capaz de compreender a profundidade do assunto, considerando fatores que fazem parte do pano de fundo das políticas setoriais existentes atualmente. Tal complexidade remete à necessidade da “caixa de ferramentas” de Ball para que possamos considerar uma análise na estrutura, no nível macro dos sistemas educacionais, das políticas, aliada à investigação micro do sistema que envolve a percepção e as experiências dos beneficiários.

Assim, buscando uma possibilidade analítica capaz de considerar a complexidade das políticas, a Abordagem do Ciclo de Políticas consiste em uma ferramenta teórico-metodológica para estudos de políticas educacionais que concebe três contextos inter-relacionados (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática), mas que não possuem, entre eles, uma sequência linear para o desencadeamento de suas etapas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES; MARCONDES, 2009). A seguir, são apresentados os conceitos e as definições sobre a ACP e os seus três contextos.

2.1. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A ACP foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e vem sendo difundida no mundo como uma ferramenta analítica importante para o estudo de políticas.

A principal justificativa para o uso disseminado da ACP na comunidade científica de todo o mundo é o fato de que as políticas são interpretadas, traduzidas e encenadas por diferentes atores e grupos em contextos específicos, os quais possuem uma diversidade de realidades socioculturais e históricas que influenciam diretamente a forma como a política será colocada em prática, independente do discurso e do texto que a orienta (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No contexto brasileiro, no que se refere às políticas educacionais, a abordagem tem sido bastante útil, pois permite que os processos micropolíticos sejam enfatizados, bem como a ação dos profissionais que operacionalizam as políticas em contexto específico e local e preconizam a necessidade de articulação dos processos (dinâmicos e flexíveis) que envolvem os contextos micro e macro na análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Inicialmente, à luz da abordagem, o processo político foi caracterizado como um ciclo contínuo, o qual foi constituído por três facetas ou arenas políticas: a) a política proposta, que é a política oficial relacionada às intenções de grupos de interesse; b) a política de fato, que são os textos legislativos que servem de base para a operacionalização da política e; c) a política em uso, que são os discursos e as práticas institucionais que emergem do próprio processo de materialização da política por parte dos profissionais (MAINARDES, 2018).

A formulação descrita foi rompida em virtude da rigidez dos conceitos que, na verdade, deveriam ser compreendidos como uma variedade de intenções e disputas. Assim sendo, a definição destas três facetas não estava adequada aos que os autores desejavam empregar para delinear a ACP (MAINARDES, 2018). Conforme aponta Mainardes (2006) a abordagem pode ser caracterizada como:

“(...) a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contextos” (p. 58).

2.1.1. A Teoria da Atuação das Políticas

É parte fundamental da ACP esclarecer o conceito da teoria de atuação, justamente para que se compreenda os efeitos da política e seus reflexos dentro dos três contextos (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática).

O livro intitulado “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”⁷ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) pode ser considerado, como aponta Mainardes (2018), relevante para a descrição da teoria da atuação (*Theory of Policy Enactment*).

Um ponto chave a ser evidenciado, antes mesmo de começar a apresentar as características da teoria da atuação e discorrer sobre ela, é que as políticas não são meramente implementadas, mas passam por um processo de recriação que vai depender do ator que a encena e a contextualiza conforme suas demandas, interesses e contexto social, político e econômico.

Começamos pela complexidade de tradução do próprio termo que envolve a teoria da atuação. Em inglês, o termo *enactment* pode ser literalmente traduzido para a Língua Portuguesa como encenação, mas a seu uso mais frequente em um contexto jurídico é para descrever o processo de aprovação de recursos normativos. No livro, Ball, Maguire e Braun (2016) atribuem à palavra um sentido teatral, ou seja, cada ator que acessa o texto terá em suas mãos a possibilidade de interpretá-lo de formas distintas.

Logo, parafraseando para o contexto educacional, os professores, que são atores importantes na criação e influenciam diretamente a criação das políticas, passam a ser sujeitos e objetos, atuando diretamente na tradução e interpretação do texto político (que pode ser considerado uma pequena parte, mas uma parte importante e fundamental da produção) (MAINARDES, 2018).

A teoria de atuação de políticas busca mapear, sistematicamente, aspectos do contexto escolar que precisam ser considerados, sendo que os processos de tradução e interpretação são distintos, mas interdependentes. O próprio processo de execução dos textos é passível de múltiplas interpretações por agentes da mesma escola (que envolve gestores, professores e colaboradores) e essa interpretação resulta em materiais pedagógicos, orientações, procedimentos, documentos de registro, entre caminhos políticos e pedagógicos que a unidade escolar decide seguir (PAVEZI, 2018).

⁷ Esta é uma tradução para a Língua Portuguesa, mas a versão original do livro publicado em 2012, com o título *How School do Policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com base na teoria proposta por Ball (1994), Avelar (2016) apresenta o conceito de atuação como:

[...] um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles... (AVELAR, 2016, p. 6).

Assim, compreende-se que a teoria de atuação das políticas pressupõe que os processos criativos de interpretação e de reinterpretções são ideias políticas em práticas a serem (re)contextualizadas, nas quais as traduções são processos produtivos e criativos que envolvem estratégias criativas para executar a política. Os autores argumentam, no livro citado, que as políticas são colocadas em prática quando, no formato de materiais, passam a aparecer como possibilidades de solução de determinados “problemas”. Tudo isso é repleto de impactos, influências regionais, compromissos, valores e experiências (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Segundo Mainardes (2018), para a análise de políticas é necessário levar em consideração uma série de contextos: a) os situados; b) as culturas profissionais; c) os materiais e; d) os externos. Cada um dos contextos pode ser claramente compreendido no Quadro 1 pela simplicidade e objetividade na apresentação das respectivas definições:

Quadro 1 - Dimensões contextuais da atuação de política

<p>Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); Contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofted</i>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).</p>
--

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

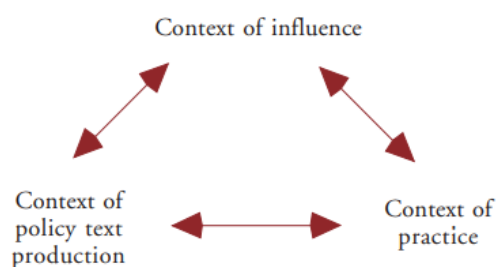
A ACP e os conceitos relacionados a ela permitirão ancorar os discursos tecidos neste estudo com uma análise global, que partem das políticas macro e refletem no micro contexto, que, neste caso, é um município de pequeno porte no interior paulista. Assim, justifica-se não só a utilização da ACP como referencial, como também a importância de apresentar conceitos que envolvem a abordagem no seu sentido mais amplo. Logo, todas as dimensões da ACP são expostas com a finalidade de abrangência do **objeto** de estudo

que são as políticas públicas educacionais com ênfase na escolarização de estudantes PAEE em escolas comuns.

A Figura 1 representa a relação entre os três contextos para a formulação de uma política e marca a intersecção entre os três contextos.

Figura 1 – Representação da relação entre os contextos de políticas

Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



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

Buscando ilustrar e reforçar a ideia de que os contextos estão diretamente relacionados, descrevemos brevemente essa intersecção entre os contextos e como eles são dependentes entre si.

2.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O contexto de influência é onde as políticas públicas, normalmente, são iniciadas e onde os discursos políticos são construídos. A análise deste primeiro contexto é complexa, pois é necessário considerar a história da política investigada e explorar as escalas internacionais/global, nacional e local.

É dentro deste contexto que grupos de interesse disputam o protagonismo para definir a finalidade social da educação e do significado de educar. Os principais atores do contexto de influência são os partidos políticos, o governo e os três poderes (legislativo, judiciário e executivo) e é a partir de tais influências que os conceitos adquirem legitimidade e constroem discursos de base para o texto.

As influências dos movimentos internacionais que permeiam o discurso político e as pressões advindas de agências multilaterais que oferecem financiamento das políticas, como a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI, por exemplo, são latentes nesta etapa de construção. Assim, os macroprocessos de uma sociedade, que são permeados por expansões do mercado, forma de vida, questões culturais, distribuição e circulação do capital, impactam fortemente na governança dos países e na forma como as políticas serão apresentadas.

Esses aspectos derivam da União, passando pelos estados e municípios, a partir da demanda dos microcontextos com a definição de prioridades, objetivos, metas e convenção política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2011; BALL, 2013). Nesse sentido, Ball (2005) aponta elementos políticos que influenciam a organização política: a) o neoliberalismo (idealismo do mercado); b) o que pressupõe como novas redes de poder; c) a performatividade e; d) a nova gestão pública, caracterizada por incorporação dos procedimentos específicos do setor privado e do culto a excelência e a qualidade.

O contexto de influência, embora tenha uma relação muito próxima com o próximo contexto, que é o de produção de texto, é permeado por diversas influências e interesses restritos, ideologias dogmáticas, estando frequentemente relacionado com interesses mais restritos.

A seguir, apresenta-se uma breve explanação do contexto de produção de texto, buscando articular os contextos e reforçar o pressuposto de que eles (contextos) estão interligados e se relacionam diretamente, num movimento cíclico, daí o nome da abordagem: Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP.

2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O segundo contexto se relaciona diretamente com o contexto de influência pois não existe um movimento (que são os próprios textos, documentos) isento de influências globais, regionais ou locais. Mainardes (2018) pontua que um dos principais desafios se refere à análise crítica do texto e, muitas vezes, a análise pode ser superficial e neutra, com tendência a legitimar as políticas postas sem considerar as influências que permeiam a criação do texto publicado. Ainda segundo o autor, um caminho para uma análise crítica da produção de textos pode ser a explicitação de um conceito norteador ou condutor para compreensão da política e de um posicionamento epistemológico.

Em síntese, os pontos que devem ser considerados na análise dos textos políticos são: o momento em que foram criadas, as origens, os fundamentos, as possíveis fragilidades e desencontros teóricos da política, as intenções (políticas, partidárias, ideologias, incoerências), rede envolvida na construção do texto (partidos políticos, movimentos sociais) e a forma como os conceitos são abordados ao longo do texto.

Ball (1994) postula que a política tem origem a partir de ideologias, disputas, interpretações e reinterpretções. Neste contexto, os textos são produzidos seguindo uma linguagem do interesse do público mais geral, por isso não são, necessariamente, claros e coerentes, pois a construção de um texto político nada mais é do que uma disputa entre

grupos com interesses particulares que lutam para que suas próprias representações estejam, ao menos, contempladas nos textos.

Assim, podemos iniciar uma explanação acerca do contexto de prática, pois a soma das influências e dos textos produzidos a partir desses discursos resultam em consequências reais que são operacionalizadas na prática.

2.4 O CONTEXTO DE PRÁTICA

O contexto de prática é o que chamamos aqui de “chão da escola”. É claro que as políticas não se restringem à esfera educacional, mas o sentido deste contexto pode ser compreendido como o espaço onde a política está sujeita às múltiplas interpretações e possíveis recriações, sendo este um contexto ideal para provocar mudanças significativas na política original.

Para Mainardes (2006), um ponto chave para o contexto de prática é o fato de que as políticas não podem ser compreendidas como algo pronto e acabado, que chega em forma de texto e deve ser executado ou implementado na escola, mas que em cada espaço, esses mesmos textos terão infinitas encenações e as variações também serão amplas, conforme cada atuação de cada ator.

A análise deste contexto pode ser considerada complexa, pois é necessário que se leve em consideração todas as influências e flexibilizações do texto, enquanto documento, para que se possa extrair uma análise completa. Ainda, há a necessidade de reunir uma grande quantidade de dados para que a análise seja viável.

No âmbito escolar, os atores envolvidos na política, sejam eles professores, gestores, estudantes, familiares, funcionários, não podem ser considerados leitores passivos dos textos apresentados. Eles, cada um à sua maneira e dentro das suas histórias, experiências, valores e propósitos, atribuem à política um significado único e diversificado. A questão do significado não pode ser manejada pelos criadores da política, pois ele é permeado por questões que não são possíveis de controlar.

Assim, diante das pesquisas já realizadas que se preocupam em explorar a lógica do discurso influenciado pelas legislações, decretos e outros indicadores que orientam as políticas públicas no contexto educacional inclusivo, justifica-se a necessidade de incluir os usuários ou beneficiários primários, ou seja, os estudantes do PAEE e suas famílias, como coautores, oferecendo-lhes a oportunidade de expressar seus modos de compreender e contribuir para o avanço da política como agentes corresponsáveis pela qualidade e controle social da mesma.

O contexto de prática se concretiza pela materialização do resultado da legitimação do texto político em formatos reais, em que podem ser reinventados e reinterpretados com vistas a promover modificações na política original de acordo com interesses e conveniências de quem está no poder.

Assim, os atores políticos executam papéis ativos no processo de interpretar e reinterpretar as políticas educacional, as quais são constituídas nas relações sociais, necessitando serem compreendidas no interior de sua produção, visto 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). É preciso, portanto, dar visibilidade a esses diferentes atores, na medida em que a avaliação da política, na arena prática, é considerada como resultado das interpretações contestadas.

Este estudo partiu do pressuposto de que, no contexto de prática, a análise da política de inclusão escolar teria que ser multidimensional na medida em que a política pode ser traduzida, encenada ou atuada de forma diferente por seus diversos atores, sejam eles professores, gestores ou beneficiários das políticas, tais como as famílias e os estudantes.

O próximo capítulo visa apresentar uma breve revisão bibliográfica de estudos produzidos em contexto nacional, entre os anos de 1996 e 2015, focalizados na análise das políticas de inclusão na perspectiva dos estudantes do PAEE, com o intuito de conhecer as evidências produzidas, os caminhos metodológicos que os pesquisadores usaram para dar voz aos estudantes e o que esses estudos sugerem para futuras investigações sobre o tema. Justifica-se o recorte temporal do levantamento em virtude das políticas voltadas para a escolarização do PAEE terem ganhado contornos mais definidos a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

3. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE O ESTUDANTE DO PAEE

A busca por estudos sobre a análise da política na perspectiva dos estudantes teve como base os procedimentos utilizados em estudo anterior (LACERDA; MENDES, 2016) que, inclusive, subsidiou a construção das versões preliminares dos questionários utilizados neste estudo. Foram consultadas exclusivamente teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que essas produções geralmente têm melhores descrições da metodologia, incluindo técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados e que também poderiam contribuir para o aperfeiçoamento do questionário. Os descritores utilizados para a busca foram: “Inclusão Escolar”AND“Alunos”; “Inclusão escolar”AND“Alunos”; “Educação Inclusiva”AND “Alunos”; “Educação Inclusiva”AND“Alunos”; “Educação Especial”AND“Alunos”; “Educação Especial”AND“Alunos”; “Inclusão Escolar”AND“PAEE”; “Inclusão Escolar”AND“PAEE”; “Educação Inclusiva”AND“PAEE”; “Educação Inclusiva”AND“PAEE”; “Educação Especial”AND“PAEE” e “Educação Especial”AND“PAEE”.

A partir do primeiro levantamento foram identificados 41 trabalhos (32 dissertações e nove teses), que atendiam ao critério de inclusão de serem estudos que utilizaram a técnica de entrevistas e questionários (semiestruturados e estruturados), tendo como participantes estudantes do PAEE dentre outros atores.

Dos 41 estudos encontrados, seis não tinham como participantes estudantes do PAEE, embora a escolarização destes fosse o tema da pesquisa, portanto, foram descartados, pois um dos critérios de seleção dos trabalhos requeria que essas produções envolvessem a escuta de estudantes do PAEE. Assim, pode-se considerar que os estudos aqui apresentados são relevantes para investigar como as políticas têm sido traduzidas e encenadas na ótica desses atores para os quais elas se destinam.

Assim, os 35 trabalhos foram lidos e organizados em cinco eixos temáticos que posteriormente foram definidos como quesitos no questionário: 1) Participação do estudante do PAEE; 2) Apoios e serviços específicos; 3) Relacionamentos com professores e pares; 4) Autoavaliação e; 5) Acessibilidade. Vale destacar que esses cinco eixos também guiaram a análise dos dados deste estudo.

O agrupamento foi realizado de forma mecânica, ou seja, todos os trabalhos foram lidos e, após leitura, verificamos que alguns trabalhos (OLIVEIRA, 2002; LACET, 2012;

ANTUNES, 2012; SANTOS, 2013) se enquadravam em mais de um dos eixos temáticos pela variedade e amplitude dos assuntos discutidos, no entanto, para que o agrupamento fosse possível, decidimos que o principal critério de inclusão seria o resultado do estudo e as principais discussões tecidas pelos autores.

3.1. PARTICIPAÇÃO

A necessidade de garantir a participação dos estudantes do PAEE no contexto escolar é um ponto bastante discutido na literatura da área sobre inclusão escolar. Podemos compreendê-la como a inserção no ambiente e a atuação, de forma que suas ações produzam efeitos nas atividades que estão sendo desenvolvidas pelo coletivo. Isso significa ter condições de acesso e permanência que respondam às demandas de cada um, dentro das suas particularidades. Assim, mais do que a matrícula ou inserção numa turma em uma sala de aula comum, é preciso garantir participação, levando em consideração a voz dos estudantes, oferecendo-lhes espaço para se expressarem e, inclusive, definirem o que consideram inclusão ou exclusão no contexto escolar.

Um ponto que chama atenção na literatura da área da educação especial é que a maioria dos estudos que trouxe a voz dos estudantes do PAEE, o fez acompanhada de outras perspectivas. Tinós (2010), por exemplo, justificou o acréscimo da participação das mães de duas jovens do PAEE que frequentavam a EJA com o argumento da necessidade de inserir outros atores já que, para ela, as jovens não necessariamente teriam condições de descrever suas trajetórias e decidir sobre o que seria melhor para elas. O estudo, especificamente, buscou compreender a trajetória escolar das jovens e conhecer os serviços pelos quais elas passaram até chegar à EJA. Entretanto, quando lançamos luz sobre os instrumentos de coleta de dados, observamos que a trajetória escolar foi narrada pela ótica das mães, enquanto para as jovens o objetivo foi de que elas narrassem, exclusivamente, a experiência mais recente no EJA.

Freitas (2014) produziu um estudo semelhante que buscou, sob a ótica das professoras, das mães e de duas jovens com DI, também investigar a trajetória escolar até a EJA, modalidade que recebe expressivo número de matrículas de estudantes do PAEE, e considerado pela autora como um ambiente assistencialista para a família que deposita na escola a responsabilidade de praticar a socialização e ocupação do tempo das jovens. Os relatos das mães e das jovens revelaram fortes marcas de exclusão que culminaram em uma série de reprovações e desistências.

Quando traçamos um panorama de pesquisas em outras modalidades e etapas de ensino notamos que, nos estudos, as entrevistas realizadas com os estudantes do PAEE ainda são complementadas com a ótica de outros atores, mesmo quando estes participantes possuem idades mais avançadas.

O estudo de Rossi (2015) analisou a participação do estudante do PAEE nos diferentes espaços sociais, partindo do pressuposto de que o âmbito educacional, por si só, pode ser considerado um ambiente de exclusão, uma vez que tem sido comum o fato de os estabelecimentos não disporem de recursos e formação docente para efetivação da participação. A autora realizou entrevistas com estudantes com deficiência visual (DV) e com a equipe pedagógica de duas instituições especializadas. Ao analisar as entrevistas, a autora confirmou sua hipótese de que a aprendizagem foi favorecida quando as demandas foram identificadas, as barreiras eliminadas e os recursos devidamente empregados. No entanto, quando se analisa o roteiro de entrevistas com os estudantes com DV, verifica-se que o instrumento utilizado para coleta de dados com os estudantes serviu exclusivamente para traçar o perfil, ou seja, não havia questionamentos sobre as adequações no ensino que permitissem dar voz às experiências pessoais dos estudantes e os resultados se pautaram nas observações da pesquisadora e em diálogos com outros atores.

Ainda nesta direção, observando o lugar de fala do estudante do PAEE e as possibilidades de participação, o trabalho de Fraga (2013) buscou investigar a experiência de egressos da Escola de Cegos do Maranhão e abordou questões sobre participação, recursos disponíveis na época, atividades curriculares e profissionalização durante e após o período em que estiveram matriculados na instituição. Para tanto, foram entrevistados 12 egressos e professores da instituição. O estudo tinha como objetivo narrar a história da instituição através do relato dos egressos e demonstrou impactos deste tipo de escolarização na inserção social, bem como, no mercado de trabalho que esse tipo de escolarização produzia.

Tendo como foco a educação inclusiva no contexto da educação profissional, destacamos o estudo de Cunha (2011) que visou captar a percepção do próprio usuário sobre sua escolarização. Consideramos que ouvir os estudantes do PAEE em diferentes etapas e modalidades de ensino e, principalmente, ocupando espaços sociais, como o mercado de trabalho, torna a discussão elementar para alavancar e possibilitar representatividade aos que ainda buscam este caminho.

Em seu estudo, Cunha (2011) entrevistou três egressos dos cursos técnicos de Administração e Meio ambiente que frequentaram o Colégio Universitário/UFMA com o objetivo de caracterizar as percepções dos egressos e de 11 professores da instituição acerca da educação profissional, bem como, verificar os fatores sociais envolvidos na proposta de ensino para pessoas com deficiência e identificar os impactos na formação profissional destes atores. Os resultados da pesquisa revelaram que a participação do estudante ficou comprometida a partir do momento em que foram relatados sentimentos de medo e insegurança por parte dos professores. Em contrapartida, os estudantes revelaram que a experiência os auxiliou na inserção deles no mercado de trabalho.

Neste sentido, encontramos ainda, as discussões tecidas por Barros (2013) quando são levantadas questões relacionadas à precariedade de materiais e recursos disponíveis aos estudantes com DV de um Centro de Atendimento Pedagógico. A autora teceu discussões no sentido de justificar que a união dos grupos nas entrevistas auxiliou na compreensão do fenômeno como um todo. O fato é que, para que possamos compreender a inclusão escolar nas diferentes perspectivas, em múltiplos ângulos, faz-se necessário compreender a perspectiva de todos os envolvidos, inclusive dos estudantes do PAEE. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, verificamos neste estudo, especificamente, que os estudantes entrevistados tiveram seu lugar de fala respeitado, fornecendo informações importantes que narraram, no bojo de suas experiências, condições que só poderiam ser compreendidas a partir do ponto de vista de quem vivenciou a situação.

Outra questão presente tanto no chão da escola quanto nas pesquisas da área da educação especial tem sido o desempenho do estudante do PAEE, porém, a participação é colocada como objetivo secundário ou uma consequência da capacidade pessoal de adequação. Cavalcanti (2007), por exemplo, discutiu a questão da participação de uma jovem com DI no ensino médio que, assim como apontou a própria autora, é uma etapa de ensino que ainda recebia poucos estudantes do PAEE, especialmente aqueles com DI, por ser uma etapa de ensino avançada, uma vez que a trajetória escolar desses estudantes costumava ser marcada por fracassos, baixos desempenho, reprovações e evasões. O estudo envolveu entrevistas com a jovem, a mãe, professores e equipe escolar. A discussão foi tecida no bojo do desempenho escolar da jovem e na constatação da baixa expectativa dos professores e da mãe em relação ao seu aprendizado. Vale destacar que neste estudo, especificamente, a autora analisou o desempenho da estudante sob a perspectiva quase que exclusiva dos professores, o que refletiu diretamente na compilação dos resultados, os quais evidenciaram, justamente, a incapacidade da jovem para

acompanhar o conteúdo, dentro da perspectiva de um ambiente com expectativas de aprendizagem homogênea.

O estudo de Silva (2009) entrevistou 14 estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e 11 professores de história com o objetivo de verificar a concepção de êxito desses estudantes para esses professores. A análise indicou que os procedimentos de ensino e de avaliação não eram diferenciados, as aulas eram tradicionais e os estudantes eram avaliados com base no comportamento em sala. Os estudantes, por sua vez, relataram que sentiam necessidade de adequações para serem considerados bons estudantes. Em síntese, segundo o autor, o êxito se limitava à adequação do estudante ao ambiente e às notas que o professor atribuiria ao comportamento durante as aulas, já que não havia movimento para promover a participação.

A pesquisa de Oliveira (2013), seguindo a linha das discussões acerca do desempenho, investigou as ações inclusivas desenvolvidas por uma instituição federal de educação. A autora revelou que, na verdade, as ações não promoviam a inclusão como pregava e que, embora muito já tenha sido modificado ao longo da história das instituições de ensino superior, ainda era preciso um movimento para que a participação pudesse ser garantida, abrindo precedente para que o desempenho do estudante seja colocado em pauta. Os achados do estudo indicaram que os professores e profissionais não estavam preparados, que não havia ações facilitadoras do processo e as práticas eram, geralmente, pautadas em um único tipo de inteligência ou concepção de sucesso.

O estudo de Silva (2014) verificou o processo de escolarização de um estudante com altas habilidades. O estudo revelou que apesar do estudante ser considerado um ponto fora da curva pelo bom desempenho, ainda assim, sua trajetória escolar foi marcada por exclusão e preconceito. A autora discutiu, a partir da fala de três professores e dos pais do estudante, as dificuldades encontradas para que a participação fosse real, uma vez que, seu comportamento, sua capacidade de socialização e o diagnóstico associado ao seu desempenho também eram alvo de críticas.

A pesquisa de Ramalho (2012) abordou o Programa de Tutoria Especial da Universidade da Paraíba (UEPB) visando a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior. Os atores da pesquisa foram os estudantes dos cursos de Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço social, Direito e Física, os respectivos tutores especiais (termo utilizado pela autora), professores e a coordenadora do programa. No total, foram 26 participantes (estudantes, tutores, professores e colegas). Os dados da pesquisa foram gerados a partir de análise

documental, questionários, entrevistas e observação, ou seja, lançando mão de várias técnicas para complementar os dados, demonstrando assim, a importância da análise de diferentes fontes de informação para que o contexto pudesse ser compreendido. Assim, quando analisados os discursos, a autora concluiu sobre pontos que se assemelhavam e perpassavam por questões singulares, tais como: dependência do apoio para executar tarefas, insegurança, colaboração para aprendizagem, defasagem de materiais e recursos e despreparo para atuação com os estudantes, principalmente dos professores.

Em seu estudo, Gil (2009) entrevistou três crianças com Deficiência Visual (DV) - entre seis e oito anos de idade - e a comunidade escolar (professores, diretores, equipe pedagógica, colegas, pais e funcionários), identificando que o desconhecimento por parte da escola sobre a DV refletia no planejamento de atividades que não exploravam o potencial dos estudantes, comprometendo a aprendizagem e, por consequência, a participação deles.

Encerrando os estudos levantados que compuseram o eixo participação, destacamos o estudo de Silva (2009). A autora entrevistou quatro grupos de atores (estudantes com e sem deficiências, professores e pessoas da administração escolar). O estudo chama a atenção em virtude dos objetivos estabelecidos, visto que, a principal preocupação da autora foi analisar os significados de inclusão para estes atores. Os resultados obtidos a partir das entrevistas com os estudantes do PAEE, nosso alvo de pesquisa, concluíram que eram estudantes como os demais, dentro das suas diferenças, mas que brincavam e estudavam com aqueles que os respeitavam, com condições de igualdade, e se distanciavam de situações que não promoviam a inclusão escolar.

Em síntese, quando o assunto é a participação de estudantes com deficiência no processo de escolarização, os estudos que entrevistam os próprios estudantes PAEE sobre o assunto, em geral, tendem a envolver mais pessoas jovens ou adultas (SILVA, 2009; TINÓS, 2010; RAMALHO, 2012; BARROS, 2013; OLIVEIRA, 2013; FREITAS, 2014; ROSSI, 2015) do que crianças (GIL, 2009; SILVA, 2009), o que, possivelmente, reflete uma concepção de que de crianças não têm condições de opinar ou externalizar sua percepção acerca do próprio processo de escolarização. Soma-se a isso a dificuldade de coletar dados com crianças. Assim, uma linha de investigação de pesquisas a ser incentivada, envolvendo estudantes do PAEE como participantes, seria ampliar a participação de crianças para conhecer o que elas têm a dizer sobre o assunto.

De modo geral, alguns estudos envolveram a participação de estudantes com deficiência visual (GIL, 2009; ROSSI, 2015; BARROS, 2013), deficiência intelectual

(TINÓS, 2010; FREITAS, 2014) e aqueles enquadrados na condição de altas habilidades/superdotação (SILVA, 2014). Tal delimitação, embora pequena, parece indicar uma concepção de que a participação varia, dependendo da categoria de deficiência do estudante, apesar de as evidências apontarem muitos aspectos em comum no tocante à participação dos estudantes no contexto escolar.

Outro ponto em comum desses estudos reside no fato de que são raros aqueles que envolvem apenas estudantes do PAEE como participantes, como por exemplo o estudo de Oliveira (2002). Outros tipos de participantes dos estudos, para além dos estudantes PAEE, são majoritariamente professores e profissionais da escola (GIL, 2009; SILVA, 2009; SILVA, 2009; CUNHA, 2011; RAMALHO, 2012; BARROS, 2013; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2014; ROSSI, 2015), em menor escala, os familiares (TINÓS, 2010; FREITAS, 2014) e estudantes sem deficiência (SILVA, 2009; RAMALHO, 2012).

Os delineamentos dos estudos, principalmente no tocante ao recrutamento de participantes, por um lado, evidenciam a concepção dos pesquisadores de que os resultados da política de escolarização de estudantes do PAEE devam ser analisados na perspectiva de todos os atores envolvidos e, por isso, os desenhos dos estudos requerem o envolvimento de vários participantes. Por outro lado, os delineamentos também parecem evidenciar a tendência de se privilegiar a opinião de educadores, notadamente de professores, em detrimento da opinião dos familiares e dos colegas sem deficiência. Além disso, há que se destacar que a tendência de envolver outras pessoas em estudos sobre participação nos contextos escolares, para além dos próprios estudantes PAEE, também pode refletir uma descrença dos pesquisadores acerca da capacidade desses estudantes opinarem sobre o próprio processo e escolarização. Portanto, para compensar as lacunas e tendências na produção científica sobre esse tema, sugere-se que se amplie tanto estudos multidimensionais envolvendo participação combinada de estudantes PAEE com familiares e colegas sem deficiência, bem como estudos que privilegiem exclusivamente a voz de estudantes do PAEE.

Em relação aos níveis de ensino, em função do predomínio da participação de jovens, parece haver interesse maior pela educação de jovens e adultos (TINÓS, 2010; FREITAS, 2014), cursos técnicos profissionalizantes (CUNHA, 2011), ensino superior (RAMALHO, 2012), pela escolarização ou apoio dado por instituições especializadas (ROSSI, 2015) e centros de atendimento educacional (BARROS, 2013).

Em relação às evidências, invariavelmente, os estudos apontam barreiras na participação de estudantes PAEE em decorrência da falta de apoio material ou pessoal e

insuficiência de formação dos professores. Resta, portanto, aos estudos científicos e às políticas darem respostas aos desafios apontados pelas investigações.

3.2. APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS

Este eixo temático reuniu trabalhos que entrevistaram estudantes/egressos PAEE e apresentaram discussões acerca dos apoios e serviços utilizados e disponibilizados durante o período de escolarização. Entende-se que a disponibilidade de apoios e recursos favorece as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes PAEE.

O estudo de Rodrigues (2010) teve como objetivo compreender a concepção de inclusão escolar presente nas políticas para pessoas com DV no Brasil. O foco da pesquisa foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado por um Núcleo de Educação Especial com vistas a verificar como a política de inclusão escolar vinha sendo processada na ótica de oito estudantes cegos e professores do núcleo. Destacamos a abrangência do instrumento utilizado para a coleta de dados com os estudantes que, dentro de sua amplitude, conseguiu levantar diálogos que buscaram realmente ouvir o estudante sobre o serviço ofertado, principalmente, quando foram questionados sobre opiniões e sentimentos dos estudantes cegos acerca das políticas e dos serviços. Como conclusão, o estudo sugere que as políticas de inclusão escolar ainda não superaram a dicotomia entre educação especial e comum, resultando na falsa ideia de que a ação exclusiva da primeira é o atendimento especializado que, embora necessário, ainda é insuficiente.

Neste sentido, o estudo de Soares (2011), com o objetivo de descrever e analisar o AEE para estudantes surdos no ensino médio que frequentavam uma escola especial para surdos, revelou que a implementação do projeto para esses estudantes em escolas regulares promoveu uma movimentação para criação de um espaço, implicando em contratação de pessoal (intérpretes, professores etc.), criação de turmas mistas e abertura de uma sala de recursos. Como conclusão, o estudo realizado com estudantes surdos e a equipe escolar sugere que a escolarização compartilhada entre estudantes surdos e ouvintes demandava um conjunto de apoios devido à pluralidade de características de cada estudante, indicando que um serviço único poderia não corresponder a tal diversidade.

A análise desse eixo temático indica que ainda são poucos os estudos que requerem avaliação do tipo de escolarização e apoios recebidos durante o percurso de escolarização na percepção dos próprios estudantes PAEE. Novamente, percebe-se uma tendência de selecionar determinados tipos de estudantes com deficiência, no caso

estudantes cegos (RODRIGUES, 2010) e surdos (SOARES, 2011), possivelmente para destacar particularidades em função do tipo de impedimento. Além disso, são ainda mais raros os estudos, tais como o de Rodrigues (2010), que tem como participantes apenas estudantes PAEE.

Como conclusão da análise desse eixo pode-se apontar a importância de estudos que deem voz aos estudantes, que considerem o fato de que eles têm algo importante a dizer e opinar sobre o próprio processo de escolarização.

3.3. RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DO PAEE COM PROFESSORES E SEUS PARES

O terceiro eixo temático identificado agrupou estudos que abordassem o relacionamento entre os estudantes do PAEE com os colegas e professores em contexto escolar. As relações neste ambiente são importantes para que se construam afinidades e sentimento de pertencimento. Em geral, as relações sociais estabelecidas são peças-chaves para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento social e intelectual dos que partilham da experiência (GALVÃO FILHO, 2004; SANTOS, 2013).

O estudo de Galvão Filho (2004), por exemplo, buscou investigar os efeitos da utilização de ambientes computacionais e telemáticos para estudantes com Paralisia Cerebral (PC) na elaboração de um projeto de trabalho, no qual estes deveriam publicar conteúdo escrito em páginas na *web*. O estudo envolveu também duas professoras que conduziram as atividades do projeto. Os achados indicaram que o programa serviu como espaço de expressão e de interação, uma vez que as *homepages* criadas por eles deram a oportunidade de expor assuntos sobre si e sobre suas preferências, chamando a atenção de “seguidores” que mantinham contato com eles através de *e-mails* e fóruns de discussão. O autor se refere ao uso de tecnologia como uma mola propulsora para o empoderamento das relações sociais dentro e fora do ambiente educacional.

Conceição Filho (2011), através de um estudo de caso, analisou a implementação e operacionalização de um programa para estudantes surdos no ensino médio a partir de entrevistas com três surdos egressos do ensino médio, três professores, uma gestora, uma coordenadora pedagógica e um técnico pedagógico da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Os dados indicaram uma escuta ativa por parte da pesquisadora ao apresentar os resultados, sendo possível verificar que a discussão foi basicamente em torno dos relatos dos egressos e suas perspectivas sobre a experiência no contexto escolar. A autora ainda destacou uma percepção de mudança na cultura inclusiva

da escola, visto que os professores, incentivados pela gestão, buscaram estratégias para compor o programa de modo que os estudantes pudessem participar nas diferentes esferas da educação, além da promoção do trabalho coletivo e do respeito à diversidade. Na discussão, a luz foi lançada sobre os impactos do programa nas relações, sendo esta, segundo a autora, elementar para a efetivação da inclusão.

Santos (2013) abordou a relação entre o professor e o estudante com DI, buscando compreender como as manifestações afetivas que emergiam nas interações entre eles poderiam impactar os resultados da escolarização. Para tanto, a autora entrevistou seis participantes, sendo três professoras e três estudantes. Os resultados evidenciaram que a inclusão escolar se dava nas relações e na interação entre os atores, sendo que o professor teve papel fundamental na construção destes relacionamentos, os quais poderiam resultar em situações de inclusão e exclusão dentro do mesmo ambiente. A autora chamou a atenção para a condução da interação entre todos os estudantes quando havia mediação afetiva dos professores no processo, sendo essa uma forma positiva que poderia incentivar a aprendizagem e a capacidade afetiva dos estudantes com DI e seus colegas.

Outros estudos discutiram o fato de que as relações também podem reforçar uma cultura de exclusão, embora a oportunidade de se relacionar possibilite uma forma de socializar, as relações sociais na escola podem não, necessariamente, favorecer a inclusão escolar (VELTRONE, 2008; MONTEIRO, 2010; ANTUNES, 2012).

Veltrone (2008) teve como objetivo identificar, descrever e analisar aspectos que envolviam o processo de escolarização, dentre eles: a percepção dos estudantes egressos de classe/escola especial, estudantes com deficiência intelectual, a respeito da atual matrícula na classe comum, as interações sociais, o relacionamento com a aprendizagem acadêmica, expectativas futuras e principais pontos de comparação entre o ensino especial e comum. Vale destacar que, além das entrevistas realizadas, os dados foram complementados com desenhos dos estudantes acompanhados de interrogativas feitas pela pesquisadora. Os principais achados do estudo indicaram que os estudantes, de modo geral, relataram aspectos positivos e negativos sobre suas experiências nas escolas, que exercia importante papel como espaço socializador, apesar de encontrar relatos de situações excludentes na interação com pares.

O trabalho de Monteiro (2010) teve como principal objetivo apresentar e analisar práticas no projeto docência compartilhada. Vale destacar que os estudantes do PAEE frequentavam uma turma paralela (Turma de Progressão) e o projeto tinha como propósito promover a inserção dos estudantes em uma classe comum. Para tanto, investigou as

práticas em uma das turmas regulares do segundo ano do III Ciclo, através de observações, análise de documentos e entrevista com professores, colegas de classe e estudantes do PAEE. As práticas analisadas foram as executadas neste contexto da classe comum e, de modo geral, os resultados evidenciaram que as práticas impactam as relações entre os estudantes ou no que a autora chamou de socialização, sendo este um aspecto que os professores indicaram ser o maior desafio para a efetiva inclusão.

Ainda no sentido de dar voz aos estudantes e verificar as relações entre os atores, Antunes (2012) apresentou em sua tese histórias de vida de estudantes com DI considerando suas trajetórias escolares e a constituição enquanto sujeito. O objetivo da pesquisa foi conhecer o processo de escolarização de cinco estudantes que frequentavam uma escola do campo na rede estadual de ensino. Para tanto, a autora realizou entrevistas que iniciavam com uma pergunta disparadora e analisou documentos que registravam o percurso escolar dos atores. Os resultados indicaram que a exclusão ainda marcava a vida de estudantes com DI e que o descrédito e a cultura de incapacidade atribuídos a eles resultaram no estigma de inferioridade em relação aos demais. A autora chamou a atenção para os impactos sociais que as marcas da inclusão causaram nos entrevistados e como isso também refletiu na necessidade que a escola teria de adequar os estudantes do PAEE ao ensino tradicional, o que era praticado há gerações, ajustando-os às práticas que não funcionavam em meio à diversidade de aprendizagem. Segundo a autora, quando as metas de aprendizagem não eram alcançadas e havia comparação com demais estudantes as situações de fracasso e evasão escolar eram reforçadas.

Em seu estudo, Lacet (2012) entrevistou e observou estudantes do PAEE, familiares e a equipe gestora de uma escola regular. Os dados levantados, segundo a autora, indicaram a carência de formação adequada, precariedade de recursos didáticos, falta de estrutura arquitetônica, ausência de momento para planejamento e diálogo entre professores e profissionais, distanciamento da equipe técnico-pedagógica. O envolvimento dos estudantes do PAEE na construção dos dados foi para identificar como estes se relacionavam no ambiente escolar, enfatizando os impactos destas relações na trajetória social e acadêmica destes estudantes.

Corroborando a ideia de Lacet (2012) sobre os impactos das relações estabelecidas no âmbito escolar, Quixaba (2011) apresentou em seu estudo o resultado de entrevistas com 22 estudantes e concluiu que as relações sociais entre os estudantes e professores permeavam áreas importantes do desenvolvimento como: aprendizagem acadêmica, autonomia e comunicação. O que se notou foi que, ao se analisar a perspectiva

dos estudantes do PAEE e dos demais, os impactos das relações sempre eram oportunidades de desenvolvimento social, intelectual e, principalmente, de compreensão do funcionamento da sociedade e dos princípios de ética e respeito às diferenças.

Fonseca (2012) apresentou, em seu estudo, relatos de estudantes surdos que, a partir da aplicação de diferentes metodologias de ensino de geografia, relataram como as relações impactam a aprendizagem e as relações sociais com os pares e professores. O autor problematizou a questão do sentimento de pertencimento destes estudantes, entrevistando os colegas, professores, gestores e intérpretes. O ponto de discussão foi justamente as relações entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas o autor incentivou que todos dissertassem sobre direitos, buscando uma reflexão sobre as concepções que carregavam acerca da política de inclusão escolar e da importância de garantias legais para os estudantes surdos.

Os impactos que as relações exercem na vida de todos os atores, inclusive dos estudantes do PAEE, foi discutida com muita propriedade por Carvalho (2015) que entrevistou seis graduados com algum tipo de deficiência que estiveram em universidades públicas e particulares. Considerando o ensino superior como a finalização de uma importante etapa que, até recentemente, recebia poucos estudantes PAEE e onde a conclusão do curso muitas vezes é incerta, a autora concluiu que um dos fatores que impactou a condução e a conclusão dos estudos foi a presença de facilitadores e dos colegas de classe, reforçando a ideia de que estes agentes ainda se encontravam fora das salas de aula e/ou instituições.

No conjunto, esses estudos envolvendo estudantes PAEE como participantes tiveram como foco as relações sociais nos contextos escolares.

Alguns estudos analisaram as relações que se estabelecem como resultado de projetos e programas específicos, tais como a implementação de ambientes computacionais e telemáticos (GALVÃO FILHO, 2004), intervenções envolvendo a escola como um todo (CONCEIÇÃO FILHO, 2011), práticas de docência compartilhada (MONTEIRO, 2010) e aplicação de diferentes metodologias de ensino de geografia (FONSECA, 2012). Em geral, nesses estudos em que os pesquisadores propõem implementar e/ou avaliar alguma intervenção, incluindo a perspectiva dos estudantes PAEE, os resultados são promissores não apenas para os estudantes na socialização e aprendizagem acadêmica, mas também para tornar a cultura escolar mais inclusiva.

Outros estudos se dedicaram à análise das percepções de estudante PAEE sobre as interações entre escola e estudantes PAEE em contextos naturais, sem propor

intervenções, às vezes entrevistando estudantes em processos de escolarização (MONTEIRO, 2010), outras vezes colhendo histórias de vidas de estudantes egressos (ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2015) ou selecionando estudantes em diferentes tipos de escolarização (VELTRONE, 2008). Nesses casos, os resultados se mostram ambivalentes, às vezes apontando avanços (MONTEIRO, 2010; QUIXABA, 2011), outras vezes situações de exclusão (ANTUNES, 2012; LACET, 2012) ou ambos (VELTRONE, 2008; FONSECA, 2012).

As técnicas de coleta de dados nesse conjunto de estudos se mostraram mais variadas, pois envolveram entrevistas com os estudantes PAEE, (QUIXABA, 2011; ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2015), às vezes combinadas com outras, tais como com desenhos e interrogativas (VELTRONE, 2008), análise de registros de desempenho do estudante (GALVÃO FILHO, 2004; ANTUNES, 2012) e complementação com a percepção de outros atores do contexto escolar (LACET, 2012; CONCEIÇÃO FILHO, 2011; MONTEIRO, 2010; FONSECA, 2012).

Os participantes foram estudantes com paralisia cerebral (GALVÃO FILHO, 2004), surdos (CONCEIÇÃO FILHO, 2011; FONSECA, 2012), com deficiência intelectual (VELTRONE, 2008; ANTUNES, 2012) ou com vários tipos de deficiência (CARVALHO, 2015).

Enfim, aqui caberia uma reflexão sobre os estudos com intervenções, principalmente se elas são propostas pelos pesquisadores, pois na medida em que propostas pontuais e tão diferentes entre si evidenciam resultados exclusivamente positivos, cabe questionar se é realmente tão fácil mudar práticas e torná-las efetivas. Parece que os resultados desses estudos precisam ser analisados com maior isenção, pois possivelmente há resultados positivos, mas muitos desafios ainda persistem para tornar as práticas mais efetivas e as escolas mais inclusivas. Portanto, convém que os pesquisadores examinem suas crenças para não enviesarem os resultados de seus estudos, a fim de mostrar a complexidade das mudanças de atitudes e das práticas escolares.

3.4. AUTOAVALIAÇÃO

Neste quarto eixo temático agrupamos os trabalhos que propuseram a entrevista de estudantes do PAEE, entre outros atores, buscando analisar como estes se autoavaliavam em relação a diversos aspectos tais como: aprendizagem, desenvolvimento, desempenho nas tarefas escolares e em habilidades sociais.

Consideramos que ao investigar como os próprios estudantes se autoavaliam lançamos luz sobre questões de autopercepção e autoconhecimento sobre a própria aprendizagem, habilidades em interações e nas condições de acesso e permanência oferecidas pelo contexto escolar. Destacamos que a voz do estudante do PAEE é elementar para que se possa identificar suas reais necessidades e as possibilidades de adequação do ambiente para que ele se torne acessível. Obviamente, não pretendemos desmerecer a perspectiva de outros atores que podem se somar às vozes dos estudantes, mas, como já sinalizado anteriormente e como algumas pesquisas indicam (OLIVEIRA, 2002; TEIXEIRA, 2009; SOUZA, 2010; FERREIRA, 2010; TITOTO, 2012; HAAS, 2013), dar voz aos demais atores é eleger representantes para narrar acontecimentos que são subjetivos e exclusivos à pessoa que os vivencia. Aqui, embora os estudos envolvam outros participantes, o diferencial é que o holofote recaia sobre a autoavaliação dos estudantes PAEE.

Oliveira (2002) entrevistou 43 estudantes com deficiências e os professores que os acompanhavam nas classes especiais ou de recursos. A autora justificou o fato de ouvir também os outros atores, além dos estudantes, por objetivar conhecer as práticas pedagógicas investidas, portanto, informações que deveriam ser descritas pelos professores. Quando o estudo buscou identificar diferentes perspectivas sobre o processo de inclusão, foi possível compreender a necessidade e a importância de reunir pontos de vista e conhecimentos específicos, mas ao mesmo tempo dando ênfase à voz dos estudantes PAEE.

O estudo de Soares (2007) buscou investigar a qualidade de vida de cinco estudantes com DI matriculados em classes comuns de escolas regulares, com vistas a identificar possíveis facilitadores e barreiras para o desenvolvimento pessoal e de atividades do cotidiano escolar. Ao entrevistar os estudantes, seus responsáveis e os professores, a pesquisadora identificou que as principais fontes de satisfação pessoal envolviam a realização de tarefas escolares de aprendizagem que fossem as mesmas tarefas dos demais colegas, além dos elogios da professora. As causas de frustração eram a descrença ou negação de suas capacidades cognitivas e o reconhecimento de que não participavam de todas as atividades da turma. A autora discutiu a necessidade do bem-estar no ambiente escolar para que os estudantes do PAEE possam se sentir acolhidos, compreendidos, envolvidos e somados ao contexto.

Titoto (2012) realizou sua pesquisa envolvendo quatro estudantes PAEE com o objetivo de descrever, analisar e interpretar como estes se percebiam diante do processo

de aprendizagem de línguas estrangeiras. A discussão abordou aspectos sobre competência quando os resultados da pesquisa revelaram que as estudantes enfatizavam que os espaços onde ocorriam as aulas de língua surgiam como uma oportunidade de pertencimento, de participação com aprendizagem acadêmica e social. Mesmo que estas tenham insinuado uma certa projeção daquilo que acreditavam ser o ideal e esperado, ainda assim, como forma de resistência, o discurso tecido sobre inclusão concedia a elas o lugar de aprendizes e usuárias da língua estrangeira que estudavam.

A tese de Santos (2013), pelo viés do Mito de Narciso, inicia com uma discussão sobre a constituição da autoimagem de jovens com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Tem como objetivos específicos compreender a concepção destes jovens sobre si mesmos, identificar como o outro o vê e o revela e identificar como eles, a partir das relações, edificam sua autoimagem. Participaram três adolescentes, sendo que, destes, um foi identificado como PAEE pelas características de AH/S e os outros dois foram colegas indicados pelo próprio jovem. Com a pesquisa, o autor teceu discussões filosóficas, mas que fazem refletir diretamente sobre a perspectiva de inclusão. Ao expor como o jovem se sentia em relação ao outro e se comparar em atividades cotidianas, foi possível levantar características consideradas positivas e outras negativas por ele mesmo, que levaram os jovens entrevistados a concluir que eram pessoas que se assemelhavam não por suas características, afinal estas, sim, os diferenciavam, mas porque todo ser humano é constituído de infinitas particularidades que o faz ser individual na essência.

O estudo de Martins (2014) abordou justamente a discussão acerca da anormalidade, da inferioridade e da interdição sob a ótica dos próprios estudantes do PAEE. Foram entrevistados 11 estudantes com DI que frequentavam escola comum e duas professoras da mesma escola. Os achados do estudo indicaram que os estudantes entrevistados relataram se sentir “anormais” e “inferiores” quando se comparavam com os colegas. Segundo a autora, a partir dos relatos, foi possível afirmar que estes viviam conflitos identitários e lutavam contra a exclusão velada que sofriam historicamente.

A dissertação de Souza (2010) levantou a questão da inclusão/exclusão escolar na perspectiva de jovens estudantes com DI e de seus pais, verificando possíveis motivos que levavam estes estudantes a ficarem à margem, o que a autora sugeriu como hipótese para o estudo. Valendo-se exclusivamente da técnica de entrevista para a coleta de dados com 10 estudantes e 12 responsáveis, teve como fio condutor a análise dos núcleos de significação e sentidos. A autora discutiu as discrepâncias entre os atores, principalmente

no que se referia às expectativas para o futuro e à potencialidade para a aprendizagem de conteúdos formais. Os estudantes, em geral, possuíam altas expectativas para o futuro, como ter uma carreira estável, enquanto, as mães/avó sugeriram que eles prestassem serviços braçais e acreditavam que as possibilidades de aprendizagem sobre o conteúdo formal eram baixas.

Ainda na perspectiva de remontar a trajetória vivida por estudantes do PAEE como atores da sua realidade e protagonistas de suas histórias, Haas (2013) possui um estudo no qual entrevistou três jovens que frequentavam a EJA. A autora descreveu como foi construindo com os atores uma dinâmica para que pudesse compreender e ser compreendida, além de abordar importantes discussões acerca das autoanálises que estes realizavam sobre suas vidas e o futuro. Conceder à pessoa com deficiência a oportunidade de se expressar, de dizer sobre sua vida e perspectivas, garantiu a eles a posição de protagonista da sua própria história e fez com que se sentissem parte do todo. O estudo não só levanta a questão da importância do lugar de fala destes atores, como também aponta para a real necessidade de olhar para eles, para além das questões orgânicas, como seres capazes, com necessidades e possibilidades como quaisquer outros jovens da mesma faixa etária.

Enfim, ouvir o estudante do PAEE sobre suas trajetórias e perspectivas de futuro, bem como para conhecer como eles se percebem e as condições que lhes são impostas é uma prática pouco comum nas pesquisas científicas, principalmente quando consideramos dar relevo exclusivamente à “voz” destes atores. Neste eixo, ainda que os pesquisadores destaquem o lugar de fala dos estudantes PAEE como protagonistas, ainda assim, sentem a necessidade de complementar suas falas com percepções de terceiros, sejam familiares ou profissionais da escola. Corroborando esta perspectiva, Souza (2010) conclui que escutar o estudante do PAEE é importante, uma vez que este é raramente ouvido e a voz de outros atores serve como apoio às informações cedidas pelos estudantes, ou seja, a voz destes continua dividindo espaço com outras vozes falando sobre eles.

3.5. ACESSIBILIDADE

Neste último eixo agrupamos trabalhos que discutiram questões de acessibilidade nos seus diferentes âmbitos, seja, arquitetônica, de sinalização, física, pedagógica, entre outras. A acessibilidade pode ser considerada um requisito básico para que os ambientes se tornem inclusivos e, portanto, não oferecer ambientes livres de barreiras, físicas ou atitudinais é uma forma de exclusão. Além disso, o acesso às tecnologias também pode

ser considerado um meio de promover a participação de pessoas com diferentes deficiências, uma vez que surge como uma ferramenta capaz de suprir necessidades de comunicação, locomoção e interação, que muitas vezes são desafios para estes estudantes.

Ferreira (2010) realizou sua pesquisa em quatro instituições de ensino superior, com objetivo de investigar a experiência, identificar os desafios para escolarização e analisar aspectos pedagógicos. Para tanto, entrevistou 13 estudantes de diferentes cursos, todos com DV. O estudo revelou que as tecnologias disponíveis na instituição, embora presentes, ainda não eram suficientes para garantir acesso pleno aos materiais, o que, claramente, afetava o processo de ensino-aprendizagem e conduzia a pretensa inclusão para caminhos que transparecem uma realidade de exclusão. O fato de a pesquisadora ter entrevistado exclusivamente estudantes com DV endossa a ideia de que estes atores podem embasar discussões singulares e ricas para a produção científica.

O estudo de Moura (2013) analisou a política de um instituto federal e as reais condições disponíveis aos estudantes com deficiência. O estudo revelou que a análise da política na perspectiva dos egressos e as ações por parte do instituto perpassavam questões como: ausência ou desafios no que se referia à disponibilidade de apoio e recursos no momento do processo seletivo para ingresso; aspectos sobre o acesso ao transporte público e ao prédio demonstrando contradições entre o discurso oficial da política de inclusão e a realidade. Insuficiências referentes à: provisão de apoios e recursos de acessibilidade arquitetônica, pedagógica; formação de professores; promoção de independência da pessoa com deficiência; orientação sobre o uso da tecnologia assistiva; atendimento educacional especializado; apoio na transição para o mercado de trabalho e; orientações sobre direitos das pessoas com deficiência.

Para a existência de apoio para que o processo educacional se torne mais efetivo e proporcione aos estudantes do PAEE oportunidades de participação igualitárias faz-se necessário o investimento em políticas públicas voltadas para a captação de recursos, formação continuada dos professores e profissionais da educação e para que os ambientes escolares se tornem acessíveis. É claro que as necessidades são variadas e as demandas são individuais, justificando assim, a importância de ouvir os estudantes do PAEE para que se promovam ações que identifiquem e eliminem as barreiras que só eles podem identificar.

O estudo de Teixeira (2009) corrobora a ideia de que os estudantes do PAEE precisam ser ouvidos e devem ser inseridos no processo de adequação dos espaços. A pesquisa envolveu 24 estudantes com Deficiência Física (DF), entre sete e 16 anos, que

frequentavam escolas regulares em três municípios. O estudo revelou que, para além das barreiras físicas, as barreiras sociais e pedagógicas ainda se constituíam no grande desafio dentro do contexto escolar, visto que estas exigiriam medidas estruturais mais custosas, como uma mudança cultural.

Como se pode perceber, algumas questões apareceram com frequência nos estudos encontrados, tais como: precária formação docente, situações de exclusão, pouco espaço de fala para os estudantes do PAEE, discussões sobre os estudantes do ponto de vista da escola e dos familiares, trajetórias escolares marcadas por retenções e distorção de idade-série, escassez e precariedade de recursos e dificuldades variadas de acessibilidade.

Verificamos, a partir do levantamento aqui apresentado, relatos de exclusão e histórias marcadas por movimentos e lutas constantes em busca da garantia de um direito de cidadãos que, muitas vezes, lhes são negados ou negligenciados. Por isso que é comum encontrarmos nos textos que envolvem pessoas com deficiência a palavra luta, pois para que o direito de expor suas concepções seja legitimado é preciso muito movimento.

O fato da maioria das pesquisas envolver outros atores para discutir a inclusão e falar sobre os estudantes do PAEE pode ser considerado um aspecto relevante no sentido de produzir conhecimento sob diferentes perspectivas, mas pode também ser considerado um ponto que, de certa forma, reforça a incapacidade e a frequente necessidade de complementar suas histórias com o relato de outros atores. Reiteramos que é compreensível a necessidade e a importância de captação das diferentes perspectivas sobre um assunto que envolve toda comunidade escolar e que depende desses vetores para funcionar.

Assim, partimos do pressuposto de que as discussões tecidas a partir da ótica dos principais beneficiários, que são os estudantes PAEE, podem trazer uma perspectiva singular e repleta de informações para uma efetiva análise das políticas de inclusão.

Este é o tema principal deste estudo, ou seja, analisar a política de um município, a partir da percepção de estudantes do PAEE. Como diferencial metodológico pretendemos envolver a participação de uma amostra representativa dos estudantes, das várias categorias do PAEE, com a finalidade de traçar um quadro de referência mais amplo da política de toda uma rede municipal de Educação Básica. Assim, esse estudo envolverá exclusivamente como participantes estudantes do PAEE.

Outro aspecto que pode se constituir como contribuição do presente estudo refere-se à técnica de coleta de dados, baseada na técnica de entrevista com uso de roteiro

estruturado, face a face, aplicado a um grande número de participantes, aliada à entrevista em grupo com uma amostra menor de participantes com a finalidade de triangular os dados.

4. METODOLOGIA

O estudo aqui relatado é parte de um projeto maior que teve como delineamento uma pesquisa multimétodo ou mista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010; PARANHOS et al., 2016) com base na perspectiva analítica que possibilita a convergência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos com vistas à complementaridade entre as técnicas, a fim de obter os dados a partir de diversos focos, bem como a produção de resultados que permitam uma articulação entre a perspectiva metodológica (ACP), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados (MAINARDES; GANDIN, 2013). Tal método se revela potente para pesquisas sobre política educacional na medida em que confere confirmação e complementariedade aos resultados. Segundo Paranhos et al. (2016), “o pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas” (p. 391).

Este estudo aconteceu em duas etapas. A primeira consistiu em entrevistas com estudantes do PAEE com uso dos instrumentos desenvolvidos no projeto matriz, sendo estes questionários fechados para estudantes (QUAPOIE-ALI e QUAPOIE-ALII, versão

3.0)⁸, que no momento da coleta já haviam sido refinados e, por isso, se encontravam na terceira versão⁹. Para a coleta de dados qualitativos, realizamos uma entrevista em grupo com cinco estudantes.

4.1. LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi conduzido em um município de pequeno porte¹⁰ do Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil e envolveu a rede municipal de educação. Justificamos a seleção deste município para coleta de dados dada a receptividade da Secretaria Municipal de Educação¹¹.

Sete escolas com matrículas de estudantes do PAEE do Ensino Fundamental I e II (EF I e EF II) participaram da pesquisa, sendo este o critério exclusivo de seleção da escola para o estudo. No total, o município contava, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018), com 51 escolas, sendo 21 municipais, nove estaduais e 21 privadas.

As escolas receberam códigos de identificação: E1, E2, E3 (I e II)¹², E4, E5, E6 e E7. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, as escolas estudadas somavam um quantitativo de 3.371 matrículas distribuídas entre as etapas e modalidades, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de estudantes por etapa/modalidade e o total por escola e na rede

Escola	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7	TOTAL
Creche	96	-	-	-	-	-	-	-	96
Pré-escola	92	100	-	-	131	93	60	43	519
EF I	192	559	220	-	282	279	334	321	2.187
EF II	-	-	-	394	-	-	-	-	394
EJA	-	175	-	-	-	-	-	-	175
TOTAL	380	834	220	394	413	372	394	364	3.371

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos cedidos pela SME (2018)

A Tabela 1 mostra que a etapa de ensino com maior número de estudantes matriculados era o EF I (2.187=65%), seguida pela pré-escola (519=15%), EF II (394=12%), Educação de Jovens e Adultos (175=5%) e a creche (96=3%). E1 era a única que atendia estudantes da creche, assim como E2 a única com matrícula de estudantes

⁸ Os instrumentos são de autoria de Santos, V.; Branco, A. P. S. C.; Oliveira, L. P. De; Tannús-Valadão, G.; Mendes, E. G.; Lacerda, C. B. F. (2016). Para elaboração, os autores: 1) levantaram instrumentos de análise da política de inclusão escolar nacional e internacional contidos em dissertações e teses nacionais e documentos oficiais internacionais e; 2) elaboraram mapas conceituais dos temas para definição dos constructos dos questionários

⁹ No presente estes instrumentos estão na versão 4.0.

¹⁰ A estimativa populacional no ano de 2016 era de cerca de 59 mil habitantes (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

¹¹ O GP-FOREESP possui um histórico de pesquisas neste município.

¹² A escola atende estudantes do EFI e II e por isso recebeu a identificação E3-I e E3-II.

PAEE na EJA. Vale destacar que as matrículas do PAEE também estão contabilizadas junto aos números da Tabela 2.

A Tabela 2 faz um recorte do número de PAEE por escola e percentual que representam, considerando-se o número total de matrículas nas escolas. A última coluna da tabela mostra o total de matrículas do PAEE e a porcentagem de matrículas no município.

Tabela 2 - Número total de estudantes do PAEE por escola, porcentagem de PAEE por escola em relação ao número total de matrículas, total de matrículas do PAEE e porcentagem de matrículas no município

Escola	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	TOTAL
PAEE	10	48	27	08	10	13	10	126
%	2,56	5,44	4,28	1,90	2,61	3,19	2,67	2,67

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos cedidos pela SME (2018)

A escola com o maior quantitativo de estudantes era E2 e que, conseqüentemente, possuía o maior número de matrículas de estudantes do PAEE. A escola com menor número de estudantes do PAEE foi E4, mesmo não sendo a menor escola quando observamos o número total de matrículas.

A Tabela 3 apresenta alguns dados de caracterização das escolas estudadas disponíveis no Painel Educacional do INEP no ano de 2018, quando teve início a coleta de dados, sendo que os dados da E1 não estavam disponíveis.

Tabela 3 - Dados de caracterização das escolas estudadas (2018)¹³

ESCOLAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Total de docentes		38	23	21	23	33	22
Total de funcionários	61	71	51	36	35	36	34
Número de salas de aula		17	12	9	9	16	12
Acesso à internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Indicador Socioeconômico		G4	G4	G5	G4	G3	G4

Fonte: Elaboração própria com base no Painel Educacional do INEP (2018).

Pelo total de docentes, funcionários e salas de aula, podemos observar o tamanho das escolas, sendo possível verificar também o nível de recursos disponibilizados, uma vez que a mão de obra de funcionários da escola pode ser, em tese, um fator que contribui positivamente para a organização escolar. Destacamos que o número total de funcionários incluiu os professores, logo, na E2, por exemplo, dos 71 funcionários, 38 eram professores.

Quanto à classe econômica dos estudantes, observamos que os estudantes de E6 tinham menor índice socioeconômico (Grupo 3), enquanto a E4 possuía o maior índice (Grupo 5).

¹³ Os dados preenchidos referentes à escola E1 foram coletados pela pesquisadora a partir de contato com funcionários da escola em questão.

4.2. CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto matriz foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) (ANEXO 1) da Universidade Federal de São Carlos pelo Parecer CAEE nº 68140317.9.0000.5504. Cada participante convidado teve acesso ao Termo de Assentimento (APÊNDICE 2) e realizamos a leitura cuidadosa junto aos participantes para que todas as dúvidas em relação à pesquisa pudessem ser sanadas antes mesmo do início da entrevista.

Cabe destacar que, por se tratar de participantes com menos de 18 anos, familiares ou responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3) autorizando a participação dos estudantes na pesquisa. Assim, os responsáveis assinaram o TCLE e os estudantes participantes assinaram o Termo de Assentimento.

É imprescindível salientar que, além das escolas terem recebido códigos, os nomes de todos os estudantes que participaram das duas etapas da pesquisa (entrevista individual e em grupo) também foram alterados visando garantir o anonimato dos participantes.

4.3. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Na primeira etapa, que compreendeu a realização da entrevista individual com instrumentos fechados, os critérios de inclusão foram estudantes do PAEE: a) matriculados em uma das sete escolas que autorizaram a pesquisa; b) com mais de seis anos de idade na data da coleta; c) que recebem AEE na data da coleta; d) cujos pais autorizaram e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e; e) que assinaram o termo de Assentimento¹⁴.

Os critérios de inclusão, na segunda etapa, que consiste na entrevista em grupo, foram estudantes do PAEE: a) que se comunicavam verbalmente; b) dois convidados de cada escola participante da pesquisa; c) que participaram da primeira etapa do estudo (entrevista); d) com diferentes características e identificações do PAEE e; e) com disponibilidade dos estudantes e das famílias.

¹⁴ Após o termo de assentimento ser lido pela pesquisadora, consideramos a impressão digital dos estudantes que não sabiam escrever o nome próprio como meio de concordar com a participação.

4.4. PARTICIPANTES

Do total de 126 matrículas de estudantes do PAEE matriculados na rede, 107 recebiam oficialmente o AEE. Desses, 74 se enquadravam nos critérios de inclusão, sendo que 65 (52%) aceitaram e foram autorizados a participar do estudo.

Na etapa 1 – entrevista com instrumento fechado, participaram 56 estudantes do EF I e nove do EF II. O maior número de matrículas do PAEE estava concentrado na E2, que era a maior escola da rede, considerando-se o número total de matrículas.

A Tabela 4 apresenta o número de participantes por escola e o total.

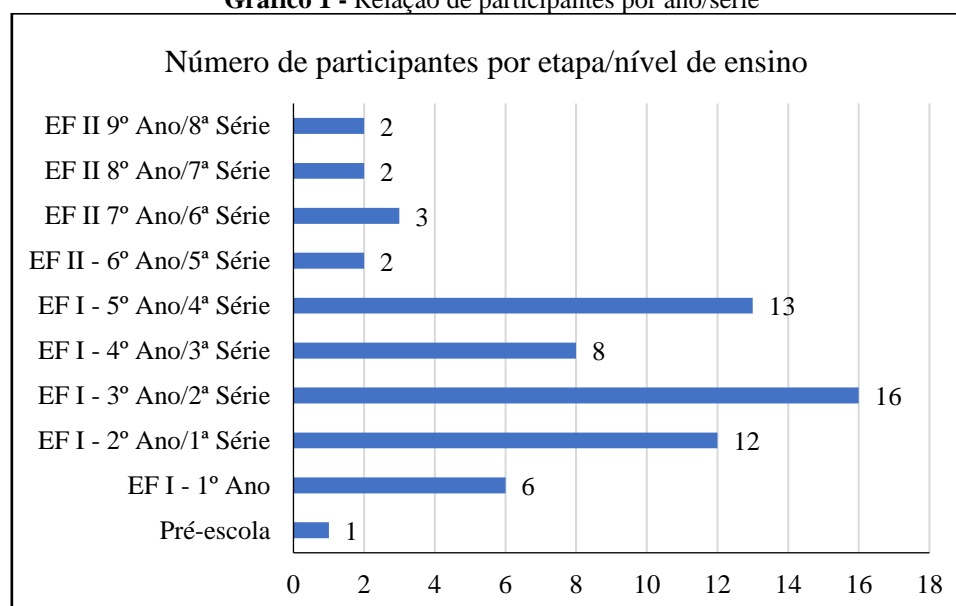
Tabela 4 - Total de participantes em cada escola

Escola	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Participantes	5	18	3	9	5	6	12	7
Total de participantes =65								

Fonte: Elaboração própria (2020)

O Gráfico 1 apresenta a distribuição por ano/série¹⁵ do EF I e II, sendo que, aproximadamente, um quarto dos participantes (24%) estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, com um total de 16 estudantes.

Gráfico 1 - Relação de participantes por ano/série



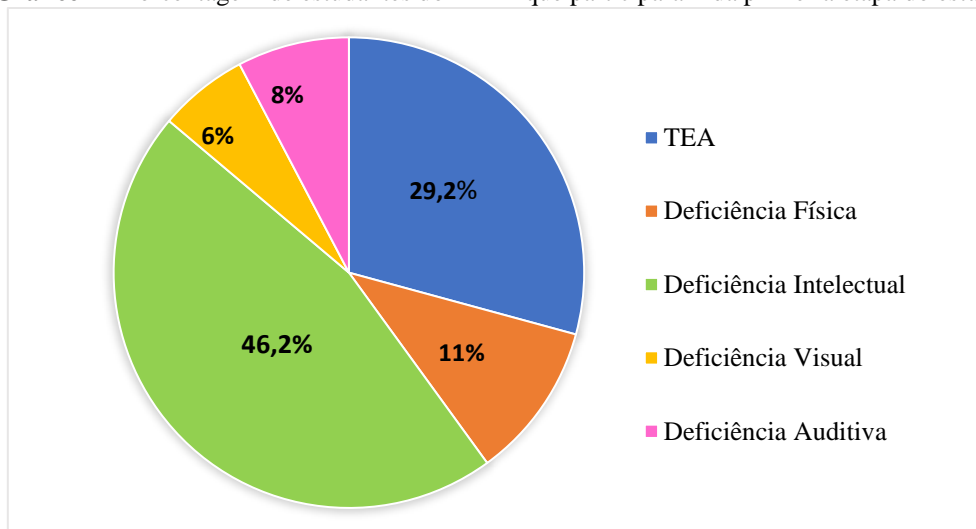
Fonte: Elaboração própria com base nos documentos cedidos pela SME (2018)

Para melhor compreender o perfil dos participantes desta etapa da pesquisa, apresentamos a seguir o Gráfico 2 com a proporção de estudantes segundo o tipo de deficiência, tendo como base documentos cedidos pela responsável da educação especial

¹⁵ Utilizamos o termo Ano/série em virtude da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), o ensino fundamental foi ampliado para nove anos.

na rede, contendo as condições que, segundo a legislação vigente, justificavam a elegibilidade dos estudantes ao AEE como PAEE.

Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes do PAEE que participaram da primeira etapa do estudo



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos cedidos pela SME (2018)

Em consonância com a média brasileira, a maioria dos estudantes (n=30, correspondente a 46,2%) que frequentava o AEE era identificado como estudante com deficiência intelectual (DI), seguidos por 19 estudantes (29,2%) identificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em relação ao gênero foi constatada predominância de estudantes PAEE do sexo masculino¹⁶ nas escolas, sendo que do total, 22 eram do sexo feminino (34%) e 43 do sexo masculino (66%).

Para a segunda etapa do estudo foram convidados 12 estudantes. No entanto, a entrevista em grupo seguiu com a participação de cinco estudantes do EF I e EF II. Os estudantes convidados das escolas E3-I, E4 e E5 não compareceram no dia da realização do grupo. Assim, embora o número de participantes desta etapa tenha sido relativamente pequeno, quando comparado ao total de participantes da pesquisa, ainda assim, considera-se um número importante, com certa variedade de identificações do PAEE e de diferentes escolas. A Tabela 5 apresenta uma breve caracterização destes participantes.

Tabela 5 - Caracterização dos participantes da entrevista em grupo com nome escola, sexo, idade, série e identificação enquanto PAEE

NOME	ESCOLA	SEXO	IDADE	SÉRIE	IDENTIFICAÇÃO
A1	E7	Feminino	11	5º Ano	Def. Intelectual
A2	E1	Masculino	10	5º Ano	Def. Física
A3	E6	Masculino	11	5º Ano	TEA
A4	E2	Masculino	09	3º Ano	TEA
A5	E3-II	Masculino	14	7º Ano	Def. Auditiva

¹⁶ A prevalência de estudantes PAEE do sexo masculino vem sendo observada em diversos estudos que trazem dados estatísticos censitários, no caso, de aproximadamente 60% de estudantes do sexo masculino (SÁ; CAIADO, 2014; REBELO, 2012; SILVA, 2014), sendo que Rebelo (2012) observou que este percentual ocorre em todos os estados brasileiros.

Fonte: Elaboração própria (2020)

A1 era uma menina identificada com deficiência intelectual leve, segundo os critérios de elegibilidade para receber o AEE. Durante a primeira etapa, ela respondeu às questões de forma bastante autônoma e com certa objetividade. Apresentava algumas estereotípias de movimentos, mas se manteve atenta durante toda a entrevista. No dia da entrevista em grupo, A1 parecia estar agitada, com movimentos estereotipados bastante presentes, falava baixo e parecia estar muito tímida no início. Após alguns minutos de conversa, começou a fazer algumas piadas, dar risada e tentou chamar a atenção dos meninos presentes. A condução da entrevista em grupo foi um grande desafio em virtude destes comportamentos, mas demos continuidade ao procedimento. A estudante havia sido reprovada no quinto ano/série do EF II no ano anterior à pesquisa.

A2 era um menino bastante comunicativo, tinha uma linguagem expressiva e bem articulada. Tinha diagnóstico de DF em decorrência da paralisia cerebral que acometeu os membros inferiores (pernas) causada por traumas no parto, utilizava órteses e muletas para se locomover. Apresentava dificuldade de locomoção, mas conseguia caminhar com autonomia. Durante as duas etapas do estudo, este foi um participante que forneceu muitos detalhes sobre seu processo de escolarização e de permanência no ambiente escolar. Em sua trajetória escolar, A2 não teve qualquer histórico de reprovação e sempre estudou em escolas comuns.

A3 era um menino identificado com TEA. Sua socialização, no início, parecia prejudicada. Na etapa da entrevista, o tempo de interação foi curto, já que suas respostas eram sempre objetivas. Embora tenha havido a tentativa de ampliar o diálogo durante a realização da entrevista, ele apenas respondia sim ou não para o que lhe era perguntado além das questões do instrumento. Durante a entrevista em grupo, A3, A2 e A1 conversavam assuntos paralelos e foi preciso interromper para pedir para que o assunto principal fosse retomado.

A4 era um menino também identificado com TEA e que apresentava boa comunicação e interação. Em seus movimentos, eram perceptíveis algumas estereotípias motoras, principalmente nos olhos e na boca. Durante a entrevista, demonstrou grande interesse em falar sobre dinossauros, mas também queria saber os motivos de ser entrevistado, se a equipe conhecia sua mãe, professora, pessoas da sua igreja. Era falante e, durante a entrevista em grupo, forneceu importantes oportunidades de diálogo.

A5 era o mais velho do grupo e estava, aparentemente, desconfortável com a participação. Investimos bastante em conversas aleatórias para promover a interação com

ele e dele com os colegas. A5 foi identificado, ainda quando criança, com deficiência auditiva bilateral – parcialmente surdo e frequentou, no início da sua escolarização, uma escola especial. Recebeu o AEE até o ano de 2018, pois apresentava algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática. Em sua trajetória escolar não houve qualquer registro de reprovação.

4.5. MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados *notebooks*, impressoras, gravador de áudio e *tablets*. Os instrumentos utilizados foram dois questionários fechados e o roteiro com questões disparadoras que nortearam a entrevista em grupo, a qual ocorreu em um segundo momento da pesquisa. A seguir, apresentamos uma breve descrição dos instrumentos

4.5.1. Questionários fechados – QUAPOIE-ALI e ALII (Versão 3.0)

Dois questionários (ANEXOS 2 e 3) foram utilizados para coleta de dados quantitativos para analisar a política de escolarização do estudante do PAEE. Destinado aos estudantes do Ensino Fundamental I, o QUAPOIE-ALI era composto por 123 itens. Por sua vez o QUAPOIE-ALII, destinado aos estudantes do Ensino Fundamental II, totalizava 126 itens. A diferença entre os questionários se dava em virtude do número maior de disciplinas previstas para o Ensino Fundamental II (14 para o EF I e 17 para o EF II).

4.5.2. Roteiro de entrevista em grupo

O roteiro elaborado para nortear a discussão com os estudantes participantes da pesquisa teve como base os quesitos oriundos da análise quantitativa dos dados e relacionados aos quesitos do questionário fechado, para que a complementação entre os dados fosse viabilizada (APÊNDICE 1).

4.6. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O primeiro contato com o município estudado ocorreu em março de 2018, quando a equipe do projeto foi apresentada às diretoras das sete escolas participantes. Durante esta reunião, as diretoras cederam seus contatos telefônicos e foram organizados grupos de *WhatsApp* para que o processo de coleta se iniciasse no mês seguinte.

Após este primeiro contato, em virtude da coleta de dados do projeto matriz, os professores da classe comum e os professores do AEE foram apresentados à equipe técnica. As professoras do AEE foram as facilitadoras do primeiro contato com as famílias e cada professora encontrou formas de comunicar às famílias sobre a pesquisa. As famílias que retornavam com resposta positiva sobre a possibilidade de participação, cediam seus telefones pessoais para que o contato via *WhatsApp* fosse iniciado. O contato era realizado pela equipe do projeto matriz que solicitava o comparecimento de um responsável pelo estudante à escola para que a pesquisa fosse explicada e solicitar participação das crianças e adolescentes.

Os responsáveis que aceitavam participar da pesquisa (projeto matriz que deu origem à uma tese) eram questionados se autorizavam a participação dos estudantes e, em caso positivo, assinavam o TCLE. Os professores ficavam cientes da autorização para participação dos estudantes e eram informados o dia em que a coleta de dados ocorreria.

A seguir são descritos os procedimentos de coleta de dados com os estudantes por etapa.

4.6.1. Entrevista com instrumento fechado - QUAPOIE-AL

Para a coleta de dados quantitativos, formamos uma equipe de pesquisadores que realizaram a revisão dos questionários pré-elaborados no projeto anterior (LACERDA; MENDES, 2016) e após ajustes em questões de semântica, organização dos itens e adequação dos itens de resposta, o grupo chegou à terceira versão para a aplicação (versão 3.0).

A aplicação dos questionários foi realizada pelos membros da equipe técnica do projeto em forma de entrevista, com duração média de 60 minutos por participante. A aplicação ocorreu em ambiente reservado, sendo que a maioria dos estudantes foi entrevistada nas dependências da escola. Alguns estudantes foram entrevistados em suas residências por motivos de saúde ou porque não estavam frequentando regularmente as aulas.

Para a aplicação, foi selecionada a plataforma *SurveyAnyPlace* que registrava e armazenava as respostas *off-line* e, posteriormente, nos gerava dados automaticamente em *Excel*. A seleção da plataforma teve alguns critérios: permitir registro de repostas *off-line*, permitir a inserção de questões com múltiplas possibilidades de resposta e permitir programação lógica para ocultar questões dependendo da resposta. Justificamos a utilização da plataforma para justamente tornar o processo de registro das respostas e

posterior organização do banco de dados mais dinâmico e econômico. A plataforma com os questionários foi inserida em um *tablet* usado na coleta de dados.

4.6.2. Entrevista em grupo com roteiro semiestruturado

A segunda etapa de coleta de dados teve duração aproximada de 90 minutos e foi integralmente gravada para posterior transcrição. A coleta aconteceu nas dependências de uma das escolas participantes da pesquisa. O local foi escolhido por se tratar de uma escola com uma localização mais central, o que, em tese, facilitaria o acesso.

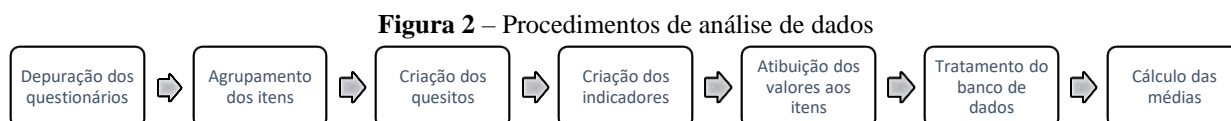
O encontro foi agendado via telefone, informando local, data e hora em que os estudantes deveriam comparecer para participar do grupo. Optamos pelo período noturno com base na preferência dos familiares. A reunião ocorreu em uma das classes da escola que foi previamente organizada em um semicírculo para facilitar a visualização de todos os estudantes. A pesquisadora estava acompanhada de outro membro da equipe técnica para auxiliar nos registros do grupo. O ambiente era amigável, com bolos e refrigerantes organizados pela equipe e não houve intervalo durante a coleta. Alguns estudantes já se conheciam, mas estavam tímidos e, inicialmente, falaram pouco.

Inicialmente, os estudantes foram questionados pela pesquisadora sobre assuntos aleatórios (escolas que estudavam atualmente, preferências musicais, amizades etc.), cujo objetivo era tornar o momento o mais informal possível. A ideia era, justamente, criar uma dinâmica de diálogo, onde os estudantes poderiam se sentir confortáveis e seguros para conversarem.

Apesar de ter em mãos o roteiro da entrevista em grupo para nortear a discussão, em alguns momentos, foi preciso alterar a ordem das perguntas para conseguir fazer conexões entre os assuntos levantados por eles. Todo o diálogo foi registrado com os gravadores de dois celulares.

4.7. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise de dados envolveu quatro fases: a) depuração dos questionários; b) agrupamento dos itens para a criação dos quesitos e indicadores; c) tratamento dos bancos de dados com a atribuição de valores para os itens e; d) cálculo das médias. A Figura 2 mostra os procedimentos de análise dos dados.



Fonte: Elaboração própria (2020)

A seguir, cada um dos procedimentos será detalhado. A primeira subseção mostra como foi realizada a depuração dos questionários.

4.7.1. Depuração dos questionários

A primeira etapa para a análise dos dados quantitativos foi a depuração dos questionários, ou seja, foi feita a seleção dos itens que fariam parte da análise e descartados aqueles que apontaram quase nenhuma variabilidade de resposta, aqueles que gerariam muitas ausências de resposta dos participantes e aqueles que serviram exclusivamente para caracterizar os estudantes. Em síntese, foram descartados os itens considerados inúteis para o objetivo de analisar a política. Ao final dessa etapa foram selecionados 59 itens para o QUAPOIE-ALI e 63 para o QUAPOIE-ALII.

4.7.2. Agrupamento dos itens para criação de quesitos e indicadores

Após a depuração dos questionários, organizamos os itens remanescentes por temas principais, os quais foram denominados de quesitos, que são construtos mais abrangentes e, posteriormente, para cada quesito foram criados os indicadores, os quais reuniam dimensões dos quesitos. A Tabela 6 apresenta, então, os quesitos, os indicadores e a quantidade de itens que compuseram cada indicador e quesito (última coluna).

Tabela 6 - Quesitos, Indicadores e número de itens gerados do QUAPOIE-ALI

QUESITOS	INDICADORES	Nº DE ITENS	TOTAL
I PARTICIPAÇÃO	1. Acesso ao currículo	8 itens	23 itens
	2. Pertencimento	8 itens	
	3. Social	4 itens	
	4. Sala de aula	4 itens	
II APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS	5. Apoios pessoais	4 itens	13 itens
	6. Apoios em classe	6 itens	
	7. Apoios Extraclasse	3 itens	
III AVALIAÇÕES	8. Avaliações Internas	2 itens	3 itens
	9. Avaliações Externas	1 item	
IV RELACIONAMENTOS	10. Professores	5 itens	11 itens
	11. Pares	6 itens	
V AUTOAVALIAÇÃO	12. Autoeficácia	6 itens	6 itens
VI ACESSIBILIDADE	13. Arquitetônica	5 itens	10 itens
	14. Básica	2 itens	
	15. Sinalização	3 itens	

Fonte: Elaboração própria (2020)

É importante destacar que pelo fato de o QUAPOIE-ALII ter mais itens, o Indicador 1 – acesso ao currículo foi dividido em dois indicadores: o primeiro – matérias prioritizadas – com quatro itens e o segundo – outras matérias – contendo nove itens. Essa

divisão foi necessária, pois o conjunto de disciplinas (13) era superior ao valor máximo do indicador (10,0). A suposição foi de que as disciplinas consideradas prioritárias (geografia, história, português e matemática) mereciam pontuação superior às demais devido à maior carga horária das disciplinas.

4.7.3. Atribuição de valores aos itens

O próximo passo foi a atribuição de valor aos itens e, para isso consideramos que o valor a ser atingido para cada indicador seria entre zero e dez e o valor atingido em cada quesito seria equivalente à média aritmética dos valores dos indicadores. Portanto, cada indicador também poderia atingir valores entre zero e dez.

Assim, por exemplo, o Quesito I (participação) tinha quatro indicadores para avaliar a participação que seriam: acesso ao currículo, pertencimento, social e sala de aula. Assim, os itens de cada um desses indicadores receberam um valor de modo que a soma dos itens deveria ser equivalente a 10,0. Por exemplo, o Indicador 1 do Quesito 1 (acesso ao currículo) tinha oito itens, portanto, o valor máximo deveria ser distribuído entre eles de modo que a soma não ultrapassasse 10,0. Nessa etapa, os valores atribuídos a cada item foram diferenciados, tendo em vista a importância que a equipe de pesquisadores do projeto atribuía a cada um dos itens que compunham o indicador.

Uma vez distribuído os valores máximos para cada indicador, foi preciso atribuir valores às alternativas de respostas de cada item.

4.7.4. Atribuição de valores aos itens de respostas

Tendo a definição do valor de cada item dos questionários, partimos para a atribuição de valores às alternativas de respostas de cada item. Lembramos que todo o processo de atribuição destes valores foi realizado pela equipe do projeto, levando em consideração o que recomenda a literatura da área e a legislação que rege a política nacional de escolarização do PAEE. Assim, por exemplo, se o valor máximo de determinado item fosse igual a 3,0 (três) e o item tinha cinco alternativas, aquelas consideradas ideais recebiam valor máximo do item (3,0), alternativas aceitáveis pontuaram menos que 3,0 (por exemplo 2,0 ou 1,0) e as alternativas indesejáveis não foram pontuadas.

Os Apêndices 4 e 5 apresentam os quadros-síntese com todos os valores atribuídos aos quesitos, aos indicadores e a cada item e alternativas de respostas dos questionários. São dois quadros: um para o QUAPOIE-ALI e outro para o QUAPOIE-ALII.

4.7.5. Tratamento do banco de dados

Finalizado os procedimentos de atribuição de valores, o banco de dados foi baixado e iniciamos o processo de tratamento dos dados, que ocorreu da seguinte forma:

1. Exclusão de dados duplicados: alguns dados foram duplamente registrados devido a problemas na plataforma;
2. Conferência de respostas registradas;
3. Organização dos dados coletados por escola e, neste momento, uma segunda versão do banco de dados foi salva;
4. Exclusão dos itens que foram descartados na etapa de depuração dos questionários, resultante numa terceira versão do banco de dados;
5. Organização dos itens remanescentes (pós-depuração) em quesitos e indicadores, uma vez que eles não estavam necessariamente sequenciados de acordo com essa análise, e essa etapa resultou em uma quarta versão do banco de dados;
6. Atribuição dos valores aos itens de resposta: no banco de dados bruto, as respostas registradas eram textuais com opção única ou binária para itens com múltiplas opções de resposta. Esta etapa consistiu em substituir as respostas pelos valores atribuídos a cada resposta.

A Figura 3 mostra um exemplo do banco de dados bruto, ou seja, sem qualquer tratamento, exatamente como foi gerado da plataforma:

Figura 3 - Exemplo do banco de dados bruto – QUAPOIE-ALII

Aluno Fund II, Médio ou EJA									
Q46: IND	Q47: A.44	Q48: A.45	Q49: A.46	Q50: APOIOS RECEBIDOS		APOIO RELACIONADO AOS CUII			
				Para com	Para conv	Para ir ao	Para ir on	Alguma o	Não prec
-	-	-	-	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Não tem	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Não	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Não	Sim	Não	0	0	0	0	0	1
Não	Não	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1
Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	0	0	0	1

Fonte: Banco de dados bruto (2018)

Após as etapas de organização dos dados por escola e de atribuição dos valores aos itens, chegamos ao banco de dados tratado, de onde tiramos as médias apresentadas no Capítulo 4.

Na Figura 3, podemos verificar que na primeira linha da planilha temos o título do questionário. Na segunda linha, temos os itens, na terceira linha os itens de resposta e a partir da quarta linha, temos as respostas de cada participante. A organização da planilha ficou como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Exemplo do banco de dado após tratamento – QUAPOIE-ALI

QUESITOS		PARTICIPAÇÃO																	
INDICADORES		ACESSO AO CURRÍCULO								PERTENCIMENTO									
PARTICIPANTE	ESCOLA	A. 14	A. 15	A. 16	A. 19	A. 20	A. 21	A. 23	A. 27	TOTAL	A. 28	A. 29	A. 30	A. 31	A. 32	A. 33	A. 34	A. 35	TOTAL
A1	E1	1	1	1	1	1	1	2	2	10	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A2	E1	1	1	1	0	1	1	0	0	4	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A3	E1	1	1	1	0	1	1	2	2	4	2	0	0	1	1	2	1	0	7
A4	E1	0	1	1	1	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A5	E1	0	1	1	1	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	1	9
A6	E2	1	1	1	0	1	1	0	2	4	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A7	E2	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A8	E2	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A9	E2	1	0	1	0	1	1	2	0	3	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A10	E2	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A11	E2	1	1	1	0	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	1	9
A12	E2	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A13	E2	1	1	1	0	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A14	E2	1	0	1	0	0	1	2	2	2	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A15	E2	1	0	1	1	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	1	9
A16	E2	1	1	1	0	1	1	2	2	4	2	1	0	1	1	2	1	0	8
A17	E2	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	1	0	1	1	2	1	0	8

Fonte: Banco de dados tratado (2018)

Na Figura 4, podemos ver na primeira linha o quesito, na segunda os indicadores e na terceira os itens. Da quarta linha em diante são as respostas dos participantes. A primeira coluna da planilha contém o código dos participantes, na segunda o código da escola e da terceira em diante são as respostas com os valores numéricos já atribuídos. A coluna total “fecha” o resultado da soma do indicador para cada participante (de zero a dez). A seguir, mostramos como calculamos as médias dos indicadores e dos quesitos.

4.7.6. Cálculo das médias

A última etapa dos procedimentos de análise dos dados quantitativos compreendeu o cálculo das médias aritméticas. Primeiramente, somamos o conjunto de respostas de cada participante (linha) dentro do indicador, este processo gerava o valor total (destaque em vermelho).

Posteriormente, para gerar a média dos indicadores, aplicamos a fórmula $=AVERAGE(...)$ ¹⁷ e selecionamos cada linha da coluna “total” (destaque colorido), considerando apenas os itens do indicador. Para extrair a média do quesito, aplicávamos a fórmula na coluna “total” de cada indicador. A média do indicador está no destaque azul e a média do quesito está no destaque amarelo. A Figura 5 mostra um exemplo.

Figura 5 – Exemplo do banco de dados após tratamento

QUESITO		INTERAÇÃO										
INDICADORES		PROFESSORES						PARES				
PARTICIPANTE	ESCOLA	A.51	A.54	A.57	A.61	A.62	TOTAL	A.69	A.72	A.74	A.75	TOTAL
A53	E5	2	2	2	2	0	8	0	2	2	4	8
A54	E5	2	2	2	2	2	10	2	2	2	4	10
A55	E5	2	2	2	2	2	10	0	0	2	4	6
A56	E5	2	2	2	2	2	10	2	2	2	4	10
A57	E5	0	2	2	2	2	8	0	2	0	4	6
A58	E5	2	2	2	2	2	10	2	2	2	4	10
MÉDIA INDICADOR		9,3						8,3				
MÉDIA QUESITO		8,8										

Fonte: Banco de dados (2018)

A Tabela 7 mostra um exemplo de como calculamos as médias de cada indicador e dos quesitos. Ressaltamos que o mesmo processo foi reproduzido em todas as escolas e no cálculo de todos os indicadores e quesitos. Tendo as médias dos indicadores e quesitos, eles foram escalonados qualitativamente em faixas

Tabela 7 - Escala de valores para interpretação dos valores obtidos nos indicadores e nos quesitos

ESCALA	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Insuficiente
VALOR	8,1 a 10,0	6,1 a 8,0	4,1 a 6,0	2,1 a 4,0	0 a 2,0

Fonte: Elaboração própria (2020)

Os valores expostos na Tabela 7 foram utilizados para classificar as médias aritméticas de cada escola nos diferentes quesitos e indicadores, a partir da análise quantitativa dos dados. Essa classificação visou facilitar a identificação da média obtida a partir da ótica dos estudantes sobre o conjunto de ações que envolvia sua escolarização. Assim sendo, quando a média de uma escola atingia um índice muito bom, isso indicaria que, na ótica dos estudantes PAEE dessa escola, as ações estavam sendo suficientemente capazes de atender suas expectativas e demandas.

No que tange à análise dos dados provenientes da segunda etapa do estudo referente à entrevista em grupo com os estudantes do PAEE, a entrevista foi transcrita na

¹⁷ A função AVERAGE calcula a média aritmética de números fornecidos. A AVERAGE pode lidar com argumentos individuais como números, referências de células, faixas, matrizes e constantes.

íntegra e excertos da fala dos estudantes foram utilizados para ilustrar os dados quantitativos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados dos dados quantitativos obtidos a partir da coleta de dados com base nas respostas dos estudantes do PAEE ao QUAPOIE-ALI e ao QUAPOEI-ALII (versão 3.0), bem como os dados qualitativos, visando, justamente, a complementação entre os dados.

O QUAPOIE-AL gerou 15 indicadores reunidos em seis quesitos. Com a finalidade de permitir uma melhor compreensão sobre o que mede cada quesito e indicador, a primeira seção dos resultados traz o detalhamento das médias dos indicadores e os índices dos quesitos analisadas separadamente. A divisão para a apresentação se fez por quesito e dentro de cada quesito foram apresentadas as médias dos diferentes indicadores que os compõem. Dessa forma, é possível identificar que indicadores impactaram mais o cálculo dos índices dos quesitos e derivar diagnósticos do que poderia ser melhorado na política de inclusão escolar do município. Além disso, o leitor poderá ir gradualmente acompanhando o processo de análise e síntese dos resultados quantitativos.

Destaca-se, ainda, que o propósito consistiu em efetuar uma análise da política de escolarização do PAEE sob a ótica dos próprios estudantes, no entanto, não pretendemos classificar ou criar uma “forma de controle” (BALL, 2010), uma vez que entendemos cada escola com seus diferentes desafios e configurações onde os contextos mais adversos e periféricos apresentam maiores desafios, sejam eles econômicos sociais ou culturais (MAINARDES, 2013).

Assim, não interessava a performance das escolas de modo comparativo, mas, sim, dar voz aos principais atores sobre os quais a política incide e, sobretudo, buscar um caminho metodológico que se aproximasse da ideia de captar a ótica dentro das singularidades e diversidade desses atores, além de apontar em quais aspectos as escolas podem melhorar no futuro para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento máximo do potencial dos estudantes PAEE. Assim, embora uma comparação entre escolas seja fornecida, não pretendemos evidenciar quem tem melhor ou pior desempenho, mas, sim, mostrar que uma mesma política de um município pode impactar diferentemente as escolas e produzir resultados diferentes em termos de garantir qualidade da educação em função dos seus diferentes contextos, história, cultura profissional etc.

A segunda seção dos resultados apresenta análises mais gerais contrastando o conjunto dos indicadores e os índices dos quesitos de cada escola, comparando-os com o IDEB. E para finalizar, apresentamos uma comparação dos índices gerais considerando a média aritmética de todos os quesitos, transformando-os em um índice único para o município e com o IDEB de cada escola a fim de analisar se os índices gerados neste estudo são muito destoantes de parâmetros já adotados de avaliação da qualidade da educação básica.

O termo Índice da Análise da Política de Inclusão Escolar pelos Alunos (IAPOIE-A) será utilizado como referência ao índice geral de cada escola, gerado considerando-se as médias dos quesitos.

A ideia de relacionar o IAPOIE-AL ao IDEB foi a de explorar uma possível relação/complementação entre os indicadores que permita estimar, com o primeiro, a política de inclusão escolar e, com o segundo, a qualidade da Educação Básica. No entanto, destacamos que estudos posteriores devem ser realizados para que sejam verificadas as possíveis características semelhantes entre ambos.

5.1. AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DO PAEE BASEADA EM QUESITO E INDICADORES

A política de escolarização do PAEE visa nortear ações, funções, objetivos, movimentos políticos e caminhos pelos quais a educação brasileira deve seguir, respondendo às demandas governamentais e da sociedade.

De acordo com os pressupostos da Abordagem do Ciclo de Políticas, as políticas são compostas por diferentes vozes e produzem diversas possibilidades de atuação, já que são múltiplos os atores que delas se beneficiam. Para Bowe, Ball, Gold (1992), a política não é apenas implementada, ela sofre influências e interpretações de vários atores. Logo, dentro de uma política nacional, ou seja, em um contexto que compreende uma dimensão macro, um único documento pode ser interpretado de diferentes formas quando chega ao Estado, depois aos Municípios, às escolas, aos professores e, ainda, quando chega aos beneficiários, como por exemplo, estudantes do PAEE e seus familiares.

Os estudantes do PAEE, na posição de usuários, podem e devem atuar como coautores do processo de construção, recriação e modificação das políticas de escolarização, podendo ser responsáveis pelo controle social e corresponsáveis pela qualidade dessas. Assim, acreditamos que favorecer a participação desses usuários, ou seja, dar voz a estes atores, significa abrir espaço para que sejam consideradas, no

momento de criação dessas políticas, perspectivas que lhes são únicas como o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A seguir apresentamos a descrição dos resultados para cada quesito e dentro dos quesitos seus respectivos indicadores.

5.1.1. Quesito I: Participação

Freire (2011) define participação como “[...] o envolvimento ativo dos sujeitos sociais nos processos de tomada de decisões que se referem à definição dos objetivos e finalidades concretas nas diversas esferas da vida social” (p.139). Adiciona-se, ainda, que participar vai para além de questões como a do acesso e depende de uma cultura de colaboração entre professores, família e profissionais escolares, como bem enfatiza Silva (2020):

[...]a constituição de culturas inclusivas depende da efetivação do trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais da escola, o que, por sua vez, não nasce “magicamente”, mas é fruto, inicialmente, da garantia de políticas educacionais em âmbito nacional e local para que em primeiro lugar sejam efetivadas condições estruturais-organizacionais, e, por conseguinte, as dimensões pedagógicas da escola. (p.148).

Assim, o primeiro quesito - Participação - procurou compreender a participação dos estudantes do PAEE em atividades diversas, dentro e fora do contexto escolar. Para isso, era composto por quatro indicadores, a saber: 1) acesso ao currículo, 2) pertencimento, 3) social e 4) sala de aula. O cenário considerado ideal foi que o estudante na classe comum participasse fisicamente de todas as aulas com a turma, das matérias baseadas no currículo comum e, como estabelecem os pressupostos da LDB/96 art. 59, recebesse do sistema de ensino garantia, além de acesso ao currículo, de métodos, recursos e organização específicos para atender às demandas desses estudantes (BRASIL, 1996).

A Tabela 8 apresenta as médias das escolas para o quesito, lembrando que o foco não é sobre o desempenho, mas, sim, sobre a opinião dos estudantes sobre o assunto específico da participação. Assim, as médias das escolas foram geradas a partir dos indicadores que compõem o quesito e o índice geral corresponde ao cálculo da média aritmética que considera o conjunto de resposta para todos os itens dos indicadores que compõem este quesito, considerando todos os estudantes que responderam ao questionário e todas as escolas.

Tabela 8 – Médias gerais do Quesito I -Participação por escola e índice geral do Quesito

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Quesito I	8,1	8,3	8,1	6,9	8,8	8,3	8,0	7,5
	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom
Índice geral= 7,1 Bom								

Fonte: Banco de dados (2018)

A escola E4 chamou atenção por atingir a maior média (8,8). Trata-se de uma escola alocada em uma região mais central do município que tinha o menor número de estudantes do PAEE entre as sete (8=1,90%) e, embora não fosse a menor, era a que possuía um alunado com o maior indicador socioeconômico (G5), além de ter superado a meta¹⁸ do IDEB esperado (6,5), aproximando-se daquela estabelecida para o município (6,6). Infelizmente, os estudantes da E4 convidados para participar da segunda fase da pesquisa não compareceram para que os dados pudessem ser complementados com as falas desses participantes.

Entretanto, todas as escolas tiveram médias consideradas boas no quesito participação, que também teve um índice geral considerado bom, embora não muito alto (7,1). No quesito participação, a E3, única escola com oferta das duas etapas do Ensino Fundamental, teve o índice obtido a partir das respostas dos estudantes da segunda etapa (6,9) bem inferior ao índice dos estudantes da primeira etapa desse nível de ensino (8,1), o que indica que a escola tinha mais dificuldades em garantir a participação, na medida em que os estudantes avançavam para níveis mais elevados no percurso de escolarização.

Em síntese, as médias parecem indicar que, individualmente, a maioria das escolas incentivava o acesso ao currículo, as possibilidades de interação social, a sensação de pertencimento e de interação com o os conteúdos acadêmicos em classe comum. Esses preceitos e outros corroboram a nossa concepção de escolarização do estudante do PAEE e, como complementa Glat (2018):

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades etc... [...] (p. 11).

Cabe destacar que essa opinião positiva dos estudantes, possivelmente, não seria compartilhada por outros atores, no que tange à participação desses na escola. Rossi (2015), por exemplo, considera que a escola é um ambiente de exclusão por não dispor de recursos e formação docente suficiente para atender as demandas da diversidade.

¹⁸ A meta do IDEB para a escola em 2017 (ano base dos demais resultados) foi de 6,0.

De fato, tais condições são mínimas para que seja possível discutir a escolarização e providenciar condições adequadas para todos os estudantes, visto que a educação brasileira, de modo geral, possui um dos piores desempenhos do mundo, como revelam os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA - 2018 (BRASIL 2020). Portanto, ainda que os estudantes avaliem positivamente a própria participação, há muito a se fazer para melhorar. Embora seja difícil pensar em medidas capazes de superar a realidade atual, é imprescindível que as escolas atuem sob a perspectiva de abordagens mais sociais e humanistas, onde as deficiências não sejam o que determina as possibilidades e os limites de desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico (GLAT, 2018). Incontestavelmente, essa responsabilidade não é exclusiva do professor, que sofre com a desvalorização da docência e defasagem na formação inicial e continuada.

Para Silva (2020), “Esperar que as transformações na escola venham magicamente ou somente externamente é ‘crer’ que inclusão é um ‘produto fechado’ e isso gera uma posição de sujeito passivo diante da realidade em que a escola se encontra” (p.129).

No que se refere à participação dos estudantes no contexto da sala de aula, ainda há alguns pontos que indicam situações de isolamento no momento de realizar atividades, como é possível observar no recorte deste diálogo, obtido com A3 durante a entrevista em grupo:

P: Mas quando o trabalho é em grupo você geralmente faz sozinho?

A3: Sim.

P: Mas você gostaria de fazer com outras pessoas ou você prefere fazer sozinho?

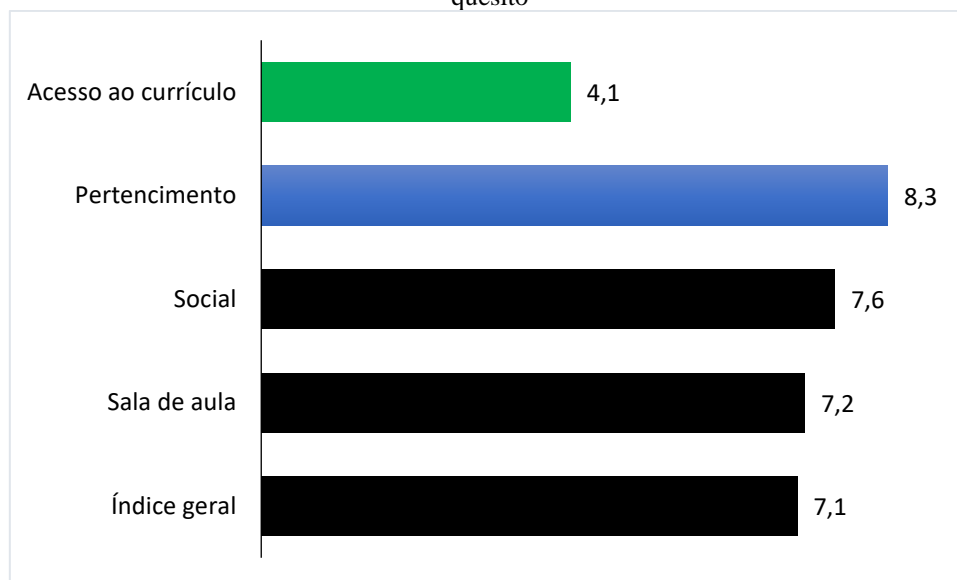
A3: Sozinho.

Embora a escola em que o A3 estuda (E6) tenha tido uma boa média (7,4) para o indicador 4 – social e o índice geral para o quesito tenha apontado um bom resultado (7,6), quando questionada a participação em atividades da classe, o estudante indicou que fazia as atividades sozinho, mas manifestou que preferia isso a trabalhar com os colegas. Esse dado também pode indicar, corroborando as ideias de Ferreira e Carneiro (2016), que a participação dos estudantes no cotidiano da sala de aula, apesar de depender de múltiplos fatores, ainda, sim, é fortemente influenciada pelas ações dos professores:

[...] para que aconteça o efetivo trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (PAEE), esse professor deve ter compromisso e consciência desse paradigma de educação inclusiva, devendo-se preparar em cursos de formação de professores repensando seus pressupostos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos tanto na formação inicial quanto em serviço, e terá que tentar conciliar a teoria sobre o assunto com sua prática e a realidade da sala de aula. (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 974)

Assim, com vistas a oferecer uma possibilidade de análise sobre os índices de cada um dos indicadores e realizar uma comparação com a média geral do quesito, apresentamos o Gráfico 3 que facilitará a visualização dos resultados quantitativos. O eixo vertical corresponde aos indicadores do quesito participação e a média geral

Gráfico 3¹⁹ – Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito I - Participação e o índice geral do quesito



Fonte: Elaboração própria (2020)

Essa comparação entre as médias dos indicadores com a média geral busca favorecer a visualização dos pontos que, segundo a ótica dos participantes, merecem maior atenção e investimento por parte de toda a escola. Embora o quesito apresente boas médias, de modo geral, nenhum deles alcançou o valor máximo que seria de 10,0 e isso nos revela que os estudantes podem indicar sentimentos positivos em relação à participação, mas que ainda existem condições que precisam ser melhoradas. Este é o caso do Indicador 1 – Acesso ao currículo, que obteve a menor média (5,0) e que é vital para nossa análise, pois evidencia falta de oportunidades de acesso ao currículo, juntamente com os colegas, na medida em que estudantes estão sendo retirados da classe para receber AEE ou reforço. Portanto, restaria saber se essas atividades alternativas suprem as oportunidades que a classe comum provê de aprender as matérias do currículo comum.

Adicionalmente, insistimos na importância da promoção de formação e atuação mais humanista de toda a escola. No movimento cíclico de contexto de influência,

¹⁹ As cores das barras dos Gráficos que mostram os valores dos quesitos/indicadores são as mesmas cores utilizadas na escala apresentada na Tabela 8 (p. 68) desta dissertação.

produção de texto e contexto de prática as interpretações são múltiplas, mas podem reiterar práticas que são tradicionalmente históricas e convenientes que não produzem ou produzem pouco efeito na construção de uma escola que reconhece a diferença, não só do PAEE, mas da nossa sociedade heterogênea, diversa e, ao mesmo tempo, singular.

Nossa escola, de modo geral, precisa ser reestruturada e os paradigmas devem reconhecer as mudanças que já são atuais. Reconhecemos que é bastante trabalhoso mudar a cultura e talvez este seja o maior desafio, mas sem este movimento, dificilmente conseguiremos abraçar a diferença em uma escola onde não há acessibilidade física, onde os conteúdos são facilitados, negados ou alterados para o PAEE, onde a concepção de deficiência está centrada no sujeito e onde o estudante com deficiência ainda é marcado pelo estigma e pelo fracasso.

Sobre isso, Silva (2020) destaca os desafios de se propor novas possibilidades de encarar a escolarização do PAEE em escolas comuns e a instalação de culturas colaborativas voltadas para a inclusão. A autora revela uma realidade que é bastante comum nos relatos acadêmicos de precarização física, de materiais, de recursos humanos e de formação, o que reflete no papel limitado da escola em acolher a diferença. Além disso, a desatenção para a necessidade de que todos os estudantes manifestam sobre suas expectativas, suas vontades e desejos dá robustez a um modelo de escola que já não é mais estimulante ou agradável para nossas crianças, jovens e adultos.

O próximo item descreve e analisa os resultados do segundo quesito, que diz respeito aos apoios e serviços destinados aos estudantes do PAEE como agente facilitador do acesso, da permanência e da aprendizagem. Os itens dos indicadores buscam explorar se o estudante acha que precisa de apoio, se ele tem este apoio e o que acha dele.

Prosseguindo o detalhamento da análise do quesito participação, foram considerados os quatro indicadores e respectivos itens.

Indicador 1: Acesso ao Currículo

O Indicador 1 é composto por oito itens que verificam se os estudantes participam fisicamente das aulas previstas no currículo padrão. A Tabela 9 apresenta as médias do Indicador 1 por escola a partir da análise dos estudantes e a média geral do indicador.

Tabela 9 – Médias do Indicador 1 - Acesso ao currículo por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	8,7	8,9	8,3	7,4	5,7	8,7	9,4	9,7
1	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Regular	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Média geral = 4,1 Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

O indicador resultou em médias consideradas muito boas, exceto para uma das escolas (E4) cuja média foi regular (5,7), pois um dos participantes indicou não participar fisicamente de duas aulas (Língua Portuguesa e Ciências). Outro estudante, da E1, indicou que não participava fisicamente da aula de educação física com os colegas, como também declarou durante a entrevista em grupo:

A2: eu também gosto de educação física, fico lá jogando xadrez.

P: xadrez? Que massa!

A2: todo mundo vai lá para cima jogar futebol e eu fico jogando xadrez com os meus amigos.

A2 citou que não participava das aulas, pois na sua escola (E1) não havia rampas de acesso à quadra de esportes e que, durante essas aulas, jogava xadrez com um amigo em outro local da escola. Aqui, a privação da participação está diretamente relacionada à acessibilidade física, considerando que o participante A2 possui mobilidade reduzida. Assim, a falta de acessibilidade física à quadra de esportes é que criava barreiras à participação e não a possibilidade ou o desejo do estudante de participar das atividades de educação física com a turma.

Neste sentido, Seabra Junior (2006), destaca que a privação da participação em atividades nas aulas de educação física pode causar prejuízos ou defasagens, não só na esfera física, como também no rendimento escolar, podendo ocasionar dificuldade de fixar a atenção, organizar o espaço e nele se organizar, ler, escrever, desenhar números e dificuldades no âmbito afetivo e social.

No caso, quando um estudante é privado do direito de participar de uma disciplina em virtude das barreiras físicas presentes, estratégias adotadas isoladamente podem não ser suficientes para favorecer a participação. Para além da eliminação de barreiras de acessibilidade física, é preciso que o professor também promova acessibilidade pedagógica, proporcionando diferentes formatos de aula de educação física, desafiando a criatividade, encontrando outras metodologias, estratégias e recursos para que todos possam participar.

Assim, quando ocorre a retirada do estudante da sala de aula no momento em que todos estão tendo aulas em classe ou fora da sala de aula (Educação Física, por exemplo) além dos pontos citados, há ainda o sentimento de pertencimento ao grupo que pode ser diretamente prejudicado. Tendo em vista a importância deste sentimento na construção acadêmica e social de todos os estudantes, o próximo indicador reúne itens que nos

possibilitaram verificar como os estudantes do PAEE se sentiam em relação à questão do pertencimento dentro classe comum, nas relações com seus pares e com os professores.

Indicador 2: Pertencimento

O segundo indicador é composto por oito itens que versavam sobre a possibilidade de os estudantes frequentarem os diferentes ambientes escolares para momentos de aprendizagem e de interação com os colegas, professores e funcionários. Esse indicador também identificava possíveis barreiras, físicas ou atitudinais como, por exemplo, reforço ou atendimento educacional especializado no mesmo horário das aulas, envolvendo a retirada do estudante da classe comum. Por isso, a questão do acesso não se restringe à esfera física do espaço, mas, sim, às oportunidades de estar em locais junto da turma.

Para Ross e Silva (2013, p. 168) “o sentimento de pertença de uma pessoa é construído pelas relações de afeto, pelas ações de identificação, pelas trocas estabelecidas com o lugar e com outras pessoas”. Acredita-se que a palavra pertencimento é uma atribuição mais humanista para o sentido atualmente outorgado à inclusão. É comum ouvirmos no chão da escola que o estudante PAEE é “de inclusão”, como se a presença não fosse um direito e que tudo deve ser diferente e especial. Infelizmente, essas são marcas do estigma de uma sociedade que excluiu e de uma escola que ainda não acolhe bem a diferença. A Tabela 10 mostra as médias do Indicador 2 por escola e a média geral.

Tabela 10 – Média do Indicador 2 – Pertencimento por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	9,4	9,9	7,3	9,3	8,6	8,5	7,8	8,0
2	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom
							Média geral = 8,3 Muito bom	

Fonte: Elaboração própria (2020)

Podemos dizer que a média geral para este indicador, ao verificar as respostas dos 65 estudantes, foi considerada muito boa e, de modo geral, observamos que a escola E2 obteve uma média muito próxima do valor máximo do indicador que é 10,0. Embora Silva (2009) afirme que a inclusão escolar se reapresenta com um grande potencial de inaugurar uma nova forma de exclusão social, não parece ser essa a percepção dos estudantes participantes desse estudo. De fato, a única forma de conferir aos estudantes a educação que lhes é de direito é entendendo que conquistar uma matrícula já não é mais uma proposta, pois eles já estão na escola, sendo que o objetivo agora é dar condição para uma escolarização justa.

Silva (2009) ressalta que o processo de escolarização do PAEE é muito mais uma questão social, na qual os relacionamentos podem ser fatores que aumentam ou diminuem a participação e o sentimento de pertencer ao grupo ou ser membro da escola. Estimular este sentimento requer muito envolvimento dos professores e da gestão para cuidar da proposta de escolarização do PAEE e garantir acessibilidade física, de participação da família e de engajamento da comunidade, visto que para atribuir à escola o adjetivo inclusivo, faz-se necessário que os estudantes se sintam parte e possam participar em igualdade de condições.

Assim, o próximo indicador aborda justamente os relacionamentos sociais do PAEE, dimensão capaz de mudar os rumos da existência desses estudantes nas escolas e, por isso, buscamos compreender o que isso representa para eles.

Indicador 3: Social

O terceiro indicador é composto por quatro itens que versaram sobre as relações sociais dentro do contexto escolar, buscando compreender, especificamente, a participação em eventos dentro e fora da escola, o que, no nosso entendimento, poderia incentivar as oportunidades de participação e o sentimento de pertencer ao grupo. De modo geral, a média do indicador foi considerada boa (7,6).

Tabela 11 – Média do Indicador 3 – Social por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	8,4	7,0	9,3	7,4	8,8	8,8	7,4	6,6
3	Muito bom	Bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom
Média geral = 7,6 Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

É importante salientar que os itens deste indicador que não atingiram médias máximas poderiam, também, estar relacionados às questões essencialmente culturais como religião, por exemplo, pois a participação dos estudantes em atividades festivas, muitas vezes, não era permitida em algumas doutrinas religiosas. Assim sendo, não foi possível garantir que a participação do PAEE não estaria sendo efetivada exclusivamente por sua condição de deficiência, sendo que outros fatores podem ter influenciado o resultado desse quesito.

Partimos da ideia de que os relacionamentos sociais podem favorecer o processo de escolarização de todos os estudantes, que é fundamental na efetivação da participação no ambiente escolar. Isso se dá, principalmente, quando se trata das relações entre os pares, na medida em que é nesta troca em que são aprendidos comportamentos e

partilhados interesses, formando grupos sociais que se aproximam por identificação, constroem possibilidades de engajamento em atividades cotidianas na escola, como apresentação de trabalho dentro e fora da escola, festas de aniversário.

Esse movimento que a existência do estudante do PAEE pode causar na escola é importante para todos e vem para romper com a cultura de exclusão que estes sofreram historicamente. Entretanto, não se trata de defender que a escola tenha um papel meramente socializador, mas, sim, que a socialização é parte do processo de ser escolarizado, assim como, conviver em sociedade, participar de grupos e partilhar ideias e interesses. A concepção de que a socialização do estudante do PAEE em sala de aula comum deve ser promovida, como vemos frequentemente nos planejamentos de aula, é basicamente partir do pressuposto de que se não houver intervenção e estratégias específicas para isso, ele não terá condições de participar em condições de igualdade (AINSCOW, 2004).

O próximo indicador reuniu itens que nos permitiram, dentro das limitações do instrumento, verificar a participação do PAEE em atividades dentro da sala de aula.

Indicador 4: Sala de Aula

O quarto indicador era composto por quatro itens que versavam sobre a participação do PAEE no contexto de sala de aula através das interações estabelecidas com os professores, colegas e possíveis profissionais de apoio. Os itens desse indicador visavam apreender, sob a ótica dos estudantes, os níveis de participação em atividades escolares cotidianas como: apresentação de trabalhos, estudo em grupo etc. A Tabela 12 apresenta as médias de cada escola para o indicador e a média geral.

Tabela 12 – Médias do Indicador 4 – Sala de aula por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	6,0	7,4	7,3	7,6	8,4	7,0	7,4	5,9
4	Regular	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom	Bom	Regular
Média geral = 7,2 Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

O índice geral deste indicador, quando analisadas as sete escolas, foi considerado bom (7,2), pois a maioria das escolas obteve boas médias ou muito boas, como foi o caso de E4 (8,4). No caso das duas escolas menos bem avaliadas, mas que atingiram médias regulares neste indicador, que foram E1 e E7, 6,0 e 5,9, respectivamente, o principal motivo se deveu ao fato de que, segundo os estudantes, as ações dos professores dentro

da sala de aula, se mostraram insuficientes para os estudantes PAEE e este dado apareceu quando foram questionados sobre as tarefas que lhes eram atribuídas pelos professores na ausência do cuidador/profissional de apoio em sala de aula.

5.1.2. Quesito II: Apoios e serviços específicos

O segundo quesito teve como objetivo analisar as medidas existentes em três níveis: de apoio pessoal (Indicador 5), apoios em classe (Indicador 6) e extraclasse (Indicador 7). Os oito itens que compunham o quesito, distribuídos entre os três indicadores, forneciam informações acerca dos tipos de suportes demandados pelos estudantes: se eles recebiam estes serviços, o que achavam deles, quem eram as figuras que prestavam o apoio, se realizavam o AEE durante as aulas ou no contraturno, se recebiam serviço de AEE em itinerância e se eles consideravam que aprendiam mais frequentando esses serviços.

Nos dois primeiros indicadores (5 e 6) foram consideradas, exclusivamente, as respostas dos estudantes que assinalaram positivo para o item sobre se eles achavam que precisavam de apoios específicos. No caso de o estudante assinalar que precisava de apoio, então, verificávamos se ele tinha acesso a ele. Para o terceiro indicador, que visava identificar os apoios extraclasse, consideramos o número total de estudantes (65), visto que os itens captavam acesso ao AEE, que é um direito garantido por lei. Além disso, um dos critérios de seleção dos participantes foi justamente a frequência ao AEE.

Os resultados indicaram que 12 estudantes (18,4% do total) responderam que precisavam de apoios, fossem eles pessoais ou pedagógicos. Esses estudantes eram de E1(2), E2(3), E4(3) e E6(4). A Tabela 14 mostra as médias de cada escola e o índice geral do quesito. Lembramos que as médias das escolas E3-I, E3-II, E5 e E7 foram baseadas exclusivamente nas respostas ao Indicador 7 – Extraclasse, já que todos os estudantes recebiam o AEE, sendo este um dos critérios de seleção dos participantes.

Tabela 13 – Médias gerais do Quesito II - Apoios e serviços específicos por escola e índice geral do Quesito

Quesito II	Quesito							
	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
	4,9	5,4	4,0	4,0	6,7	6,0	6,5	4,0
	Regular	Regular	Fraco	Fraco	Bom	Regular	Bom	Fraco
Índice geral = 5,5 - Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

A partir da análise dos dados qualitativos, oriundos da entrevista em grupo, verificamos a opinião dos estudantes acerca dos apoios recebidos e a maioria respondeu que os apoios eram benéficos para a escolarização. Dos cinco participantes dessa etapa

do estudo, dois indicaram receber auxílio de estagiárias, enquanto os demais indicaram que já receberam em algum momento, mas que no presente não recebiam suporte. Não consideramos ideal que estagiários sem formação concluída façam o trabalho pedagógico, pois isso pode significar barateamento e precarização se for feito para evitar custo com contratação de professores qualificados. Entretanto, reconhecemos a importância da experiência pedagógica dos estagiários, porém, não deve ser atribuída a ele a responsabilidade de ensinar o estudante, sendo necessário que todo o processo seja orientado e acompanhado pelo professor com formação concluída. O relato do A5 nos mostra um pouco desse apoio em sala de aula:

P: você já teve alguma estagiária na sala?

A5: Teve, mas ele ficava com todo mundo.

P: mas, ele também te ajudava a fazer lição?

A5: Ajudava

P: você acha que atrapalhava em alguma coisa?

A5: não! Só ajudou.

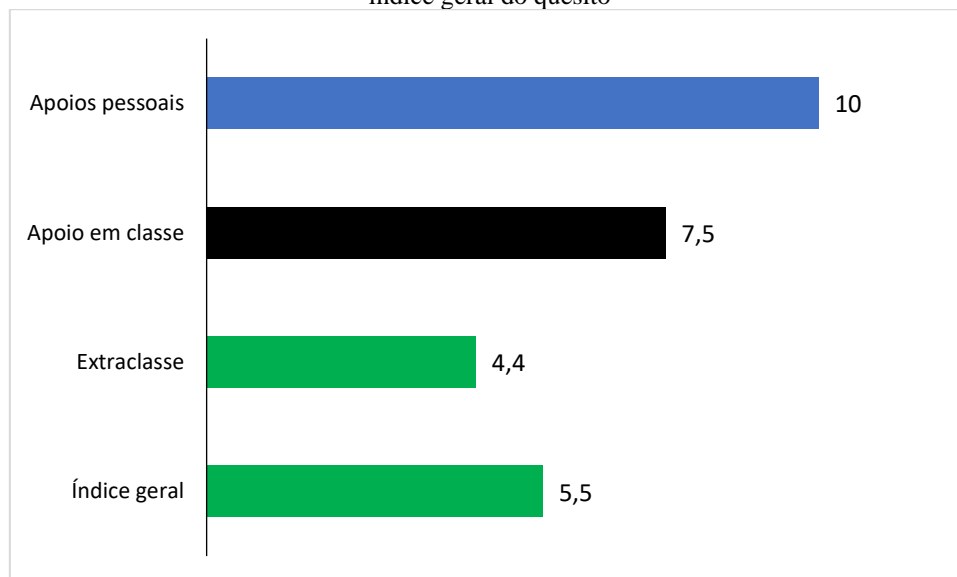
O ideal seria que, caso fosse identificada necessidade de apoios na classe para favorecer a aprendizagem desses estudantes, este apoio fosse realizado por um professor de educação especial, podendo ser esta uma alternativa ao modelo de AEE em SRM. No entanto, o coensino ou bidocência é pouco efetivado no Brasil em virtude da precária formação inicial e continuada dos profissionais da escola e pelo fato de que a disponibilidade de um segundo professor impacta financeiramente as redes de ensino.

O ensino colaborativo ou o coensino é definido pela parceria entre os professores especialista e do ensino comum, podendo contribuir para um melhor planejamento, execução e avaliação do ensino destinado aos estudantes do PAEE e/ou para toda a classe. A bidocência, por outro lado, pode ser compreendida como o trabalho em conjunto por dois professores, onde um age como o professor ‘principal’ e o outro como ‘ajudante’ (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Entretanto, na realidade educacional brasileira as redes, na maioria das vezes, ainda apostam em modelos únicos de apoio que são as SRM. Essa aposta contribui para a baixa qualidade da escola, pois não foca na melhoria do ensino para todos, além de continuar incentivando que a escolarização do PAEE deve ocorrer em espaços separados. Assim, as SRM acabam sendo um espaço que acomoda a diferença e mantém a ideia de que a deficiência está centrada nos estudantes, apostando que este tipo de atendimento, de uma ou duas horas por semana, vai ser capaz de compensar os desafios de acesso ao currículo (MENDES, 2019).

Assim, com o intuito de apresentar uma comparação entre os indicadores com a média geral do quesito, o Gráfico 4 mostra quais são os pontos que necessitam de maiores investimentos e atenção com vistas à incentivar a escolarização do PAEE através das médias do indicador.

Gráfico 4 – Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito II - Apoios e serviços específicos e o índice geral do quesito



Fonte: Elaboração própria (2020)

Assim, o primeiro indicador do quesito busca, justamente, identificar quais são os apoios que os estudantes acreditam que necessitam e como avaliam os apoios que recebem. Nos referimos a apoios pessoais o que tange à alimentação, à higiene, à comunicação e à locomoção.

Indicador 5: Apoios pessoais

O indicador é composto por quatro itens que versam sobre os apoios que os estudantes consideram como necessários. O intuito foi de compreender qual era a real opinião do estudante sobre a necessidade desse apoio, se ele o recebia e, quando o recebia, como o avaliava. Não foram incluídos nesse rol, como opção de apoio, tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa ou guia intérprete.

Tabela 14 – Médias do Indicador 5 – Apoios pessoais por escola e média geral do indicador

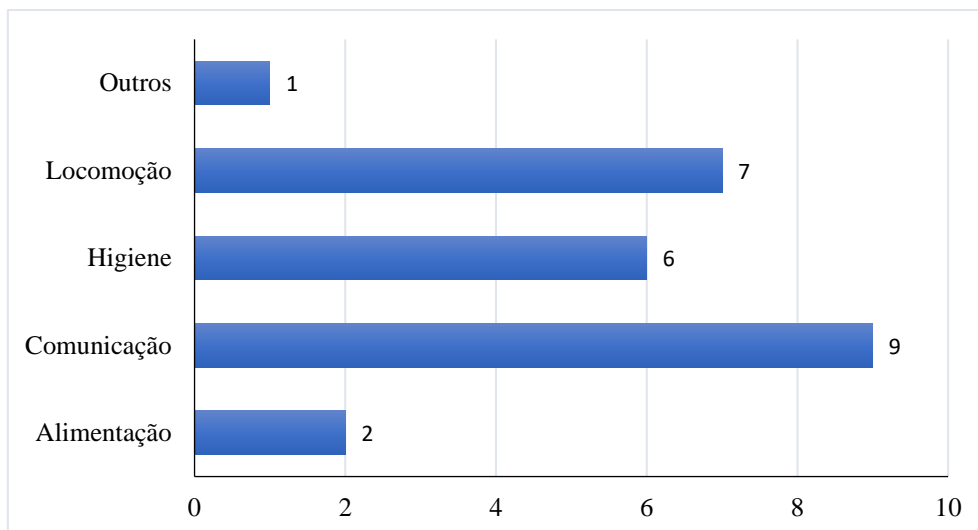
	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	10,0	10,0			10,0		10,0	
5	Muito Bom	Muito Bom	-	-	Muito Bom	-	Muito Bom	-
							Média geral = 10,0 Muito Bom	

Fonte: Elaboração própria (2020)

O indicador atingiu a média máxima (10,0), pois todos os estudantes (12) que indicaram precisar de apoio pessoal, informaram que o recebia e o apreciava. Lopes (2018) discute que a realidade de haver o apoio disponível não é comum nas escolas brasileiras, pois nem sempre há uma figura contratada para exercer a função de cuidados pessoais dos estudantes do PAEE, deixando essa função, muitas vezes, a cargo de funcionários da escola que são atribuídos a estas funções de forma aleatória.

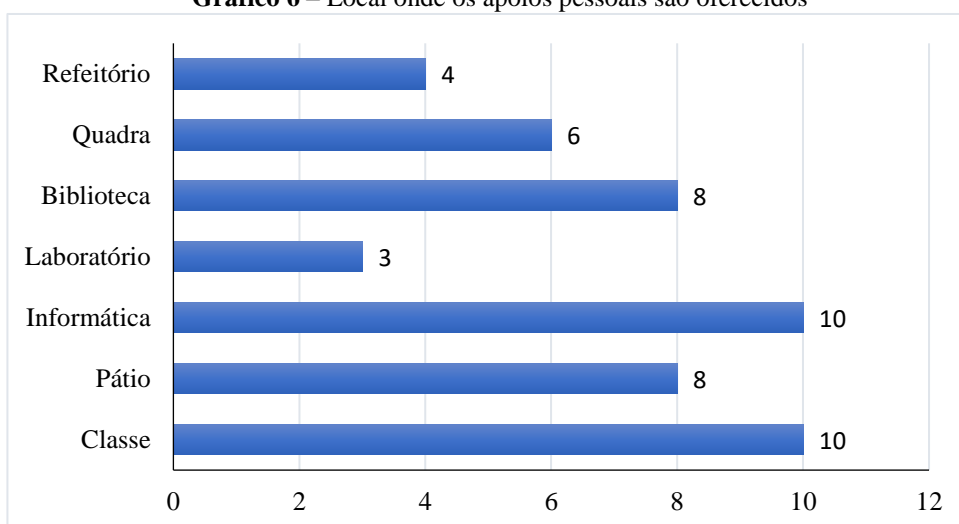
Os Gráficos 5, 6 e 7 mostram, respectivamente, os tipos de apoios pessoais que mais apareceram nas respostas coletadas a partir do QUAPOIE, os locais nos quais os estudantes indicavam precisar de apoio e quem prestava o apoio. O item que captava esta informação permitia registrar várias respostas, pois entende-se que é possível que um estudante necessite de vários tipos de apoio. Os números apresentados nos gráficos correspondem aos 12 estudantes que assinalaram necessitar de algum tipo de apoio pessoal. Os resultados apontam que estes estudantes necessitavam de mais apoio para comunicação, no entanto, o instrumento não nos permitiu identificar de que forma este apoio era requisitado ou oferecido.

Gráfico 5 – Tipos de apoios pessoais demandados



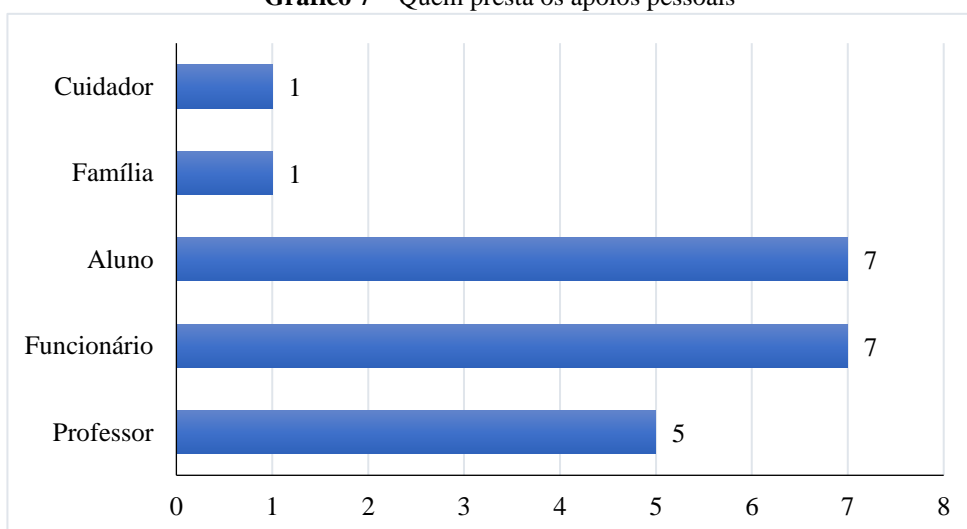
Fonte: Banco de dados (2018)

Gráfico 6 – Local onde os apoios pessoais são oferecidos



Fonte: Banco de dados (2018)

Gráfico 7 – Quem presta os apoios pessoais



Fonte: Banco de dados (2018)

Quando observamos os dados em relação aos locais nos quais estes estudantes recebiam apoios, verificamos que os mais frequentes foram: a classe comum e a sala de informática.

Um outro dado captado pelo QUAPOIE-ALI foi sobre quem eram as pessoas que prestavam esses apoios na escola. Como foi possível analisar a partir das respostas, era comum os estudantes receberem apoio dos colegas e de outros funcionários da escola para executar tarefas pessoais. Entendemos por funcionários os inspetores, agentes escolares e até mesmo os estagiários, que, entretanto, não eram uma possibilidade de resposta no instrumento.

No que tange à discussão acerca dos profissionais de apoio presentes nas escolas, os documentos legais deixam essas definições ainda muito vagas, então, é difícil estabelecer quem deve ser este profissional (LOPES, 2018), embora a LBI (BRASIL, 2015) estabeleça que deva ser um profissional especialmente contratado para esse fim, que não tenha outra profissão estabelecida e o denomina como “profissional de apoio”. No entanto, os pares não devem ser considerados um tipo de suporte para os apoios pessoais dos estudantes do PAEE, principalmente para alimentação e higiene. Presumimos que os colegas auxiliam na comunicação, apoiando as interações na sala de aula e, também, na locomoção para os diferentes espaços da escola.

Para entender melhor estes apoios, agora exclusivos à sala de aula, o indicador seguinte nos permitiu verificar se os estudantes tinham acompanhamento de algum outro adulto, além do professor, na classe e o que eles achavam desse apoio.

Indicador 6: Apoios em classe

O indicador era composto por dois itens que visavam captar se havia outro adulto na classe e como os estudantes avaliavam esse apoio. A intenção foi de verificar a satisfação dos estudantes com a presença desse apoio, pois como afirma Lopes (2016), nem sempre este apoio é necessário ou desejado pelos estudantes e, nestes casos, ele pode criar mais barreiras do que contribuir para o desenvolvimento dos estudantes do PAEE. Por isso que o instrumento visou captar, primeiramente, se eles necessitavam do apoio e depois o que eles achavam dele, tentando justamente respeitar seu ponto de vista sobre suas necessidades. A Tabela 15 apresenta os resultados para cada escola desse indicador:

Tabela 15 – Médias do Indicador 6 – Apoios em classe por escola e média geral do indicador

E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
----	----	------	-------	----	----	----	----

Indicador								
6	7,5	7,5	-	-	5,8	-	10,0	-
	Bom	Bom			Regular		Muito Bom	
Média geral = 7,5 Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

A média geral deste indicador foi considerada boa (7,5). E6 alcançou a média máxima, pois todos os estudantes que assinalaram necessitar de apoio em sala de aula nesta escola (6) afirmaram que o recebiam e todos disseram gostar de tê-los. Quando questionados sobre quem era esta figura que acompanhava os estudantes desta escola na sala, dois indicaram serem os próprios professores e outros quatro, que eram funcionários.

O terceiro e último indicador do quesito II era o que verificava os apoios e serviços fora da sala de aula e se os estudantes achavam que aprendiam mais neste momento.

Indicador 7: Extraclasse

O terceiro indicador do quesito era composto por três itens que indicavam os apoios e serviços que ocorriam fora do contexto de sala, tal como o AEE, se ele ocorria durante o período de aula ou no contraturno, a percepção do estudante sobre seu aprendizado no momento em que frequentava esse serviço especializado que poderia ser o AEE, reforço, itinerância ou qualquer outro tipo de serviço pedagógico direcionado à escolarização do PAEE.

Assim, como é possível verificar na Tabela 16, a média geral do indicador foi considerada regular (4,4) em virtude do grande número de estudantes (54=83%) que indicaram ser retirados da classe comum para realizar outras atividades.

Tabela 16 – Médias do Indicador 7 – Apoios extraclasse por escola e média geral do indicador

Indicador	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
7	2,8	4,3	4,0	4,0	5,3	5,8	4,2	4,0
	Fraco	Regular	Fraco	Fraco	Regular	Regular	Regular	Fraco
Média geral = 4,4 - Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

A média considerada regular deve-se ao fato de que muitos estudantes (59=90,7%) indicaram que recebiam apoio durante o horário da aula, como o AEE, por exemplo. Este fator pode ser considerado preocupante, tendo em vista que além do AEE extraclasse ser considerado uma proposta de serviço “tamanho único”, que possivelmente não atende todas as especificidades do PAEE (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015), retirá-los da sala, seja para levá-los para qualquer outro espaço da escola além da SRM, não favorece sua escolarização e seu sentimento de pertencimento ao grupo. Mendes

(2019) recomenda que os serviços de apoio disponíveis na escola sejam variados e evitem retirar os estudantes das aulas com o restante da turma.

A PNEE-EI (2008) orienta que o AEE seja ofertado no prioritariamente no **contraturno** e, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008a) justamente para evitar que os estudantes sejam privados de frequentar todas as aulas em sala comum. Estudos indicam que, em muitos casos, os estudantes são retirados da sala de aula para realizar atividades que, geralmente, são diferentes do currículo, menos complexas e não necessariamente atendem aos conteúdos trabalhados na sala (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016) e isso priva o estudante de seu direito de participar das ações pedagógicas realizadas na sala comum, causando, na verdade, muito mais exclusão do que oportunidade de acesso.

O próximo quesito reúne itens para analisar, sob a ótica dos estudantes, como estes eram avaliados na sala de aula, quais possíveis diferenciações eram realizadas nas provas e aborda, também, se estes estudantes participavam ou não de avaliações de larga escala promovidas em todas as escolas brasileiras.

5.1.3. Quesito III: Avaliações

O quesito era composto por dois indicadores: Provas internas (8) e Provas externas (9), com dois itens no total. O primeiro indicador visava compreender se os estudantes PAEE realizavam ou não as avaliações pedagógicas (provas no mesmo dia e na sala de aula). O segundo indicador era específico sobre a participação deles em avaliações de larga escala, tradicionalmente realizadas no país com questionários e provas cognitivas que visam avaliar os índices de qualidade da educação brasileira. A Tabela 17 mostra a média de cada escola para o quesito e o índice geral do Quesito III.

Tabela 17 – Médias gerais do Quesito III – Avaliações por escola e média geral do Quesito

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Quesito III	6,7	5,8	5,0	8,9	7,0	5,8	8,8	7,1
	Bom	Regular	Regular	Muito bom	Bom	Regular	Muito bom	Bom
Índice geral = 6,6 - Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

Na escola tradicional as avaliações, de modo geral, seguem uma medida quantitativa que reduz o processo de verificação do aprendizado sobre determinado assunto, tomando como produto o desempenho pontual do estudante, desconsiderando todo o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). Sob

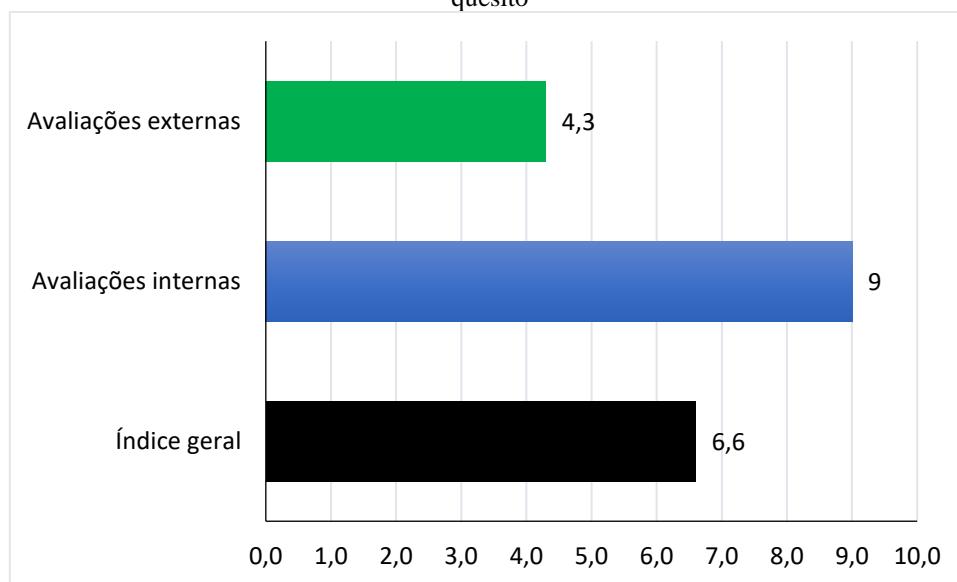
essa ótica, a avaliação tem sido usada como instrumento de aferição daquilo que foi supostamente “aprendido” para promover os “bem-sucedidos” e reprovar os outros.

Tal concepção de avaliação é antiquada para a escola que temos atualmente, haja visto a diversidade de estilos de aprendizagem e do próprio público que, hoje, possui muitas formas de acessar os conteúdos abordados nas escolas e demonstrar o que aprendeu. Assim, o ensino deve lançar mão de diferentes estratégias e materiais e a avaliação, por outro lado, deve seguir essa linha para captar as múltiplas formas de aprender. Isso quer dizer que não basta que o estudante realize a prova, mas que, por meio dessas avaliações, os professores possam orientar suas ações pedagógicas.

Além disso, quanto às avaliações em larga escala, há relatos de que a participação do PAEE é tímida (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2014) e isso ocorre por diferentes motivos, como por exemplo, o temor dos gestores e professores de terem a nota do IDEB da escola rebaixado devido ao fraco desempenho desses estudantes e a falta de condições de acessibilidade nas e das provas.

O Gráfico 8 mostra uma comparação as médias dos dois indicadores com a média geral do quesito.

Gráfico 8 – Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito III – Avaliações e a índice geral do quesito



Fonte: Elaboração própria (2020)

Basicamente, o fator que mais influenciou o índice do quesito, que embora tenha sido bom, ainda assim apresentou uma média baixa, foi o fato dos estudantes do PAEE não participarem das provas de larga escala, corroborando os dados que a literatura tem apresentado sobre esse assunto (MONTEIRO, 2010; SOUSA, 2018; LIEBL; LIMA; PINTO, 2020). Entretanto, há que se considerar em estudos futuros, utilizando o

QUAPIOE-AL, que essa questão seja ponderada na quantificação do item, pois não é esperado que todos os estudantes tenham participado dessas avaliações.

De qualquer modo, a política de avaliações nacionais em larga escala, quando associada a outras, acaba gerando um cenário de competição. evidenciando um modelo pedagógico que foca suas ações na obtenção de resultados (MAINARDES, 2013). Essa realidade é comum no chão da escola e a proposta de tomar como principal evidência da qualidade do ensino os resultados em testes cognitivos, sem considerar as condições de oferta do processo de ensino e aprendizagem, não parece beneficiar o PAEE e nem os demais estudantes. É claro o fato de que um quantitativo de acerto em um teste cognitivo não é capaz de compreender as particularidades do processo que é ensinar e aprender. Portanto, tomar esses resultados como único para medir a qualidade da educação não é suficiente.

Neste caso, a criação de instrumentos capazes de captar as perspectivas de diferentes atores, assim como o projeto matriz que deu origem a este trabalho se debruçou em produzir, pode ser uma alternativa para complementar as avaliações já existentes. Notoriamente, o QUAPOIE, que possui versões para gestores, professores e familiares, também tem seus limites e não deve ser considerado um instrumento de medir performatividade ou desempenho individual das escolas. Trata-se de um instrumento que, neste caso, tentou desvelar a ótica dos estudantes sobre as ações que estão sendo realizadas e seus resultados oferecem pistas para explorar pontos da política, como acesso, serviços, avaliação, aprendizagem e pertencimento.

A seguir apresentamos os dois indicadores que dizem respeito às avaliações internas e externas.

Indicador 8: Avaliações Internas

A questão da avaliação da aprendizagem dos estudantes do PAEE tem sido alvo de vários estudos e essa discussão tem se apresentado como um desafio para os professores, principalmente os das salas comuns (VELTRONE, 2011; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2014; ANACHE; AGOSTINI; BRUNO; SILVA, 2015; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; MILANESI, 2017).

O fato de a avaliação do ensino ser pautada em uma estrutura bastante tradicional, baseada apenas no desempenho dos estudantes em provas, pode influenciar negativamente na observação do desempenho e no desenvolvimento desses estudantes. Tais avaliações, baseadas apenas em provas, não valorizam o processo, ou seja, não

permitem verificar se as estratégias de ensino utilizadas foram suficientemente acessíveis ou se os materiais oferecidos foram capazes de responder às demandas de acesso e de aprendizado. Esse engessamento nas possibilidades de verificarmos se houve aprendizagem reflete em baixos desempenhos dos estudantes, mesmo quando eles fazem as provas igual às dos colegas, o que pode não ser o caso, pois muitos fazem provas diferentes do restante da turma, inclusive sobre o conteúdo.

Um outro ponto comum na avaliação dos estudantes do PAEE é o fato de que muitos são retirados da classe no momento da avaliação ou recebem apoio adicional da professora do AEE, da estagiária, do cuidador ou de qualquer outra figura que possa acompanhá-lo neste momento. Essa prática é comum e parte do pressuposto de que, sem apoio, ele não conseguirá fazer avaliação. É claro que se a forma de avaliação não for flexível e não buscar captar o aprendizado sobre o que e como o conteúdo foi ensinado, dificilmente estes estudantes terão bons resultados e isso não é prerrogativa do PAEE, mas se estende também a todos os estudantes.

Entretanto, o fato é que, quando essa figura que não é o professor da classe comum entra para construir ou aplicar a avaliação, é comum proporem avaliações alternativas, com atividades que já foram massivamente trabalhadas em outros momentos e que, na verdade, não orientam em nada sobre o caminho pedagógico que se deve seguir. Sobre isso, Milanesi (2017) ainda enfatiza que na classe comum os estudantes são avaliados com base nas competências do currículo regular e se não alcançam os critérios estabelecidos, são retidos.

Enfim, a decisão sobre o que e como avaliar estudantes do PAEE tem sido um aspecto desafiador para as práticas relacionadas à inclusão escolar. A Tabela 18 apresenta os índices baseados no que os estudantes disseram sobre a própria participação nas avaliações internas e externas. Esses índices refletem as médias de cada escola e a média geral considerando as sete escolas.

Tabela 18 – Médias do Indicador 8 – Avaliações internas por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	8,3	10,0	8,6
8	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Média geral = 9,0 - Muito bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

As médias de todas as escolas foram consideradas muito boas, pois dos 65 estudantes que responderam este item, apenas três deles informaram não fazer provas. Um deles foi A1 que, embora tenha participado da entrevista em grupo, não foi possível

obter mais respostas sobre os motivos pelos quais ela não realizava as avaliações e quando indagada sobre provas respondeu:

P: e você A1? Qual prova é mais difícil para você?

A1: Matemática

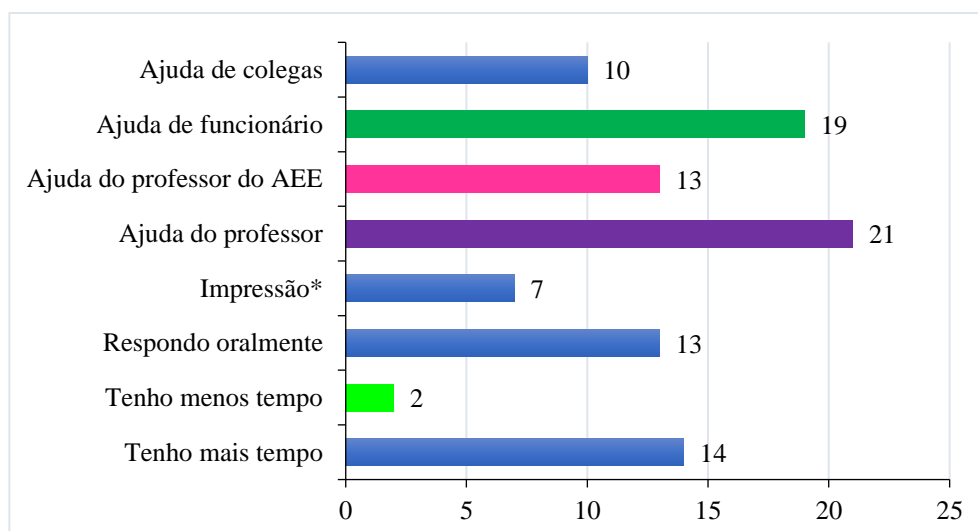
Durante a entrevista em grupo a estudante se mostrava inquieta, a todo tempo dizia que queria brincar, comer bolo ou ir ao banheiro, se levantava e interrompia os colegas enquanto eles respondiam. Enfim, não foi possível, neste momento, explorar sua resposta no questionário sobre participação em provas.

Os demais estudantes que indicaram realizar essas avaliações internas informaram que as consideravam muito difíceis, principalmente das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que são priorizadas no currículo e com maior carga horária. Dos cinco participantes, dois (P4 e P5) indicaram no questionário que necessitavam de apoio e/ou recurso para realizar as provas, como: responder oralmente, responder com ajuda do professor ou funcionário (P4) e P5 indicou que lhe era concedido mais tempo do que aos colegas para fazer as provas. Entretanto, ambos indicaram que suas provas sempre eram iguais às dos colegas.

Sobre isso, os instrumentos utilizados (questionários) permitiram caracterizar se a prova desses estudantes era igual à dos colegas e quais apoios eles recebiam no momento da prova. No total, $\frac{1}{3}$ dos estudantes indica que suas provas eram diferentes dos colegas, embora não se possa identificar exatamente quais diferenciações eram realizadas nas provas e se elas eram suficientemente adequadas às demandas dos estudantes.

Quanto aos recursos disponíveis para auxiliá-los durante a realização dessas avaliações, o Gráfico 9 mostra justamente o número de ocorrência de respostas, sendo que foram consideradas 46 respostas (os demais estudantes não responderam à questão por algum problema técnico ou indicaram que não necessitam de apoio para realizar as provas), destacando que este item permitia que fosse assinalada mais de uma alternativa de resposta.

Gráfico 9 – Porcentagem de ocorrência de resposta em relação aos recursos disponíveis para auxiliar durante as provas



*Sobre a impressão, que registrou sete respostas, consideramos alterações na forma, seja ela a ampliação da prova, prova impressa em Braille ou outras possibilidades de impressão.

Fonte: Banco de dados (2018)

Assim, o apoio mais utilizado na hora da prova foi o auxílio do próprio professor, seguido a ajuda de algum funcionário da escola. A ajuda menos selecionada foi “tenho menos tempo para fazer a prova”, o que seria uma escolha improvável. Ao selecionar esse item de resposta é possível que a prova desse estudante tivesse o conteúdo reduzido ou que a prova fosse completamente diferente. Infelizmente, o instrumento não possibilitou acessar esses detalhamentos.

O indicador seguinte é referente à participação dos estudantes do PAEE em avaliações de larga escala.

Indicador 9: Avaliações Externas

O indicador continha um único item que versava sobre a participação do aluno considerado PAEE nas provas de larga escala aplicadas pelo Governo (Prova ANA, SAEB, Prova Brasil, SARESP, entre outras).

Consideramos ideal que o estudante do PAEE informe que participa destas provas, como os demais colegas. Para gerar a média do indicador, consideramos as 63 respostas válidas e, dessas, 35 (55,5%) indicavam não participar das avaliações de larga escala. Por isso, a média geral foi considerada regular (4,3), como mostra a Tabela 19.

Tabela 19 - Médias do Indicador 9 – Avaliações externas por escola e média geral do indicador

Indicador	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
9	3,3	1,7	0	7,8	4,0	3,3	7,5	5,7
	Fraco	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Fraco	Fraco	Bom	Regular
Média geral = 4,3 - Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

Dos estudantes participantes do estudo, cinco frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental I no ano da coleta de dados (2018) e estavam excluídos do público-alvo dessas avaliações. Isso significa que, pela lógica, os outros 58 respondentes já teriam participado em algum momento de alguma das avaliações de larga escala (ANA ou Prova Brasil).

O instrumento QUAPOIE-AL contém um item que verifica exclusivamente se o estudante participava ou não dessas avaliações, sem dar qualquer outro detalhamento. No momento da aplicação, questionávamos se o estudante já havia realizado essas provas em algum momento, logo, os dados registrados correspondem às respostas dos estudantes considerando toda sua trajetória escolar e não só o ano em que estava matriculado.

Na escola E3-I, por exemplo, todos os estudantes estavam em anos escolares que, supostamente, já deveriam ter realizado uma dessas provas de larga escala. O índice da escola ficou zerado e teve uma média considerada insuficiente. O objetivo aqui não foi o de concluir que a escola A fosse melhor do que a escola B, mas, sim, interpretar de forma qualitativa os dados quantitativos, visto que saber em quais pontos os estudantes demandam mais atenção lança luz sobre suas reais necessidades.

Alguns autores da área têm debatido a questão da avaliação dos sistemas educacionais e a educação especial (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017; SILVA, 2014). O ponto em comum desses estudos tem sido a hipótese de baixíssima participação dos estudantes do PAEE nessas avaliações de larga escala. Embora a promoção da acessibilidade em exames nacionais tenha sido regulamentada por meio da Nota Técnica nº 08/2011 (BRASIL, 2011b), visando justamente ampliar a participação desses estudantes através de diferenciações e disponibilização de recursos, ainda assim, a ênfase nos produtos ou resultados que valorizam o mérito das escolas, das redes, dos professores e dos estudantes através de dados classificam o desempenho de forma predominantemente quantitativa, não valoriza e exclui esses estudantes que sequer participam das avaliações (MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

O estudo de Monteiro (2010) revelou que no dia dessas provas os estudantes do PAEE eram orientados a permanecer em casa ou que fossem retirados da sala (individualmente ou em grupo) para realizarem outras atividades.

O que se pode afirmar é que o monitoramento da política de inclusão escolar, no contexto de avaliações nacionais, parece estar muito mais pautado no acesso (matrícula) do que nas condições de ensino-aprendizagem e da real disponibilização dos recursos no

momento da realização das avaliações. O que fica evidente é que o governo lança documentos norteadores, mas já que os textos não estão finalizados e lacunas são facilmente identificadas, abre-se precedente para infinitas traduções das políticas e isso reflete na possibilidade de o PAEE participar ou não das provas. Se não houver recursos de acessibilidade das e nas provas, possivelmente os resultados não serão positivos, então, eles não participam dessas provas para não afetarem os índices das escolas.

É necessário integrar à discussão a ideia de que a exclusão do PAEE nas avaliações não significa que o desempenho será melhor (MENDES, CIA, D’AFFONSECA, 2015). A realidade é que as escolas ensinam pouco e quando ensinam, pautam suas aulas e conteúdo na realização dessas avaliações de larga escala, ou seja, os estudantes são “treinados” para responder às questões de múltipla escolha, sendo que, inclusive, os livros didáticos são elaborados pensando nesses exames. Entretanto, a verdade é que o ensino fica engessado, sem possibilidades de construção do conhecimento de forma livre e desafiadora, pois neste modelo de avaliação, que geralmente envolve itens de múltipla escolha, se o estudante respondeu correta ou incorretamente não há espaço para criar, apenas reproduzir.

Em um cenário de dados qualitativos, durante a entrevista em grupo, questionamos sobre a participação e, também, o que os estudantes achavam dessas avaliações. Majoritariamente, as respostas indicaram que o conteúdo era sempre muito difícil, como mostra este recorte:

A2: difícil, a maioria é difícil
 P: A1, você fez a prova do governo?
 A1: eu fiz!
 P: e você achou difícil?
 A1: eu achei!
 P: mas você foi bem?
 A1: não!

Assim, embora sejam possíveis as diferenciações nas provas em larga escala para favorecer o acesso, ao mesmo tempo em que se preserva o conteúdo para permitir a função de comparabilidade, percebemos que ainda há muita dificuldade, por parte das escolas, em prover as adequações necessárias e em compreender como fazê-las, tanto nas avaliações internas quanto externas.

Outro ponto que merece destaque dos estudos que analisam a participação de estudantes em provas de larga escala é o fato de que essas aplicações são amostrais e não se estendem. Necessariamente, a todos os estudantes, por isso, não é esperado que todos os estudantes informem participação. No caso das avaliações do Sistema Nacional de

Educação Básica, por exemplo, as avaliações até o ano da coleta do presente estudo, eram aplicadas apenas com de estudantes do Ensino Fundamental do 3º e 5º ano.

O próximo quesito aborda a questão dos relacionamentos dos estudantes do PAEE com os professores e com os seus pares.

5.1.4. Quesito IV: Relacionamentos

O Quesito IV era composto por dois indicadores, considerando os relacionamentos com os professores (Indicador 10) e pares (Indicador 11). O primeiro indicador buscou verificar a percepção dos estudantes acerca da sua interação com os professores da classe comum e o segundo, com os colegas, pois um dos caminhos vitais para espaços escolares inclusivos é o dos relacionamentos dos estudantes PAEE com a comunidade escolar, principalmente com essas duas figuras que atuam diariamente no processo de escolarização.

Destacamos que o foco é da opinião dos estudantes acerca dos processos interacionais na escola, sendo que relacionamentos de qualidade fazem toda a diferença para que eles possam se desenvolver intelectual e socialmente e, principalmente, possam se sentir parte do grupo. A Tabela 20 mostra os índices das escolas para o quesito e a média geral.

Tabela 20 – Médias gerais do Quesito IV – Relacionamentos por escola e índice geral do Quesito

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Quesito IV	7,4	7,6	8,7	5,9	10,0	8,8	7,4	7,6
	Bom	Bom	Muito Bom	Regular	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom
							Índice geral = 7,1 - Bom	

Fonte: Elaboração própria (2020)

Nesse quesito, o índice geral foi considerado bom (7,1), o que indica que os estudantes do PAEE avaliaram bem seus relacionamentos com os professores e demais estudantes. É importante salientar que os professores têm função essencial de promover a interação entre todos os estudantes, logo, a igualdade e a equidade são princípios que começam com a ação do professor, a qual reverbera por toda a turma, podendo ela ser predominantemente positiva ou negativa.

A interação durante a entrevista em grupo nos fornece dados complementares acerca da interação dos estudantes com os professores, apesar da dificuldade de explicar o tema e manter um diálogo mais detalhado sobre o assunto. Ainda assim, foi possível identificar pontos interessantes acerca de como estes estudantes percebiam o ensino de seus professores:

P: te ensina alguma coisa nova? Alguma coisa que você não sabia?
 A1: sim, o a,b,c,d,e,f,g,h,i,l,m,n,o,p,q,r,s,t,u,v,w,x,y,z
 P: muito bem! Mais alguém aprendeu algo novo este ano?
 A3: frações equivalentes, circunferência
 P: e você A4?
 A4: alguma coisa sobre os planetas
 P: e você, A5?
 A5: aprendi, professora.
 P: de matemática, de português?
 A5: não lembro

Este recorte chama atenção quando os estudantes afirmam que seus professores ensinam novos conteúdos para eles. A3, por exemplo, frequentava o 6º ano/5ª série do Fund II quando a entrevista em grupo foi realizada e informou que estava aprendendo um conteúdo complexo e equivalente ao que é normalmente ensinado no ano em que estava matriculado. Não é o caso de A1, que no momento do grupo também frequentava o 6º ano e, aparentemente, estava aprendendo conteúdos básicos para a alfabetização, que é o reconhecimento de letras do alfabeto.

A questão da simplificação dos conteúdos escolares, que no chão das escolas, muitas vezes, é chamada, equivocadamente, de “adaptações curriculares”, via de regra parte do pressuposto de que não é possível trabalhar o mesmo conteúdo da turma (frações equivalentes, por exemplo) se o estudante não souber identificar letras, números e outros conceitos básicos que a escola acredita serem pré-requisitos para que sejam apresentados conteúdos mais aprofundados. Glat e Pletsch (2011) identificaram que as modificações consistiam em atividades elementares como recortar, pintar e colar. Essa realidade não foi encontrada só pelas autoras, como também foi anunciada nas pesquisas de Alves (2014) e César (2003).

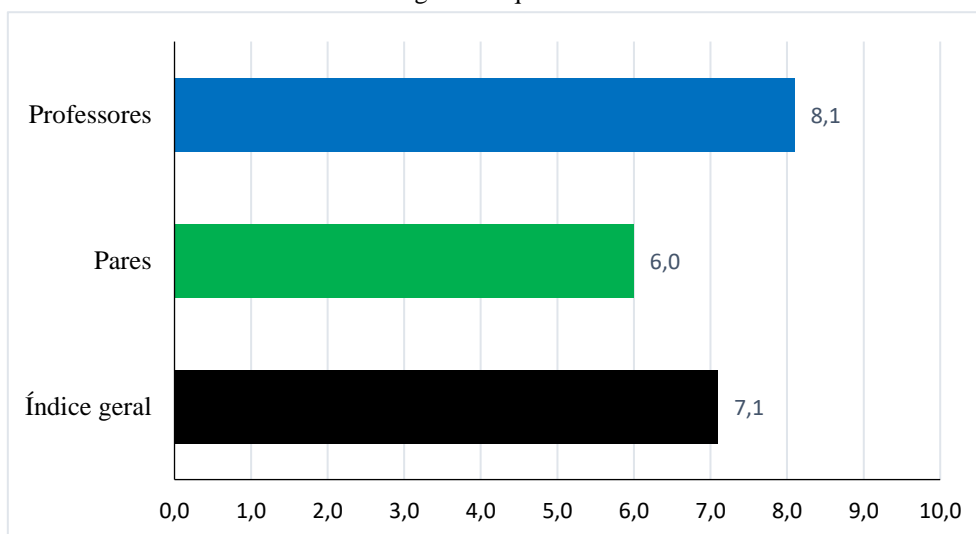
É claro que quando essas diferenciações são muito evidentes, principalmente no tipo de atividade, todos os estudantes percebem as alterações e isso pode causar estigma e segregação dentro da sala. É corriqueiro ver este movimento nas escolas como forma de “incluir” os estudantes do PAEE, o que mostra que a escola ainda não rompeu com sua forma tradicional de ensinar e se organizar, então, dificilmente essas “adaptações” poderão produzir efeitos em termos de aprendizagem significativa.

Casos comuns de estudantes não alfabetizados que avançam ao longo dos anos ou séries trazem para seus professores dúvidas sobre o que eles precisam fazer, se ensiná-los a ler e escrever ou tentar ensinar o conteúdo do currículo. No caso, as tentativas de ensinar os estudantes a ler e escrever no contexto da classe comum sempre representa oportunidades escassas de ensinar estudantes do PAEE, já que essa missão concorre com a necessidade de ensinar o conteúdo do currículo para os demais estudantes. Assim, além

de oportunidades escassas de aprender, os estudantes acabam fazendo atividades paralelas que podem isolá-los da turma e impedir que eles tenham oportunidades de pertencer à classe, participar e aprender com os colegas, reforçando a ideia de que são incapazes (ZERBATO, 2014).

O Gráfico 10 compara as médias dos indicadores 10 e 11 com o índice geral do quesito.

Gráfico 10 - Médias gerais dos indicadores que compõem o Quesito IV – Relacionamentos e o índice geral do quesito



Fonte: Elaboração própria (2020)

Os resultados do quesito indicam ser notória a apreciação, por parte dos estudantes, do envolvimento e das práticas dos professores. Felizmente, tanto os dados qualitativos quanto os dados quantitativos evidenciaram que os estudantes PAEE estavam satisfeitos com as interações nas escolas do município e com o empenho dos professores em promover um ambiente inclusivo. No entanto, o Indicador 11, que verificou justamente a interação com os pares, teve uma média considerada regular, indicando que ainda existe a necessidade de expandir a cultura inclusiva para além dos professores, incentivando mais os relacionamentos com os demais estudantes.

Tendo em vista os impactos dos relacionamentos no processo de escolarização, o próximo indicador nos permitiu verificar como os estudantes do PAEE percebiam sua interação com os professores.

Indicador 10: Relacionamentos com os Professores

O indicador era composto por cinco itens e teve uma média considerada muito boa (8,1). Através deste indicador podemos perceber como os estudantes avaliaram

positivamente suas relações com os professores, fosse no momento de correção das tarefas, fosse estimulando-os a se engajarem nas atividades da turma ou elogiando-os dizendo se eles eram bons estudantes. Neste caso, a figura do professor é exemplar para os colegas e como eles tratam seus estudantes pode impactar o futuro das crianças e jovens que estão nas escolas, embora seja uma profissão absolutamente desvalorizada.

A Tabela 21 apresenta os índices das escolas para o indicador e mostra a média geral extraída a partir da soma dos itens de resposta das sete escolas.

Tabela 21 – Médias do Indicador 10 – Relacionamentos com os professores por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador 10	7,1 Bom	6,8 Bom	8,5 Muito Bom	6,1 Bom	8,7 Muito Bom	8,2 Muito Bom	6,8 Bom	6,8 Bom
Média geral = 8,1 - Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

As escolas, individualmente, tiveram médias que variam de bom a muito bom, levando a crer que, apesar de todo desprestígio, o professor, que dificilmente tem acesso a formações que valorizem a diferença para traçar estratégias para responder à diversidade na sala de aula, que sofre a pressão de um sistema que exige resultados quantitativos e que vê a educação sendo cada vez mais desvalorizada pelo poder público, ainda assim, se mostra capaz de fazer com que seus estudantes se sintam respeitados.

No geral, as médias evidenciaram uma boa relação entre os estudantes PAEE e seus professores, sendo que as escolas E3-I, E4 e E5 atingiram médias consideradas muito boas. As intenções dos professores, na maioria das vezes, são sempre positivas e eles certamente almejam dar oportunidade de aprendizagem na sala de aula comum. É compreensível essa aflição que ainda toma conta dos professores, que tratam a escolarização do PAEE como um desafio (FERREIRA; CARNEIRO, 2016), principalmente nas etapas mais avançadas de ensino, quando aumenta a demanda por conteúdo, entram em jogo vários professores, mas que, a partir de uma atuação humanista, pode fazer emergir o potencial de novas estratégias e possibilidades para o ensino.

O segundo indicador do quesito visava compreender como os estudantes percebiam suas relações com os colegas, importantes atores no processo de escolarização do PAEE e que favorecem o sentimento de pertencimento ao grupo.

Indicador 11: Relacionamentos com Pares

O indicador era composto por quatro itens que versavam sobre a interação dos estudantes do PAEE com seus pares (colegas de classe, colegas da escola) durante o intervalo, nos trabalhos em grupo, no compartilhamento de ideias e no auxílio nas atividades. Esse foi, basicamente, o conteúdo dos itens que compunham o indicador. O considerado ideal foi que os estudantes relatassem participar das atividades em grupos para que se maximizassem suas possibilidades de interação, e assim, a aprendizagem poderia ser potencializada, bem como o sentimento de pertencimento. A Tabela 22 mostra as médias de cada escola e a média geral do indicador.

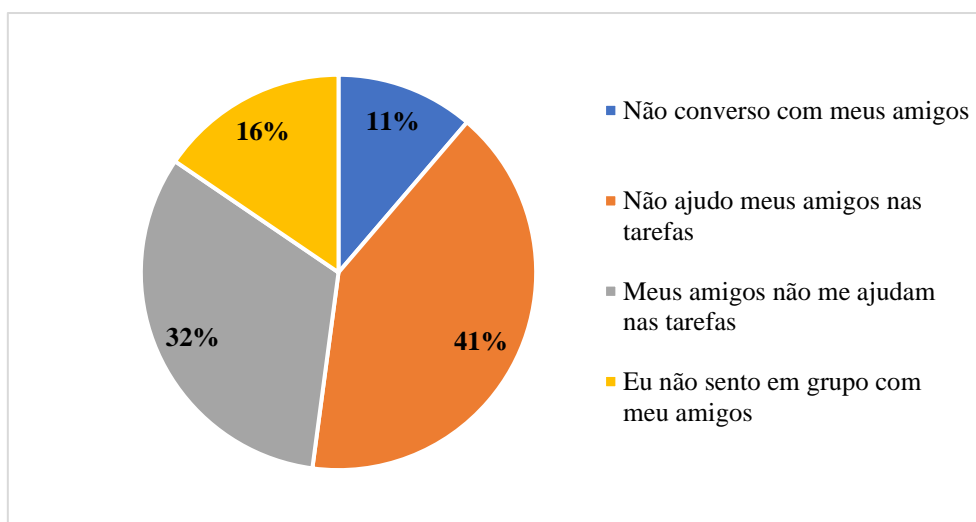
Tabela 22 – Médias do Indicador 11 – Relacionamentos com os pares por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador 11	6,4 Bom	7,7 Bom	7,3 Bom	4,4 Regular	10,0 Muito Bom	8,3 Muito Bom	6,8 Bom	7,7 Bom
Média geral = 6,0 - Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

A média geral do indicador foi considerada regular (6,0) em contraste com a média do indicador 10 (relacionamentos com os professores) cuja média foi considerada muito boa (8,1). Para explicar essa média regular, o Gráfico 11 mostra a porcentagem de respostas discordantes das quatro afirmativas que eram os itens dos questionários. No gráfico são apresentadas as respostas negativas, ou seja, aquelas discordantes das afirmações dos questionários

Gráfico 11 – Porcentagem de respostas discordantes das afirmativas sobre as relações com os pares



Fonte: Banco de dados (2018)

O Gráfico 11 mostra que 41% dos estudantes (=29) indicaram não terem a oportunidade de ajudar seus colegas de classe e esse foi o principal fator que influenciou na média regular do quesito. Neste caso, entendemos que o distanciamento entre os estudantes é negativo, uma vez que, esse vínculo pode favorecer a aprendizagem de todos os envolvidos, melhorando não só a autoestima daqueles que não se saem muito bem nas tarefas ou que têm dificuldades de socialização, como também do estudante que oferece a ajuda.

Nesse sentido, a tutoria de pares pode ser uma estratégia de aprendizagem favorável para desenvolver habilidades acadêmicas e sociais de ambos os estudantes. O tutor aprende a ensinar e acaba fixando os conteúdos, enquanto, o tutorado recebe instrução de um colega, que possui a mesma idade, pertence ao mesmo grupo, e possivelmente, acessa os mesmos assuntos (MARINS, 2019).

Os dados da entrevista em grupo mostraram que os dados quantitativos são consistentes, pois quando questionados se os estudantes realizavam atividades com a turma ou com algum grupo de amigos específico, a resposta de um deles foi que, normalmente, fazia tarefas sozinho. Quando questionados sobre preferências em relação a trabalhar em grupo ou sozinho, eles afirmaram preferir fazer as atividades sozinhos. Cabe destacar que dialogar com os estudantes durante a aplicação dos questionários e, principalmente, durante a entrevista em grupo foi muito desafiador, embora não impossível. Neste momento, foi preciso falar individualmente com eles, como se estivéssemos entrevistando-os um por um, pois muitas vezes as respostas eram bem objetivas sem permitir diálogos mais longos.

O próximo quesito abrange a percepção do próprio estudante sobre suas ações dentro do ambiente escolar e busca captar como ele percebe suas relações.

5.1.5. Quesito V: Autoavaliação

O quesito era composto pelo Indicador 12 (Autoeficácia) e buscava compreender a percepção do estudante do PAEE sobre seu próprio desempenho no contexto escolar, fosse ele no âmbito pedagógico ou social, sendo estes dois aspectos fundamentais para que as possibilidades de aprendizagem fossem maximizadas.

Indicador 12. Autoeficácia

De modo geral, os seis itens que compunham o indicador verificavam se os estudantes achavam que se esforçavam o suficiente, se os outros (professores, amigos e família) pensavam que eles faziam bem suas tarefas, se os colegas os consideravam amigos e se eles se consideravam bons estudantes. A Tabela 23 apresenta a média geral das avaliações desse indicador pelos estudantes PAEE, para cada escola.

Tabela 23 – Médias do Indicador 12 – Autoeficácia por escola e índice geral do indicador/quesito

Indicador	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7	
12	8,8	8,8	10,0	7,4	9,8	8,7	6,7	7,4	
	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	
Índice geral = 8,2 - Muito Bom									

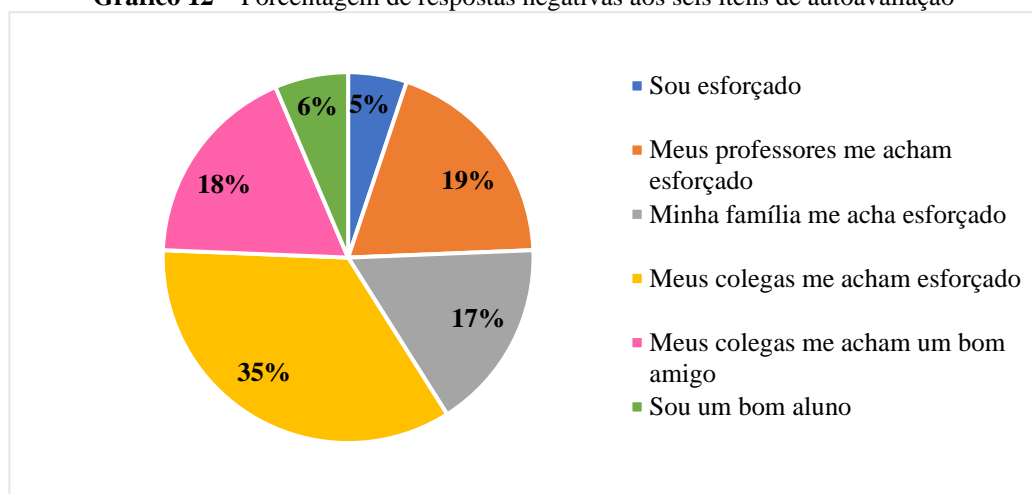
Fonte: Elaboração própria (2020)

O índice geral deste quesito pode ser considerado muito bom (8,2), o que significa que os estudantes PAEE compreendiam seu potencial diante das atividades do cotidiano escolar e se consideravam hábeis para se desenvolverem neste espaço. De acordo com Costa e Boruchovitch (2006), a autoeficácia possui função reguladora sobre o comportamento, as emoções e a motivação e, por isso, a forma como estes estudantes se percebem em relação aos outros e a ele próprio pode influenciar diretamente seu desempenho acadêmico e social, imediatamente ou mesmo a longo prazo.

Os resultados encontrados a partir da aplicação do QUAPOIE-AL mostram que, de modo geral, os estudantes se autoavaliaram muito bem, visto a alta média geral do indicador. E6 teve o menor índice dentre as sete escolas e isto, provavelmente, se deve ao fato de 12 estudantes terem afirmado que não sabiam responder a isso e 15 respostas terem sido negativas, ou seja, do universo de seis itens, registramos 15 estudantes se autoavaliaram negativamente.

Considerando o universo de todos os participantes, ou seja, todas as respostas obtidas dos 65 estudantes para os seis itens do indicador e excluindo os itens com respostas negativas ou quando eles indicaram não saber responder, revelando insegurança para manifestar seu próprio ponto de vista, obtivemos 74 negativas de um total de 390, ou seja, 20%. O Gráfico 12 mostra a proporção de estudantes que assinalaram negativamente as questões sobre a autopercepção acerca do esforço de visão que os demais têm acerca dos estudantes. Vale esclarecer que cada uma das fatias do gráfico corresponde a um item do questionário, sendo que trouxemos a resposta negativa dos estudantes sobre a afirmação que aparece na legenda como forma de explicar possíveis impactos negativos nas médias do quesito.

Gráfico 12 – Porcentagem de respostas negativas aos seis itens de autoavaliação



Fonte: Banco de dados (2018)

De modo geral, os dados revelaram que 35% (=27) dos estudantes do PAEE assinalaram respostas negativas quando questionados sobre se os colegas pensavam que eles eram esforçados. Tal dado parece consistente com os dados do Indicador 11 - relacionamentos com os pares - que mostrou uma média baixa (4,3). Isso indica que os relacionamentos com os colegas e a percepção deles sobre o desempenho de estudantes PAEE é um ponto que merece atenção, pois afeta a participação do estudante na sala comum, seu sentimento de pertencimento e, possivelmente, a sua socialização no contexto escolar, fatores que muitas vezes passam despercebidos. A pesquisa sobre inclusão escolar tem se concentrado em como o professor ou a escola (gestão, funcionários) acolhe esses estudantes, sobre as barreiras físicas e até atitudinais dos adultos, mas pouco se investiga como melhorar a relação entre pares e a percepção dos colegas sobre estudantes PAEE.

O relato a seguir foi extraído do momento de entrevista em grupo e mostra que os dados quantitativos parecem consistentes:

P: e você A5? Acha que é um bom aluno?

A5: às vezes

P: você se esforça para fazer a lição?

A5: sim

A5: você acha que sua mãe, seus amigos, suas professoras acham que você se esforça para fazer a lição?

A5: acho

P: você quer fazer faculdade?

A5: Não!

Enfim, o que se percebe é que muitos ainda são estigmatizados e podem se sentir inferiores aos colegas. A5 foi taxativo quando questionado se queria fazer faculdade. Obviamente, há diversos fatores que podem influenciar a escolha do futuro, mas a escola é uma importante instituição para construir perspectivas nos estudantes, principalmente, se se empenharem em remover o estigma e a exposição desses estudantes a sucessivas situações de fracasso. A5, por exemplo, frequentava o atendimento educacional especializado na escola em que estudava, que tomava como base para esse encaminhamento um diagnóstico médico de surdez leve, realizado há mais de dez anos.

Em síntese, o que se buscou compreender com este indicador foi como os estudantes se percebiam, quais eram as crenças sobre suas capacidades. Nesse sentido, a motivação, o estado afetivo e as ações humanas dependem mais daquilo que a pessoa acredita ser real do que verdadeiramente o é e isso significa que o senso de autoeficácia determina os comportamentos que serão iniciados e o nível de esforço e empenho empregado sobre determinadas tarefas (MARTINS; CHACON, 2020).

Neste quesito não houve necessidade de compilar as médias para facilitar a visualização, pois o quesito é composto por um único indicador, logo, a média geral é igual à média do indicador (8,2). O último quesito reuniu itens que abordavam a acessibilidade em três níveis: arquitetônica (ou física), básica relacionada às condições de permanência e de sinalização.

5.1.6. Quesito VI: Acessibilidade

O sexto e último quesito era composto por três indicadores (13, 14 e 15) e reunia dez itens que versavam, especificamente, sobre: a **acessibilidade arquitetônica**, compreendida como a possibilidade de acessar o prédio da escola, calçadas e locais dentro da escola como biblioteca, quadra, salas de informática, laboratórios etc.; a **acessibilidade básica** que focava nas condições de permanência nos locais, ou seja, ter

banheiros acessíveis, bebedouros etc. e, por fim; o acesso através de **sinalização** dentro do espaço escolar, que compreende a existência de placas em braile para que os espaços pudessem ser identificados, piso podotátil, placas indicativas dos locais através de imagens etc.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2004), através da norma NRB9050, define acessibilidade como a possibilidade de alcance, percepção e entendimento para que os espaços sejam utilizados com segurança e autonomia, seja fisicamente ou para comunicação. Essa definição foi tomada como base para a elaboração do quesito, compreendendo, entretanto, que as questões de acessibilidade vão além das questões físicas. Neste sentido, quando falamos de acessibilidade, nos referimos a algo palpável, concreto, próximo de acontecer (MANZINI, 2005).

A Tabela 24 mostra a média de cada uma das escolas no que tange ao Quesito VI - acessibilidade e a média geral do quesito.

Tabela 24 – Médias gerais do Quesito VI – Acessibilidade por escola e índice geral do Quesito

Quesito VI	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
	3,5	6,0	5,9	5,9	6,8	5,9	5,1	6,2
	Fraco	Regular	Regular	Regular	Bom	Regular	Regular	Bom
Índice geral= 5,6 - Regular								

Fonte: Elaboração própria (2020)

As médias das escolas foram relativamente baixas, sendo que E4 e E7 foram as únicas que alcançaram bons índices. Esse resultado é bastante preocupante, sendo que este quesito, seguido do Quesito II - Apoios e serviços específicos - foram os que tiveram menores índices e são, justamente, os dois quesitos que tratam de possibilidade de acessibilidade na escolarização. Sem medidas para promover a acessibilidade física (no caso desse indicador) e medidas pedagógicas específicas para o PAEE, apontamos que as condições mínimas não estariam sendo oferecidas.

Antes mesmo de tocar nas questões pedagógicas, tais como nas diferenciações, participação e interação entre os pares e professores, é preciso verificar se estes estudantes têm garantido o direito de ir e vir para a escola. Assim, não há possibilidade de participar da aula x, y ou z se é impossível acessar a escola e a sala onde essa aula acontece.

Embora o requerimento de medidas de acessibilidade física dos espaços seja uma das mais antigas reivindicações das pessoas com deficiência física, desde que surgiram as questões relacionadas à integração escolar (NUNES; SOBRINHO, 2008), muitos espaços ainda não garantiram a acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade

reduzida, refletindo gravemente nas possibilidades de participação desses estudantes em atividades que lhes são de direito.

Durante a entrevista em grupo, questionamos sobre quais seriam as possibilidades de melhorias da escola. A questão era genérica, ou seja, não abordava especificamente a acessibilidade física, mas esse aspecto foi um dos que apareceram nas falas espontâneas de dois dos cinco estudantes que participaram da entrevista em grupo:

P: Vocês têm alguma ideia para melhorar a escola?

A2: elevador ou uma rampa para melhorar para eu subir na quadra.

P: e você, A4?

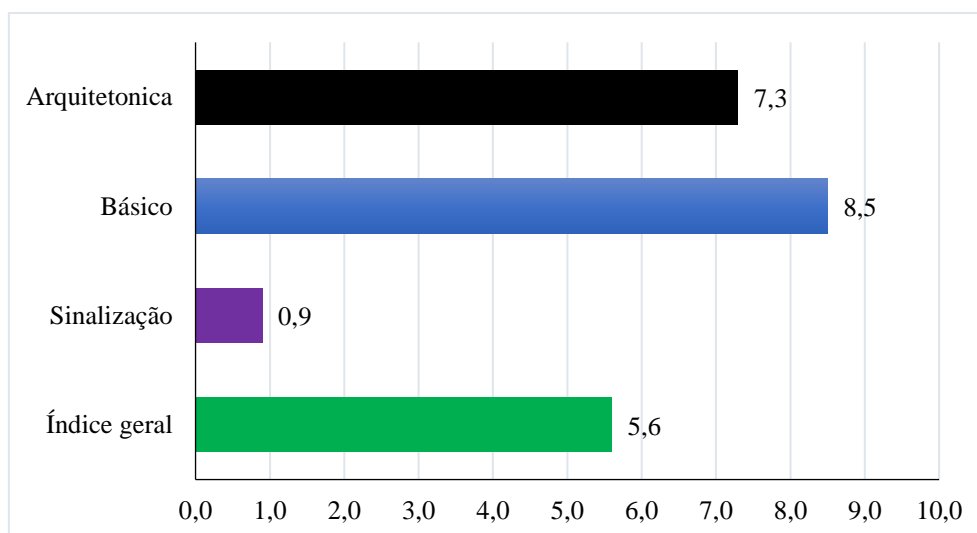
A4: Não sei! Ah, lá na minha escola tem uma quadra né, aí podia fazer uma escada assim ó (fez um gesto de inclinação) ... não uma escada que a gente vai descendo

P: ah, uma rampa?

A4: isso, sem degrau. Para a T. descer.

A fala de A4 chamou a atenção pelo fato desse estudante não ter qualquer impedimento físico para acessar a quadra da escola. Na verdade, quem necessitava desta possibilidade de acesso era sua colega de classe, uma cadeirante. A empatia que A4 expressou neste trecho fornece a certeza de que a escolarização do PAEE deve ocorrer em escolas comuns pelo fato de que é neste lugar que a diversidade tem ocupado espaço. Na verdade, a diversidade sempre existiu na sociedade e na escola, embora esta fosse praticamente exclusiva aos estudantes normativos por muitos anos. O que tem sido debatido com veemência nos últimos anos é a constatação de que a escola, dentro de toda sua particularidade, tem sido cada vez mais diversa, recebendo estudantes de diferentes condições socioeconômicas, de diferentes raças, com diferentes formatos de família, com diferentes tipos de deficiência e níveis de comprometimento.

O Gráfico 13 mostra as médias de cada indicador e a média geral do quesito. O propósito foi ilustrar qual indicador incidiu positiva ou negativamente no índice final.



Fonte: Elaboração própria (2020)

A análise dos resultados expressos no Gráfico 13 mostra exatamente que o Indicador 15 (Sinalização) foi o que impactou mais o índice geral, considerando as sete escolas.

O Censo Escolar revelou que, em todo o país, o número de matrículas de estudantes do PAEE em classes comuns ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018. Considerando-se as matrículas gerais, ou seja, todos os estudantes, esse quantitativo de estudantes do PAEE não chega a 2,5% do total de matrículas na educação básica. Esse baixo número pode indicar que muitas crianças ainda se encontram fora das escolas e as questões de acessibilidade podem explicar, em parte, a falta de acesso. Este dado é preocupante, pois faz refletir sobre quais avanços a política de inclusão escolar vem tendo ao longo desses últimos 20 anos.

É claro que a solução para essa defasagem de acesso não é simplesmente oferecer serviços, como o AEE ou outros tipos e, também, não se restringe à questão da acessibilidade dos prédios escolares. Essa discussão é longa e necessita ser olhada por diferentes ângulos, visto que os números, os dados quantitativos que representam essas crianças revelam muito pouco sobre a realidade e se além às questões da performatividade (BALL, 2010). Logo, se uma escola alcançou índices considerados bons, dentro ou acima da média pouco ou quase nada é mudado depois que os estudantes já estão na escola.

A seguir é apresentado o primeiro indicador do quesito que versou exclusivamente sobre a acessibilidade arquitetônica.

Indicador 13: Acessibilidade Arquitetônica

O primeiro indicador do quesito reuniu cinco itens que verificaram as condições de acessibilidade arquitetônica no entorno da escola e dentro do espaço escolar. Isso corresponde às calçadas que circundam a escola, o portão principal de acesso, acesso ao piso superior, se for o caso, existência de elevadores, acesso à quadra de esportes, biblioteca e salas de aula. A Tabela 25 mostra as médias de cada escola e a média geral do indicador.

Tabela 25 – Médias do Indicador 13 – Acessibilidade arquitetônica por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador 13	6,0 Regular	8,2 Muito Bom	6,7 Bom	8,3 Muito Bom	8,0 Bom	8,0 Bom	6,8 Bom	7,7 Bom
Média geral = 7,5 – Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

Analisando as médias das escolas, verificamos que E1 teve um resultado regular, pois tinha dois pisos e o estudante dessa escola era o que mais necessitava de apoio para se locomover. Entretanto, a escola não possuía salas de aula no piso térreo e, então, todo processo de chegar até a sala de aula, para este estudante, dependia de apoio total do cuidador, que ficava exclusivamente com ele durante todo o período de aula. O estudante não conseguia acessar todos os espaços da escola sem ajuda e isso refletiu na média regular do indicador.

De modo geral, a média do indicador foi considerada boa (7,5) e isso se deve ao fato de que o número de estudantes que indicaram ter mobilidade reduzida (7=11%) foi consideravelmente baixo e a maioria indicou que conseguia se locomover pela escola com total autonomia.

O próximo indicador diz respeito às condições básicas de acessibilidade de equipamentos e envolvia a acessibilidade em banheiro e bebedouro.

Indicador 14: Acessibilidade Básica de equipamentos

O indicador era composto por dois itens que visavam captar se o estudante conseguia usar o banheiro e o bebedouro com total autonomia. A intenção de captar se havia autonomia para o acesso consistiu em verificar se havia possíveis modificações nos ambientes que garantissem a permanência, pois os estudantes precisariam beber água e usar o banheiro durante sua estadia na escola. Caso o estudante indicasse uma resposta positiva para isso, seria possível inferir que as condições de acessibilidade estariam garantidas ou que, mesmo que estas condições não fossem ideais conforme as padronizações, ainda assim, eles conseguiam acessar e usar esses equipamentos.

Os espaços escolares, assim como qualquer ambiente, não deveriam ser adequados conforme as normas de acessibilidade após a chegada dos estudantes PAEE, mas isso vem sendo a realidade e pode prejudicar diretamente o processo de escolarização. É preciso pensar no conceito de desenho universal, pois se o bebedouro é adaptado para se tornar acessível ele atenderá a todas as pessoas, independente das demandas de cada um. É claro que muitas escolas foram construídas para pessoas que andam, ouvem, enxergam e não têm impedimentos. Entretanto, na atualidade, estas mesmas escolas estão recebendo cada vez mais estudantes com diferentes necessidades e intensidades de apoio e precisam passar por todo um processo de adequação de sua estrutura física, o que demanda verba e tempo, mas não pode depender da existência da demanda para que medidas sejam tomadas. Além disso, medidas de acessibilidade não são pensadas apenas para pessoas com deficiências, mas também servem a adultos com mobilidade reduzida temporária, obesidade, mulheres grávidas etc. Portanto, adequar as escolas não se trata mais de uma medida específica para estudantes do PAEE, mas sim para todos os usuários daquele espaço.

A seguir são apresentadas as médias das escolas e a média geral do indicador.

Tabela 26 – Médias do Indicador 14 – Acessibilidade básica por escola e média geral

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador 14	4,0	8,3	10,0	9,4	10,0	8,3	8,3	10,0
	Fraco	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Média geral = 8,5 - Muito Bom								

Fonte: Elaboração própria (2020)

Novamente, E1 apresentou uma média considerada fraca para o indicador, sendo que dois estudantes dessa escola indicaram que não conseguiam acessar o banheiro e o bebedouro com autonomia. Sobre isso, A2 comenta na entrevista em grupo:

P: e no banheiro? Você consegue ir sozinho?

A2: não, eu tenho uma cuidadora para isso.

P: aí ela te ajuda a ir no vaso, lavar as mãos?

A2: isso!

O fato de A2 ter indicado que possuía cuidadora para ajudá-lo a ir ao banheiro em virtude de ter deficiência física e dificuldade de locomoção, dentro do QUAPOIE-AL, foi analisado de forma negativa, pois a pergunta era justamente se o estudante conseguia realizar tarefas básicas com autonomia, sem precisar de ajuda. Compreendemos que nem sempre isso é possível, embora este não necessariamente seja o caso de A2, mas o estudante, em breve, frequentará o ensino fundamental II e se tornará um adolescente em meio a outros adolescentes. Será que esse tratamento de uma cuidadora não irá

constrangê-lo? Enfim, consideramos que a escola tenha que dispor, pelo menos, de banheiro e bebedouro com condições de acessibilidade, para garantir autonomia aos estudantes.

A seguir, apresentamos o último indicador que reuniu itens relacionados à acessibilidade na sinalização.

Indicador 15: Acessibilidade na Sinalização

O indicador 15 era composto por três itens específicos que verificavam as condições de acessibilidade especificamente sobre a sinalização dos espaços escolares. Essas sinalizações poderiam ser: placas em braile, placas com sinais ao invés de escrita e piso podotátil. Tais medidas dentro da escola tornam o espaço mais completo para receber os diferentes estudantes. A Tabela 27 apresenta as médias do indicador por escola e a média geral.

Tabela 27 – Médias do Indicador 15 – Sinalização por escola e média geral do indicador

	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
Indicador	0,6	1,5	1,0	0	2,3	1,3	0,3	0,9
15	insuficie nte	insuficie nte	insuficie nte	insuficie nte	Fraco	insuficie nte	insuficie nte	insuficie nte
Média geral = 0,9 - Insuficiente								

Fonte: Elaboração própria (2020)

Este indicador foi o único de todos que teve uma média geral considerada insuficiente. A escola que teve o melhor desempenho, ainda assim, teve uma média fraca (E4=2,3). Embora a acessibilidade seja prevista pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), sob pena de multas e até cassação do alvará de funcionamento do estabelecimento caso as condições não estejam garantidas, na prática, constatamos que muitas escolas sequer realizam as modificações mínimas para atender estudantes com necessidade de sinalização.

A média geral foi considerada insuficiente e isso nos leva a crer que a escola continua pautada em um modelo de remediação, ou seja, busca medidas a partir da demanda da comunidade. Reiteramos que esta perspectiva não prejudica exclusivamente o PAEE, pois os benefícios da sinalização adequada não se restringem a este público. Essa realidade faz da escola um lugar de negação da diversidade, vigorando a ideia de que tudo precisa ser especial para o PAEE. Compreendemos que as modificações demandam investimento, no entanto, quando essas medidas de acessibilidade não são adotadas, isso impede totalmente a participação dos estudantes.

Manzini (2005), postula que para haver mudanças físicas no espaço escolar, no que tange à acessibilidade, é necessário ouvir os estudantes acerca das suas reais necessidades. O autor ressalta que, muitas vezes, uma mudança que parece ser insignificante pode fazer muita diferença na vida dos estudantes. Essa questão da falta de acessibilidade não é prerrogativa das escolas de educação básica, mas ocorre em diferentes espaços públicos e em diferentes níveis. O que não vem sendo realizado com muita eficiência é a fiscalização, principalmente quando não há estudantes que visivelmente necessitam de tais condições de acessibilidade.

5.2 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES PAEE: COMPARAÇÕES ENTRE INDICADORES, QUESITOS E IDEB DAS ESCOLAS

Nesta subseção os resultados foram agregados de modo a proporcionar análises mais gerais, a quais são apresentadas em três momentos. No primeiro momento são apresentadas as médias de cada indicador por escola e a média geral destes indicadores, que é derivada das médias do conjunto de escolas. A Tabela 28 mostra as médias de cada indicador por escola e a média geral do indicador.

A análise dos indicadores por escola permitiu verificar quais são os pontos que necessitam de mais atenção por parte da gestão para a elaboração de políticas sob a ótica do estudante do PAEE. A média geral do indicador visa fornecer um retrato do conjunto de escolas.

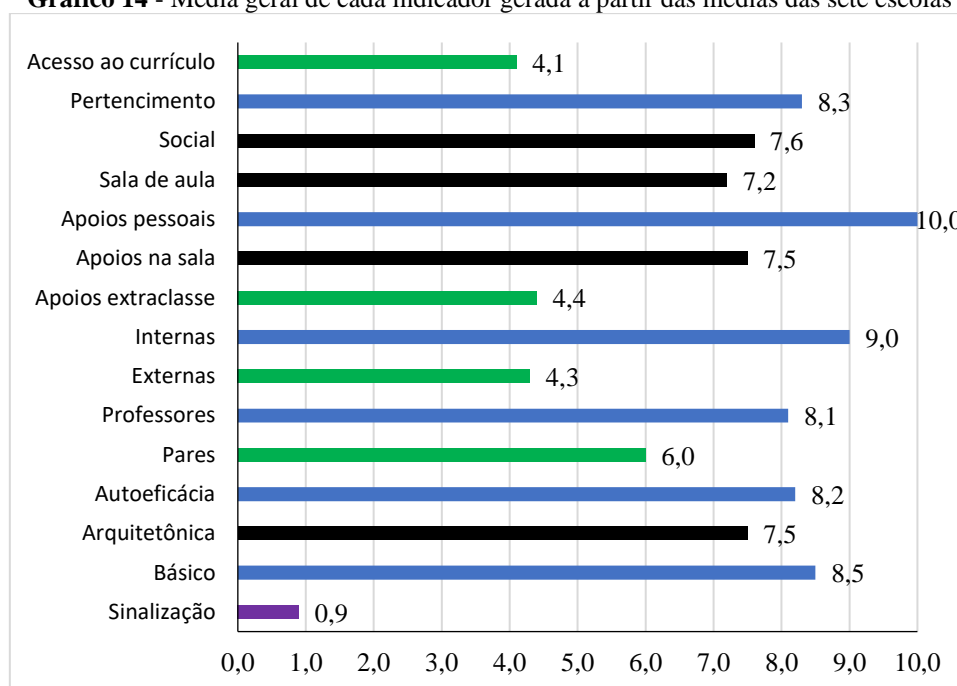
Tabela 28 – Médias dos indicadores por escola e média geral de cada indicador

Quesito	Escolas	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7	Média geral dos indicadores
Quesito I	Indicador 1	8,7	8,9	8,3	7,4	5,7	8,7	9,4	9,7	4,1
	Indicador 2	9,4	9,9	7,3	9,3	8,6	8,5	7,8	8,0	8,3
	Indicador 3	8,4	7,0	9,3	7,4	8,8	8,8	7,4	6,6	7,6
	Indicador 4	6,0	7,4	7,3	7,6	8,4	7,0	7,4	5,9	7,2
Quesito II	Indicador 5	10,0	10,0	-	-	10,0	-	10,0	-	10
	Indicador 6	7,5	7,5	-	-	5,8	-	10,0	-	7,5
	Indicador 7	2,8	4,3	4,0	4,0	5,2	6,0	4,2	4,0	4,4
Quesito III	Indicador 8	8,0	10,0	10,0	10,0	10,0	8,3	10,0	8,6	9,0
	Indicador 9	3,3	1,7	0,0	7,8	4,0	3,3	7,5	5,7	4,3
Quesito IV	Indicador 10	8,4	7,4	10,0	7,3	10,0	9,3	8,0	7,4	8,1
	Indicador 11	6,4	7,7	7,3	4,4	10,0	8,3	6,8	7,7	6,0
Quesito V	Indicador 12	8,8	8,8	10,0	7,4	9,8	8,7	6,7	7,4	8,2
Quesito VI	Indicador 13	6,0	8,2	6,7	8,3	8,0	8,0	6,8	7,7	7,5
	Indicador 14	4,0	8,3	10	9,4	10,0	8,3	8,3	10,0	8,5
	Indicador 15	0,6	1,5	1,0	0,0	2,3	1,3	0,3	0,9	0,9

Fonte: Elaboração própria (2020)

O Gráfico 14 ilustra um comparativo entre as médias gerais dos 15 indicadores obtidos a partir das médias de cada escola. O eixo horizontal corresponde aos indicadores.

Gráfico 14 - Média geral de cada indicador gerada a partir das médias das sete escolas



Fonte: Elaboração própria (2020)

De modo geral, verificamos que o Indicador 8, por exemplo, que corresponde às avaliações internas (ou pedagógicas), foi um indicador muito bem avaliado pelos estudantes, sendo que cinco escolas alcançaram pontuação máxima (10,0). Não é o caso do Indicador 15 (Sinalização), que obteve médias baixíssimas em virtude da falta de sinalização acessível nas escolas estudadas.

Essas dissonâncias nas médias dos indicadores entre as escolas podem estar relacionadas às condições sociais, culturais e até de geolocalização, pontos que, segundo Ball (1994), interferem diretamente na interpretação das políticas educacionais. Logo, o local onde a escola está alocada, suas notas, o desempenho em avaliações do sistema e o contexto sociodemográfico impactam diretamente a forma como as políticas serão colocadas em prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Considerando os 15 indicadores, das sete escolas, constatamos que 79 indicadores atingiram médias maiores ou iguais a 8,0, sendo qualificados como boas e muito boas e isso representa 75% de todos os indicadores. Indicadores com médias consideradas fracas ou insuficientes foram 11, ou seja, 10,5% do total. No conjunto, esses dados evidenciam uma avaliação predominantemente positiva feita pelos estudantes PAEE acerca da

política de inclusão escolar de suas escolas, entretanto, isso não significa que as escolas não precisariam melhorar.

A análise dos índices gerais para cada indicador evidencia que os aspectos a serem melhorados nas redes seriam: melhorar a acessibilidade na sinalização (Indicador 15), ampliar a participação em avaliações externas (Indicador 9), prover apoios pedagógicos extraclasse (Indicador 7) e promover maior acesso ao currículo (Indicador 1).

Em um segundo momento, como mostra a Tabela 29, reunimos os índices dos quesitos por escola e os índices gerais de cada quesito. A ideia de gerar o índice geral para cada quesito foi para favorecer uma comparação entre os pontos que necessitam de mais atenção no município como um todo.

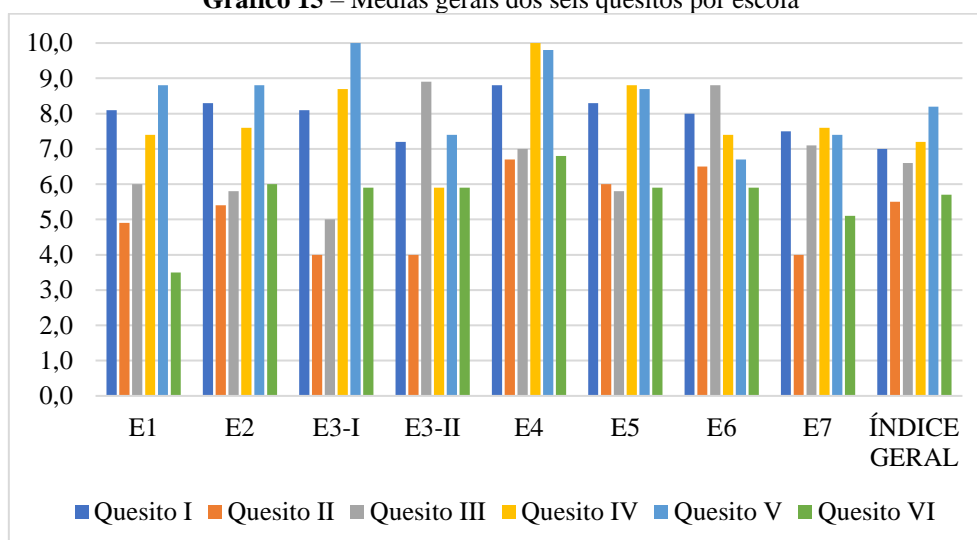
Tabela 29 – Índice geral dos seis quesitos por escola e o índice geral dos quesitos

ESCOLAS	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7	ÍNDICE GERAL
Quesito I	8,1	8,3	8,1	7,2	8,8	8,3	8,0	7,5	7,1
Quesito II	4,9	5,4	4,0	4,0	6,7	6,0	6,5	4,0	5,5
Quesito III	6,0	5,8	5,0	8,9	7,0	5,8	8,8	7,1	6,6
Quesito IV	7,4	7,6	8,7	5,9	10,0	8,8	7,4	7,6	7,1
Quesito V	8,8	8,8	10,0	7,4	9,8	8,7	6,7	7,4	8,2
Quesito VI	3,5	6,0	5,9	5,9	6,8	5,9	5,9	5,1	5,6

Fonte: Elaboração própria (2020)

O Gráfico 15 visa favorecer a visualização do comparativo entre os índices dos seis quesitos por escola com o índice geral dos quesitos (que é gerado a partir das médias gerais do quesito de cada uma das escolas).

Gráfico 15 – Médias gerais dos seis quesitos por escola



Legenda: Quesito I: Participação; Quesito II: Apoios e serviços específicos; Quesito III: Avaliação; Quesito IV: Relacionamentos; Quesito V: Autoavaliação; Quesito VI: Acessibilidade

Fonte: Elaboração própria (2020)

De modo geral, observamos que os quesitos que apresentaram os melhores índices foram o V – autoavaliação, o I - Participação e o IV - Relacionamentos sociais, o que sugere que os estudantes se avaliam muito bem e falar de senso de autoeficácia significa motivação e sentimento de pertença. Além disso, estão se sentindo acolhidos na escola, participantes, e estabelecem bons relacionamentos sociais, especialmente com seus professores.

Fragilidades, segundo a resposta dos estudantes, foram relatadas nos Apoios e serviços específicos (Quesito II), na Avaliação (Quesito III) e na Acessibilidade do ambiente escolar (Quesito VI), que são pontos cruciais para garantir a permanência e a aprendizagem.

O terceiro e último momento apresenta um comparativo entre os índices gerais de cada escola (IAPOIE-AL) com o IDEB das mesmas, como mostra a Tabela 30. Destacamos que o IAPOIE-AL foi gerado por escola, considerando a média aritmética da soma dos seis quesitos.

Tabela 30 – IAPOIE-AL das escolas em comparação com o resultado do IDEB (2018)

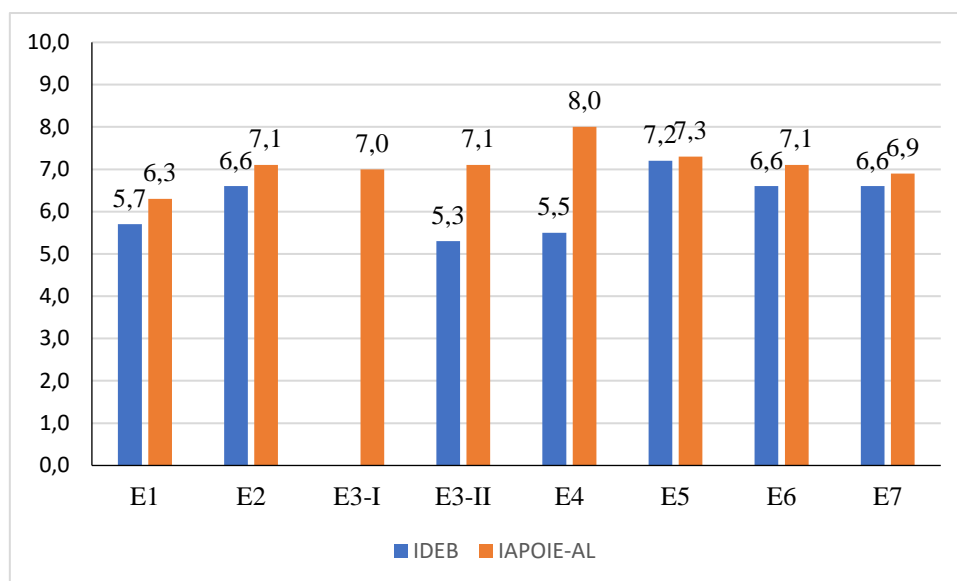
Escola	E1	E2	E3-I	E3-II	E4	E5	E6	E7
IDEB	5,7	6,6	- ²⁰	5,3	5,5	7,2	6,6	6,6
IAPOIE-AL	6,3	7,1	7,0	7,1	8,0	7,3	7,1	6,9

Fonte: INEP (2019)

O Gráfico 16 foi gerado a partir do IAPOIE-AL de cada escola, visando uma comparação visual entre os índices das escolas com o IDEB.

Gráfico 16 – Comparação do IAPOIE de cada escola com o IDEB

²⁰ Não encontramos registro do IDEB para a escola E3-I



Fonte: Elaboração própria (2020)

Os dados apresentados revelam que ao IAPOIE-AL de cada escola, que permite inferir a qualidade da política da inclusão escolar avaliada na ótica dos estudantes PAEE, que foram obtidos a partir da média geral dos quesitos, superaram, em todas as sete escolas, o índice que permite aferir a qualidade da Educação Básica medida pelo IDEB.

Por fim, calculamos o IAPOIE-AL geral que considera o índice das sete escolas envolvidas neste estudo e teve uma média considerada boa (6,3), ficando abaixo da média IDEB do município para o EF I (6,8)²¹ e acima da média do IDEB do município para o EF II (5,2)²².

²¹ A meta do IDEB de 2018 para as escolas municipais do EF I era de 6,8

²² A meta do IDEB de 2018 para as escolas municipais do EF II era de 6,2

6. CONSIDERAÇÃO FINAIS

O presente estudo partiu do pressuposto de que os estudantes do PAEE devem ter protagonismo na elaboração de políticas e a eles deve ser conferido o lugar de fala, desde no momento de elaboração das políticas até no momento de encenação dessas no chão da escola. É inegável que este direito não tem sido concedido de forma a torná-los agentes de seus próprios destinos escolares, mas o fato é que muito já se avançou, entretanto, os caminhos para alcançarmos uma sociedade/escola mais inclusiva ainda é longo e cheio de percalços.

Um desses percalços é justamente a posição ideológica na construção de políticas, pois é claro que as políticas variam conforme quem está no poder. O que vemos nos últimos 20 anos é que as políticas voltadas para a escolarização do PAEE têm recebido contornos mais definidos, sob a influência dos documentos maiores que já sinalizaram a necessidade e a intenção de construir escolas mais inclusivas desde suas publicações.

Entretanto, mesmo que as tendências internacionais preconizem que políticas nacionais educacionais assumam diretrizes pautadas no princípio da inclusão escolar, a realidade dos sistemas de ensino brasileiro é que cada um dos 26 estados e o Distrito Federal e seus 5.570 municípios da nação atribuem às políticas interpretações muito particulares e, a partir delas, criam suas próprias encenações dos textos políticos. Dentro deste contexto múltiplo, há ainda as diferentes interpretações de cada uma das escolas e, por consequência, de cada um dos atores. Essa diversidade de perspectivas oferece muitas possibilidades de leitura do texto político, pois na prática cada ator percebe e encena determinada política a partir de suas influências sociais, culturais e filosóficas, ou seja, contemplando seus interesses pessoais.

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), enquanto ferramenta teórico metodológica, nos permitiu realizar uma análise da fotografia tirada pela ótica dos estudantes do PAEE sobre as políticas voltadas para o processo de escolarização por meio da análise do contexto de prática, que é o espaço onde as políticas são traduzidas e o texto político é legitimado. O ponto chave deste contexto é que as políticas, no chão da escola, não são meramente “implementadas”, sendo este um termo muito enrijecido para o que realmente acontece na prática. Na verdade, os textos maiores, que podemos dizer que são todos os textos legais produzidos no bojo das políticas educacionais, são interpretados e reinterpretados constantemente.

Outro ponto que merece menção é o de que os três contextos da ACP (influência, produção de texto e prática) não podem ser considerados isoladamente. O que propusemos nesta dissertação não foi uma análise exclusiva do contexto de prática, visto que, para que as políticas existam, ou seja, para que elas sejam criadas e cheguem até as escolas, elas passam por processos de influências internacionais, nacionais, estaduais, municipais, locais e pessoais.

O estudo matriz, reunindo o grupo de pesquisadores que fez parte do projeto, possibilitou todo esse resgate das influências, dos reflexos na produção de textos políticos e do contexto de prática na ótica de diferentes atores: gestores, professores do ensino comum e especial, profissionais da equipe multidisciplinar, familiares e estudantes do PAEE. Logo, toda nossa análise foi pautada na concepção de que a análise da política sob a ótica dos estudantes do PAEE, na arena prática, é resultado das interpretações contestadas, pois “[...] 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).

A revisão de literatura feita a partir de 32 dissertações e nove teses indexadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas entre os anos de 1996 e 2015, permitiu traçar o panorama do Estado da Arte dos estudos sobre a política de inclusão escolar, tendo como participante estudantes do PAEE. O que se pode perceber no conjunto dos estudos foi o fato de que a maioria dos estudos trazia a voz dos estudantes do PAEE acompanhada e complementada por outras vozes, fosse dos professores ou dos familiares.

Podemos supor que esta opção dos pesquisadores se deva à complexidade de se coletar dados sobre percepções e opiniões de estudantes PAEE, principalmente com aqueles que utilizam língua de sinais ou comunicação não verbal. Entretanto, no presente estudo, apesar dos desafios, mostramos que é possível dar voz a esses atores políticos.

A perspectiva filosófica da inclusão social vai além da inclusão escolar e é preciso que a sociedade abra espaço para as pessoas com deficiência falarem sobre si, sobre suas expectativas, suas possibilidades e preferências políticas. Sobre isso, concluímos, ainda, que, independentemente da faixa etária destes estudantes, eles são atores políticos potentes que apresentam discursos que podem nortear uma política pautada na ideia de eliminação de barreiras para o acesso, participação e aprendizagem. Entretanto, é preciso reconhecer que pesquisar com os estudantes PAEE é desafiador.

Ao longo da coleta de dados, tanto na aplicação dos questionários quanto na entrevista em grupo, foi possível perceber os desafios de aprofundar diálogos com os estudantes PAEE e, muitas vezes, a comunicação foi um impeditivo para que eles nos entendessem e se fizessem entender. Para alguns deles, qualquer estímulo excedente no ambiente era motivo de dispersão e, até mesmo, os dispositivos que utilizávamos para registrar as respostas passavam a ser motivos de distração. Claro que os estudantes podem apresentar características desafiadoras, mas podemos atribuir muito das dificuldades na coleta de dados à idade deles no momento da pesquisa, além ao fato de que eles não costumam ser muito ouvidos e questionados sobre o que pensam. Contudo, coletar dados com crianças é sempre um desafio.

Com relação ao meio de registro das respostas, o uso de uma plataforma paga para pesquisa do tipo Survey e o uso de tablets proporcionaram maior segurança e rapidez na aplicação e no registro de dados, sem contar a agilidade de geração do banco de dados, tornando todo o processo mais seguro, econômico e prático. O processo mais demorado e desafiador na utilização desta plataforma foi no momento de anexar os itens do questionário, pois isso ocorreu de forma mecânica, ou seja, os itens eram copiados e colados, bem como os itens de resposta. Destacamos um ponto que pode ser um facilitador na hora da aplicação e coleta de dados, mas pode ser delicado no momento de organização do questionário na plataforma, que é a função *skiplogic*, uma lógica de ramificação das perguntas que cria caminhos personalizados para percorrer o questionário e que varia conforme as respostas registradas. Essa lógica, caso não seja muito bem aplicada na inserção do questionário na plataforma, pode comprometer o registro e sugerimos, para pesquisas posteriores, que esta função seja massivamente testada antes de ser utilizada na coleta de dados.

Os questionários utilizados na primeira etapa do estudo, o QUAPOIE-ALI e o QUAPOIE-ALII, passaram por extenso processo de correção e, desde o princípio, a equipe tinha como meta torná-los mais econômicos para a produção de dados quantitativos em larga escala. A equipe técnica do projeto matriz que atuou na coleta de dados trabalhou repetidas vezes em cada questionário, rastreando possíveis erros de concordância, digitação, organização numérica, análise de conteúdo, semântica etc. A versão da coleta de dados adotada no presente estudo foi a terceira que, até aquele momento, havia passado por correções estruturais, mas sem qualquer processo de depuração. Os questionários tinham uma linguagem simples, no entanto, durante a coleta

a equipe teve que “traduzir” as questões, transformando o processo de coleta mais em uma “conversa estruturada”.

Na segunda etapa do estudo, que consistiu em uma entrevista em grupo, visando coletar de dados qualitativos, contou com cinco estudantes selecionados por conveniência e mostrou-se ainda mais desafiadora para a equipe, pois foi realizada simultaneamente com um grupo de familiares desses estudantes para outra parte do projeto matriz e aconteceu em uma sala de uma escola que era um ambiente desconhecido para eles. Enfim, o que constatamos foi que o cenário de coleta com o grupo foi mais difícil para mantermos a atenção e garantirmos a participação de todos, sendo preciso várias intervenções, pois a cada questionamento lançado ao grupo as respostas não eram espontâneas inicialmente. Assim, era preciso insistir para que eles discorressem mais sobre o assunto, explorassem pontos da discussão e verificamos que as falas de um participante não eram capazes de provocar complementações por parte dos outros. Assim, foi necessário questioná-los individualmente para que eles falassem brevemente sobre o assunto. Embora esta etapa da entrevista em grupo tenha sido desafiadora, não só na comunicação, mas também em questões comportamentais, ainda assim, concluímos que as questões disparadoras foram capazes de estimular respostas que complementassem os dados quantitativos. Sugerimos, entretanto, para estudos futuros com grupos focais de estudante PAEE, que sejam realizadas várias sessões, incluindo uma etapa preliminar de formação para que eles aprendam a participar e opinar.

No que tange aos resultados da análise da política através dos instrumentos utilizados, constatamos que foi possível identificar alguns pontos que deveriam ser imperativos. A primeira questão é a da possibilidade de participação dos estudantes em aulas junto com toda a turma. Os resultados deste estudo, baseados nos relatos dos estudantes do PAEE, indicaram que eles participavam das aulas na classe comum, mas que em alguns casos raros eram retirados da sala para receber AEE ou qualquer outro tipo de suporte.

Por outro lado, observamos, quanto às medidas específicas para o PAEE, que poucos estudantes recebiam apoio no contexto de sala aula e, quando isso ocorria, este geralmente era oferecido por cuidador ou estagiários, revelando que as práticas de coensino na rede não eram comuns.

Um ponto que deve ser amplamente discutido nas produções científicas na tentativa de provocar reflexões é o fato de o suporte tem sido organizado de forma ainda exclusiva como o AEE extraclasse em SRM. Cabe questionarmos se algumas poucas

horas de AEE extraclasse suprem as necessidades que aparecem na classe comum, onde os estudantes passam mais de 20 horas da jornada semanal na escola. Esse divórcio entre o ensino especial e o comum reforça a ideia de que a educação do PAEE deve ocorrer de forma absolutamente diferente e especial, necessitando de um espaço e atenção focalizada naquilo que “falta” para estes estudantes. Por outro lado, se os suportes estiverem apoiando os estudantes na sala de aula, existe a possibilidade de melhorar o ensino para todos e favorecer o trabalho do professor regente, que trabalha sob péssimas condições em salas superlotadas de crianças e jovens que aprendem pouco.

Uma das contribuições, tanto do estudo matriz quanto deste estudo, foi o favorecimento de um panorama acerca dos pontos que necessitam de mais investimentos por parte da gestão municipal. A partir das análises, concluímos que para produzir políticas de escolarização do PAEE é imprescindível uma formação profissional qualificada, condições estruturais que favoreçam o acesso às disciplinas e a permanência no ambiente escolar, mudanças de conduta e concepção da deficiência por parte da escola e, sobretudo, a escuta dos estudantes do PAEE sobre suas necessidades e preferências.

Além disso, um dos resultados desta investigação foi o refinamento dos instrumentos e procedimentos de análise, tornando-os mais econômicos e aproximando-os de um instrumento viável para aplicação em larga escala. Os instrumentos, dentro das suas limitações, permitiram fazer um retrato da política do município, no entanto, há que se ressaltar que mesmo após este processo de depuração, os questionários ainda estão longe de serem econômicos, embora tenhamos dado passos importantes em direção ao aperfeiçoamento dos itens. Ainda assim, consideramos que estes precisam ser refinados e uma sugestão para que isso ocorra seria reagrupar os itens, a partir da organização em quesitos e indicadores adotados no presente estudo.

Em síntese, este estudo, que contou com a participação de 65 estudantes do PAEE na primeira etapa, sendo 56 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e nove nos anos finais do ensino fundamental, retornou dados importantes para que caminhemos para uma possibilidade analítica a partir da criação do Índice de Análise da Política de Inclusão Escolar pelos Estudantes do PAEE (IAPOIE-AL), que é um indicador que oferece uma estimativa da qualidade da política, obtida através de médias aritméticas dos índices dos seis quesitos das sete escolas participantes do estudo.

Assim, numa escala de 0 a 10, o município teve um IAPOIE-AL considerado bom (6,3). Os quesitos I - Participação (7,1 – bom), III - Avaliação (6,6 – bom) e IV - Relacionamentos (7,1 – bom) foram bem avaliados pelos estudantes, enquanto os quesitos

II - Apoios e serviços específicos (5,5 – regular) e VI - Acessibilidade (5,6 - regular) demonstraram fragilidades e necessitam de maiores investimentos e atenção por parte da gestão do município. O Quesito V - Autoavaliação (8,2 – muito bom) foi o único que apresentou uma média considerada muito boa e isso mostra que os estudantes do PAEE, majoritariamente, consideram suas experiências escolares exitosas, se percebem como bons estudantes e acreditam que fazem o melhor que podem, ou seja, ainda que o sistema deliberadamente os exclua das avaliações de larga escala e de momentos de sala de aula, oferte apoio apenas na SEM, que as escolas ainda apresentem precárias condições de acessibilidade física e que a relação com os colegas não seja tão boa como aquela com seus professores, ainda assim, eles avaliaram bem os elementos considerados importantes, o que demonstra que a escola comum é o local em que eles devem ser escolarizados, junto aos seus pares, onde eles podem se sentir pertencentes e muito bons nas tarefas que a escola lhes demanda.

De modo geral, os indicadores apontaram diferenças na avaliação dos estudantes e a ideia de trazer a média dos indicadores por escola pode favorecer a análise da gestão quanto aos pontos que precisam ser priorizados. Consideramos que a política do município está em um bom caminho, ao contrário do cenário nacional, mas isso não significa que não haja pontos que precisem ser melhorados. Concluímos que os indicadores gerados permitem, em estudos futuros, monitorar o avanço das políticas concernentes à escolarização do PAEE em escolas comuns nessa rede.

Assim, como todo estudo científico, este também possui possibilidades e limites: uma das possibilidades de impacto social é a lapidação dos instrumentos utilizados, que atualmente estão passando por um processo de aperfeiçoamento por uma equipe de pesquisadores, sendo que este estudo serviu como referência para que alguns itens pudessem ser depurados e aperfeiçoados.

Outra possibilidade é a ampla utilização destes instrumentos como via de coleta de dados quantitativos em diferentes estudos em contexto nacional e, por fim, as atividades formativas, as quais foram desenvolvidas no município, dentro do projeto matriz ao qual este estudo integra, com familiares, professores, gestores e estudantes do PAEE.

Os limites do estudo são restritos aos questionários, que como dito, já estão em processo de aprimoramento, e à questão da entrevista em grupo com os atores deste estudo, que são estudantes com diferentes deficiências e características comportamentais que tornaram o processo de coleta de dados desafiador. Ainda assim, nos retornou dados

importantes e nos levou a reflexões acerca da possibilidade de conferir ao estudante o lugar de fala, respeitando suas particularidades e tornando suas perspectivas um caminho importante para a elaboração de políticas. Talvez, se várias sessões fossem feitas, os dados teriam melhor qualidade, entretanto em função da indisponibilidade de tempo de pesquisadores e participantes isso não foi possível.

Como sugestão para estudos futuros, acreditamos que seja viável o uso de técnicas de coleta de dados mista, onde os participantes tenham mais espaço para aprofundar os assuntos levantados e que possam ser observados os comportamentos dos participantes durante essas entrevistas.

Registramos que, como este estudo ocorreu em rede, ou seja, a coleta dos dados quantitativos foi realizada por uma equipe técnica, não foi possível promover uma análise mais consistente sobre o processo de aplicação dos instrumentos. No entanto, reconhecemos que estes questionários eram extensos e os estudantes se mostraram cansados durante a aplicação. Contudo, vemos a pesquisa em rede como um ponto positivo para este estudo, já que devido ao número de participantes, o trabalho colaborativo de equipe forneceu uma profundidade na fundamentação teórica, na qualidade dos dados, além da possibilidade de formação em pesquisa, que um estudo isolado visando uma dissertação de mestrado dificilmente alcançaria. Sugere-se que estudos como estes sejam amplamente replicados e que se produzam mais estudos que priorizem a voz dos estudantes do PAEE como fonte primária de informações acerca das políticas de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 17 jun. 2021.

ALVES, D. S. S. **Uma análise da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Jundiaí, SP.** 2014. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANACHE, A. A.; AGOSTINI, M. F.; BRUNO, M. G. M.; SILVA, A. M. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. v. 2, p. 279-300.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, S. J. **Política e formulação de políticas em educação: explorações em sociologia política.** Londres: Routledge. 1990.

_____. What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,** v. 13, n.2, p. 10-17, 1993.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe.** Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisas,** v. 35, n. 126, set./dez. p. 539-564. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15865>> Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. **The education debate,** 2 ed. Bristol: The Policy Press. 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-20.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAPTISTA, C. R; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016.

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. 2013. 440f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, A. P. S. C. **Avaliação da política de inclusão escolar na ótica das famílias dos estudantes público-alvo da educação especial**. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm> Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Nota Técnica nº 08/2011** – AUDIT/FNDE/MEC. Plano Anual de Atividades de Auditoria Interna (PAINT) - exercício 2012. Documenta nº 214413/2011-0 Brasília, 31 de outubro de 2011. 2011b.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. **Lei nº 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, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar Da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação **Catálogo de escolas**. 2018. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>> Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

CARVALHO, C. L. C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora. 2003. p.117-149.

CORREA, L. N. **Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos Surdos**. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CLARO, A. **A política de inclusão escolar sob a perspectiva do aluno público-alvo da educação especial** – uma análise baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas. 2019. 75p. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Não publicado.

CONCEIÇÃO FILHO, D. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de londrina**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A. Auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

CUNHA, A. M. S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA**. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

DELEVATI, A. C. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ESPINOZA, O. “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Reflexiones y Enfoques Alternativos. In: TELLO, C. G. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 143-159. Disponível em: <http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-

content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf.> Acesso em: 10 mar. 2020.

ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Portal de Estatísticas do estado de São Paulo. **Informações dos Municípios Paulistas**, 2021. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>> Acesso em: 12 jun. 2021.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 969-985, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8937>> Acesso em: 15 jun. 2020.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FONSECA, R. L. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes**: uma contribuição para o ensino de geografia. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FONTANA, E. C. **Tradução das políticas de inclusão escolar em dois municípios catarinense**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FRAGA, L. M. **A escola de cegos na historiografia da educação especial maranhense**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013

FREIRE, J. S. E. **Participação e Educação**: concepções presentes nos estudos da revista Educação & Sociedade (1978-2010). 2011. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. 2004. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GIL, F. C. M. **A criança com deficiência visual na escola regular**. 2009. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.24, Edição Especial, p. 9- 20, 2018 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência:** "isso me lembra uma história!". 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

INEP, **Painel Educacional.** s/d. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>>. Acesso em: 18 mar. 2021

JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão:** uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012, p. 93-106.

LACERDA, C. B.F.; MENDES, E.G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LACET, I. N. O. **A educação de alunos com deficiência (ACD) numa escola pública municipal:** um olhar dos segmentos escolares sobre a inclusão. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LIEBL, K. R.; LIMA, I. G.; PINTO, M. M. Avaliação em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em questão. **Rev. Inter. Educ. Sup. (RIESup)**, Campinas (SP) v.6, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654095>> Acesso em: 18 jul. 2020.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2016, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>> Acesso em: 08 jan. 2021.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva:** um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Las epistemologías de la política educativa y sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 517-526.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>> Acesso em: 23 ago. 2020.

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, Campinas, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2020.

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

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005. Disponível em: <<http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/001d-%20manzini%202005%20acessibilidade.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020.

MARINS, K. H. C. **Benefícios e desafios da tutoria de pares para alunos com deficiência intelectual**. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395?show=full>> Acesso: 15 fev. 2021.

MARQUES, A.; VASQUES, C. K. Da Escola Especial ao Centro de Atendimento Educacional Especializado: olhares em movimento. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 411-422, 2012.

MARQUET, M. G. **Políticas De Inclusão Escolar – O Contexto Do Município De Capão Da Canoa - RS (2007- 2018)**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2020.

MARTINS, L. S. A. **A construção identitária de alunos com necessidades especiais: discurso e (des)construção.** 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 12 jun. 2021.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, p. 93-110. ago. 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 1, p. 1-27, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3167/2217>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **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, 2020.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** v. 2, 1. ed. São Carlos: Observatório nacional de educação especial, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** v. 4, 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Rev. Educação Especial**, v. 31, n. 63, out./dez., p. 923-938, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082>> Acesso em: 12 jul. 2020.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 17, p. 45-67, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.** 2017. 374f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MONTEIRO, M. R. C. **Todos os alunos podem aprender:** a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOURA, K.C.B. **A política de inclusão na educação profissional:** o caso do instituto federal de Pernambuco/Campus Recife. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NASCIMENTO, A. S. B. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** o processo de implementação na Rede Municipal de Ensino de Santo André (2008-2016). 2018. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

NUNES, L. R.; SOBRINHO, F. P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** v. 1, Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 269-279.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 3447f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>> Acesso: 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, V. V. **Narrativas de alunos e profissionais sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma instituição federal de ensino.** 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016, p. 384-411. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222016000200384&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 abr. 2020.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas.** 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das Influências de Documentos Internacionais na Legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível

em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161/13163>> Acesso em: 22 ago. 2020.

PLESTSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.10, n. 2, p. 125-137, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846>> Acesso em: 14 jun. 2021.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de Educação Especial no Município de Sorocaba, de 1988 a 2012**. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

QUIXABA, M. N. O. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?** 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079/3591>> Acesso em: 18 jan. 2020.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RODRIGUES, E. S. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROSS, P. R; SILVA, P. V. T. O senso de pertencimento de deficientes visuais em relação aos pisos táteis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 161-179, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8334_5711.pdf> Acesso em: 15 fev. 2020.

ROSSI, D. R. **Geografia multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais**. 2015. 178f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133192>> Acesso em: 18 out. 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.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SANTOS, E. E. S. A. B. **A relação (afetiva) entre professor e seu aluno com deficiência intelectual**: uma abordagem inclusiva. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SANTOS, K. S. **Histórias da Educação Especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista**: 1997-2004. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8050/DissKSS.pdf?sequence=1&iAllowed=y>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTOS, S. C. **A Procura de si no espelho do outro**: compreendendo o adolescente com características de altas habilidades/superdotação. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTOS, V. **Análise de Indicadores Educacionais Censitários da Política de Inclusão Escolar**: uma proposta metodológica. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9575?show=full>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

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.

SEABRA JUNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275410/1/SeabraJunior_Luiz_M.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, A. G. A. **Inclusão escolar do estudante com altas habilidades/superdotação**: estudo de caso em uma escola pública federal de Brasília. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, D. A. **Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar por atores sociais da escola**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6991>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível, **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 732-747, 2018.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91201>> Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. 295f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>> Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, R. C. D. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2018.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, Bookman, 2009.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, J. É. M. B. **Qualidade de vida de crianças com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar**. 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018.

SOUZA, F. R. **A inclusão/exclusão escolar: concepções de pais e de jovens alunos com deficiência intelectual**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

TEIXEIRA, E. **Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas**. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

TINÔCO, S. **Inclusão Escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial**. 2018. 184f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12107/TINOCO_Saimonton.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 set. 2020.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. 2010. 125f. Tese

(Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TITOTO, M. R. **Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre a competência oral-enunciativa em língua estrangeira**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

TOSTA, E. I. L. **Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-2012)**. 2014. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA, S. A. A. **Política Estadual da Educação Especial no Espírito Santo: Cartografando Espaços Locais**. 2018. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA EM GRUPO COM OS ESTUDANTES	121
---	-----

APÊNDICE 2	TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES	123
APÊNDICE 3	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS	126
APÊNDICE 4	QUADRO-SÍNTESE COM A PONTUAÇÃO DOS QUESITOS, INDICADORES E ITENS DO QUESTIONÁRIO – QUAPOIE-ALI	130
APÊNDICE 5	QUADRO-SÍNTESE COM A PONTUAÇÃO DOS QUESITOS, INDICADORES E ITENS DO QUESTIONÁRIO – QUAPOIE-ALII	134

APÊNDICE 1. ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA EM GRUPO COM OS ESTUDANTES

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Breve apresentação: nome, idade, escola em que estuda, ano que está;
2. O que vocês acham da escola em que estudam? Já estudaram em outra escola? Em caso positivo, o que acharam da mudança?

I. PARTICIPAÇÃO

3. Quando vocês estão na escola, podem ir em todos os lugares dentro da escola? (Sala de aula, sala de informática, pátio, biblioteca, quadra, refeitório);
4. Quais disciplinas vocês participam na escola? (Português, matemática, história, educação física, artes, etc.)
5. Nas disciplinas que vocês participam, os professores corrigem as atividades de vocês? A turma apresenta trabalhos? E vocês?
6. Quando tem alguma atividade na escola de dança ou teatro, vocês participam?

II. APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS

7. Quando estão na sala de aula, tem algum adulto que fica com vocês para ajudar nas tarefas? Ele ajuda os seus colegas também? Você acha que ele te atrapalha? Você acha que precisa de ajuda nas atividades?
8. Você sai da sala de aula para ser atendido por outro professor/ ou vai para outra escola ser atendido? As lições que ele passa pra você são fáceis ou difíceis? Tem lição de casa? Usa os livros da escola?

III. AVALIAÇÃO

9. Os professores dão provas para você e sua turma? Caso você não faça provas na sala de aula, quem aplica prova? É na sala de aula ou em outra sala? As provas são fáceis ou difíceis?
10. Vocês fazem as provas do governo junto com a turma? (Prova Brasil, SARESP)

IV. RELACIONAMENTOS

11. Como os seus professores te tratam na sala? Conversam com você? Te ajudam nas tarefas? Corrigem seu caderno? Perguntam se você tem dúvidas sobre a matéria? Te ensinam coisas novas?
12. Quando você tem alguma dificuldade na escola, o que seus professores fazem? Te ajudam? Chamam seus pais? Te levam para a diretoria?
13. Seus colegas da classe se sentam com você para ajudar nas lições? Vocês conseguem aprender quando seus colegas ensinam a atividade?
14. Você ajuda seus colegas nas atividades?

15. Você tem amigos na classe?

V. AUTOAVALIAÇÃO

16. Você acha que é um bom aluno? Acha que se esforça para fazer as lições e que todos pensam que você é esforçado para aprender?

17. O que vocês querem ser quando crescerem?

18. Como vocês acham que a escola poderia ajuda-los a atingir seus sonhos do futuro?

19. Você tem alguma sugestão para melhorar a escola?

20. Você gosta de ir à escola?

21. O que é legal na escola?

22. O que é chato na escola?

VI. ACESSIBILIDADE FÍSICA

23. Vocês conseguem andar em todos os espaços da escola sem problemas? Ir ao parque, ao pátio, ao refeitório, ao banheiro, biblioteca, sala de informática, beber água;

TERMO DE ASSENTIMENTO

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" e estamos sendo orientadas pelas Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes. Você foi selecionado(a) por estar matriculado(a) e frequentando classe regular de ensino na educação básica, por ter sido indicado pela sua escola como aluno público-alvo da educação especial e por ter sido autorizado pelo seu responsável legal à ter a oportunidade de participar deste estudo. Nossa pesquisa tem como objetivo 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 não é obrigatória e você poderá deixar de participar a qualquer momento do estudo, sem que haja prejuízos na sua relação com os pesquisadores ou com a UFSCar.

Sua participação na pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de duas horas, a qual possui um roteiro estruturado com questões elaboradas previamente e que poderão sofrer modificação, de acordo com o decorrer da entrevista. Os assuntos dessas questões dizem respeito a como você aprende, suas relações sociais, avaliações, acessibilidade e atendimento educacional especializado - AEE recebido. Caso surjam desconfortos, no decorrer desse procedimento serão proporcionadas pausas se assim você desejar. Além disso, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, podendo retornar ou não depois.

A entrevista será gravada em forma de áudio, para análise futura. 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.

Destaca-se que a sua participação nesta pesquisa é muito importante uma vez que poderá contribuir com a avaliação da política de inclusão escolar na sua escola e em sua cidade, fazendo com que sejam aprimorados procedimentos e instrumentos que permitam avaliações em larga escala.

A pesquisa proposta poderá trazer novos conhecimentos a literatura, particularmente sobre as condições de escolarização vivenciadas por você, aluno do público-alvo da educação especial.

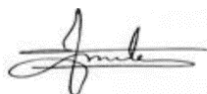
Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Além disso, seu responsável legal receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações semelhantes ao seu Termo de Assentimento.



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 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 ou impressão digital do(a) aluno(a)

**APÊNDICE 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) responsável legal pelo(a) aluno(a) _____

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 responsável legal por um(a) aluno(a) 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, cabe destacar que este(a) aluno(a) ainda não foi contatado e que somente o será caso você autorize a participação do(a) mesmo(a) neste estudo.

Desde já esclarecemos que a participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento quanto a participação do(a) aluno(a) pelo qual você é responsável, de forma que ele(a) irá parar de fazer parte desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação ou do(a) aluno(a) pelo qual você é responsável com os pesquisadores envolvidos, nem mesmo com a escola em que ele(a) estuda 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. A participação deste aluno(a) consistirá em um convite para que ele(a) participe de uma entrevista estruturada, com duração aproximada de duas horas, cujo roteiro consiste em um questionário fechado que possui questões de múltipla escolha sobre como ele aprende, suas relações sociais, avaliações, acessibilidade e atendimento educacional especializado - AEE recebido. Ela será realizada por um dos membros da equipe de trabalho deste projeto, em local e horário estabelecidos previamente e contará com a sua presença ou de uma pessoa responsável legalmente por si mesma que seja indicada previamente por você. Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender a participação deste(a) aluno(a), podendo ou não retornar posteriormente, bem como, que este(a) aluno(a) receberá um Termo de Assentimento, cuja uma cópia será entregue agora a você, neste existem informações semelhantes ao do presente TCLE, podendo o(a) aluno(a) também negar ou cessar sua participação no estudo caso se sinta desconfortável de qualquer forma. O procedimento não causará nenhum

dano à sua integridade ou do(a) aluno(a) pelo qual você é responsável, ou ainda da escola em que ele(a) estuda 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.

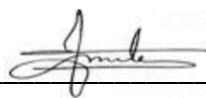
As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você ou a(o) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras. Após a coleta e análise dos dados, será dada devolutiva tanto a você quanto a(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável legal, consoante com a resolução 510/2016. Além disso, você também será convidado(a) a participar de um grupo de discussão juntamente com outros responsáveis legais por 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) pelo qual você é responsável, 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) pelo(a) qual você é responsável, assim como sua experiência poderá contribuir com outros responsáveis legais. Saiba que os dados coletados junto a(o) aluno(a) pelo qual você é responsável 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 participação do(a) aluno(a) pelo qual você é responsável, agora ou a qualquer momento.



V. Vivian Santos

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 a participação do(a) aluno(a)
_____,
portador(a) do RG _____, nas atividades 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 nesta 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) responsável legal

APÊNDICE 4. QUADRO-SÍNTESE COM A PONTUAÇÃO DOS QUESITOS, INDICADORES E ITENS DO QUESTIONÁRIO – QUAPOIE-ALI

QUESITO	INDICADOR	VALOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	VALOR	ITENS DE RESPOSTA E VALOR
PARTICIPAÇÃO	ACESSO AO CURRÍCULO	10	A.24 – LÍNGUA PORTUGUESA:	0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			A.28 – MATEMÁTICA:	0 a 2,0	
			A.15 – ARTES:	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			A.16 – CIÊNCIAS:	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			A.17 – EDUCAÇÃO FÍSICA:	0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			A.20 - GEOGRAFIA:	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			A.21 – HISTÓRIA:	0 a 1,0	
	PERTENCIMENTO	10	A.29 – SALA DE AULA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.30 – SALA DE INFORMÁTICA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.31 – LABORATÓRIO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) - ; d) 0
			A.32 – PÁTIO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.33 – BIBLIOTECA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.34 – QUADRA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.35 – REFEITÓRIO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.36 - PARQUE:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) - ; d) 0
	SOCIAL	10	A.37 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE A HORA QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) - ; d)0
			A.38 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DA HORA QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 2,0	
			A.39 – PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) - ; d)0
			A.41 - QUANDO OS COLEGAS DA MINHA TURMA PARTICIPAM DE ATIVIDADES COMO DANÇA, TEATRO OU ALGO PARECIDO EM EVENTOS COMEMORATIVOS DA ESCOLA, EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR SE EU QUISER:	0 a 3,0	
	SALA DE AULA	10	A.41 – QUANDO OS PROFESSORES CORRIGEM O CADERNO DOS MEUS COLEGAS, ELE TAMBÉM OLHA O MEU:	0 a 3,0	a)3,0; b)0; c)0; d)0
A.42 – QUANDO MEUS COLEGAS APRESENTAM ALGUM TRABALHO PARA A TURMA, EU TAMBÉM APRESENTO O MEU:			0 a 3,0		
A.43- QUANDO OS TRABALHOS DOS COLEGAS DA MINHA TURMA SÃO EXPOSTOS EM UM MURAL OS MEUS TAMBÉM SÃO:			0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0	
A.47 – CASO NÃO TENHA UM SEGUNDO ADULTO NA SALA OU QUANDO ESTE NÃO ESTÁ NA SALA, INDIQUE O QUE VOCÊ FAZ:			0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 2,0; d) 2,0; e) 1; f) 2,0;g) 1; h)0; i) 0	
APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS	APOIOS PESSOAIS	10	A.45.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ESSA AJUDA:	0 a 3,0	a) 3,0; b)0; c)0
			A.45.3 – EM QUAIS LOCAIS NA ESCOLA VOCÊ RECEBE ESSA(S) AJUDA(S)	0 a 2,0	
			A.45.4 – INDIQUE QUEM É A PESSOA QUE TE AJUDA:	0 a 3,0	

	APOIOS NA CLASSE	10	A.45.5 – INDIQUE O QUE VOCÊ ACHA DESSA(S) AJUDA(S):	0 a 2,0	a)2,0;b)0;c)0
			A.11.1 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO EM SALA DE AULA DE UM OU MAIS PROFISSIONAIS A SEGUIR:	0 a 2,0	a)2,0; b)2,0; c)0; d)1
			A.46 – INDIQUE SE TEM MAIS DE UM ADULTO EM SALA DE AULA JUNTO COM O PROFESSOR:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.46.1 – ESSE ADULTO É O MESMO QUE TE AJUDA COM OS CUIDADOS PESSOAIS (COMER, CONVERSAR, IR AO BANHEIRO, IR ONDE VOCÊ PRECISA NA ESCOLA):	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.46.2 – INDIQUE SE ESSE ADULTO VAI TODOS OS DIAS QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.46.4 – INDIQUE O QUE ESSE ADULTO FAZ:	0 a 3,0	
	A.46.5– O QUE VOCÊ ACHA DESSA(S) AJUDA(S):	0 a 2,0	a) 2,0; b)0; c)0		
	APOIOS EXTRACLASSE	10	A.48 – INDIQUE SE VOCÊ SAI DA SALA DURANTE O HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PESSOA SEPARADO DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO):	0 a 4,0	a) 0; b) 4,0; c)0
			A.49 – INDIQUE SE VOCÊ VAI ATÉ A SUA ESCOLA OU OUTRA ESCOLA FORA DO HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PROFESSORA QUE NÃO É A DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OU OUTRO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO):	0 a 2,0	a) 0; b) 2; c)0
			A.49.3 - VOCÊ ACREDITA QUE O QUE VOCÊ APRENDE NESTE MOMENTO AJUDA VOCÊ NA SALA DE AULA E / OU NA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA:	0 a 4,0	a) 4,0; b) 0; c)0
AVALIAÇÃO	INTERNAS	10	A.50 – QUANDO MEUS COLEGAS DE TURMA FAZEM PROVAS, EU:	0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c)-; d)0
	EXTERNAS	10	A.50.2 – EM RELAÇÃO A SUA PROVA, INDIQUE:	0 a 5,0	
RELACIONAMENTOS	PROFESSORES	10	A.51 – QUANDO SUA TURMA REALIZA PROVAS COMO A PROVA ANA, PROVA BRASIL, SAEB, ENCCEJA, PROVA PISA, ENTRE OUTROS, INDIQUE SE VOCÊ FAZ ESSA(S) PROVA(S):	0 a 10,0	a)10,0; b)0; c)0; d)0
			A.52 – MEUS PROFESSORES CONVERSAM COMIGO TANTO QUANTO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c)0
			A.55 – MEUS PROFESSORES ME PERGUNTAM SE TENHO DÚVIDAS SOBRE O QUE ELES ESTÃO ENSINANDO MESMO SEM EU PEDIR AJUDA:	0 a 2,0	
			A.58 - OS PROFESSORES CORRIGEM A MINHA LIÇÃO:	0 a 2,0	
			A.62 – OS PROFESSORES SEMPRE TENTAM ME ENSINAR COISAS NOVAS:	0 a 2,0	
	A.63 – MEUS PROFESSORES DIZEM QUE SOU UM BOM ALUNO:	0 a 2,0			
	PARES	10	A.68- CONVERSO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.70 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA VÊM CONVERSAR COMIGO SEM EU PEDIR:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
A.73 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO QUANDO ELES OU O PROFESSOR PEDEM:			0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0	

			A.75 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS QUANDO EU OU O PROFESSOR PEDIMOS:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.76 – EU TAMBÉM PARTICIPO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTARMOS EM GRUPO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			A.77 – NINGUÉM QUER SENTAR COMIGO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:	0 a 2,0	a) 0; b) 2c) 0
AUTOAVALIAÇÃO	AUTOEFICÁCIA	10	A.82 – ACREDITO QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			A.83- ACREDITO QUE MEUS PROFESSORES PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			A.84 – ACREDITO QUE MINHA FAMÍLIA PENSA QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.85- ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			A.86 – ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE SOU UM BOM AMIGO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			A.87 – EU ME CONSIDERO UM BOM ALUNO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
ACESSIBILIDADE	ARQUITETÔNICA	10	A.89 – CONSIGO ANDAR NA CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			A.91 – O PISO DA ESCOLA É RETO E EU CONSIGO CHEGAR A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:	0 a 2,0	
			A.93 – CONSIGO CHEGAR A TODOS OS LOCAIS QUE QUERO SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:	0 a 2,0	
			A.94 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, TEM RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E EU CONSIGO UTILIZAR ELA SEM PRECISAR DA AJUDA:	0 a 2,0	
			A.95 – CONSIGO ACESSAR OS ANDARES SUPERIORES DA ESCOLA, QUANDO PRECISO, USANDO ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DA AJUDA:	0 a 2,0	
	BÁSICA	10	A.96 – CONSIGO USAR OS BEBEDOUROS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:	0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0; d) 0
			A.100 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS E EU NÃO PRECISO DA AJUDA PARA USA-LOS:	0 a 5,0	
	SINALIZAÇÃO	10	A.97 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO EM BRAILE NAS PORTAS PARA AS PESSOAS QUE NÃO ENXERGAM:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) 0
			A.98 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO VISUAL (IMAGENS) MOSTRANDO ONDE FICAM OS LUGARES PARA PESSOAS QUE NÃO ESCUTAM E PRECISAM DE AJUDA:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) 0
			A.99 – MINHA ESCOLA TEM PISO PODOTÁTIL, COM LINHAS OU BOLINHAS PARA QUEM NÃO ENXERGA:	0 a 4,0	a) 4,0; b) 0; c) 0

APÊNDICE 5. QUADRO-SÍNTESE COM A PONTUAÇÃO DOS QUESITOS, INDICADORES E ITENS DO QUESTIONÁRIO – QUAPOIE-ALII

QUESITO	INDICADOR	VALOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	VALOR	ITENS DE RESPOSTA E VALOR
PARTICIPAÇÃO	MATÉRIAS PRIORIZADAS	10	AII.15 - ARTES	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)- e)0
			AII.17 – EDUCAÇÃO FÍSICA:	0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			AII.21 - GEOGRAFIA:	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)- e)0
			AII.22 - HISTÓRIA:	0 a 1,0	
			AII.25 – LÍNGUA PORTUGUESA:	0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0 e)0
			AII.27 – MATEMÁTICA:	0 a 2,0	
			AII.29 - LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS:	0 a 1,0	a)1,0; b)0; c)0; d)- e)0
	PERTENCIMENTO	10	AII.32 – SALA DE AULA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) -; d) 0
			AII.33 – SALA DE INFORMÁTICA:	0 a 2,0	
			AII.34 – LABORATÓRIO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) - ; d) 0
			AII.35 – PÁTIO:	0 a 1,0	
			AII.36 – BIBLIOTECA:	0 a 1,0	
			AII.37 – QUADRA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) -; d) 0
			AII.38 – REFEITÓRIO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) -; d) 0
	SOCIAL	10	AII.39 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE A HORA QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) - ; d)0
			AII.40 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DA HORA QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 2,0	
			AII.41 – PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) - ; d)0
			AII.46- QUANDO OS COLEGAS DA MINHA TURMA PARTICIPAM DE ATIVIDADES COMO DANÇA, TEATRO OU ALGO PARECIDO EM EVENTOS COMEMORATIVOS DA ESCOLA, EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR SE EU QUIZER:	0 a 3,0	
	SALA DE AULA	10	AII.43 – QUANDO A PROFESSORA CORRIGE OU CONFERE SE FORAM FEITAS ATIVIDADES NOS CADERNOS DOS MEUS COLEGAS DA TURMA, ELA TAMBÉM FAZ A MESMA COISA NO MEU CADERNO:	0 a 3,0	a)3,0; b)0; c)0; d)0
			AII.44 – QUANDO MEUS COLEGAS APRESENTAM ALGUM TRABALHO PARA A TURMA, EU TAMBÉM APRESENTO O MEU:	0 a 3,0	
AII.45- QUANDO OS TRABALHOS DOS COLEGAS DA MINHA TURMA SÃO EXPOSTOS EM UM MURAL OS MEUS TAMBÉM SÃO:			0 a 2,0	a)2,0; b)0; c)0; d)0	
AII.49– CASO NÃO TENHA UM SEGUNDO ADULTO NA SALA OU QUANDO ESTE NÃO ESTÁ NA SALA, INDIQUE O QUE VOCÊ FAZ:			0 a 2,0		
APOIOS E SERVIÇOS ESPECÍFICOS	APOIOS PESSOAIS	10	AII.47.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ESSA AJUDA:	0 a 3,0	a) 3,0; b)0; c)0; d)0; e)-
			AII.47.2.1 – EM QUAIS LOCAIS NA ESCOLA VOCÊ RECEBE ESSA(S) AJUDA(S):	0 a 2,0	

		AII.47.2.2 – INDIQUE QUEM É A PESSOA QUE TE AJUDA:	0 a 3,0		
		AII.47.2.3 – INDIQUE O QUE VOCÊ ACHA DESSA AJUDA:	0 a 2,0	a)0; b)0 c)0; d)1; e)2; f)0	
APOIOS EM CLASSE	10	AII.11.1 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO EM SALA DE AULA DE UM OU MAIS PROFISSIONAIS A SEGUIR:	0 a 1,0	a)2,0; b)2,0; c)0; d)1	
		AII.48– INDIQUE SE TEM MAIS DE UM ADULTO EM SALA DE AULA JUNTO COM O PROFESSOR:	0 a 2,0	a) 1,0; b) 0; c) 0	
		AII.48.1 – ESSE ADULTO É O MESMO QUE TE AJUDA COM OS CUIDADOS PESSOAIS:	0 a 1,0	a) 0; b) 1; c) 0	
		AII.48.2 – INDIQUE SE ESSE ADULTO VAI TODOS OS DIAS QUE VOCÊ TEM AULA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0	
		AII.48.3 – INDIQUE SE ESSE ADULTO FICA TODO O TEMPO DENTRO DA SALA DE AULA:	0 a 1,0	a) 0; b) 1; c) 0	
		AII.48.4 – INDIQUE O QUE ESSE ADULTO FAZ:	0 a 2,0		
		AII.48.5 – INDIQUE O QUE VOCÊ ACHA DESSAS AJUDAS:	0 a 2,0	a)0; b)0 c)0; d)1; e)2; f)0	
		APOIOS EXTRACLASSE	10	AII.50 – INDIQUE SE VOCÊ VAI ATÉ A SUA ESCOLA OU OUTRA ESCOLA FORA DO HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PROFESSORA QUE NÃO É A DA SUA TURMA:	0 a 4,0
AII.51 – INDIQUE SE VOCÊ SAI DA SALA DURANTE O HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PESSOA SEPARADO DA SUA TURMA	0 a 2,0			a) 0; b) 2; c)0	
AII.51.3 – VOCÊ ACREDITA QUE O QUE VOCÊ APRENDE NESTE MOMENTO AJUDA VOCÊ NA SALA DE AULA E/OU NA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA:	0 a 4,0			a) 4,0; b) 0; c)0	
AVALIAÇÃO	INTERNAS	10	AII.52 – QUANDO MEUS COLEGAS DE TURMA FAZEM PROVAS, EU:	0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c)0; d)0
			AII.52.2 – EM RELAÇÃO A SUA PROVA, INDIQUE:	0 a 5,0	
	EXTERNAS	10	AII.53 – QUANDO SUA TURMA REALIZA PROVAS COMO A PROVA ANA, PROVA BRASIL, SAEB, ENCCEJA, PROVA PISA, ENTRE OUTROS, INDIQUE SE VOCÊ FAZ ESSA(S) PROVA(S):	0 a 10,0	a)10,0; b)0; c)0; d)0
RELACIONAMENTOS	PROFESSORES	10	AII.54 – MEUS PROFESSORES CONVERSAM COMIGO TANTO QUANTO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c)0
			AII.57 – MEUS PROFESSORES ME PERGUNTAM SE TENHO DÚVIDAS SOBRE O QUE ELES ESTÃO ENSINANDO MESMO SEM EU PEDIR AJUDA:	0 a 2,0	
			AII.60 - OS PROFESSORES CORRIGEM A MINHA LIÇÃO:	0 a 2,0	
			AII.64 – OS PROFESSORES SEMPRE TENTAM ME ENSINAR COISAS NOVAS:	0 a 2,0	
			AII.65 – MEUS PROFESSORES DIZEM QUE SOU UM BOM ALUNO:	0 a 2,0	
	PARES	10	AII.70 - CONVERSO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0

			AII.71 – TENHO COLEGAS COM QUEM GOSTO DE PASSAR O INTERVALO OU ESTAR JUNTO FORA DA SALA DE AULA:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			AII.72 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA VÊM CONVERSAR COMIGO SEM EU PEDIR:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			AII.75 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO QUANDO ELES OU O PROFESSOR PEDEM:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			AII.77 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS QUANDO EU OU O PROFESSOR PEDIMOS:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			AII.78 – EU TAMBÉM PARTICIPO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:	0 a 1,0	a) 1; b) 0; c) 0
			AII.79 – NINGUÉM QUER SENTAR COMIGO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:	0 a 1,0	a) 0; b) 1; c) 0
			AII.81 – ACHO QUE QUANDO TENHO UM ADULTO QUE FICA SEMPRE COMIGO PARA ME AJUDAR, ATRAPALHA QUANDO QUERO CONVERSAR, BRINCAR, ENTRE OUTROS, COM MEUS COLEGAS:	0 a 1,0	a) 0; b) 1; c) 0
AUTOAVALIAÇÃO	AUTOEFICÁCIA	10	AII.84 – ACREDITO QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			AII.85 - ACREDITO QUE MEUS PROFESSORES PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	
			AII.86 – ACREDITO QUE MINHA FAMÍLIA PENSA QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	
			AII.87 - ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:	0 a 2,0	
			AII.88 – ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE SOU UM BOM AMIGO:	0 a 1,0	a) 1,0; b) 0; c) 0
			AII.89 – ME CONSIDERO UM BOM ALUNO:	0 a 1,0	
ACESSIBILIDADE	ARQUITETÔNICA	10	AII.91 – CONSIGO ACESSAR A CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM NECESSIDADE DA AJUDA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0
			AII.93 – O PISO DA ESCOLA É PLANO SUFICIENTE PARA QUE EU CHEGUE A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA:	0 a 2,0	
			AII.95 – CONSIGO CHEGAR A TODOS OS LOCAIS QUE QUERO SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:	0 a 2,0	
			AII.96 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, TEM RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E EU CONSIGO UTILIZAR ELA SEM PRECISAR DA AJUDA:	0 a 2,0	a) 2,0; b) 0; c) 0; d) -
			AII.97 – CONSIGO ACESSAR OS ANDARES SUPERIORES DA ESCOLA, QUANDO PRECISO, USANDO ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DA AJUDA:	0 a 2,0	

BÁSICA	10	AII.98 – CONSIGO USAR OS BEBEDOUROS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:	0 a 5,0	a) 5,0; b) 0; c) 0; d) 0
		AII.102 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS E EU NÃO PRECISO DA AJUDA PARA USA-LOS:	0 a 5,0	
SINALIZAÇÃO	10	AII.99 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO EM BRAILE NAS PORTAS:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) 0
		AII.100 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO VISUAL (IMAGENS, SÍMBOLOS, LIBRAS ETC.) MOSTRANDO ONDE FICAM OS LUGARES:	0 a 3,0	a) 3,0; b) 0; c) 0
		AII.101 – MINHA ESCOLA TEM PISO PODOTÁTIL:	0 a 4,0	a) 4,0; b) 0; c) 0

ANEXOS

ANEXO 1	FOLHA DE APOVAÇÃO DO CEP	139
ANEXO 2	QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDANTES DO PAEE DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	140
ANEXO 3	QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDANTES DO PAEE DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	154

ANEXO 1. FOLHA DE APOVAÇÃO DO CEP

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

68140317.9.0000.5504

Número do Parecer:

Pesquisar

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

DO CICLO DE POLÍTICAS

Número do CAAE:

68140317.9.0000.5504

Número do Parecer:

2069672

Quem Assinou o Parecer:

Priscilla Hortense

Pesquisador Responsável:

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Data Início do Cronograma:

01/07/2017

Data Fim do Cronograma:

30/06/2019

Contato Público:

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Voltar

ANEXO 2. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDANTES DO PAEE DO ENSINO FUNDAMENTAL I

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNO(A) ENSINO FUNDAMENTAL I

Autoria:
Vivian Santos
Ana Paula Silva Cantarelli
Lais Paloma de Oliveira
Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Caro(a) estudante, você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

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:

A.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:			/	2	0	1	8
------------------------------------	--	--	---	---	---	---	---

A.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!

A.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:				/				
------------------------------------	--	--	--	---	--	--	--	--

A.2 NOME DA ESCOLA

A.3 NOME DO PARTICIPANTE

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO:

A.4 – GÊNERO:

- a) Feminino (Menina)
- b) Masculino (Menino)
- c) Outro

A.5 – ETNIA:

- a) Amarela
- b) Branca
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta
- f) Não declarada

A.6 – ESCREVA SUA DATA DE NASCIMENTO:
--

A.7 – NACIONALIDADE:

- a) Brasileira
- b) Brasileira – Nascido no Exterior ou Naturalizado
- c) Estrangeira

A.8 – INDIQUE ONDE VOCÊ MORA:

- a) Zona Urbana (Cidade)
- b) Zona Rural (Campo)

A.9 – ESCREVA O MUNICÍPIO EM QUE MORA:

A.10 – ESCREVA O ESTADO EM QUE VOCÊ MORA:
--

A.11 – INDIQUE SE VOCÊ SE ENQUADRA EM UMA OU MAIS DESSAS CONDIÇÕES DE ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (CONSULTAR O MANUAL SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DESSAS CONDIÇÕES) (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

CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA

A.12 – INDIQUE O ANO/SÉRIE EM QUE VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO AGORA:

- 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

A.12.1 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO NO ANO ATUAL:

- a) 1 ano
- b) 2 anos
- c) 3 anos ou mais
- d) Não sei

A.13 – INDIQUE SE OS ALUNOS PARTICIPAM DO CONSELHO ESCOLAR:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei se participam
- d) Não tem conselho escolar
- e) Não sei se tem conselho escolar

INDIQUE AS MATÉRIAS/DISCIPLINAS EM QUE VOCÊ PARTICIPA JUNTO COM SEUS COLEGAS:

A.14 – ARTES:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.15 – CIÊNCIAS:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.16 – EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.17 – ENSINO RELIGIOSO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.18 – FILOSOFIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.19– GEOGRAFIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.20 – HISTÓRIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.21 – INFORMÁTICA/COMPUTAÇÃO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.22 – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.23 – LÍNGUA PORTUGUESA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.24 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.25 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – PORTUGUÊS:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.26 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – OUTRAS:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.27 – MATEMÁTICA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

INDIQUE ABAIXO SE VOCÊ VAI COM A SUA TURMA NESSES LOCAIS DENTRO DA ESCOLA:**A.28 – SALA DE AULA:**

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.29 – SALA DE INFORMÁTICA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.30 – LABORATÓRIO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.31 – PÁTIO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.32 – BIBLIOTECA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.33 – QUADRA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.34 – REFEITÓRIO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

MARQUE ABAIXO SE VOCÊ PARTICIPA DESSAS ATIVIDADES ORGANIZADAS PELA ESCOLA:**A.35 - PARQUE:**

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.36 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE A HORA QUE VOCÊ TEM AULA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.37 – FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DA HORA QUE VOCÊ TEM AULA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.38 – PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.39- PASSEIOS DA ESCOLA EM OUTRA CIDADE:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES COLETIVAS DESCRITAS A SEGUIR:**A.40 – QUANDO A PROFESSORA CORRIGE OU CONFERE SE FORAM FEITAS ATIVIDADES NOS CADERNOS DOS MEUS COLEGAS DA TURMA, ELA TAMBÉM FAZ A MESMA COISA NO MEU CADERNO:**

- a) Sim
- b) Não
- c) Não faz
- d) Não sei se faz

A.41 – QUANDO MEUS COLEGAS APRESENTAM ALGUM TRABALHO PARA A TURMA, EU TAMBÉM APRESENTO O MEU:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.42- QUANDO OS TRABALHOS DOS COLEGAS DA MINHA TURMA SÃO EXPOSTOS EM UM MURAL OS MEUS TAMBÉM SÃO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

A.43- QUANDO OS COLEGAS DA MINHA TURMA PARTICIPAM DE ATIVIDADES COMO DANÇA, TEATRO OU ALGO PARECIDO EM EVENTOS COMEMORATIVOS DA ESCOLA, EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR SE EU QUISER:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tem
- d) Não sei se tem

APOIOS RECEBIDOS

APOIO RELACIONADO AOS CUIDADOS DEMANDADOS PELO ALUNO

A.44 – INDIQUE SE VOCÊ PRECISA DE AJUDA:

(NÃO INCLUI O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA OU O GUIA INTÉRPRETE NESTA RELAÇÃO) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Para comer
- b) Para conversar
- c) Para ir ao banheiro
- d) Para ir onde eu preciso dentro da escola
- e) Alguma outra ajuda
- f) Não preciso de ajuda

A.44.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ESSA AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei se recebo

APOIOS RECEBIDOS EM SALA DE AULA

A.45 – INDIQUE SE TEM MAIS DE UM ADULTO EM SALA DE AULA JUNTO COM O PROFESSOR:

(NÃO INCLUI O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA OU O GUIA INTÉRPRETE NESTA RELAÇÃO) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sim
- b) Não tem
- c) Não sei se tem

A.46 – CASO NÃO TENHA UM SEGUNDO ADULTO NA SALA OU QUANDO ESTE NÃO ESTÁ NA SALA, INDIQUE O QUE VOCÊ FAZ:

- a) Faço as mesmas lições que meus colegas
- b) Faço lições diferentes dos meus colegas
- c) Uso o mesmo livro didático ou outros materiais que meus colegas usam
- d) Copio da lousa as mesmas coisas que meus colegas copiam
- e) Copio da lousa atividades que o professor passa só para mim ou para alguns colegas da minha turma
- f) Quando meus colegas têm tarefa de casa, eu também tenho
- g) Saio da sala de aula para fazer lição com outra pessoa que não é meu professor
- h) Saio da sala de aula e não faço lição
- i) Outra atividade não descrita acima

APOIOS RECEBIDOS FORA DA SALA DE AULA

A.47 – INDIQUE SE VOCÊ SAI DA SALA DURANTE O HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PESSOA SEPARADO DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO):

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.48 – INDIQUE SE VOCÊ VAI ATÉ A SUA ESCOLA OU OUTRA ESCOLA FORA DO HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PROFESSORA QUE NÃO É A DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OU OUTRO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO):

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A.49 – QUANDO MEUS COLEGAS DE TURMA FAZEM PROVAS, EU:

- a) Faço
- b) Não faço
- c) Minha turma não faz
- d) Não sei

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A.50 – QUANDO SUA TURMA REALIZA PROVAS COMO A PROVA ANA, PROVA BRASIL, SAEB, ENCCEJA, PROVA PISA, ENTRE OUTROS, INDIQUE SE VOCÊ FAZ ESSA(S) PROVA(S):

- a) Sim
- b) Não
- c) Minha turma não faz essas provas
- d) Não sei

INTERAÇÃO

SUA INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DA SALA DE AULA

A.51 – MEUS PROFESSORES CONVERSAM COMIGO TANTO QUANTO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.52 – MEUS PROFESSORES ESCUTAM AS MINHAS IDEIAS E FALAM O QUE PENSAM DELAS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.53 – MEUS PROFESSORES ME AJUDAM ENTENDER O QUE NÃO SEI QUANDO EU TENHO DÚVIDAS SOBRE ALGUM ASSUNTO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.54 – MEUS PROFESSORES ME PERGUNTAM SE TENHO DÚVIDAS SOBRE O QUE ELES ESTÃO ENSINANDO MESMO SEM EU PEDIR AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.55 – AJUDO MEUS PROFESSORES EM ATIVIDADES COMO APAGAR A LOUSA, DISTRIBUIR E RECOLHER OS LIVROS, DISTRIBUIR AS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS, ENTRE OUTROS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.56- QUANDO OS PROFESSORES OLHAM SE MEUS COLEGAS ESTÃO FAZENDO A LIÇÃO, ELES TAMBÉM OLHAM SE ESTOU FAZENDO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.57- OS PROFESSORES CORRIGEM A MINHA LIÇÃO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.58 – QUANDO ME ESFORÇO PARA FAZER A LIÇÃO OS PROFESSORES ME ELOGIAM:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.59 – QUANDO ACERTO A LIÇÃO OS PROFESSORES ME ELOGIAM:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.60 – OS PROFESSORES FICAM BRAVOS COMIGO QUANDO ERRO A LIÇÃO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.61 – OS PROFESSORES SEMPRE TENTAM ME ENSINAR COISAS NOVAS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.62 – MEUS PROFESSORES DIZEM QUE SOU UM BOM ALUNO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.63 – EU ME SINTO MAL QUANDO OUÇO QUE MEUS PROFESSORES DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ALUNOS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.64 – EU ME SINTO MAL QUANDO OUÇO QUE MEUS PROFESSORES DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ADULTOS DA ESCOLA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.65 – QUANDO ALGUM ALUNO ME FALA OU FAZ ALGO RUIM, CONTO PARA MEUS PROFESSORES E ELES ME AJUDAM:

- a) Sim
- b) Não

- c) Não sei
- d) Não falam de mim

A.66 – QUANDO ALGUM ADULTO NA ESCOLA ME FALA OU FAZ ALGO RUIM, CONTO PARA MEUS PROFESSORES E ELES ME AJUDAM:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) Não falam de mim

INTERAÇÃO COM OUTROS ALUNOS

A.67- CONVERSO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.68 – TENHO COLEGAS COM QUEM GOSTO DE PASSAR O INTERVALO OU ESTAR JUNTO FORA DA SALA DE AULA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.69 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA VÊM CONVERSAR COMIGO SEM EU PEDIR:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.70 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA ESCUTAM AS MINHAS IDEIAS E FALAM O QUE PENSAM DELAS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.71 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO SEM QUE ELES OU O PROFESSOR PRECISEM PEDIR:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.72 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO QUANDO ELES OU O PROFESSOR PEDEM:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.73 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS SEM QUE EU OU O PROFESSOR PRECISEMOS PEDIR:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.74 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS QUANDO EU OU O PROFESSOR PEDIMOS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.75 – EU TAMBÉM PARTICIPO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTARMOS EM GRUPO:

- a) Sim
- b) Não

c) Não sei
A.76 – NINGUÉM QUER SENTAR COMIGO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.77 – TENHO UM ADULTO QUE FICA SEMPRE COMIGO PARA ME AJUDAR:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.78 – ACHO QUE QUANDO TENHO UM ADULTO QUE FICA SEMPRE COMIGO PARA ME AJUDAR, ATRAPALHA QUANDO QUERO CONVERSAR, BRINCAR, ENTRE OUTROS, COM MEUS COLEGAS:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.79 – EU ME SINTO MAL QUANDO OUÇO MEUS COLEGAS DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ALUNOS:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.80 – EU ME SINTO MAL QUANDO OUÇO MEUS COLEGAS DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA ADULTOS DA ESCOLA:
a) Sim b) Não c) Não sei

SENSO DE AUTOEFICÁCIA

A.81 – ACREDITO QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.82- ACREDITO QUE MEUS PROFESSORES PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.83 – ACREDITO QUE MINHA FAMÍLIA PENSA QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.84- ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:
a) Sim b) Não c) Não sei
A.85 – ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE SOU UM BOM AMIGO:
a) Sim

- b) Não
- c) Não sei

A.86 – EU ME CONSIDERO UM BOM ALUNO:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

ACESSIBILIDADE FÍSICA

INDIQUE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA ENTRADA NA ESCOLA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA:

A.87 – CONSIGO ANDAR NA CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.88 – CONSIGO ENTRAR PELO PORTÃO DE ENTRADA DOS ALUNOS SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.89 – O PISO DA ESCOLA É RETO E EU CONSIGO CHEGAR A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.90 – OS CORREDORES DA ESCOLA NÃO TÊM OBSTÁCULOS E EU CONSIGO CHEGAR ATÉ A SALA DE AULA SEM PRECISAR DA AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) A escola não tem corredores

A.91 – CONSIGO CHEGAR A TODOS OS LOCAIS QUE QUERO SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.92 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, TEM RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E EU CONSIGO UTILIZAR ELA SEM PRECISAR DA AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) A escola não tem degraus

A.93 – CONSIGO ACESSAR OS ANDARES SUPERIORES DA ESCOLA, QUANDO PRECISO, USANDO ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DA AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) A escola não tem andares superiores
- e) A escola não tem elevador e/ou plataformas elevatórias

A.94 – CONSIGO USAR OS BEBEDOUROS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei
- d) A escola não tem bebedouros

A.95 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO EM BRAILE NAS PORTAS PARA AS PESSOAS QUE NÃO ENXERGAM:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.96 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO VISUAL (IMAGENS) MOSTRANDO ONDE FICAM OS LUGARES PARA PESSOAS QUE NÃO ESCUTAM E PRECISAM DE AJUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.97 – MINHA ESCOLA TEM PISO PODOTÁTIL, COM LINHAS OU BOLINHAS PARA QUEM NÃO ENXERGA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

A.98– OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS E EU NÃO PRECISO DA AJUDA PARA USA-LOS:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**A.99 – ESCREVA SEU NOME COMPLETO:****A.100 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBEU APOIO PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO E, CASO SIM, INDIQUE QUEM OFERECERESTE APOIO:**

- a) Não
- b) Sim, membro da família que mora comigo
- c) Sim, membro da família que não mora comigo
- d) Sim, funcionário da escola que me ajuda normalmente
- e) Sim, funcionário da escola que não me ajuda normalmente
- f) Sim, outra pessoa que não é da escola e que não faz parte da minha família

A.101 – INDIQUE SE HOUVE NECESSIDADE DE EXPLICAÇÃO EXTRA DAS QUESTÕES E/OU DAS ALTERNATIVAS:

- a) Não
- b) Sim, de ambas e com base no manual
- c) Sim, de ambas e sem base no manual
- d) Sim, das questões com base no manual
- e) Sim, das questões sem base no manual
- f) Sim, das alternativas com base no manual
- g) Sim, de termos específicos com base no manual
- h) Sim, das alternativas sem base no manual
- i) Sim, de termos específicos sem base no manual

- QUESTÃO A.101 DEVERÁ TER REPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”

AS QUESTÕES A SEGUIR DEVERÃO SER RESPONDIDAS PELA PESSOA QUE AJUDOU O ALUNO NA PRESENÇA DO MESMO

A.101.1 – INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) O aluno não é alfabetizado
- b) O aluno possui algum tipo de necessidade especial que impossibilita que o mesmo responda o questionário sozinho
- c) Outra opção não listada

- QUESTÃO A.101 DEVERÁ TER REPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”**A.101.2 – INDIQUE QUEM FORNECEU AS RESPOSTAS:**

- a) O próprio aluno
- b) Membro da configuração familiar que mora com o aluno
- c) Membro da configuração familiar que não mora com o aluno
- d) Funcionário da escola que trabalha com o aluno
- e) Funcionário da escola que não trabalha com o aluno
- f) Outra pessoa externa a escola e a configuração familiar do aluno

- QUESTÃO A.101.2 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “O PRÓPRIO ALUNO”**A.101.2.1 – INDIQUE O TIPO DE APOIO OFERECIDO:**

- a) Leitura realizada por outra pessoa e respostas assinaladas pelo aluno
- b) Leitura realizada por outra pessoa e respostas assinaladas por essa outra pessoa
- c) Leitura realizada pelo aluno e respostas assinaladas por outra pessoa

ANEXO 3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDANTES DO PAEE DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:
ALUNO(A) ENSINO FUNDAMENTAL II, ENSINO MÉDIO E EJA**

Autoria:
Vivian Santos
Ana Paula Silva Cantarelli
Lais Paloma de Oliveira
Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Caro(a) estudante, você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

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:

A. MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:	1	0	/	2	0	1	9
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

A.9 – 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!

A. MÊS E ANO DA APLICAÇÃO: /

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A.1 – CÓDIGO DA ESCOLA GERADO PELO PESQUISADOR:

A.2 – CÓDIGO DO PARTICIPANTE GERADO PELO PESQUISADOR:

A.3 – NOME DA ESCOLA:

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO:

A.4 – GÊNERO:

- a) Feminino (Menina)
- b) Masculino (Menino)
- c) Outro

A.5 – ETNIA:

- a) Amarela
- b) Branca
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta
- f) Não declarada

A.6 – ESCREVA SUA DATA DE NASCIMENTO:

A.7 – NACIONALIDADE:

- a) Brasileira
- b) Brasileira – Nascido no Exterior ou Naturalizado
- c) Estrangeira

A.8 – INDIQUE ONDE VOCÊ MORA:

- a) Zona Urbana (Cidade)
- b) Zona Rural (Campo)

A.9 – ESCREVA O MUNICÍPIO EM QUE MORA:

A.10 – ESCREVA O ESTADO EM QUE VOCÊ MORA:

A.11 – INDIQUE SE VOCÊ SE ENQUADRA EM UMA OU MAIS DESSAS CONDIÇÕES DE ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(CONSULTAR O MANUAL SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DESSAS CONDIÇÕES)
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- 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

QUESTÃO A.11 DEVERÁ TER RESPOSTA “SURDEZ” OU “DEFICIÊNCIA AUDITIVA” OU “SURDOCEGUEIRA”

A.11.1 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO EM SALA DE AULA DE UM OU MAIS PROFISSIONAIS A SEGUIR:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- b) Guia Intérprete
- c) Não possuo e quero
- d) Não possuo e não quero

CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA

A.12 – INDIQUE A SÉRIE EM QUE VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO AGORA:

- a) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- b) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- c) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- d) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- e) Ensino Médio – 1º Ano
- f) Ensino Médio – 2º Ano
- g) Ensino Médio – 3º Ano
- h) Ensino Médio – 4º Ano
- i) Ensino Médio – Não seriado
- j) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- k) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- l) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- m) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano
- n) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado
- o) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
- p) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
- q) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
- r) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
- s) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
- t) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
- u) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
- v) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- w) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
- x) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico

A.13 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO NO ANO ATUAL?

- a) 1 ano
- b) 2 anos
- c) 3 anos ou mais
- d) Não sei

A.14 – INDIQUE SE OS ALUNOS PARTICIPAM DO CONSELHO ESCOLAR:

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei se participam
- d) Não tem conselho escolar
- e) Não sei se tem conselho escolar

- QUESTÃO A.14 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “SIM”

A.14.1 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR:

- a) Participo
- b) Não participo

INDIQUE AS MATÉRIAS/DISCIPLINAS EM QUE VOCÊ PARTICIPA JUNTO COM SEUS COLEGAS:

A.15 – ARTES:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.16 – BIOLOGIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.17 – EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.18 – ENSINO RELIGIOSO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.19 – FILOSOFIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.20 – FÍSICA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.21 – GEOGRAFIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.22 – HISTÓRIA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.23 – INFORMÁTICA/COMPUTAÇÃO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.24 – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.25 – LÍNGUA PORTUGUESA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.26 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.27 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.28 – LÍNGUA ESTRANGEIRA – OUTRAS:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.29 – MATEMÁTICA:

- a) Participo
- b) Não participo
- c) Não sei se participo
- d) Minha turma não tem essa matéria/disciplina
- e) Não sei se tem essa matéria/disciplina

A.30 – QUÍMICA:

A.46 – QUANDO OS COLEGAS DA MINHA TURMA PARTICIPAM DE ATIVIDADES COMO DANÇA, TEATRO OU ALGO PARECIDO EM EVENTOS COMEMORATIVOS DA ESCOLA, EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR SE EU QUISER:

- a) Sim b) Não c) Não tem d) Não sei

APOIOS RECEBIDOS

APOIO RELACIONADO AOS CUIDADOS DEMANDADOS PELO ALUNO

A.47 – INDIQUE SE VOCÊ PRECISA DE AJUDA:

(NÃO INCLUIR O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA OU O GUIA INTÉRPRETE NESTA RELAÇÃO) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Para comer
b) Para conversar
c) Para ir ao banheiro
d) Para ir onde você precisa dentro da escola
e) Alguma outra ajuda
f) Não preciso de ajuda

A.47.1 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE ESSA AJUDA:

- a) Sim b) Não c) Não tem d) Não sei e) Não preciso de ajuda

A.47.2 – EM QUAIS LOCAIS NA ESCOLA VOCÊ PRECISA DESSA(S) AJUDA(S):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sala de aula
b) Pátio
c) Sala de informática
d) Laboratório
e) Biblioteca
f) Quadra
g) Parque
h) Refeitório
i) Não preciso de ajuda

A.47.2.1 – EM QUAIS LOCAIS NA ESCOLA VOCÊ RECEBE ESSA(S) AJUDA(S):

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sala de aula
b) Pátio
c) Sala de informática
d) Laboratório
e) Biblioteca
f) Quadra
g) Refeitório
h) Não preciso de ajuda

- QUESTÃO A.47 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO PRECISO DE AJUDA”

A.47.2.2 – INDIQUE QUEM É A PESSOA QUE TE AJUDA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) O professor da sala de aula
b) Outra pessoa que trabalha na escola
c) Outro aluno
d) Uma pessoa da minha família
e) O cuidador
f) Não sei

- QUESTÃO A.47 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO PRECISO DE AJUDA”

A.47.2.3 – INDIQUE O QUE VOCÊ ACHA DESSA AJUDA:

- a) Péssima b) Ruim c) Regular d) Boa e) Ótima f) Não sei

APOIO RECEBIDO EM SALA DE AULA

A.48– INDIQUE SE TEM MAIS DE UM ADULTO EM SALA DE AULA JUNTO COM O PROFESSOR:

(NÃO INCLUIR O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA OU O GUIA INTÉRPRETE NESTA RELAÇÃO)					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
-- QUESTÃO A.48 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”.					
A.48.1 – ESSE ADULTO É O MESMO QUE TE AJUDA COM OS CUIDADOS PESSOAIS: (COMER, CONVERSAR, IR AO BANHEIRO, IR ONDE VOCÊ PRECISA NA ESCOLA)					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
-- QUESTÃO A.48 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”.					
A.48.2 – INDIQUE SE ESSE ADULTO VAI TODOS OS DIAS QUE VOCÊ TEM AULA:					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
-- QUESTÃO A.48 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”.					
A.48.3 – INDIQUE SE ESSE ADULTO FICA TODO O TEMPO DENTRO DA SALA DE AULA:					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
-- QUESTÃO A.48 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”.					
A.48.4 – INDIQUE O QUE ESSE ADULTO FAZ: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
<ul style="list-style-type: none"> a) Ajuda todos os alunos b) Dá aula junto com o professor c) Senta junto para ajudar outros alunos além de mim d) Senta junto comigo durante a aula toda e) Senta junto comigo quando eu preciso f) Passa lição na lousa enquanto o professor nos ensina g) Passa lição diferente para mim enquanto o professor está dando aula para meus colegas h) Passa tarefa de casa para mim diferente da dos meus colegas i) Acompanha eu e meus colegas durante a educação física j) Me tira da sala de aula e fazemos lição k) Me tira da sala de aula e não fazemos lição l) Outra atividade não descrita acima 					
-- QUESTÃO A.48 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”.					
A.48.5 – INDIQUE O QUE VOCÊ ACHA DESSAS AJUDAS:					
a) Péssima	b) Ruim	c) Regular	d) Boa	e) Ótima	f) Não sei
A.49 – CASO NÃO TENHA UM SEGUNDO ADULTO NA SALA OU QUANDO ESTE NÃO ESTÁ NA SALA, INDIQUE O QUE VOCÊ FAZ:					
<ul style="list-style-type: none"> a) Faço as mesmas lições que meus colegas b) Faço lições diferentes dos meus colegas c) Uso o mesmo livro didático ou outros materiais que meus colegas usam d) Copio da lousa as mesmas coisas que meus colegas copiam e) Copio da lousa atividades que o professor passa só para mim ou para alguns colegas da minha turma f) Quando meus colegas tem tarefa de casa, eu também tenho g) Saio da sala de aula para fazer lição com outra pessoa que não é meu professor h) Saio da sala de aula e não faço lição i) Outra atividade não descrita acima 					
APOIOS RECEBIDOS FORA DA SALA DE AULA					
A.50 – INDIQUE SE VOCÊ VAI ATÉ A SUA ESCOLA OU OUTRA ESCOLA FORA DO HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PROFESSORA QUE NÃO É A DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OU OUTRO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO)					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
A.51 – INDIQUE SE VOCÊ SAI DA SALA DURANTE O HORÁRIO DE AULA PARA FAZER ATIVIDADES COM OUTRA PESSOA SEPARADO DA SUA TURMA (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)					
a) Sim	b) Não	c) Não sei			
- QUESTÃO A.51 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”					
A.51.1 – INDIQUE O NOME DESSA ATIVIDADE E/OU DESSE LOCAL:					

- a) Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- b) Serviço itinerante de educação especial
- c) Reforço Escolar
- d) Sala de Recursos
- e) Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)
- f) Sala Multimeios
- g) Outro nome
- h) Não sei o nome

- QUESTÃO A.51 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”

A.51.2 – INDIQUE O QUE VOCÊ FAZ NESTE MOMENTO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Faço atividades para aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- b) Faço atividades de Língua Portuguesa como segunda língua, pois a Libras é minha primeira língua
- c) Faço atividades de artes, como desenhar, pintar e fazer colagem
- d) Faço atividades para aprender como se chama cada parte do meu corpo, o que posso e o que não posso fazer com ele
- e) Faço atividades para aprender como as pessoas se sentem (quando estão felizes, tristes, bravas, entre outros)
- f) Faço atividades para aprender como demonstrar o que sinto (quando estou feliz, triste, entre outros)
- g) Faço atividades para aprender quais são as cores
- h) Ouço sons e faço atividades para aprender o significado deles
- i) Faço atividades de leitura
- j) Faço atividades de escrita
- k) Faço atividades para aprender quais são os números e a ordem deles
- l) Faço atividades na escola sem precisar do apoio de outras pessoas
- m) Faço atividades acadêmicas que são mais avançadas do que as que faço na sala de aula
- n) Faço atividades que incentivam minhas habilidades de liderança
- o) Faço atividades que me ajudam a desenvolver minhas habilidades físicas de forma mais avançada do que é feito na escola
- p) Faço atividades que me ajudam a entender o que acontece e a ordem em que acontecem
- q) Faço atividades que me fazem sentir as coisas (apalpar, cheirar, sentir o gosto, ouvir e ver)
- r) Faço atividades que me ajudam a andar, correr, agachar, pular, pegar, escrever, apontar
- s) Faço atividade que me ensinam a pensar sobre como resolver problemas de diferentes formas
- t) Faço atividades para aprender braile
- u) Faço atividades para aprender a usar máquina braile
- v) Faço atividades para aprender usar recursos que me ajudam a usar o computador sem precisar do apoio de outras pessoas (lupa, teclado virtual, narrador, alto contraste, leitores de tela, acionador de mouse, ponteira de cabeça, entre outros)
- w) Faço atividades para aprender como me comunicar usando algum material ou recurso extra (usando figuras, prancha de comunicação alternativa, vocalizador, entre outros)
- x) Faço atividades para aprender como usar recursos que me ajudam a ler textos no papel (lupa, me aproximar mais do texto no papel, usar guia de leitura, entre outros)
- y) Faço atividades para aprender ler textos no papel que são preparados para mim (letra maior, cores destacadas, entre outros)
- z) Faço atividades para aprender como usar reglete e punção para escrever em braile
- aa) Faço atividades para aprender como usar o Soroban para fazer contas de matemática
- bb) Faço atividades para aprender técnicas de orientação e mobilidade (OM), como treinamento com o uso da bengala e/ou treinamento com guia vidente

- QUESTÃO A.51 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”

A.51.3 – VOCÊ ACREDITA QUE O QUE VOCÊ APRENDE NESTE MOMENTO AJUDA VOCÊ NA SALA DE AULA E/OU NA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA:

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A.52 – QUANDO MEUS COLEGAS DE TURMA FAZEM PROVAS, EU:			
a) Sim	b) Não	c) Minha turma não faz provas	d) Não sei
- QUESTÃO A.53 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO FAÇO” OU “A MINHA TURMA NÃO FAZ PROVAS”			
A.52.1 – EM RELAÇÃO AS PROVAS DA SUA TURMA, INDIQUE:			
a) As perguntas de todas as provas são iguais			
b) As perguntas da minha prova são diferentes			
c) Todos os alunos fazem provas diferentes			
- QUESTÃO A.52 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO FAÇO” OU “A MINHA TURMA NÃO FAZ PROVAS”			
A.52.2 – EM RELAÇÃO A SUA PROVA, INDIQUE:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Eu tenho um tempo maior para fazer a prova			
b) Eu tenho um tempo menor para fazer a prova			
c) Eu respondo as perguntas da prova falando em vez de escrever			
d) As minhas provas são impressas de outro jeito (braile, letra maior, entre outros)			
e) Eu recebo ajuda do meu professor para responder as perguntas da prova			
f) Eu recebo ajuda do professor de educação especial para responder as perguntas da prova			
g) Eu recebo ajuda de outro adulto para responder as perguntas da prova			
h) Eu recebo ajuda de outro aluno para responder as perguntas da prova			
i) Outro tipo de ajuda			
j) Faço as provas igual aos meus colegas			
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA			
A.53 – QUANDO SUA TURMA REALIZA PROVAS COMO A PROVA ANA, PROVA BRASIL, SAEB, ENCCEJA, PROVA PISA, ENTRE OUTROS, INDIQUE SE VOCÊ FAZ ESSA(S) PROVA(S):			
a) Sim	b) Não	c) Minha turma não faz provas	d) Não sei

INTERAÇÃO			
SUA INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DA SALA DE AULA			
A.54 – MEUS PROFESSORES CONVERSAM COMIGO TANTO QUANTO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.55 – MEUS PROFESSORES ESCUTAM AS MINHAS IDEIAS E FALAM O QUE PENSAM DELAS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.56 – MEUS PROFESSORES ME AJUDAM ENTENDER O QUE NÃO SEI QUANDO EU TENHO DÚVIDAS SOBRE ALGUM ASSUNTO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.57 – MEUS PROFESSORES ME PERGUNTAM SE TENHO DÚVIDAS SOBRE O QUE ELAS ESTÃO ENSINANDO MESMO SEM EU PEDIR AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.58 – AJUDO MEUS PROFESSORES EM ATIVIDADES COMO APAGAR A LOUSA, DISTRIBUIR E RECOLHER OS LIVROS, DISTRIBUIR AS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS, ENTRE OUTROS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.59 - QUANDO OS PROFESSORES OLHAM SE MEUS COLEGAS ESTÃO FAZENDO A LIÇÃO, ELAS TAMBÉM OLHAM SE ESTOU FAZENDO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.60 OS PROFESSORES CORRIGEM A MINHA LIÇÃO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.61 – QUANDO ME ESFORÇO PARA FAZER A LIÇÃO OS PROFESSORES ME ELOGIAM:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.62 – QUANDO ACERTO A LIÇÃO OS PROFESSORES ME ELOGIAM:			

a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.63 – OS PROFESSORES FICAM BRAVOS COMIGO QUANDO ERRO A LIÇÃO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.64 – OS PROFESSORES SEMPRE TENTAM ME ENSINAR COISAS NOVAS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.65 – MEUS PROFESSORES DIZEM QUE SOU UM BOM ALUNO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.66 – ME SINTO MAL QUANDO OUÇO QUE MEUS PROFESSORES DIZEM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ALUNOS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.67 – ME SINTO MAL QUANDO OUÇO QUE MEUS PROFESSORES DIZEM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ADULTOS DA ESCOLA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.68 – QUANDO ALGUM ALUNO ME FALA OU FAZ ALGO RUIM, CONTO PARA MEUS PROFESSORES E ELES ME AJUDAM:			
a) Sim	b) Não	c) Não falam mal de mim	d) Não sei
A.69 – QUANDO ALGUM ADULTO NA ESCOLA ME FALA OU FAZ ALGO RUIM PARA MIM, CONTO PARA MEUS PROFESSORES E ELES ME AJUDAM:			
a) Sim	b) Não	c) Não falam mal de mim	d) Não sei
INTERAÇÃO COM OUTROS ALUNOS			
A.70 - CONVERSO COM OS COLEGAS DA MINHA TURMA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.71 – TENHO COLEGAS COM QUEM GOSTO DE PASSAR O INTERVALO OU ESTAR JUNTO FORA DA SALA DE AULA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.72 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA VÊM CONVERSAR COMIGO SEM EU PEDIR:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.73 – OS COLEGAS DA MINHA TURMA ESCUTAM AS MINHAS IDEIAS E FALAM O QUE PENSAM DELAS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.74 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO SEM QUE ELES OU O PROFESSOR PRECISEM PEDIR:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.75 – TENHO COLEGAS QUE AJUDO QUANDO ELES OU O PROFESSOR PEDEM:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.76 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS SEM QUE EU OU O PROFESSOR PRECISE PEDIR:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.77 – SOU AJUDADO PELOS MEUS COLEGAS QUANDO EU OU O PROFESSOR PEDIMOS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.78 – EU TAMBÉM PARTICIPO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.79 – NINGUÉM QUER SENTAR COMIGO QUANDO OS PROFESSORES PEDEM PARA SENTAR EM GRUPO:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.80 – TENHO UM ADULTO QUE FICA SEMPRE COMIGO PARA ME AJUDAR:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.81 – ACHO QUE QUANDO TENHO UM ADULTO QUE FICA SEMPRE COMIGO PARA ME AJUDAR, ATRAPALHA QUANDO QUERO CONVERSAR, BRINCAR, ENTRE OUTROS, COM MEUS COLEGAS:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.82 – ME SINTO MAL QUANDO OUÇO MEUS COLEGAS DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA OUTROS ALUNOS:			

a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.83 – ME SINTO MAL QUANDO OUÇO MEUS COLEGAS DIZEREM CERTAS COISAS SOBRE MIM PARA ADULTOS DA ESCOLA:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei

SENSE DE AUTOEFICÁCIA		
A.84 – ACREDITO QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.85- ACREDITO QUE MEUS PROFESSORES PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.86 – ACREDITO QUE MINHA FAMÍLIA PENSA QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.87- ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE FAÇO AS LIÇÕES DO MELHOR JEITO QUE POSSO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.88 – ACREDITO QUE MEUS COLEGAS PENSAM QUE SOU UM BOM AMIGO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.89 – ME CONSIDERO UM BOM ALUNO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.90 – ME CONSIDERO UM MAL ALUNO:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei

ACESSIBILIDADE FÍSICA			
INDIQUE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA ENTRADA NA ESCOLA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA:			
A.91 – CONSIGO ACESSAR A CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM NECESSIDADE DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.92 – CONSIGO ACESSAR O PORTÃO DE ENTRADA DOS ALUNOS SEM NECESSIDADE DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.93 – O PISO DA ESCOLA É PLANO SUFICIENTE PARA QUE EU CHEGUE A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.94 – OS CORREDORES DA ESCOLA NÃO TÊM OBSTÁCULOS E EU CONSIGO CHEGAR ATÉ A SALA DE AULA SEM PRECISAR DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.95 – CONSIGO CHEGAR A TODOS OS LOCAIS QUE QUERO SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	
A.96 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, TEM RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E EU CONSIGO UTILIZAR ELA SEM PRECISAR DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	d) A escola não tem degraus
A.97 – CONSIGO ACESSAR OS ANDARES SUPERIORES DA ESCOLA, QUANDO PRECISO, USANDO ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DA AJUDA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	d) A escola não tem andares superiores
A.98 – CONSIGO USAR OS BEBEDOUROS DA ESCOLA SEM PRECISAR DA AJUDA DE OUTRA PESSOA:			
a) Sim	b) Não	c) Não sei	

A.99 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO EM BRAILE NAS PORTAS:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.100 – MINHA ESCOLA TEM SINALIZAÇÃO VISUAL (IMAGENS, SÍMBOLOS, LIBRAS ETC.) MOSTRANDO ONDE FICAM OS LUGARES:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.101 – MINHA ESCOLA TEM PISO PODOTÁTIL:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei
A.102 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS E EU NÃO PRECISO DA AJUDA PARA USAR-LOS:		
a) Sim	b) Não	c) Não sei

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE		
A.103 – CÓDIGO DO ALUNO: (R.A.)		
A.104 – ESCREVA SEU NOME COMPLETO:		
A.105 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBEU APOIO PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO E, CASO SIM, INDIQUE QUEM OFERECIU ESTE APOIO:		
a) Não b) Sim, membro da família que mora comigo c) Sim, membro da família que não mora comigo d) Sim, funcionário da escola que me ajuda normalmente e) Sim, funcionário da escola que não me ajuda normalmente f) Sim, outra pessoa que não é da escola e que não faz parte da minha família		
A.106 – INDIQUE SE HOUVE NECESSIDADE DE EXPLICAÇÃO EXTRA DAS QUESTÕES E/OU DAS ALTERNATIVAS:		
a) Não b) Sim, de ambas e com base no manual c) Sim, de ambas e sem base no manual d) Sim, das questões com base no manual e) Sim, das questões sem base no manual f) Sim, das alternativas com base no manual g) Sim, de termos específicos com base no manual h) Sim, das alternativas sem base no manual i) Sim, de termos específicos sem base no manual		
- QUESTÃO A.106 DEVERÁ TER REPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”		
AS QUESTÕES A SEGUIR DEVERÃO SER RESPONDIDAS PELA PESSOA QUE AJUDOU O ALUNO NA PRESENÇA DO MESMO		
A.106.1 – INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
a) O aluno não é alfabetizado b) O aluno possui algum tipo de necessidade especial que impossibilita que o mesmo responda o questionário sozinho c) Outra opção não listada		
- QUESTÃO A.106 DEVERÁ TER REPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”		
A.106.2 – INDIQUE QUEM FORNECEU AS RESPOSTAS:		
a) O próprio aluno b) Membro da configuração familiar que mora com o aluno c) Membro da configuração familiar que não mora com o aluno d) Funcionário da escola que trabalha com o aluno e) Funcionário da escola que não trabalha com o aluno		

f) Outra pessoa externa a escola e a configuração familiar do aluno

- QUESTÃO A.106.2 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “O PRÓPRIO ALUNO”

A.106.2.1 – INDIQUE O TIPO DE APOIO OFERECIDO:

- a) Leitura realizada por outra pessoa e respostas assinaladas pelo aluno
- b) Leitura realizada por outra pessoa e respostas assinaladas por essa outra pessoa
- c) Leitura realizada pelo aluno e respostas assinaladas por outra pessoa